



Tarih Nasıl Öğretilir?

Tarih Öğretmenleri İçin
Özel Öğretim Yöntemleri

Editör:

Mustafa Safran

Yeni İnsan Yayınevi
Eğitim Serisi

Prof. Dr. Mustafa SAFRAN

Mustafa Safran, 1958 yılında Kastamonu Araç'ta doğmuştur. İlköğretimini doğduğu yerde, ortaöğretimini ise Rize Öğretmen Lisesi'nde tamamlamış, 1979 yılında Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü'nü birincilikle bitirmiştir. 1980 yılında Çankırı Lisesi'nde Tarih Öğretmeni olarak göreve başlamış, 1984 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'ne Araştırma Görevlisi olarak girmiş, 1986 yılında Ankara Üniversitesi DTCF Sosyal Bilimler Enstitüsünde Yüksek Lisansını, 1989 yılında aynı enstitüde Doktorasını tamamlamıştır.

1989'da Gazi Eğitim Fakültesi'nde Yardımcı Doçentlik kadrosuna atanmış, 1993 yılında Tarih Eğitimi alanında Doçent, 1999 yılında ise Profesör olmuştur. Sosyal bilgiler öğretimi, tarih metodolojisi, tarihin doğası ve eğitimdeki yeri, Türkiye'de ve Dünyada tarih öğretimi, tarih programları ve ders kitapları üzerinde çalışan ve ders veren Mustafa Safran 1996 yılında Milli Güvenlik Akademisine (6 ay) devam ederek Akademinin 42. Dönem mezunları arasında yer almış, 1993-1995 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nda Tarih ders programlarının hazırlanmasında görev almış, 1998 yılında YÖK-Dünya Bankası işbirliğince Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması konusunda A.B.D'de incelemelere katılmış, 2006 yılında YÖK-MEB işbirliğince ilk ve ortaöğretim müfredat programlarının yeniden yapılandırılması sürecine katkı sağlamıştır. Gazi Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Koordinatörlüğü, Aynı üniversiteye bağlı Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Başkan Yardımcılığı, Ankara Eğitim Yüksek Okulu Müdürlüğü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür Yardımcılığı, Gazi Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcılığı görevlerinde bulunmuş, halen Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı görevini yürütmektedir. Çok sayıda makale, bildirisi ve 6 kitabı bulunan Safran evli ve 2 çocuk babası olup İngilizce bilmektedir.

Tarih Nasıl Öğretilir?

Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri

Editör

Mustafa Safran

Yeni İnsan Yayınevi - 25
Eğitim Serisi-5

Tarih Nasıl Öğretilir?
Mustafa Safran

Baskı: İstanbul, Mart,2011
ISBN: 978-605-5895-15-0

Genel Yayın Yönetmeni: Aytaç Timur
Editör: Mustafa Safran
Düzeltili: Akif Pamuk -Hüseyin Köksal
Edisyon: Betül Korkmaz - Semra Bayraktar
Dizgi: Hüseyin Varış
Kapak: Serap Akçura

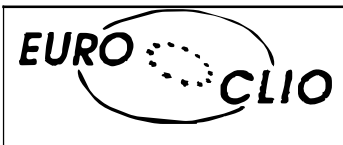
Baskı:Plaza Matbaacılık: Davutpaşa cad:Emintaş Kazım Dinçol San.Sit.No:81/251 Topkapı/İstanbul 0212 612 85 22
Tüm hakları saklıdır. Yayıncının izni olmadan, kısmen de olsa fotokopi, film vb. elektronik ve mekanik yöntemlerle çoğaltılamaz.

© Tohum Yayıncılık Turizm Reklam ve Sağlık Hizmetleri Sanayi Ticaret Limited Şirketi 2010

Yeni İnsan Yayınevi
Tohum Yayıncılık Turizm Reklam ve Sağlık Hizmetleri Sanayi Ticaret Limited Şirketi
Altıntepe Mah İnceyol Sok No: 24 / 1 Küçükyalı İstanbul Türkiye Tel: (0 216) 489 84 08
Fax: (0 216) 489 28 57
yeniinsanyayinevi@gmail.com
http://www.yeniinsanyayinevi.com

'Bu kitabın basımı, Hollanda Dışişleri Bakanlığı Orta ve Doğu Avrupa Sosyal Dönüşüm Programı (Matra) tarafından mali olarak desteklenen ve Avrupa Tarih Eğitimcileri Birliği EUROCLIO tarafından yürütülen A Key to Europe: Innovative Methodology in Turkish School History (Avrupa İçin Anahtar: Türkiye'de Tarih Eğitiminde Yenilikçi Metodoloji) projesi kapsamında mali olarak desteklenmiştir.'

This publication is supported by the EUROCLIO/Matra project A Key to Europe Innovative Methodology in Turkish School History. This project is financially supported by the Social transformation Programme Central and Eastern Europe (Matra) of the Netherlands Ministry of Foreign Affairs.



European Association of History Educators



History Educators
Association of Turkey

Tarih Nasıl Öğretilir?
Tarih Öğretmenleri İçin
Özel Öğretim Yöntemleri

Editör
Mustafa Safran

ÖNSÖZ

Türkiye’de son birkaç on yıldır belli başlı alanların öğretimi üzerinde göz doldurucu çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerinde “Özel Öğretim Yöntemleri” adlı derslerin içeriğini oluşturmakta, ayrıca eğitimbilimin özel alanlara özgü araştırmaları olarak üniversitelerin ve YÖK kütüphanesinin raflarını, işlenmeye hazır veriler olarak zenginleştirmektedir.

Bu çalışmalar özetle, eğitimin tek ve kapalı bir araştırma alanı olmadığını ve her bir bilim dalının kendi doğasından, araştırma ve uygulama yöntemlerinden ve üretilen bilginin kendi doğasından kaynaklanan özel eğitimbilimsel yaklaşım ve yeterlilikler gerektirdiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Sözü edilen çalışmalar elbette tarih öğretimi alanında da sürdürülmektedir. Yalnızca Türkiye’de değil dünyada da gerek sosyo-kültürel ve politik açıdan ve gerekse eğitimbilimsel açıdan son derece kritik görevler yüklenmiş olan tarihin, okullarda nasıl ele alınacağını ayrıca araştırılmaması zaten düşünülemezdi. Gerçekten de tarih öğretimi üzerine, yalnızca eğitimbilimsel boşlukları doldurma amacıyla değil, daha geniş çerçevede tarihin sosyo-kültürel ve politik rolünün okulda, müfredatta, medyada vb. nasıl şekillendiğine ilişkin çalışmalar yapılmaktadır.

Bununla birlikte, özellikle Eğitim Fakültelerinde yapılan araştırmaların, daha

çok 'alana' özgü eğitimbilimsel boşlukları doldurma kaygısıyla yapıldığını söylemekte yarar görüyorum. Aşağı yukarı yirmi yıldır süren bu çalışmalar, bir hayli yol kat etti ve tarih öğretimi alanında doyurucu bir literatür oluşmaya başladı. Elinizde bulunan kitap, bu literatürün bir küçük parçası olmak ve sözü edilen bu çalışmaların ürünlerinin uygulayıcılar tarafından izlenebilmesi amacıyla hazırlandı.

Bu süreçte katkılarını esirgemeyen, bütün tarih eğitimcisi arkadaşlarıma teşekkür ediyorum. Ayrıca bu süreçte özveri ile bana yardım eden Betül Korkmaz ve Semra Bayraktar'a şükranlarımı sunuyorum. Umalım ki bu eser ilgilenenlere bir başucu kaynağı olsun...

Mustafa Safran
Ankara, Haziran 2010

İÇİNDEKİLER

Önsöz

Mustafa Safran / 7

GİRİŞ: Türkiye’de Tarih Eğitimi ve Öğretimi

Mustafa Safran / 13

I. BÖLÜM: TARİH, TARİH YAZIMI VE TARİH ÖĞRETİMİNİN NELİĞİ ÜZERİNE

Tarih Nerededir?

Mustafa Safran / 17

Tarih Yazıcılığının Dünü, Bugünü ve Yarını Üzerine Kısa Bir Bakış

Ahmet Şimşek-Akif Pamuk / 21

Dünyada ve Türkiye’de Tarih Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Zihni Merey / 27

II. BÖLÜM: EĞİTİMDE TEMEL PARADİGMALAR VE VE TARİH ÖĞRETİMİ

Davranışçı ve Bilişsel Öğrenme Kuramları

Ahmet Doğanay / 37

Oluşturmacı Öğrenme Kuramları

Tuğba Yanpar Yelken / 49

Tarih Öğretimi ve Çoklu Zeka Kuramı

Tuba Belenli / 54

III. BÖLÜM: TARİH NEDEN ÖĞRETİLİYOR?

Tarih Öğretiminin Amaçları

İsmail Hakkı Demircioğlu / 65

Tarih Bilinci Açısından Tarih Öğretiminin Amaçları

Erkan Dinç / 70

Kronoloji ve Zaman Algısı

Ahmet Şimşek / 77

Mekanı Algılama Becerisi

Mustafa Öztürk / 83

Tarih Öğretiminde Çok Perspektüflilik

Neval Akça / 95

Tarihsel İmgelem

Dursun Dilek-Ramazan Alabaş / 104

Tarih Derslerinde Problem Çözme Yönteminin Kullanılması

Bahri Ata / 111

Tarihsel Empati Becerisi: Öğretimi, Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi

Ş. Gülin Karabağ / 116

Öğrencilerde Tarihsel Düşünce Gelişimi

Dursun Dilek - Ramazan Alabaş / 123

Tarih Öğretiminde Değerler

Fatma Gültekin / 131

IV. BÖLÜM: TARİH ÖĞRETİM PROGRAMI VE DERS KİTABI

Çağdaş Tarih Öğretimi Programlarında Temel Yaklaşımlar

Gülçin Dilek / 141

Çağdaş Ülkelerde Tarih Ders Kitapları: Uluslararası Bir Bakış

Ş. Gülin Karabağ / 149

V. BÖLÜM: TARİH ÖĞRETİMİ VE ÖZEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Tarih Öğretiminde Kanıt Sorgulama

Yasin Doğan / 159

Tarih Öğretiminde Görsel Kaynaklardan Yararlanma
Bülent Akbaba / 170

Tarih Öğretiminde Harita Bilgisi ve Kullanımı
Mustafa Öztürk / 184

Tarih Öğretiminde Müzeler ve Tarihî Mekanlar
Yeliz Kale / 195

Tarih Öğretimi ve Sözlü Tarih
İbrahim Sarı / 204

Tarih Öğretimi ve Yerel Tarih
Hasan Işık / 209

Tarih Öğretimi ve Proje Uygulamaları
Semih Aktekin / 220

Tartışma Yönteminin Tarih Derslerinde Kullanımı
Erkan Dinç / 230

Tarih Öğretiminde Drama
Tuba Şengül / 241

Tarih Öğretiminde Epik Şiirlerin Kullanılması
Hüseyin Köksal / 252

Tarih Öğretiminde Destanlar ve Efsaneler
Ahmet Şimşek / 258

Tarih Öğretiminde Tarihsel Hikaye ve Roman
Ahmet Şimşek

Tarih Öğretiminde Mizah ve Karikatür
Adnan Altun / 272

Tarih Derslerinde Etkili Not Alma Becerisinin Kullanımı
Ayten Kiriş / 285

Tarih Derslerinde Etkin Soru Sorma
Banu Çulha / 290

Tarih Derslerinde Filmlerin Kullanımı
Sezai Öztaş / 297

Avrupa Tarihi Konularının Öğretimi
İbrahim Hakkı Öztürk / 307

İnkılap Tarihi Öğretiminde Biyografiler
Bülent Akbaba / 315

Tarih Öğretiminde Biyografiler
Şahin Oruç / 320

Tarih Derslerinde Ekonomi Konularının Öğretimi
Nadire Emel Akhan / 327

Tarih Derslerinde Savaş ve Antlaşma Konularının Öğretimi
Özgür Aktaş / 336

VI. BÖLÜM: TARİH ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
Tarih Öğretiminde Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları
Selahattin Kaymakçı-Kerem Çolak / 345

Oluşturmacı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları
Tuğba Yanpar Yelken / 358

VII. BÖLÜM: TARİH ÖĞRETMENİ KİMDİR?
İyi Bir Tarih Öğretmeninin Nitelikleri (Öğretmen Tipolojisi)
Banu Çulha / 367

Tarih Öğretmeninin Mesleki Becerilerini Şekillendiren Unsurlar
Ş. Gulin Karabağ / 373

Hayat Boyu Öğrenme ve Sürekli Mesleki Gelişim
Semih Aktekin / 377

GİRİŞ

Mustafa SAFRAN

Gazi Üniversitesi

Tarihçi Eric Hobsbawm'ın, "Tarih Üzerine Makaleler"inde ilginç denebilecek bir cümlesi vardır; "...ben tarihçilerin araştırdıkları şeyin 'gerçek' olduğu görüşünü hararetle savunuyorum". Aslında mesleği itibariyle bilimle vakit geçirmeyen insanlar da "gerçekle" uğraşırlar. Gerçek, zihinsel ya da duygusal bir sorunu olmayan herkesin sorunudur. İnsanlar, hayatlarındaki büyüklü küçüklü sorunları çözmek, herhangi bir olay, kişi ya da olgu hakkında bir yargıya varmak ya da gündelik bir konu hakkında bilgi edinmek istediklerinde, aslında "gerçek"le ilgilenmektedirler. Biliminsanlarının herkesten farkı, bu ilgilerinin yöntemli olmasıdır.

Bununla birlikte, Hobsbawm'ın özellikle sosyal bilimlerle uğraşan bilim insanlarına, ilgilendikleri şeyin "gerçek" olduğunu hatırlatmasında ben bir sakınca görmüyorum. Pek az kimsenin "gerçeğin hatırı" için duygularını, belki inançlarını, taraftarlıklarını sarsmayı göze alabildiğini; dahası gerçeğin "gerçekte" ne olduğuna karar verirken zihin ile olgunun arasına giren sinyal bozucu etkenleri yine pek az kimsenin ayırt edebildiğini ve bu etkenlerin de "gerçeğin" bir parçası olduğunu düşündükleri göz önüne alınırsa Hobsbawm'ın, görüşünü neden "hararetle" savunduğu da anlaşılır. İşin doğrusu tarihçiler de tıpkı diğer biliminsanları gibi gerçeği ararlar. Kah "büyük gerçeği", kah nesnelere, olaylara, olgu, kişi ya da süreçlere ilişkin "küçük" gerçekleri.

Eğer tarihçiler gerçekle uğraşıyorlarsa tarih eğitimcilerinin sergiledikleri uğraşın da "gerçek" ile ilgili bir yanının olduğu ortadadır. Hatta onların uğraşının,

tarihçininkinden daha fazla boyutu ve değişkeni içerdiğini de kabullenmemiz gerekiyor. Tarih eğitimcisi daha çok, geçmişe ilişkin gerçekle, gerçeklik değeri en az geçmiş kadar tartışılmaz olan bugünü kaynaştırmaya çalışıyor. Hatta bir adım daha ileri gidildiğinde onun, “gelecek” için bugün ve geçmiş kaynaştırmaya çalıştığını söylemek gereklidir. Böyle tanımlandığında, tarih eğitimcilerinin çabasının “gerçekten” takdire şayan olduğunu itiraf etmek gereklidir. Gelin görün ki bu çok boyutlu yük, tarih eğitimcilerinin kişisel gayretleriyle üstesinden gelemeyecekleri kadar ağırdır.

Tarih eğitimcilerinin yazdıklarını son on beş yıldır okuyor ve onların “gerçekle” uğraştıklarının bilincinde olduklarını kıvançla görüyorum. Türkiye’de 1990’lı yıllardan beri bu alanda sistemli çalışmalar yapılıyor; herkes gerçeğin bir ucundan tutuyor. Yapılan araştırmaların, daha şimdiden anlamlı bir yekûn tuttuğunu söylemek mümkün. Ancak yine de ben, bu konuda daha “farklı bir şeylerin” yapılması gerektiğini düşünüyorum. Ünlü düşünür Karl Jaspers’in, felsefi duruşunu özetleyen üçlemesi, bu konuda yapılması gereken “farklı şeyin” ne olduğuna işaret ediyor. Jaspers, düşüncenin üç nihai uğrak noktasını “Hakikat, İletişim ve Siyaset” olarak özetliyor. Bu üçlemeyi, alanımıza irca edersek, sanırım şöyle diyebiliriz: “Tarih eğitimcileri gerçeği araştırmalı, sonuçları paylaşmalı ve en sonunda, bunlara göre dönüşümler yaratmalı.”

Başından beri ‘gerçek’ten söz edişimizin, şimdi daha net bir anlam kazandığını düşünüyorum. Fakat sanırım, şimdi biraz da “iletişim” den söz etmek gerekecek. Tarih eğitimi alanında çalışan araştırmacıların kendi aralarındaki iletişim, benim gözlediğim kadarıyla üç değişik biçimde oluyor. İlki, akademik nitelikli bir iletişim. Araştırmacılar, birbirlerinin yayınlarını izleyerek bunu gerçekleştiriyorlar. İkincisi, bilimsel toplantılarda, çay aralarında gerçekleşen insani iletişim. Üçüncüsü ise ortaklaşa yapılan akademik etkinlikler; tez savunmaları gibi. İletişimin bu üç türüne, son zamanlarda birlikte editörlü kitaplar yazmak da eklendi. Doğrusu ben, bunların anlamlı olduğu fakat yeterli olmadığı görüşünü taşıyorum.

İşte bu nedenle, Türkiye’de tarih eğitimi alanında çalışma yapan, ulaşabildiğim bütün araştırmacıların, bir iki sayfa da olsa iştirak edebilecekleri bir ortak ürün vermenin gerekli olduğunu düşündüm. Elinizdeki eser, bu düşüncenin ürünüdür. Katılımcıların sayısının çok olması benim özellikle arzu ettiğim bir durumdu çünkü bu, iletişimin etkin olduğunu gösterecekti. Pek çok arkadaşımız, yazılarıyla gerçeğin bir ucundan tuttular ve paylaştılar. Onlara teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

I. BÖLÜM:
TARİH, TARİH YAZIMI VE
TARİH ÖĞRETİMİNİN
NELİĞİ ÜZERİNE

Tarih Nerededir?

Mustafa Safran
Gazi Üniversitesi

Öğrencilerime her dönem başında sorduğum bir sorudur bu: “Tarih nerededir?” Bazen onları soyut bir tanımlamaya yer arama derdinden kurtarmak için soruyu açtığım da olur: “Ailenizin tarihi var mı, varsa nerede?”, ya da “Osmanlı tarihi, Türk denizcilik tarihi, iktisat tarihi neredeler?” Onlar için bu sorunun, sıkça karşılaştıkları ve uzun uzadıya cevaplar verdikleri “Tarih nedir?”, “Tarih bilinci nedir?” “Tarih niçin öğretilmelidir?” gibi alışıldık sorular kadar konuşma arzusu uyandırmadığını hissederim. Çünkü onlar da, “Tarih nerededir?” sorusunun kulağa biraz tuhaf gelen bir uygunsuzluk barındırdığını, dahası bir “tuzak” içerdiğini fark ederler. Aslında hepsinin bildiği cevabı, birkaç gönüllü bütün sınıf adına dile getirir: Geçmiştir.

Biraz şüpheli olsalar da hemen hemen tamamı bu cevaba katıldıklarını ifade ederler ama, bakışlarında da “Dur bakalım ne çıkacak?” edası görülür. Görülür çünkü, tarih öğrenmek için memleketlerinden kalkıp Gazi Eğitim Fakültesine gelmişlerdir ve yolculuk sırasında hiçbiri de “bugünden geçmişe uzanan bir zaman koridorundan” geçmiş değildir. “Bugün ve burada” tarih öğrenmektedirler. Öyleyse, tarihin “geçmişte” olduğu gerçeğinin tam da ortasında değil, biraz kıyısında bir yerlerde durmak gerekmektedir. Yani “Kütüphanededir”, “Arşivdedir”, “Herhangi bir tarih kitabının ta kendisindedir”, “Tarihsel kalıntı ya da belgelerdedir”, “Zihnimizdedir”, “Geçmişin bugünü etkilediği her yerdedir”, “Bugünün geçmişten onaylama, güvence, doğrulama yada dayanak beklediği her yerdedir”

gibi alternatif konumlara yakın durmak, daha akılcı görünmektedir.

Bununla birlikte, tarihe ilişkin kurulacak herhangi bir cümlede “geçmiş” kelimesinin geçmemesi düşünülemez. Tarihe ilişkin olarak yapılan tanımların hepsinde bir geçmiş vurgusu bulunur. E.H. Carr (1987), tarihi “bugün ile geçmiş arasında kesintisiz bir diyalog” şeklinde tanımlarken, geçmiş kelimesini rahatlıkla kullanır. Esasında bu rahatlık tarihçilerde uzun zamandır görülür. Örneğin İbn-i Haldun da tarihten söz ederken onun bir yanının geçmişte olduğunu belirtmekten çekinmez: “Tarih, insanların ve kavimlerin hâl ve durumlarının nasıl değişmiş olduğunu, devlet sınırlarının nasıl genişlemiş, kuvvet ve kudretlerinin nasıl artmış bulunduğunu, ölüm ve yıkılma çağı gelinceye kadar yeryüzünü nasıl imar ettiklerini bize bildirir.” (aktaran, Oral, 2006).

Taşköprülüzade Ahmet Efendi ise tarih hakkında deyim yerindeyse “silip süpüren” tanımında şöyle demektedir: “Milletlerin hâllerini, ülkelerini yani yurtlarını, yaşayış ve âdetlerini, özel sanatlarını, ölümlerini, yani yükseliş ve yıkılış devrelerini, bunların sebep ve neticelerini, diğer milletlerle olan siyasi, askeri, iktisadi münasebetlerini ve buna benzer bilgileri bildiren, anlatan ilimdir. Mevzuu, geçmişte olan önemli olaylardır. Maksadı, geçmişte olan olayları öğrenmektir. Faydası, öğrenilen, okunulan o tarihi olaylardan ders ve ibret almaktır (aktaran, Oral, 2006).

Görüldüğü üzere aslında tarihten söz ederken, geçmişten olduğu kadar insanlardan, devletlerden, sistemlerden, sorunlardan ve bugünden, yani her şeyden söz ediliyor. Ancak yine de kabul etmek gerekir ki ortak vurgu geçmiş kelimesinde düğümleniyor. Öyleyse, tarihi nereye koyacağımızı düşünürken öncelikle geçmiş kelimesinin ne anlama geldiği üzerinde durmak gerekiyor.

Türk Dil Kurumu’nun Büyük Türkçe Sözlüğünde geçmiş, aslında şaşırtıcı bir duruluk ve bütünlükle tanımlanıyor: “Arkada kalan hayat”. İtiraf etmeliyim ki kimi zaman, bir şehrin bir döneminin geçmişinin detaylarına ya da birbirini izleyen dönemlerin siyasi labirentlerine, kronolojiye, savaşımlara, barışlara vb. gömülmüş çalışan tarihçilerin, gerçekte “hayat” ile ilgilendiklerini bir türlü fark etmediklerini düşünmüşümdür. TDK sözlüğünün bu tanımından yola çıkarak “Aslında tarih hayatın içindedir.” diye kestirip atmak mümkün ama şimdilik bunu bir kenara bırakalım.

Yukarıdaki geçmiş tanımından övgüyle söz etmiş olsam bile, “arkada kalan” nitelimesini çok da açıklayıcı bulmadığımı söylemeliyim. Bu ifadeyi biraz daha açmakta yarar olduğunu düşünüyorum. Tarihçi E. Hobsbawm, geçmiş, “olayların, bireylerin belleğine dolaysız biçimde işlenmesinden önceki dönem” olarak

tanımlıyor (1999).

Geçmişin, tek bir birey için yapılmış olan bu tanımı, içerdiği “bellek”, “işlenme”, “dolaysız bir biçimde işlenme” gibi tarih eğitimcilerinin de dikkatlerini çekebilecek kavramlardan dolayı üzerinde düşünmeye değerdir. Hobsbawm, insan ve geçmiş ilişkisine ilişkin söylediklerine şöyle devam ediyor: “Herhangi bir insan topluluğunun üyesi olmak, kendini, onu reddederek bile olsa geçmişine göre konumlandırmak demektir. Dolayısıyla geçmiş, insan bilincinin sürekli bir boyutu; insan toplumunun kurumları, değerleri ve diğer kalıplarının kaçınılmaz bileşenidir” (1999).

Bu tanıma göre, insanın ve içinde yaşadığı karmaşık toplumun geçmişle ilişkisi organik, yapısal, etkileşimli ve kaçınılmaz bir yapıdaymış izlenimi uyandırıyor. Tarih dışı bir insan ya da toplum olamayacağına; Cuma, Hayy bin Yakzan ya da Robinson Cruseau’nun bile varlıklarını, karakteristik yapılarını ve yönelişlerini açıklayan birer geçmişleri olduğuna göre, Hobsbawm’ın insan ve geçmiş ilişkisine ilişkin söylediklerine itiraz etmemek gerekiyor.

İnsanın, geçmişle arasında kurduğu bu ilişkiye, biz tarih diyoruz. İlişkinin kah resmi, kah hayali, kah fırtınalı ya da huzurlu oluşu, geçmişten değil, kendimize ve geleceğimize ilişkin karşılaştığımız problemlerden yahut yaptığımız tasarımlardan kaynaklanıyor. Ne de olsa bugün var olan ve yaşayanlar bizleriz. Bununla birlikte varlığımız ile geçmişimiz arasındaki bu ilişkinin etkiye çok da açık olduğunu söylemek kolay değildir. Çünkü bizlerin tanım ve tasarımlarımızın tarihe yüklediği gerilim ile onun bir sosyal bilim olarak metodolojik güvenceleri arasında sürekli bir didişme mevcuttur. Bu didişme, zannedildiği üzere tarihin aleyhine sonuçlanmaz.

Tarih, son zamanlarda sıklıkla söylendiği gibi “başka türlü olmak isteseydik başka türlü yazabileceğimiz” hayali bir metin değildir. Bu tip bir yaklaşımın, tarihin profesyonelce kötüye kullanımının bir örneği olduğunu düşünmekten kendimi alamıyorum. Tarihin, istenilirse tam tersinin de yazılabileceği türünden absürd yaklaşımlar, esasında geçmişin, varoluşumuzun doğal bir bileşeni olduğu gerçeğini göz ardı ediyor ve onu adeta sentetik bir bileşenmiş gibi görme yanılığı içeriyor. Doğrusu, tarihten ya da tarih yönteminden haberdar olmamaktan kaynaklanan bu tür yaklaşımların bende uyandırdığı iç sıkıntısını, yaklaşım sahiplerinin tarihçi olmamaları biraz olsun hafifletiyor.

Tarih, yani insanın geçmişi ile bugünkü varlığı arasındaki kaçınılmaz etkileşim, yüzyıllar boyunca değişik yöntem ve sınıflama alışkanlıkları ile ele alınmıştır. Aristo, tarihi “tek tek olaylardan söz etmesi ve ilkeler türetmemesi” nedeniyle-

le şiirin altında bir yerlere koyarken, Ibn-i Haldun tarihin, “incelemek, düşünmek, araştırmak ve varlığın sebep ve illetlerini dikkatle anlamak ve olayların vuku ve cereyanının sebep ve tertibini inceleyip bilmeye” yaradığı için varlığın anlamını soruşturan bilimlerin içinde olma itibarını hak ettiğini söyler.

Tarih, kimi zaman felsefe ve şiirin, kimi zaman da siyaset bilimin bir kolu gibi algılanmıştır. Bununla birlikte, kendisine bir “bilim” olma haysiyet ve titizliğini kazandıran metodolojik gelişimi hiç durmamıştır. Türkiye’de tarih yazıcılığı ve tarih felsefesi üzerinde, pratik yararları olmadığı düşünülerek pek az tarihçi tarafından kafa yorulmuş olması nedeniyle tarihin bir sosyal bilim olarak etrafına yaydığı güvenilirlik hâlesi, yukarıda andığım örnek yaklaşımda olduğu gibi, hep görmezden gelinmiştir. Bu durum, “bilimsel tarih-pedagojik tarih” gibi komik bir ikilemin varolduğunun, üstelik bunların birbirlerini çürütür -hiç değilse inkar eder- nitelikte olduklarının zannedilmesi sonucunu doğurmuştur. Bu sonuç, tarihin ne eksik ne de fazla, bir sosyal bilim olduğunun ne anlama geldiğinin fark edilmemesinden kaynaklanmaktadır.

Okullarda tarih öğretilmesi, ısrar ve inançla söylendiği gibi, “bağımsız devletin vatandaşlarını bağlamaya dönük” bir ideoloji aktarımı demek değildir. Bilimin amacı, “gerçek”tir. Tarih bir sosyal bilimdir. Öyleyse tarih, gerçeği amaçlar. Tarih öğretiminin ise bu önermeden bağımsız düşünülmesini gerektirecek herhangi bir özel neden yoktur. Tarih eğitimcilerinin, temelde tarihin bir sosyal bilim olduğunu kabul etmeleri, bu ön kabulün açılımlarının farkında olmaları ve diğer bilim dalları nerede duruyor ise tarihi de oraya koymaları, Türkiye’de tarih öğretimi üzerine yapılan çalışmaların, popüler spekülasyonlardan arı kalmasını sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Carr, E.H., (1987), *Tarih Nedir?*, İletişim Yayınları, İstanbul.
Hobsbawm, E., (1997), *Tarih Üzerine*, çev. Osman Akhınay, Bilim ve Sanat, İstanbul.
Oral, M., (2006), *Türkiye’de Romantik Tarihçilik (1910-1940)*, Ankara.

TARİH YAZICILIĞININ DÜNÜ, BUGÜNÜ VE YARINI ÜZERİNE KISA BİR BAKIŞ

Ahmet Şimşek
Marmara Üniversitesi
Akif Pamuk
Marmara Üniversitesi

Giriş

Tarih dediğimizde iki şeyi anlıyoruz. Bunlardan ilki geçmişte yaşanmış olan (res gestae), diğeri de bu geçmişin inceleyen bir disiplin olarak tarih (historia rerum gestarum). Tarih yazımı da tarihe yüklenen bu iki anlamdan daha farklı olarak ikincisinin geçirdiği dönüşümlerin, tarihçilerin eğilimlerinin ve dönemsel özelliklerin tarihe ve tarihçilere yüklediği mananın anlamlandırma süreçleri olarak karşımıza çıkıyor. Bu bağlamda tarih yazımını tarihsel bilginin olabilirliği ve niteliksel çözümlemesini yapmaya çalıştığınan (Özlem, 1996), tarih biliminin felsefesi olarak nitelendirmek çok da yanlış olmayacaktır.

Sosyal bilimlerde “Grand teori” (büyük anlatı) sunmak her zaman kendi içinde hata barındırmakla birlikte burada, tarih yazımını yalın bir biçimde anlamlandırmak için kabul edilebilir gözükmektedir. Bu anlatı oluşturulurken benzer özellikleri taşıyan dönemler aynı başlık altında toplanabilir. Her ne kadar Mills (2000), sosyal bilimler bağlamında kavramların çoğunun Batı’da yaratılmış değerler olduğu ve bu kavramların her şeyi açıklayamayacağı eleştirisini haklı olarak sunsa da tarih yazımı söz konusu olduğunda, İslam ve Osmanlı tarih yazıcılığı temayülleri ile modern öncesi batı tarih yazıcılığı arasında benzerlikler bulmak kabildir. Bundan dolayıdır ki bu oldukça kısa çalışmamızda Osmanlı ve İslam tarih yazıcılığı modern öncesi dönem içinde değerlendirilmiştir. Bu bağlamda tarih yazımını, geçmişten günümüze doğru “Modern Öncesi Dönem”,

“Modern Dönem” ve “Postmodern Dönem” olarak ele almak mümkündür.

a) Modern Öncesi Dönem

Bu dönemin temel niteliği tarihsel metinlerin hikâyeci, didaktik özellikler taşımasıdır. Tarih insan topluluklarının başından geçenleri kaydetme yoluyla ortaya çıkan bir bilgi anlamında ilk kez Heredotos tarafından kullanılmıştır. Heredotos yazdığı kitaba “istorias apodesis” yani “tanık olunan ve haber alınan şeylerin anlatılması” adını vermiştir. Habercilik biçimindeki bu dönem tarih algısına en önemli katkıyı yapan ise Thukidides olmuştur. Thukidides anlatıyı daha farklı biçimde algılamış ve insani/toplumsal olayların değerlendirme ve yorumlama etkinliği ile anlatıyı birleştirmiştir (Özlem, 1996).

Modern öncesi dönemde tarihsel anlayış zamansal açıdan döngüsel olarak tanımlanabilir. Yani tarih rastlantısal olarak belirli formlara göre tekrar eden bir süreçti. Diğer bir tanımlamayla tarih tekerrürden ibaretti.

Modern öncesi dönemde en önemli değişim kaynağı tek tanrılı dinlerden başka bir şey değildi. İlk tarih filozofu olarak da adlandırılan Augustinus, Hristiyanlık öğretisi ile Antik Çağın tarih anlayışını yeniden biçimlendirdi. O güne kadar belirli bir döngüsellığe sahip olan tarih, Hristiyanlığın da etkisiyle çizgisel hâle geldi. Tanrı'nın insanı yaratması ve ilk günah kavramını temellendiren Augustinus, Eskaton'da kıyametle sona ereceğini belirterek aslında tarihin bir başlangıcının ve sonunun olduğunu ifade etmiş ve klasik tarih anlatısını Hristiyanlıkla birleştirmişti.

Benzer bir dönüşüm Türk tarih anlatısında da yaşandı. Göçerlerin yaşantılarından etkilenecek ortaya çıkan döngüsel tarih anlayışı İslamiyet'le birlikte çizgisel hâle geldi. İbni Haldun'la birlikte rivayetçi anlayış; izah etme, açıklama özellikleri eklenerek Batı tarih algısıyla benzerlik gösterdi. Çizgisel tarih algısının getirdiği bir diğer yenilikse nedensellik ilkesinin tarih anlatısına katılmasıydı. İslam tarih yazımında yer alan rivayetçi tarih algısı vakayinamelerde kendini buldu. Bu algının Osmanlı Devleti örneğinde vakanüvis tarihçilik anlayışı olarak devam ettiği görüldü.

Modern öncesi dönemde tarih algısı aslında pozitivizmin ortaya çıkmasıyla kırıldı. Böylelikle çizgisel tarih anlayışı ilerleme paradigması ile birleşerek kesinlik değeri kazandı.

b) Modern Dönem

Modern dönem tarih anlayışının tam olarak tarihlemesi yapılamasa da aydınlanmanın ve modern tinin ortaya çıkmasının bunda etkili olduğu söylenebilir. Burada değişen şey Tanrısal tarihin yerine insan merkezli bir tarih algısının yerleşmesidir. Descartes'le başlayan bireysel akılcı tutum (Cogito ergo sum/Düşünüyorum öyleyse varım) ve aydınlanma tininin Tanrıyla olan sorunsalı doğal olarak insan merkezli bir tanımlamayı ortaya çıkarmıştı.

Bilindiği gibi Pozitivizm; Newton'la birlikte doğanın yasalarının olabileceği sorunsalının, bu yasaların varlığı ve insan tarafından bilinebilirliği biçiminde cevaplanmasıydı. Buna göre “doğanın bir takım yasaları varsa, ve bu yasalar determinist (belirlenimci) özellikler gösterebiliyorsa (kesinlik değeri taşıyorsa ve aynı koşullarda tekrar ediyorsa) sosyal bilimlerde de bu kesinliğin var olması” gerekirdi. Bu Comte'un “sosyal fiziği”di. Comte ile birlikte başlayan sosyal bilimlerdeki bu kesinlik tanımlaması tarih algısının da değişmesini beraberinde getirdi. Pozitif bilim anlayışından hareket eden Ranke ile birlikte tarih, artık geçmişin açık ve net bir biçimde “olduğu gibi yeniden tanımlanması ve aktarılması” anlamını taşımaktaydı (Iggers, 2000). Bu bağlamda tarih diğer disiplinler gibi kendine has kanunları olan ve nedensellik ilkesi bağlamında geleceğe dair çıkarımlarda bulunabileceğimiz bir alan oluverdi.

Kanıt olmadan oluşturulan tarih, tarih olabilir miydi? Bu bakış, sadece tarihin baş aktörlerinin bıraktıkları üzerinden tarih yapmayı kabul etti. Bu bağlamda tarihin kahramanlar bağlamında ele alınmasını eleştiren tarihsel materyalizmin ekonomi temelli tarih anlayışı bile mevcut tarihsel paradigma ile örtüşmekteydi. Yani anlatının kanıtlar üzerindeki hassasiyeti yanında pozitivist tarih algısının “tarihi daha çok büyük adamların tarihi” olarak tanımlaması bile herhangi bir problem oluşturmadı. Çünkü, iktidara dair belgeler daha fazladır. Yani tarihin öznesi iktidar veya iktidara yakın olanlardı. Kaybedenler veya ötekiler değildi.

Geçmişin tarihçi tarafından yeniden olduğu gibi inşa edilmesine yapılan iki eleştiri dikkati çekmektedir. Bunlardan ilki yine Alman ekolü tarafından temsil edilen Hermeneutik ve diğeri de Fransız ekolü olan Annales'dır. “Hermeneutik”e ilk defa Schleiermacher'in İncil yorumlarında rastlanır. Schleiermacher için hermeneutik bir anlama çabası ve sanattır. Daha geniş ve daha evrensel bir yöntem olarak, düşünce ürünlerini, onları ortaya koyanları ile özdeşleştirerek ve onlarla özdeşlikler kurarak yeniden zihnimizde yaratma biçimidir. Burada dikkati çeken husus, düşünceyi oluşturan kişiyle bireyin arasında bir etkileşimin kurulmaya

çalışılmasıdır. Yani tarihçi tarihsel metinleri yazarlarla özdeşlik kurarak olup biteni anlamlandırmaya çalışır. Bu anlamlandırma sürecinde tarihçiyi bilmek ve tarihçinin temayüllerini, ön yargılarını geniş anlamda onu tanımakla anlama ulaşmaya çalışır. Bu ekol pozitivist tarih algısını, geçmiş olayları anlamak için sadece maddesel kanıtların yetmeyeceği, tüm bunlara ek olarak tarihsel yapıyı anlamının tarihi inşa etmede etkili olacağı varsayımından hareket ederek eleştirir. Başka bir tabirle, tarihçi o dönemin insanı olmaya çalışmalıdır. O dönemin kavramlarını, o dönemdeki anlamlarıyla ortaya koymalıdır. Bu çizgi Dilthey ile birlikte sözel anlama yönelir (Dilthey, 1999). Çünkü yazılı yapıtların sözel anlamını bir filolojik çözümleme ile ortaya çıkarmak yeterli olmaz; onların belli dönem ya da çağın sahip olduğu tinsel yaşam altında yüklendikleri tinsel anlam da aydınlatılmalıdır. Ancak bu anlamlar sayesinde o döneme ait tinsellik kavranabilir (Özlem, 1996). Dilthey'den sonra hermeneutik Gadamer'le birlikte insanın varlığa temel yöneliş biçimi sayılmış ve tin felsefesinin adı olmuştur.

Annales ekolü ise “salt belgeleri ve bir üst anlatı olarak kurulan siyasi tarih” ağırlığını eleştirmekle yola koyuldu. Burke'ye (2006) göre bu ekolün ortaya çıkışındaki öncü fikirler şöyledir;

1- Olaylardan oluşan geleneksel anlatımın yerini, sorun odaklı bir analitik tarih almalıdır.

2- Esasen siyasete odaklanan bir tarih yerine insan faaliyetlerinin tamamına eğilen bir tarih olmalıdır.

3- Bu iki amacı gerçekleştirmek için öbür disiplinlerle (coğrafya, sosyoloji, psikoloji, ekonomi vb.) iş birliği yapmaya önem verir.

Braudel'in Akdeniz Dünyası isimli eseriyle daha da tanınan bu ekol, pozitivist tarih yazımının büyük adamların tarihi oluşunu, belge fetişizmini eleştirerek aslında farklı perspektiflerden yararlanarak tarihsel anlatıyı ortaya koymaya çalışmıştır. Farklı disiplinlerden faydalanarak anlamlı olan anlatıyı ortaya çıkarma gayretinde olmuştur.

Bahsedilen bu iki akımın modern tarih yazımına yaptığı eleştiriler bilim felsefesi bağlamında yaşanan değişimle birlikte güç kazanmıştır. Şöyle ki fizikte var olduğuna inanılan kesinlik kavramının ve doğa yasalarının varlığı inanışının Heisenberg tarafından yerle bir edilmesi ile tartışılmaya başlanması, genelde sosyal bilimlerde de tarih yazımının tartışılmaya başlamasıyla paralellik gösterir. Böylelikle modern tarih yazımı ve onun alternatifi veya tamamlayıcısı olarak görülen postmodern tarih yazımı tartışılmaya başlanmıştır.

c) Postmodern Dönem

“Tarih, tarihçi ile olgular arasında kesintisiz karşılıklı bir etkileşim süreci, bugün ile geçmiş arasında bitmez bir diyalogdur. Diğer bir deyişle tarih, tarihçinin belgeleri yorumlayarak o dönemin tasarımı – kurgusunu – ortaya çıkarmasıdır. Tarih yoktur. Tarihçi vardır.” diyordu Carr (1996). Yani “nesnel” bir tarih - değişkenlik göstermeyen ve herkesçe kabul gören- yerine tarihçinin tasarımıyla ortaya çıkmış tarihler/kurgular vardır. Tarihçinin yapacağı Ranke’nin aksine geçmişteki vaka’ları yaşadığı şekliyle resmetmek değil- bu zaten na-mümkündür- geçmişe dair kendi zihnindeki tasavvuratını yazıya dökmektir.

Tarihçinin tarih yazımındaki bu rolüne ek olarak, özellikle post-yapısalcıların “asolanın metin olduğu, tarihin de metinselliğinden ötürü kendini hem kurgusalıktan kurtaramayacağı hem de dilin imkânları ölçüsünde oluşacağı, dolayısıyla bunun bir tarihçi seçiminden daha fazla subjektiflik anlamı taşıdığı” eleştirileri (Opperman, 1999) tarihin bilimlik durumunu daha da tartışılır kıldı. Bu yaklaşım tarih yazımını edebiyata daha da yakınlaştırdı. Bu bağlamda tarihsel bilginin imkânları yeniden gözden geçirilirken, bilimde objektivite kavramı tamamen yaralanmış oldu.

Modern tarih yazımına getirilen bir diğer eleştiri ise “tarihin neden bir üst anlatı olarak siyasi merkezde yazılmaya devam ettiği” oldu. Bu durum, “iktidar tarihle neden yakından ilgileniyor?” sorusuna yöneltti. Foucault’un tarihsel-sosyal her gelişmeyi iktidarın yerini sağlamlaştırmak için bir aşama olarak gördüğü düşüncesi tarih yazımında iktidar algısının yeniden düşünümünü gerekli kıldı. Bununla birlikte modern dönemde önemi anlaşılan bir çok konuya yenileri eklendi. Çocuk tarihi, kadın tarihi, işçi tarihi, yerel tarih, sözlü tarih vs. Eklenen konuların temelinde “ötekilerin tarihi” olması hayli dikkat çekiciydi. Postmodern tarih yazımının temel noktası, modern tarih yazımına göre daha parçacı bir bakış açısı ile geçmişi algılaması olarak ortaya çıktı. Artık geniş ve belirsiz bir “biz”in tarihinden çok daha dar ve sınırlı bir “biz”in, hatta “ben”in geçmişi ilgi görmeye başladı.

Peki yarın ne olacaktır? Tarih yazımında yönelimler bu biçimde mi devam edecektir? Bunun cevabını mutlaka bekleyip göreceğiz. Ancak bugün oldukça mikro ve parçacıklı bir yaklaşımı benimseyen yeni tarih yazımının ortaya çıkış sorunsalı olan “üst anlatı olarak tarih”in tam aksi yönünde bireysel ve grup geçmişlerinin tanıtımı şeklinde uzun süre yazılamayacağı tahmin edilmektedir. Postmodernizmin birleştirilemeyen ancak çıkarsanabilen çoğulculuğunun yakın zamanda toplumsal ve toplumsal birlik ruhunu anlatmakta zorlanacağı, tam da

bu noktada modern ulus devlet tarih anlayışındaki gibi katı bir biçimde olmasa da toplumsal bir birlikteliğin inşasının yeniden önem kazanacağı düşünülmektedir. Bu dönüşümün belki sosyal fikirlerin yeniden yükselişe geçmesi biçiminde değil, toplumsalın geleceği için zirvesini yaşayan “sınırlı biz” ve “ben”im geçmi-şim kavramları yerine yeniden özlenen daha kapsayıcı ve birleştirici bir “biz”in kurulumunu sağlayacağı düşünülebilir. Bu ise ilerde kısmen de olsa bir anlamda büyük anlatılara geri dönüşe işaret etmektedir.

KAYNAKÇA

Burke, P. (2006), Fransız Tarih Devrimi: Annales Okulu, çev. Mehmet Küçük, Ankara: Doğu-Batı Yayınları.

Carr, E. H. (1994), Tarih Nedir? İstanbul: İletişim Yayınları.

Dilthey, W. (1999), Hermeneutik ve Tin Bilimleri, İstanbul: Paradigma Yayınları.

Iggers, G. (2000), Yirminci Yüzyılda Tarih Yazımı, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Mills, C.V. (2000), Toplumbilimsel Düşün, çev. Ünsal Oskay, İstanbul: Der Yayınları.

Özlem, D. (1996), Tarih Felsefesi, İstanbul: Anahtar Kitaplar.

Tunç Opperman, S. (1999), “Postmodern Tarih Kuramı: Tarihyazımı, Yeni Tarihselcilik ve Roman” Ankara: Evin Yayıncılık.

DÜNYADA VE TÜRKİYE’DE TARİH EĞİTİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Zihni Merey
Gazi Üniversitesi

Batı tarihçiliği geleneği, Herodotos (İ.Ö. 4. Yüzyıl) ve Thukydides (İ.Ö. 4. yüzyıl) ile eski Yunan’a; Livius, Tacitus ve Plutarkhos (İ.S. 50 – 120) ile de Roman İmparatorluğu’na uzanır. Her ne kadar daha önceleri Ön Asya denetim olaylarının kaydına, kral listeleri gibi malzemelerin toplanmasına rastlanılmışsa da tarihsel düşüncenin eski Yunan’da çıktığı gözlenmiştir (Özbaran, 2002).

Dünyada tarih, önceden hükümdar namzetlerini idarecilik sanatına hazırlayan bir disiplin olarak görülmüş. Tarih, uzun bir süre klasik dillerin öğretimi için gerekli araç ve gereçleri sağlayan bir yardımcı olarak kalmış. Ancak, 16. yüzyıldan sonra, dini metinleri daha iyi anlamada gerekli tarihsel çerçeveyi sağladığı için tarih öğretiminin vurgulandığı dikkati çekmektedir (Safran, 2002).

Tarih araştırmalarının yöntemine ve tarihsel bilginin mahiyetine dair araştırmalar 18. yüzyılda başlamıştır. Tarih kavramı 19. yüzyıla kadar genel bir ifade ile olarak “ölü geçmişin ulaşılmış bilgisi” olarak anlaşılmıştır. Tarihin yalnızca “siyasi” yanı üzerinde durulmuş ve öğretilmesinin gerekliliğine de ancak siyasi zorunluluklardan dolayı inanılmıştır (Safran, 1998).

Tarih eğitimi; 19. yüzyılda millet – devlet sisteminin ortaya çıkışı ve demokrasi hareketlerine paralel olarak, laik bir zemin üzerinde, okul ders programlarında hak ettiği yeri almaya başladı ve vatan terbiyesini tamamlayıcı bir unsur olduğu fikri yaygınlaştı.

19 ve 20. yüzyıllarda tarihi bilgiye yönelik yapılan tartışmalar, tarihin içeriği-

ni değiştirmişse de o içeriğin farklı bir şekilde algılanmasına yol açmıştır. Tarih, geçmişin bilgisi olmaktan sıyrılıp geçmişin şu anda yaşayan bilgisi haline geçmiştir. Bunun sonucu olarak, tarih bilgisinin muhtevasını oluşturan olay ve olgular kadar, bilgiyi keşfeden formüle eden ya da öğrenen bugünün insanı da önem kazanmıştır (Doğan, 2007)

Avrupa Birliği'nin 21. yüzyılda tarih öğretimini Avrupa ölçeğinde düzenlemeye ilişkin aldığı kararlar ve dünyada, küreselleşmenin ve postmodern eleştirilerin ışığında tarih öğretimi yeniden yapılanmaktadır.

TÜRKİYE'DE TARİH EĞİTİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Cumhuriyet Öncesi Dönem

Her ne kadar tarih dersi kitapları ve tarih eğitimi ile ilgili gelişmelerin Tanzimat'la birlikte başladığını biliyorsak da ilk dönem İslam toplumunda gerek özel, gerek genel manada tarih eğitiminin var olduğunu görüyoruz. Harezmi'nin "Mefatih El Ulum" adlı eserinde eski İran tarihi, İslam öncesi Arap tarihi, Yunan ve Roma tarihi gibi dersleri, İslam dünyasında okutulan derslere örnek olarak göstermesi; Emeviler Dönemi'nde çocuklara verilen savaş bilgileri, medreselerde Kur'an, tefsir, fıkıh, nahv, edebiyat, şiir, aritmetik, geometri, hadis ve tarih derslerinin okutulması; Tanzimat öncesinde de İslam toplumlarında tarih ve tarih eğitimi verildiğinin bir kanıtıdır. Bütün bunlara rağmen tarih eğitiminin istediğimiz düzeyde olduğundan bahsetmemiz pek mümkün gözükmemektedir. Osmanlı Dönemi'nde medrese öğrencilerine okutulan ilmi disiplinler arasında tarih dersinin açıkça yer almaması günümüzdeki bazı tarihçiler arasında tenkit konusu olmuş ve medreselerde tarih dersinin okutulmadığı kanaatinin oluşmasına neden olmuştur. Osmanlı Dönemi'nin ilk yetkin ilim müessesesi olan Sahn-ı Seman Medreselerinde ilk mektep muallimi olacakların görmek zorunda oldukları dersler kaydedilirken ders cetvelinde tarihten ve coğrafyadan bahsedilmemesi bu tenkitlerin kaynağını oluşturmaktadır. Oysa bu durum tarih ve coğrafya dersinin medreselerde okutulmadığı anlamına gelmemekte, coğrafya hey'et dersi, tarih ise edebiyat dersi içerisinde mütalaa edilmiştir (Tekin, 1994).

III. Selim zamanında Nizam-ı Cedit programında yeni savaş teknikleri öğretecek okullardan Mühendishane-i Berri Hümayun'da tarih dersi konumunda harp tarihi diye bir ders okutulur (Gökdoğan, 2002). Tanzimat ve daha sonraki dönemlerde meydana gelen gelişmelerle birlikte, Osmanlı örgütlerinin tümünde olduğu gibi tarih anlayışında da modernleşme meydana gelir. Bu modernleşme ile tarih anlayışı dini mihverden hanedan tarihi anlayışına doğru kay-

mıştır (Aydın, 2002).

Osmanlı Devleti'nde eğitim kurumları, yüzyıllarca resmi ve gayri resmi olarak varlıklarını sürdürmüşlerdir. Bu müesseselerden bazıları kuruluşundan günümüze kadar isim değiştirerek varlıklarını sürdürmektedirler. Bu eğitim kurumlarından sıbyan, iptidai, rüştiyeler, idadiler, sultaniler ve mülkiyeler, tarih eğitimi bakımından irdelenmeye çalışacaktır.

1869 tarihli Saffet Paşa'nın Maarif-i Umumiye Nizamnamesi yayınlandıktan sonra dört yıllık sıbyan okullarında "Muhtasar Tarih-i Osmanlı" isimli tarih dersi okutulmaya başlanmıştır. Tarih ders kitabı şartnamesinde, vatan sevgisi gibi konulara özel bir önem verilmesi, kitabın hikâye tarzında yazılması, muhakemeye girişilmeyip iyi hareketlerin övülmesi ve kötü hareketlerin de yerilmesi önerilmiştir (Safran, 2000).

Tarih programına ilişkin saptanabilen en eski sivil okul programı, 9 Ekim 1858'de yayımlanan Tertibat-ı Dersiye li-Mekatib-i Rüşdiye'dir. Fakat bu Tanzimat Dönemi'nde yapılan programda tarih yoktur. Nedeni ise medreselerin geleneksel nakilci çizgisini izleyen bu programın din ve ahlak temeline dayandırılmasıdır. İlköğretim düzeyinde tarih programının gündeme gelmesi II. Abdülhamit Dönemi'ne rastlar. Bu dönemde Mekatib-i İbtidaiye için yeni bir öğretim programına gereksinim duyulduğunda, köy okullarında tarih ve coğrafya okutulmasına ihtiyaç bulunmadığı kararı verilmiş; şehir okullarında tarihe gerek olup olmadığı ise daha bir süre tartışılmış, II. Abdülhamit'in kurdurduğu bir komisyonun kararı ile 21 Temmuz 1904'te kaldırılmıştır (Sakaoglu, 1999). İlkokullar için tarih dersinin yeniden gündeme gelişi, II. Meşrutiyet'in ilanından hemen sonradır. Üç sınıflı iptidailerin 3. sınıflarına haftada 2 saat konan derste "Muhtasar Tarih-i Osmani" isimli incecik bir kitapla, Osmanlı padişahlarının ayrı bir konu başlığı altında anlatılmasına yeniden başlanılmıştır.

1913'te Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-u Muvakkat'ı yürürlüğe konulmuştur. 1913 tarihli iptidai müfredat programında 1. sınıfta ayrıca tarih dersi gösterilmeyeceği belirtilmekte, fakat Musahat-ı Ahlakiye ve Medeniye'nin bir kısmının tarihi olgu ve hikâyelere dayandırılması istenmektedir. İkinci sınıfta kronolojik bir tarih dersi verilmeyecektir. İslam ve Osmanlı tarihinin ünlü kişileri hakkında menkıbeler anlatılacaktır. Eğer bulunulan yerde vatana hizmet etmiş bir kişi yaşamışsa veya türbe, cami ve medrese gibi eserleri yaptırmış biri varsa o şahıs anlatılacaktır. 3. sınıfta haftada 2 saat Muhtasar Tarih-i Osmani vardır. Bu aşamada öğretmenden, yeri geldikçe eski Osmanlı donanmasından, Osmanlının başarılarından, kazandığı zaferlerden, önemli kişilerin hayatlarından menkıbeler

anlatması, özellikle Osmanlının gerileme ve duraklama dönemine girmesine neden olan iç ve dış faktörleri çocukların anlayacağı biçimde vermesi ve bunları derste vurgulaması istenmektedir. Öğretmen, eski mimari eserleri görmek üzere öğrencilerini gezmeye götürecektir. İstanbul, Bursa ve Edirne'deki Osmanlı mimari eserlerinin resimlerini gösterecek ve Osmanlı eserleri hakkında bir fikir vermeye çalışacaktır(Safran, 2000).

Tarihin düzenli bir ders olarak okutulmasına 1838/39'dan itibaren Mekteb-i Maarif-i Adliye'de başlanmıştır. Rüstiye Mekteplerinde 1850'lerde okutulmaya başlandığı ileri sürülse de Tanzimat Dönemine kadar basılı ders kitapları olmaması sebebiyle tartışabilir bir konu olmuştur (Alpugan, 1994).

1869'daki Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile birlikte her seviyede tarih öğretimi resmi ders programına konulmuş ve imparatorluğun her yerinde uygulanmak üzere yasallaştırılmıştır. 1869 Nizamnamesine göre, Osmanlı tarihi ve genel tarih dersleri devlet okullarında okutulacaktı. Böylece, Rüstiye Mekteplerinde Tarih-i Umumi ve Tarih-i Osmani isimli dersler okutulmaya başlanmıştır.

Milletleri hükümdarlara karşı isyana teşvik eden Fransız İnkılabı'nın etkisini gençler arasında azaltmak için, II. Abdülhamit Dönemi'nde tarih dersleri Rüstiye okullarından kaldırılmıştır (Safran, 2000). Mesela XX. yüzyılın başına kadar Ali Tevfik'in Fezleke-i Tarih-i Umumi'si okullarda ders kitabı olarak okutulmuştur. Ancak genel tarih dersi sonradan yasaklanmış ve Abdülhamit rejimi okullarda sadece Osmanlı tarihi okutulmasına müsaade etmiştir (Alpugan, 1994).

Ders kitaplarında aktarılan tarihi bilgileri hem yetersiz hem de düzensiz bulunan Ahmet Mithat, bu düzensizlikleri ve yetersizlikleri gidermek için 1306/1889'da Küçük Tarih-i İslam-ı, 1306/1889'da Küçük Tarih-i Osman-i, 1307/1890' da ise Osmanlı tarihini kaleme almıştır. Ancak Ahmet Mithat'ın düşündüğü tarzda bir tarih kitabını, 1908 yılında Ahmet Rasim yazmıştır. Rasim, idadilerde okutulmak üzere resimli ve haritalı dört ciltlik bir Osmanlı Tarihi kaleme almıştır. Oğuzların Anadolu' ya geçişlerinden, Abdülaziz Dönemi olaylarına kadar bir çok konuyu içine alacak şekilde hazırladığı bu dört ciltlik Osmanlı tarihini, pragmatik tarzda kaleme almış olup sayfa altlarında "faideli bilgiler" başlığı altında bir hayli değerli bilgi ve alıntılar vermiştir(Tekin, 1994).

Ahmet Reşit'in idadi okulları için hazırladığı tarih ders kitabı, diğer kitaplar ile karşılaştırıldığında, öğrencilere Tanzimat'ı en detaylı ve analitik şekilde anlatan bir kitap olarak kabul edilebilir. Ahmet Reşit fermanın bütün metnini vermekle kalmamış reform projesi içeren ve milletlerarası sonuçları veren öğretici

bir tarih ders kitabı olmuştur (Alpugan, 1994).

Mekteb-i Sultani ders programı, işleyiş, öğretmen seçimi ve malzemeleriyle tamamen Fransa'dan gelen memurlar tarafından ve Fransız liseleri modeline göre düzenlenmesine rağmen, Temel bilim dersleri altında tarih ve İslam tarihi dersleri de okutulmuştur (Düzenli, 1996). Mekteplerde okutulan tarih dersleri açısından üzerinde önemle durulması gereken kişi Abdurrahman Şeref Bey'dir. Çünkü kendisinin yazmış olduğu tarih, coğrafya ve ahlak, dönemin klasik kitapları olmuştur (Safran, 2000).

Mekteb-i Mülkiye'de okutulan tarih dersleri açısından üzerinde önemle durulması gereken kişi, Ali Reşad'dır. Osmanlı elitinin daha geniş bir manada küresel tarih anlayışını kabul etmekte olduğunu ve Osmanlı İmparatorluğu'nun beka ile Avrupa güç siyaseti arasındaki ilişkinin bütünüyle farkında olduğunu gösteren bir tarih kitabı yazmıştır. (Alpugan, 1999). Ali Reşad "Asr-ı Hazır Tarihi" adlı eserinde sadece Avrupa ve ABD'yi değil, Çin ve Japonya'yı da incelemiştir.

Osmanlı tarih literatürü bütün Osmanlı yazılı eserlerinin en büyük ve en önemli kısmını teşkil etmektedir. Osmanlı Dönemi müsbet ilimlerde eser azlığı ve yetersizliğinden bahsedilmekte ise de tarih konusunda oldukça yeterli ve başarılı eserler ortaya konulduğu söylenebilir (İpşirli, 1999).

Osmanlının gelişme döneminde daha çok görülen tarih, tarih yazıcılığı ve tarih eğitimi gibi faaliyetler, aslında Osmanlının kuruluşundan yıkılmasına kadar devam etmiştir. Örneğin; Osmanlının kuruluş dönemi padişahlarından I ve II. Murat devirlerinde Türk tarihi yazılmaya başlanır. Bu suretle Osmanlı tarih yazımının 1424'te ortaya çıkmış en güzel örneği, Yazıcıoğlu Ali'nin El-Avaminül Alaiyye Fil Umuril Aliye adlı eseridir. Bu eser daha sonra tarih yazan ve tarih öğretimi yapan birçok müellife ve eğitimciye örnek olmuştur. İlk Osmanlı tarihçisi olarak nitelendirilen Şair Ahmedî'nin Süleyman Şah namına hazırladığı İskendernamesi'nin sonuna eklediği Dasitan-ı Tevarih-i Mülük-i Al-i Osman, en eski Osmanlı tarihidir.

Osmanlı İmparatorluğu'nda özellikle yenileşme hareketiyle birlikte, Avrupa ülkeleri ile hemen hemen paralel bir dönemde tarih dersinin okul müfredat programına girdiği görülmüştür. 1869'daki Maarif-i Umumiye Nizamnamesi her seviyedeki tarih öğretimini resmi ders programına koyarak imparatorluğun her yerinde uygulanmak üzere kurumsallaştırmıştır (Merey, 2005).

Tanzimat Dönemi'nde okullarda okutulan Osmanlı tarihi vatandaşlık terbiyesinin bir aracı olmaktan öteye geçmemiştir. Yine Namık Kemal'in Osmanlı tarihi

kitabında, “Tarih, yalnız erbab-ı hükümet için değil efrad-ı millet için elzemdir.” sözü de Osmanlı Dönemi’nde tarihin vatandaş yetiştirme sanatında geldiği noktayı göstermektedir.

II. Abdülhamit Dönemi’nde tarih dersleri, hem sıbyan okullarından hem de milletleri, hükümdarlarına karşı isyana teşvik eden Fransız İnkılabı’nın etkisini gençler arasında azaltmak için Tarih-i Umumi’nin müfredat programından çıkarılmıştır.

Tanzimat Dönemi’nde olduğu gibi, II. Meşrutiyet Dönemi’nde de, tarih dersleri milli ve vatani terbiye aracı olarak görüldüğü için çocuğun eleştirel düşüncesine, akıl yürütmesini geliştirmesine yönelik olarak düzenlenmemiştir.

II. Meşrutiyet’ten sonra, Satı Bey ve arkadaşlarının çalışmaları, İlköğretim programlarına bir nebze olsun hizmet etmiştir. Böylece ilkokul tarih programları, ortaöğretim programlarıyla kıyaslandığında daha pedagojik bir görünüm kazanmıştır. Satı Bey, Meşrutiyet Dönemi’nde tarih öğretiminin amacının tarihi isimleri, olayları, rakamları, çeşitli tarihleri ezberletmek olduğunu fark etmiş ve bu anlayışı eleştirmiştir. Bununla birlikte, ilköğretim düzeyindeki bir tarih öğretiminin amacının ahlak eğitimi ve vatan eğitimi içermesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu düzeyde; Satı Bey, çıkarsama ve siyasal akıl yürütmenin temel alınmasının boş yere vakit geçirmek olduğu düşüncesine varmıştır (Merey, 2005).

Cumhuriyet Dönemi

Türkiye’de okullardaki tarih öğretimi 19. yüzyılın ikinci yarısında başlamış ve Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan günümüze kadar süregelmiştir.

Cumhuriyetin ilk yılları eğitim sisteminin temel amacı cehaletin giderilmesi anlayışı oluşturmuştur. Okuryazarlığın artırılması öncelikli sorun olmuştur. Bilgiyi, vatandaş için maddi hayatta başarılı olmayı sağlayacak bir araç haline getirmek amaçlanmıştır. Cumhuriyet rejiminin kültür hareketinin en önemli unsurlarından biri Türk tarihi olmuştur. Bu yıllarda tarihi başkalarının gözü ile görmek ve göstermek anlayışına karşı bir mücadelede başlamıştır. Üstelik cumhuriyet kadrosu, millî seciyenin oluşmasında tarih ve dil bilgisinin öneminin farkında olduklarından, özellikle bu iki disipline ilişkin tutum, her vesile ile gerek parti programında ve milli eğitim programlarında gerekse halkevlerinin programlarında belirtilmişti (Ata, 2002).

1922 yılından sonra Osmanlı tarihine bakış değişmeye başladı. 1922’ye kadar olan tarih programları, batı tarihi, İslam ve Osmanlı Türkleri tarihinin ilavesiyle oluşturulmuştu. 1922’den sonra Tanzimat’tan beri Tarih-i Umumi adıyla okutu-

lan, “genel tarih”, Eski Çağ, Orta Çağ, Yeni Çağ ve Yakın Çağ olarak bölümlendirildi.

1927 yılında tarih programlarında radikal bir değişiklik yapıldı. Bu değişimin amacı, Türk tarihini mihver yaparak öğretimde bulunmaktır. 1929 yılında açılan millet mekteplerinde tarih dersinin olduğu görülmektedir. Bu derslerin daha çok tarihî menkıbe ve tarihî musâhabe anlatma şeklinde yapıldığı görülmektedir.

1933'te öğrenciler ortaokul ve lise için yazılan tarih ders kitapların zorlukla takip ettiğinden ve bu kitaplar ağır olduğu görüldüğü için ortaokullar için yeni tarih kitapları yazdırılma çalışmaları başlamış, 1934 öğretim yılına yetiştirilmesi öngörülmüştür.

1938 ortaokul programında tarih dersinin sadece öğretim programı verilmiş olup öğretmenin öğretimde izleyeceği yöntem kısmı verilmemiştir. 1939 ve 1943 programlarında ise ilgili madde 1931'de kullanılan kelimelerle ifade edilmiştir. 19 Şubat 1932'de açılan halkevlerinin, bu yıllarda, icraatları ile okul tarih programları yeniden düzenlenmiştir. 1943 Maarif Şurası'nın ardından 1945–46 öğretim yılı için ilkökul 4. sınıflar için şurada kabul edilen esaslara uygun tarih ders kitapları yazdırılmıştır.

1961 yılında bir komisyon toplanmış ve ilkökul programlarında yapılacak değişiklikleri bir rapor şeklinde milli eğitime sunulmuştur. Bu bağlamda, tarihle ilgili konuların işlenişinde göz önünde bulundurulacak esaslar 1958 programından bazı maddeler atılarak alınmıştır. “Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi” gibi dersler “Toplum ve Ülke İncelemeleri” dersleri adı altında toplanmıştır. İlköğretimde durum bu şekilde iken, ortaöğretime baktığımızda lise tarih dersleri için ayrıca bir öğretim kısmının hazırlanmadığı dikkati çekmektedir. 1952 ve 1973 lise müfredat programlarında sadece sınıflara göre konu dağılımına yer verilmiş olup öğretim teknik ve yöntemlerinden söz edilmemiştir (Ata, 2002).

1993 – 1994 öğretim yılından itibaren liselerimizde “Tarih I ve II” olarak okutulan ders kitabının, köklü program değişikliğinin ürünü olmakla birlikte ilk ve ortaokullarda okutulan “Sosyal Bilgiler 4 ve 5” ile “Milli Tarih I ve II” programlarından kopuk, akademik tarihçilik anlayışını ön plana alan bir yapıda olduğu görülmektedir.

1997–98 Öğretim yılında ilköğretim 6. ve 7. sınıflardaki “Millî Tarih” dersi kaldırılarak, yerine “Sosyal Bilgiler” dersi konmuş ve üniversitelerde “Sosyal Bilgiler Öğretmenliği” programı açılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı incelendiğinde “İlk Çağ Tarihi ve Uygarlığı, Orta Çağ Tarihi ve Uygarlığı, İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü, Osmanlı Tarihi, Cumhuriyet

Tarihi ve Arkeoloji ve Sanat Tarihi" gibi dersler konmuştur.

KAYNAKÇA

Akyüz, Y. (2000). "İlk Çağdaş Eğitim Bilimcimiz: Vizeli Selim Sabit Efendi", Tarih ve Toplum, Cilt-34, Say: 201, Eylül, İletişim Yayınları, Ankara.

Alpugan, B.B. (1999). Geç Dönem Osmanlı İmparatorluğunda Tarih Yazıcılığı ve Tarih Kitapları. Osmanlı. Cilt-VIII, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara:

Ata, B. (2002). Müzelerle ve Tarihi Mekânlarla Tarih Öğretimi: Tarih Öğretmenlerinin "MüzeEğitimine" İlişkin Görüşleri (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın, A.(2002). "Osmanlılarda Tarih Yazıcılığı", Türkler, Cilt-XI, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara.

Doğan, Y. (2007) Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Düzenli, G. (1996). "Mekteb-i Sultani'den Bugüne Galatasaray Lisesi". Toplumsal Tarih, Sayı:26, İletişim Yayınları, Ankara.

Gökdoğan, M. D.(2002). "Osman Gazi'den Mehmed Vahideddine'e Osmanlı Bilimi ve Kültürü." Türkler, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara.

İpşirli, M.(1999). "Osmanlı Tarih Yazıcılığı", Osmanlı, Cilt-VIII., Yeni Türkiye Yayınları, Ankara.

Merey, Z. (2005). "Osmanlı Mekteplerinde Eğitim", Türkiye II. Sosyal Bilimler Kongresi, 25/29 2005, Van

Özbaran, S. (2002) Tarih, Tarihçi ve Toplum, Tarih Yurt Yayınları, İstanbul.

Öztürk, C. (2000). "Selim Sabit Efendi'nin Yetiştirdiği Dönemde Osmanlı Devleti'nde Eğitim: Modern Eğitimin Doğuşu", Uluslararası Vize Tarih ve Kültürü Sempozyumu. (Türkiye'nin İlk Pedagogu Vize'li Selim Sabit Efendi), Beta Basım Dağıtım A.Ş, Kırklareli.

Safran, M. (2000). "Osmanlıda Tarih Öğretimi ve Osmanlı İmajı", Tarih Eğitimi ve Öğretimi, Buca Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.

Safran, M. (2000). "Türk Tarihi Öğretimi ve Meseleleri". Tarih Eğitimi ve Öğretimi, Buca Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.

Safran, M. (2000). "Tarih Programı Nasıl Düzenlenir".Tarih Eğitimi ve Öğretimi, Buca Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.

Safran, M. (2002). Türk Tarihi Öğretimi ve Meseleleri", Türkler Ansiklopedisi, C:17, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara.

Safran, M. (2005). "Avrupa Bir Tarih Öğretimine İlişkin Önerilerin Bilimsel Temelleri ve Sınırlılıkları", Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler, Gazi Kitap, Ankara

Safran, M. ve Köksal, H (1998) "Tarih Öğretiminde Yazılı Kanıtların Kullanılması" G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, C:18, Sayı :1, Ankara 1998, s.71-86

Sakaoglu, N.(1998). İlkokul Tarih Programları ve Ders Kitapları, Tarih Öğretim ve Ders Kitapları, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir.

Tekin, Z. (1994). "Tarih Eğitimi Hakkında Bir Vesika", Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Sosyal Bilimler), Van: Cilt-I, Sayı:1, Van.

II. BÖLÜM

EĞİTİMDE TEMEL
PARADİGMALAR
VE TARİH EĞİTİMİ

DAVRANIŐCI VE BİLİŞSEL ÖĞRENME KURAMLARI

Ahmet Doğanay
Çukurova Üniversitesi

Davranışçı Öğrenme Kuramları

Yirminci yüzyıl başlarında henüz davranıőcılık başlamadan önce psikolojide iki baőat yaklaşım vardı. Bunlar yapısalcılık (structuralism) ve işlevselcilik (functionalism). Bu iki yaklaşımın birbirinden farklı bakış açıları olmasına karşın, ortak noktaları açık ve sistemli bir araştırma yöntemleri olmamasıydı. Örneğin, yapısalcılığın temel yöntemi sayılan iç gözlemde, insanlara zihinlerinin içine bakmaları ve ne düşündüklerini betimlemeleri isteniyordu (Ormrod, 1990).

Bin dokuz yüzlü yılların başında felsefi temeli Watson tarafından atılan ve Pavlov ve Thorndike tarafından geliştirilen yeni bir öğrenme modeli ortaya kondu. Bu model, öğrenmede gözlenemeyen içsel olaylar yerine, gözlenebilen davranışların ölçülmesine odaklıydı. Böylece, öğrenmede dışsal etmenlerin (uyarıcı) insan davranışlarında yarattığı gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlara (tepki) odaklanan davranışçı öğrenme yaklaşımı doğmuştur. Kısaca davranışçı öğrenme yaklaşımında öğrenme, “deneyim sonucu davranışta kalıcı izli değişim” (Ormrod, 2006) olarak tanımlanmaktadır. Doğuştan ya da gelişim sonucunda oluşan değişimler öğrenme sayılmamaktadır. Bu yönüyle öğrenmenin sonradan yaşantı yoluyla kazanılan bir davranış değişimi olduğunu söylemek olasıdır.

Pavlov’un klasik koőullanmasından, Watson ve Guthrie’nin bitişiklik kuramı-

na; Thorndike'in bağ kuramından Skinner'in edimsel koşullanması ve Hull'un sistematik davranış kuramına birçok farklı ancak ortak yönü olan davranışçı kuramların temel varsayımları Ormrod (1990, 2006) tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

- İnsan davranışları büyük ölçüde çevresel uyarıcılarla oluşan deneyimin sonucunda kazanılır.
- Öğrenmenin ilkeleri tüm davranışlar ve hayvanlar için eşit derecede geçerlidir. Davranışçılar bu yüzden insan ve hayvanları kapsayacak şekilde “organizma” kavramını tercih ederler.
- Öğrenme, gözlenebilen olaylar arasındaki ilişki ile tanımlanabilir. Bu ilişki uyarıcı ve tepki arasındaki ilişkidir. Bu nedenle davranışçı kuramlara uyarıcı (U) tepki (T) bağlantısı kuramcıları da denilmektedir.
- Öğrenme davranışta değişimi içerir.
- Öğrenme, uyarıcı ve tepki birbirine yakın zamanlarda gerçekleştiğinde oluşur.
- Öğrenme kavramı yerine davranışçılar genellikle koşullanma kavramını kullanırlar.

Köpeklerin sindirim sistemi üzerinde araştırmalar yapan Rus fizyolojist Ivan Pavlov (1849-1936), ilk başta amaçlı olmadığı halde, sonuçta önemli bir öğrenme olayını fark etmiştir. Pavlov deneyleri sırasında köpeklerin beslenmeden önce eti gördüğünde, hatta kokusunu aldığında, salya salgıladıklarını gözlemlemiştir. Köpeğin yiyeceğe verdiği bu tepki Pavlov'un dikkatini çekmiş ve bu olayı daha sistematik bir şekilde araştırmaya başlamıştır. Köpeğin doğal olarak et tozu verildiğinde (koşulsuz uyarıcı), doğal olarak salya salgıladığı (koşulsuz tepki) görülmüş. Daha sonra et tozu ile birlikte zil sesi çalınmış ve köpeğin tekrar salya salgıladığı (koşulsuz tepki) görülmüş. Başlangıçta tek başına çalındığında köpekte hiç salgiya neden olmayan zil sesi (nötr uyarıcı), et tozuyla birlikte birkaç kez verildikten sonra; et tozu verilmeden tek başına zil çalındığında (koşullu uyarıcı) köpeğin salgı salgıladığı (koşullu tepki) görülmüştür (Slavin, 1997; Lefrançois, 2000; Ormrod, 1990; Ormrod, 2006). Uz Baş'ın (2007) belirttiği gibi klasik koşullanma kısaca “normal koşullarda nötr özelliği olan bir uyarıcının (örneğin zil sesi), belirli bir tepkiye neden olan bir diğer uyarıcı ile (örneğin yiyecek) tekrar eşleştirilmesi sonucunda aynı tepkiye (örneğin salyalama) neden olmasıdır.”

Watson ve Guthrie davranışçı öğrenme kuramları geleneğinde uyarıcı ve tepkinin bitişikliği üzerine dikkatleri çekmişlerdir. Watson'a göre insanlar uyarıcı

ve tepki bağları ile doğarlar. Ancak, yeni öğrenmeler yoluyla yeni uyarıcı tepki bağları da kurulabilmektedir (Uz Baş, 2007). Bir deneyde, bir çocuk beyaz bir fareyle (nötr uyarıcı) ilgilenirken, başının arkasında yüksek bir ses (koşulsuz uyarıcı) verilmiştir. Çocuk korkmuş ve ağlamaya (koşulsuz tepki) başlamıştır. Birkaç gün çocuk fareyle ilgilendiğinde yüksek sesle korkutulmuştur. Bir başka anlatımla fare ve ses arasında ilişki kurulmuş ve çocuğun yüksek sese duyduğu tepki fareye de geçmiştir. Sonuçta, çocuk fareyi gördüğünde de korkmaya başlamıştır (Senemoğlu, 2007). Watson'a göre bir uyarıcıya verilecek tepki, o uyarıcıya karşı en son yapılmış ve en sık tekrarlanmış tepkidir. Bu ilkeye "en son ve sık tepki ilkesi" adı verilmektedir (Senemoğlu, 2007). Örneğin, okulda tarih derslerinden zevk almayan bir öğrenci, bir gezide tarihi yerleri görmekten de hoşlanmamaktadır.

Guthrie'nin bitişiklik kuramı da Watson'un kuramına benzemektedir. Guthrie'ye göre, bir uyarıcıya karşı yapılan bir tepkinin, daha sonra aynı uyarıcıyla karşılaşıldığında da gösterilme eğilimi vardır. Örneğin bir öğrenci yeni bir çalışma tekniği denedikten sonra testte daha başarılı olmuşsa çalışma tekniği ve başarı arasında bir bağ kurulmuştur (Senemoğlu, 2007).

Davranışçı öğrenme geleneğinde önemli bir yere sahip olan diğer bir psikolog ise Edward Lee Thorndike'tir. Thorndike, uyarıcı tepki bağının zayıflaması ya da güçlenmesinde deneyimin rolü üzerinde durmuştur. (Ormrod, 1990). Bu kuram bağlaşımcılık olarak adlandırılmaktadır (Senemoğlu, 2007). Thorndike'e göre bir uyarıcı karşısında oluşan davranış, gelecekteki davranışları etkilemektedir. Thorndike kedileri kutuların içine koyarak onların kutu içindeki yiyeceğe ulaşmalarını gözlemlemiştir. Kedilerin belli bir süre sonra, aynı davranışları tekrar ederek, deneme yanılma yapmadan tek yolla yiyeceğe ulaştıklarını gözlemiştir. Bu çalışmalar sonunda, etki yasası olarak bilinen ve diğer iki yasasına göre psikolojiye daha fazla katkısı olan yasayı geliştirmiştir (Ersanlı 2007; Senemoğlu 2007).

Bu yasaya göre, eğer bir davranış olduğu ortamda bir doyuma ulaşıyorsa aynı ortamda o davranışın oluşma olasılığı artmaktadır. Bunun tersi de doğrudur. Eğer bir davranış bir çevrede doyuma ulaşmıyorsa o davranışın oluşma sıklığı da düşmektedir (Ersanlı 2007).

Skinner, davranışçı kuramlar geleneği içinde öğrenmenin oluşumu konusunda çok önemli katkıları olan diğer önemli bir psikologdur. Davranışçı psikologlar arasında Pavlov ve Watson uyarıcı tepki arasındaki bitişikliği temele alan görüşler geliştirmişlerdir. Thorndike ve Skinner ise görüşlerini davranışın etkileri

üzerine oturtmuşlardır. Thorndike'in çalışmalarından hareket eden Skinner, organizmanın davranışlarını uyarıcılara karşı gösterilen otomatik bir tepki olmak-tan çok, kasıtlı olarak yapılan hareketler olarak kabul etmiştir (Özden, 2002). Skinner böylece, tepkisel ve edimsel davranışı ayırmıştır. Tepkisel davranışlar, "organizmanın kendisi tarafından ortaya konmayan, organizmada zaten var olan ve uyandırıcı uyarıcı tarafından ortaya çıkarılan davranışlardır" (Kaya 2007). Sinirlenme, göz kırpmaya, korkma gibi davranışlar tepkisel davranıştır. Klasik ko-şullanmadaki davranışlar bu tür davranışlar arasında yer alır (Lefronçois, 2000). Öte yandan edimsel davranış ise bir uyarıcı tarafından oluşturulmayan, organiz-ma tarafından ortaya konan davranışlardır. Araba sürme, şarkı söyleme, kitap okuma gibi davranışlar belirli uyarıcılara tepki olarak değil, kişisel olarak kont-rol edilen davranışlardır. Bu tür davranışlar edimsel koşullanma yasalarının yö-netilir (Lefronçois, 2000).

Sonuçları tarafından kontrol edilme özelliği, edimsel davranışın en önemli özelliğidir. Edimsel koşullanmada da uyarıcı tepki söz konusudur. Ancak klasik koşullanmada olduğu gibi önce uyarıcı sonra tepki yerine, edimsel koşullanma-da önce tepki sonra da tepkinin doğurduğu uyarıcı gelir. Davranıştan sonra ge-len uyarıcı organizmada haz yaratırsa davranışın tekrar edilme olasılığı artar. Ancak uyarıcı organizmada acı yaratırsa davranışın tekrar edilme olasılığı azalır (Senemoğlu, 2007).

İstendik bir davranışın ortaya çıkmasını, sıklığını arttırmayı ya da olumlu bir davranışın sürdürülmesini sağlamak amacıyla organizmaya olumlu pekiştireçler verme ya da ortamda bulunan olumsuz pekiştireçleri ortamdan çıkarma işle-mine pekiştirme denilmektedir. Pekiştirme işleminde kullanılan uyarıcılara da pe-kiştireç denilmektedir. (Kaya 2007). Ormrod'a (1990) göre edimsel koşullama-nın oluşması için üç önemli koşul gereklidir. Bunlar:

- Pekiştireç davranıştan sonra verilmelidir. Davranıştan önce verilen pekişti-reçlerin davranış üzerindeki etkileri oldukça sınırlıdır. Bu nedenle pekiştireçler, istendik davranıştan hemen sonra verilmelidir.
- Pekiştireç davranışın hemen arkasından verilmelidir. Aradan zaman geçtik-ten sonra verilen pekiştireçlerin etkisi çok azdır.
- Pekiştireç istendik davranışa bağlı olarak verilmelidir. İstendik davranış gösterilmedikçe pekiştireç verilmemelidir.

Davranışçı Öğrenme Kuramlarının Tarih Eğitimi Yansımaları

Klasik koşullanma ilkelerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullanımından çok, sınıf ve okul ortamının düzenlenmesi (Ormrod, 1990) ve duyuşsal ve duygusal özelliklerin kazandırılmasında etkili olduğu bilinmektedir. Özünde nötr bir uyarıcı olan okul, olumsuz deneyimlerle (örneğin, kızma, bağırma, çatışma vb.) birleştiğinde, sevilmeyen bir yer olarak öğrenci davranışlarına yansımaktadır.

Yapılan araştırmalar (Hawkins, 1997; Öztürk ve Otluoğlu 2002; Goodlad, 1984) öğretmen ve öğrencilerin genelde sosyal bilgiler ve tarih derslerine karşı tutumlarının olumsuz yönde olduğunu göstermektedir. Hawkins (1997) tarih konularıyla ilgili yaptığı araştırmada, öğretmenlerin bu derse karşı olumsuz tutumlarının ve bu derste uyguladıkları yöntemlerin öğrencide olumsuz tutumlara neden olduğunu belirtmektedir. Tarih derslerinde öğrencilerin derse karşı olumsuz tutumları bir uyarıcı olarak tarihle birleşmekte ve öğrencilerin tarih başarılarını ve tarihe karşı ilgilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle tarih derslerinin eğlenceli, sevilen ve istenilen bir ders olarak öğrencilerin davranışlarında yer etmesi için tarih öğretmenlerine önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Tarih derslerinin günümüz olaylarıyla ilişkilendirilmeden, görsel-işitsel araçlarla desteklenmeden sözel anlatım ağırlıklı işlenmesi, öğrencilerde olumsuz bir deneyim olarak algılanmakta ve tarih sevimsiz bir derstir koşullanmasına neden olabilmektedir.

Davranışçı öğrenme kuramında uyarıcı tepki bitişikliği oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmenler, hangi uyarıcının hangi tepkiyi doğuracağını önceden planlamalı ve öğretimde bu bitişikliği sağlamalıdır. Tarih öğretmeni sınıfında oluşturmaya planladığı her türlü deneyimin bilişsel, duyuşsal ya da devinimsel hangi olumlu davranışları doğuracağını önceden hesaplamalıdır. Aksi takdirde tarih dersinde istenilen davranışların kazanımı mümkün olmayacaktır.

Tarih öğretmenin uygun amaçları belirlemesi (davranış) ve onları gerçekleştirmek için uygun deneyimler (uyarıcı) hazırlaması gerekliliği açıktır. Ancak, özellikle amaçların belirlenmesi konusunda davranışçı öğrenme kuramlarının sonucu olarak ortaya çıkan davranışsal amaç belirleme yöntemi tarih dersinin olgusal bilgilerin ezberlenildiği bir ders durumuna sürüklemiştir. Saylor, Alexander ve Lewis'in (1981) vurguladıkları gibi davranışsal amaçlar, karmaşık entelektüel davranışları ihmal ederek daha çok olgusal bilgilerin öğretimini vurgulamaktadır. Ayrıca öğrenmenin birbirinden izole edilmiş olgusal bilgilerin toplamından çok daha farklı ve fazla bir şey olduğunu inkar etmektedir. Örnek

olarak şu davranışsal amacı inceleyelim. “Osmanlı Devletinin Kuruluşu, Rumeli’ye Geçiş, Birinci Kosava, Nigbolu, Ankara, Varna ve İkinci Kosava savaşlarının zamanını (ilgili kişi ve devletlerini) yazma, söyleme”. Bu amaçta öğrenciden beklenen, belirtilen savaşların tarihlerini hatırlayabilmesidir. Bu davranışsal amaçta görüldüğü gibi olgular ve kavramlar arasında ilişki kurulmadığı sürece, bilgiler birbirinden kopuk ve anlamsız olarak kalmaktadır.

Davranışçı öğrenme kuramlarının genelde eğitime özelde ise tarih eğitimine etkilerinden biri, öğretimde pekiştireçlerin kullanılmasıdır. Skinner’e göre eğitimin temel işlevi, davranışın oluşumunu desteklemek için pekiştirme koşullarını düzenlemektir (Senemoğlu, 2007). Bu koşulların düzenlenmesi öğretmenlerin pekiştirmenin temel ilkelerini, pekiştirme tarifelerini ve sonuçlarını bilmelerini gerektirmektedir. Öğretimde gelişigüzel pekiştireçler kullanma yerine, öğrencilerin düzeyleri ve özellikleri, zaman aralığı gibi etmenlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Davranışçı öğrenme kuramında içsel pekiştirmeden çok dışsal pekiştirmenin önemi üzerinde durulmuştur. Ancak uygun pekiştireçlerin kullanılmaması, özellikle yapay pekiştireçlerin kullanılması öğrencileri dışa bağımlı kılabilir ve davranıştan çok ödüle odaklanmalarına neden olabilir (Ülgen 1995; Kaya 2007; Lefroncois, 2000).

Davranışçı psikolojinin öğretim uygulamalarına önemli katkılarından biri de bireyselleştirilmiş öğretim sistemleridir. Bu programlar arasında en çok bilinenleri programlı öğretim ve Keller’ın bireyselleştirilmiş öğretim sistemidir. Programlı öğretim, öğrenenlerin kendi düzey ve hızıyla, öğretim materyalleriyle öğrenmesine olanak veren bir bireyselleştirilmiş öğretim yöntemidir (Slavin 1997). Öğrenen bu materyalle, küçük adımları kendi bireysel hızıyla atarak ve anında geri bildirim alarak öğrenmesine devam etmektedir. Günümüzde bu yöntemle hazırlanmış öğretim materyallerini bulmak oldukça zordur. Bilgisayar destekli öğretimin bir anlamda günümüzde programlı öğretimin yerine geçtiğini söyleyebiliriz (Ormrod, 1990).

Öğretimin bireyselleştirilmesi bağlamında geliştirilen diğer önemli bir yaklaşım da Keller Planı olarak bilinen bireyselleştirilmiş öğretim planıdır. Bu yaklaşımın temel varsayımı, yeterli zaman ve yardım sağlandığında tüm öğrencilerin aynı materyali öğrenebilecekleridir (Ormrod, 1990). Bu yaklaşımda ders küçük ünite ya da modüllere bölünmekte, öğrenciler daha çok bireysel olarak verilen materyal ve ek materyalleri çalışmakta, gerekli olduğunda bire bir yardım sağlanmaktadır. Ünite sonlarında sınavlar yapılarak hemen ardından geri bildirimler sunulmaktadır. Amaç, bireysel hızla verilen konuyu tam olarak öğrenmektir.

Kısaca özetlemek gerekirse davranışçı psikoloji bilginin kazanımından çok davranışla ilgilenmiştir. Davranış değiştirmede dışsal etmenlerin önemi üzerine vurgu yapılmıştır. Davranışın değiştirilmesinde, kazanılacak davranışın davranışsal amaç olarak belirlenmesi ve dışsal etmenlerin kontrolüyle davranışın değiştirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca davranış değiştirmede davranıştan hemen sonra verilen pekiştiricilerin önemli bir faktör olduğu ortaya konulmuştur. Ancak daha sonraları gündeme ağırlıklı olarak gelen bilişsel psikoloji öğrenmede yeni ve farklı boyutların ön plana çıkmasına neden olmuştur.

Bilişsel Öğrenme Kuramları

Yirmi birinci yüzyılın ilk yarısından itibaren öğrenme olgusunu uyarıcı-tepki ilişkisiyle açıklamaya çalışan davranışçı psikologlar, yüzyılın ikinci yarısından sonra eleştirilmeye başlandı. Uyarıcı-tepki ilişkisinin öğrenmeyi açıklamada yetersiz olduğu ve öğrenmeye başka açılardan da bakılmasının gerekliliği vurgulanmaya başlandı. Örneğin 1940'larda bazı psikologlar yeni davranışların başkalarının yaptıklarını gözlemleyerek de öğrenilebileceğini öne sürdüler. Önceleri sosyal öğrenme kuramı olarak adlandırılan bu yaklaşım daha sonraları bilişsel süreçlerin entegre edilmesiyle sosyal bilişsel kuram adını almıştır (Ormrod, 2006).

Bazı öğrenme kuramcıları, öğrenmenin anlaşılabilmesi için davranışlarla birlikte, düşünme, bellek, algılama, dikkat, akıl yürütme, problem çözme ve kavram gelişimi gibi bilişsel süreçlerin de hesaba katılması gerektiğini ileri sürerek, öğrenmenin bir davranış değişiminden çok zihinsel değişim süreci olduğunu ileri sürdüler. Bilişsel psikologlar öğrenmeyi "bilginin kazanımı, hatırlanması ve kullanımı için aktif zihinsel bir süreç" (Woolfolk aktaran Yıldırım, Güner ve Sümer, 2002) olarak tanımlamışlardır. Woolfolk (aktaran Yıldırım, Güner ve Sümer, 2002) bilişsel öğrenme yaklaşımında yanıt aranan temel soruları şu şekilde belirtmiştir:

- Bilgi nasıl kazanılır, organize edilir ve hatırlanır?
- Var olan bilgi yeni bilgi ile nasıl ilişkilendirilir?
- Bilgi nasıl oluşur?
- Etkin öğrenme için en iyi neler yardımcı olabilir?

Davranışçı yaklaşımda olduğu gibi bilişsel yaklaşımın oluşumunda da birçok psikologun katkısı olmuştur. Bunlardan ilk bilişsel kuramlar olarak Gestalt kuramı ve Piaget'nin kuramı, daha sonraları da Bruner ve bilgi işlem kuramı öğrenmeyi bilişsel perspektiften açıklayan kuramlar olmuştur.

Öğrenme, algılama ve problem çözme sürecinde örgütlemenin önemini vurgulayan Gestalt psikologları insanların gördüklerini örgütlenmiş bir bütünlük içinde algılayıp, onlara anlam verdiklerine inanmaktadırlar. Alman psikolog Wertheimer'le başlayıp Köhler ve Koffka ile geliştirilen kuramın temel düşüncelerini Ormrod (1990) şu şekilde belirtmiştir.

- Algılama gerçeğinin kendisinden farklı olabilir.
- Bütün parçaların toplamından daha farklıdır.
- Organizma deneyimleri organize eder ve yapılandırır.
- Organizma deneyimleri organize etmeye önceden yatkındır.
- Problem çözme, iş gücü ve yeniden yapılanmayı içerir.
- Öğrenme prognanz yasasına tabidir. Bu yasa her olayın zamanla daha basit, somut ve tam olma eğiliminde olduğudur.

Bilişsel öğrenme kuramına önemli katkıları olan diğer bir psikolog ise İsviçre'li Jean Piaget'dir. Piaget biyoloji ve felsefeye ilgi duyuyordu. Özellikle felsefenin epistemoloji alanıyla ilgileniyor ve bilginin nasıl ve nereden geldiği ve nasıl oluştuğunu merak ediyordu.

Piaget insanların aktif bilgi işleyiciler olduğunu belirtmektedir. Piaget'ye göre olgunlaşma ve yaşantı öğrenme için iki önemli ön koşuldur. Piaget'nin öğrenmeyi açıklamasında kritik üç kavram bulunmaktadır. Bunlar örgütleme, uyum ve dengedir. Organizma çevreden gelen uyarıcıları örgütler ve zihinde şema ile uyum sağlamaya çalışır. Bu uyum ve örgütleme zihindeki şemayı da sürekli değiştirir. Bu süreçte, uyum iki boyutta karşımıza çıkmaktadır. Özümleme adı verilen birinci boyutta, gelen uyarıcılar mevcut şema içinde özümlenir. Ancak bazı durumlarda, yeni gelen uyarıcılarla mevcut şemanın değiştirilmesi gerekir. Bu yeniden biçimlenme sürecine de düzenleme denilmektedir. Piaget'ye göre öğrenme bir dengeleme sürecidir. Çevreden gelen uyarıcılar mevcut şemaya uymadığında bir zihinsel dengesizlik oluşur, daha sonra zihin yeni uyarıcılara uyum sağlayarak dengeyi oluşturur. Böylece öğrenme, zihinde bir dengesizlik-denge süreciyle oluşur (Ormrod, 1990; Senemoğlu, 2007; Ülgen, 1995).

Bilişsel öğrenme yaklaşımına önemli katkıları olan bir diğer eğitimci ise Bruner'dir. Bruner'in öğrenme konusundaki görüşleri Piaget ile benzerlik göstermektedir. Her iki bilim adamı da bilginin etkileşim ortamında, bilişsel işlemlerle yapılaşdırılarak öğrenildiğini savunmaktadır (Ülgen, 1995).

Bruner'e göre insanların doğuştan keşfetme ve merak istekleri vardır. Birey çevresinde açık ve sistemli olarak ortaya konmayan bilgileri, denenceler geliştirerek araştırır. Genellemeler yaparak kavramlar ve ilkeler oluşturur

(Ülgen,1995). Bruner bilişsel gelişimle ilgili üç dönemden bahsetmektedir. Bunlar, eylemsel, imgesel ve sembolik dönemlerdir. Eylemsel dönemde çocuk çevresini eylemlerle, dokunarak, vurarak anlar. İmgesel dönemde birey görsel algılarını düzenleyerek kaydeder. Bu dönemde çocuklar herhangi bir nesneyi, olayı görmeden de zihinde resmedebilirler. Sembolik dönemde ise öğrenme dille, sembollerle gerçekleşir. Böylece bu dönem yaşantıların formüle edilmesine olanak sağlar (Senemoğlu, 2007; Ülgen,1995).

Bilişsel öğrenme geleneği içinde üzerinde en çok durulan yaklaşım bilgi işleme kuramıdır. Bu kuram insanların bilgiyi nasıl kazandığını, işlediğini ve hatırladığını bilgisayar çalışma sistemine benzer bir şekilde açıklamaktadır. Bilgi işleme modeli iki temel öğeden oluşmaktadır. Bunlardan ilki üç tür bellekten oluşan bilgi depolarıdır. İkincisi ise, bilginin bir depodan diğerine aktarılmasını sağlayan içsel, bilişsel etkinlikleri kapsayan bilişsel süreçlerdir (Senemoğlu, 2007).

Bilgi işleme kuramına göre öğrenmede ilk adım, çevreden gelen uyarıcıların duyu organları yoluyla duyuşsal kayıta gelmesiyle başlar. Ancak tüm uyarıcılar kaydedilmeyebilir. Burada kaydedilecek bilgilerin seçiminde dikkat ve algılama önemli rol oynar. Daha sonra bu uyarıcılar, kapasitesi çok sınırlı ve bilgiyi kısa süre tutan kısa süreli belleğe gelir. Çalışan bellek te denilen kısa süreli bellekte bilgiler kodlanır ve depolanmak üzere uzun süreli belleğe gönderilir. Uzun süreli bellekte depolanan bilgi gerekli olduğunda geri çağırılır ve kullanılır. Bu sistemin işleminde bilişsel farkındalık (metecognition) denilen düşünme süreci kontrol görevini görür Senemoğlu, 2007; Ormrod, 2006; Henson ve Eller, 1999),

Kısaca işleyiş sistemi özetlenen bilgi işleme kuramının temel varsayımlarını Ormrod (1990) şu şekilde belirtmiştir:

- Bazı öğrenme süreçleri insanlara özgüdür.
- Bireyler öğrenme sürecine aktif olarak katılmalıdırlar.
- Öğrenme, gözlenebilen davranış değişiminin oluşmasını zorunlu kılmayan zihinsel yapıların oluşumunu içerir.
- Öğrenme önceden öğrenilmiş bilgilerin yeni bilgilerle ilişkilendirilmesi sürecidir.
- Bir bireyin bilgi, inanç, tutum ve duyguları birbirinden izole edilmiş değildir hepsi iç içedir.

Bilişsel Öğrenme Kuramlarının Tarih Eğitime Yansımaları

Bilişsel öğrenme kuramlarının öğrenme hakkındaki ortaya koyduğu bilgiler öğrenme ve öğretim uygulamalarını oldukça etkilemiştir. Bu etkilerin tarih eğitimi bağlamında da önemli doğurguları olmuştur. Piaget'nin bilişsel gelişimi evrelere ayırması, öğretim uygulamalarını bu evrelerin özelliklerine uygun düzenlenmeyi getirmiştir. Phillips (2002) Piaget'nin zihinsel gelişim evrelerinin tarih öğretmenleri için problematik olduğunu vurgulayarak; evrelerin tarihsel anlama ve düşünme açısından doğurgularını şu şekilde belirtmiştir:

- 0-2 yaş (duyusal-devinimsel dönem). Çevreyi anlamlandırmaya başlayacak zihinsel yapının gelişmeye başlaması.
- 2-7 yaş (işlem öncesi dönem). Dil gelişiminin başlaması ve geçmiş-bugün-gelecek arasındaki farkın görülmesi yeteneğinin gelişmeye başlaması.
- 7-11 yaş (somut işlemler dönemi). Somut yollarla kavram gelişiminin başlaması.
- 11-yetişkinlik (formal işlemler dönemi). Mantıksal akıl yürütmenin başlaması, hipotez kurma, nedensel ilişkileri anlama, somut deneyimler olmadan da kavramsal olarak düşünme.

Cooper (1995) çocukların Piaget'nin önerdiğinden daha önceleri de tarihsel çıkarımlar yapabileceğini belirtmektedir. Psikologların akıl yürütme üzerine çalışmaları, genç yaşta çocukların yardımla tarihi kanıtlar hakkında akıl yürütebileceğini göstermektedir.

Dilek (2002) Piaget'nin gelişim kuramının tarihsel öğrenme açısından araştırmacıları iki farklı kampa ayırdığını belirtmektedir. Bunlardan ilki, tarih derslerinde, öğrencilerin bu evrelere herhangi bir yaş sınırı olmaksızın ulaştığını ifade etmektedir. İkinci grup ise öğrencilerin tarih derslerinde bu evrelere diğer derslere nazaran daha geç ulaştıklarını iddia etmektedir.

Bilişsel psikolojinin tarih eğitime önemli katkılarından biri de Bruner'in buluş yoluyla öğrenme kuramıdır. Bilişsel psikoloji, öğrenenin aktif bilgi işlemcisi olduğunu kabul eder. Bilgi işleme sürecinde öğrenen, çevreden bilgileri alır, onları organize eder, yorumlar ve kullanır. Bruner'in buluş yoluyla öğrenme kuramı bu sürecin işleyişiyle ilgilidir (Lefrançois, 2000). Buluş yoluyla öğrenme tümevarımsal bir yaklaşımla öğrencinin kendi etkinliklerine ve gözlemlerine dayalı olarak yargıya varmasını özendirici bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öğretmenin rolü, bilgiyi öğrenciye sunmaktan çok, öğrencinin onu keşfetmesine yardımcı olmaktır (Senemoğlu, 2007; Lefrançois, 2000). Buluş yoluyla öğrenmede genellenebilir sonuçlara ulaşmak için sistematik, tümevarımsal akıl yürüt-

meye dayalı adımların izlenmesi gerekir. Lefrançois (2000) bu adımları şu şekilde belirtmiştir:

- Bir soru ya da problemin belirlenmesi ve sınırlandırılması
- Örneklerin bulunması, uygun gözlemlerin yapılması
- Gözlem ve kanıt temelli hipotezler oluşturma
- Hipotezlerin test edilmesi
- Genellemeye ulaşma ve verilen bilgilerin ötesine geçme

Bu yaklaşımla tarihi bilgilerin bir sonuç olarak öğrencilere aktarılması yerine, orijinal belge ve kanıtların örnek olarak sunulması çıkarımı öğrencilerin yapmaları sağlanmıştır. Böylelikle belgelere dayalı tarih eğitimi önem kazanmaya başlamıştır.

Bilişsel psikolojinin tarih eğitimine katkılarının bir diğeri de problem çözme sürecinin bir öğretim yöntemi olarak uyarlanmasıdır. Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi olarak bilinen bu yaklaşım, buluş yoluyla öğrenmeye benzer bir şekilde tümevarımsal akıl yürütmeye dayalı, problem çözme ya da bilimsel araştırma sürecinin öğretime uyarlanmasını içermektedir.

Bilişsel öğrenme kuramları temelinde oluşturulmuş bir diğer öğretim yaklaşımı ise Ausubel tarafından geliştirilmiş alış yoluyla öğrenmedir. Ausubel, Bruner'in aksine insanların keşfetme yerine alış yoluyla öğrendiğine inanmaktadır. (Yıldırım, Güner ve Sümer, 2002; Senemoğlu, 2007). Alış yoluyla öğrenmede öğretmenin görevi, konuyu en uygun şekilde organize ederek yapılandırma, uygun materyalleri seçme ve konuyu genelden özele doğru sistemli, anlamlı bir biçimde öğrencilere sunmadır (Senemoğlu, 2007). Bu yaklaşıma sunuş yoluyla öğretim denilmektedir. Ausubel bu yaklaşımda anlamlı öğrenmenin önemini vurgulamaktadır. Ona göre anlamlı öğrenme önceden öğrenilmiş, birbiriyle ilişkilendirilmiş kavramların yeni materyallerle ilişkilendirilmesiyle oluşur (Lefrançois, 2000).

Anlamlı öğrenme tarih eğitiminde, birbirinden kopuk olgusal bilgilerin ezberlenmesi yerine, olaylar, kavramlar, düşünceler arasında anlamlı bağlar kurularak, bunların öğrencilere sunulması gerektiğini vurgulamaktadır. Olaylar ve düşünceler arasında bağların kurulmasında kavram haritalarının önemli katkısı olmaktadır.

Bilişsel öğrenme kuramları sadece öğrenme ve öğretim yöntemlerini etkilemekle kalmamış, eğitim programlarının desenlenmesi yaklaşımlarını da etkilemiştir. Sosyal bilgiler ve tarih programlarında kavram temelli disiplinler arası tematik yaklaşım, bilişsel psikolojinin sosyal bilgiler ve bilimler eğitimine diğer

önemli bir yansımasıdır.

Kısaca özetlemek gerekirse, bilişsel psikolojinin genelde eğitime, özelde ise tarih eğitimine yansımalarını Ormrod'un (1990) da açıkladığı gibi belirtmek olasıdır. (1) Öğrenme ve öğretimde dışsal uyarıcılar yerine bilişsel süreçlere odaklanma, (2) öğretimde öğrenenlerin bilişsel gelişim düzeylerini dikkate alma, (3) bilginin örgütlenmesi ve organizasyonuna önem verme, (4) yeni bilgi ve öğrenilmiş eski bilgiler arasında ilişki kurma, (5) öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmeleri.

Tüm bunlarla birlikte, bilişsel öğrenme kuramları tarih eğitiminde öğrencinin aktif katılımını ve bilgileri birbirinden kopuk olgular hâlinde değil, anlamlı bir bütün olarak öğrenmenin gerektiğini ön plana çıkarmıştır.

KAYNAKÇA

- Cooper, H. (1995). The teaching of history in primary schools. Implementing the revised National Curriculum. Second edition. London: david Fulton Publishers Ltd.
- Dilek, D. (2002). Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi. İkinci baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ersanlı, K. (2007). Öğrenmede davranışsal yaklaşımlar. B. Yeşilyaprak (editör). Eğitim psikolojisi: Gelişim, öğrenme, öğretim. Üçüncü baskı. (s. 181-216). Ankara: PegemA Yayınları
- John I. Goodlad, J.I. (1984). A place called school. New York: McGraw-Hill.
- Kaya, A. (2007). Edimsel (operant) koşullanma. A. Kaya (Editör). Eğitim psikolojisi (s. 357-410). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Lefrançois, G. R. (2000). Psychology for teaching. Tenth edition. Australia: Wadsworth Thomson Learning.
- Saylor, J. G.; Alexander, W. N. and Lewis, A. J. (1981). Curriculum planning for better teaching and learning. New York: Holt, Rinehart ve Winston.
- Hawkins, D.C. (1997). It's more than teaching history. Social Studies 88(3), 108-113.
- Henson, K. T. And Eller, B. F. (1999). Educational psychology for effective teaching. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Ormrod, J. E. (2006). Educational psychology. Fifth edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Ormrod, J. E. (1990). Human learning: principles, theories and educational applications. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- Özden, Y. (2002). Öğrenme ve öğretme. Dördüncü baskı. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünler ve yazılı materyaller. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2007). Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. Düzenlenmiş yeni basım. Ankara: Gönül yayıncılık.
- Slavin, R. E. (1997). Educational psychology: Theory and practice. Fifth edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Uz Başı, A. (2007). Öğrenmede Davranışçı Kuramlar. Klasik koşullanma ve Bitişiklik Kuramları. A. Kaya (Editör). Eğitim psikolojisi (s. 295-344). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ülgen, G. (1995). Eğitim psikolojisi: Birey ve Öğrenme. Ankara: Bilim Yayınları.
- Yıldırım, A.; Güner, O. Y. Ve Sümer, Z. H. (2002). Development and learning (Course notes). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

OLUŞTURMACI ÖĞRENME KURAMLARI

Tuğba Yanpar Yelken
Mersin Üniversitesi

EĞitimde temel yaklaşımlar incelendiğinde tarihsel sũreç içerisinde davranıőılıktan oluşturmacılığa doğru bir değişimin tũm bilim dallarını etkilediği gũrũlmektedir. Oluşturmacı yaklaşım son yıllarda tũm dũnyada etkisini sũrdũrmektedir. Őlkemizde de  Ğretim programları oluşturmacı yaklaşıma gũre değişim gũstermiőtir. Bu yaklaşımı öğretmenlerin teorik ve uygulamalı olarak anlamaları ve uygulamaları okullardaki  Ğretim programlarının başarılı olmasını sağlayacaktır. Aşağıda kısaca oluşturmacılığın ne anlama geldiği, oluşturmacılığın tarihçesi, oluşturmacılıkta öğrenme,  Ğretmen ve sınıf ortamı ile ilgili  zet bilgiler verilmektedir.

Socrates'in diyalogları oluşturmacılığın en eski kökenlerini oluşturmaktadır (Toh ve Diğ. 2003). Oluşturmacılığın ne olduğu, nereden geldiği konusunda çalışan bir çok bilim adamının farklı bakış açıları vardır. Kimisi bir bilgi teorisi, kimisi bir bilgi ya da felsefe olarak görmektedir (Matthews, 1994; Phillips, 1995; Von Glasersfeld, 1995: Bulunduğu kaynak: Furbish 2005). Oluşturmacılık 20. yũzyılın baőlarından itibaren gelişmeye ve uygulamalara temel oluşturmaya başlamıştır. Oluşturmacılık alanında asıl d nũm noktası 20. yũzyılın ikinci yarısında ve son zamanlarda  ne çıkan Piaget, Vygotsky, Asubel, Bruner ve Von Glasersfeld gibi araştırmacıların çalışmalarıyla gerçekleőtirmiőtir. Oluşturmacılık; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sũrecinin nasıl

bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla ilgilenmekte ve düşünceleri eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır (Açıkgöz, 2003).

Piaget ve Vygotsky'nin öğrenmenin nasıl olduğu ile ilgili görüşleri oluşturmacılık kuramının gelişimi için büyük önem taşımaktadır. Bu iki bilim adamının görüşlerine dayalı olarak, oluşturmacılık teorisi, bilişsel oluşturmacılık ve sosyal oluşturmacılık olarak gruplara ayrılmıştır. Piaget, oluşturmacılık yaklaşımına göre elde edilen bilgiyi üçe ayırmaktadır: Sosyal bilgi, fiziksel bilgi ve kavramsal bilgi. Sosyal bilgi, sosyal etkileşim sonucu bireylerin çevresiyle olan ilişkileriyle kazanılır. Fiziksel bilgi fiziksel objelerin özelliklerine dayalı bilgidir. Kavramsal bilgi ise bireyin zihninde oluşturduğu mantıksal ve matematiksel bilgidir (Akay 2005). Oluşturmacılık yaklaşımının bir diğer öne çıkan araştırmacısı da Vygotsky'dir. Vygotsky'de bilginin oluşturulmasında, bireyin başkaları ile olan etkileşimini ve içinde bulunduğu sosyal süreci vurgulayarak sosyal oluşturmacılığın temellerini atmıştır. Bruner ise bilginin oluşturulmasında, eski bilgilerin yeni bilgilerin kazanılmasında ki önemini vurgulamıştır. Ona göre yeni bilgi, var olan bilgi üzerine bilişsel süreçler yoluyla yerleştirilmektedir. Yapararak öğrenme ve durum tabanlı öğrenmenin en büyük öncülerinden olan John Dewey, Rousseau gibi geleneksel eğitim anlayışındaki ezbercilığe karşıdır ve eğitimin yaşama hazırlık değil yaşamın kendisi olduğunu düşünür (Duffy ve Cunnnhigham, 1996, Kaynak:Özmen, 2003).

Oluşturmacı Yaklaşımına Göre Öğrenme

Oluşturmacılıkta öğrenenler tarafından aktif olarak oluşturulan bilgi esastır ve oluşturmacılık grup öğrenme algılamaları ile öğrenenin kendisinin bilgiyi oluşturması arasında bir şemsiye gibidir (Haris&Alexander, 1998; Tynjala, 1999; Birenbaum, 2003: Gijbels ve diğ. 2006). Oluşturmacı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin aktif şekilde bilgiyi oluşturması, yorumlaması ve ön bilgilerine göre yeniden organize etmesi inancı üzerine temellenmiştir. Bu akıcı zihinsel dönüşümler, öğrencilerin eğitim yaşantıları ile mevcut bilgiler, kültürel ve sosyal durumları bağdaştığında oluşmaktadır. Durumsal öğrenme, gerçek yaşamla iç içe öğrenme vardır. Bu durumda fikirler oluşmakta ve diğer etkiler anlamaya yardımcı olmaktadır. Böylece öğrenci aktif olmaktadır ve bilgi bireysel oluşumlara bağlı olarak büyümektedir. Öğrenme- öğretme sürecine gelince, öğrencilerin bu öğrenme yollarını bağdaştıracak yaşantılara katılmaları gerektiğini önermektedir. Bu gibi yaşantılar, problem esaslı öğrenmeyi, sorgu aktivitelerini, konu hakkında düşünmesini cesaretlendirecek öğretmen ve akranlarıyla diyaloglar, bilgi-

nin çok yönlü kaynağının açığa çıkarılmasını ve öğrencilerin kavrayışlarını çeşitli şekillerde gösterecek fırsatları içermektedir (Windschitl 1999). Öğretmenin yönlendirdiği aktiviteler, öğrencinin önceki bilgi ve deneyimini kullanmasına yardım edecek aktiviteler olmalıdır. Bunun için araştırmacı öğrenme yaklaşımı gibi öğrenciyi aktif hâle getiren yaklaşımlar kullanılmalıdır (Bevevino, Dengel, Adams 1999). Zaman sorunu diye bir problem öğretmenler tarafından hissedilmemeli, nitelik ön plana çıkarılmalıdır.

Oluşturmacılık kuramında öğrenme etkin, sosyal, yaratıcı ve iş birliğine yönelik bir süreçtir. Öğrenmenin aktif bir yapıda olması bireyi tartışan, araştıran; sosyal bir yapıda olması bireyi iletişim kurabilen, etkileşim yaratabilen; yaratıcı bir yapıda olması da bireyi daha çok düşünmeye iten ve yeni fikirler üretebilen kişiler olarak hazırlar. Oluşturmacılıkta öğrenme için, Kauchak ve Egen dört anahtar unsuru vurgular:

1. Öğrenenler kendilerine verilen veya öğretilenden ziyade kendi anlamalarını kendileri oluştururlar.
2. Yeni öğrenilenler önceki anlama ve bilgilere bağlıdır.
3. Öğrenme sosyal kesişimler tarafından arttırılır.
4. İnanılır öğrenme görevleri anlamlı öğrenmeyi ilerletir (Yanpar, 2001).

Oluşturmacılık Yaklaşımının Temel İlkeleri

Savery ve Duffy'e (Akay 2005) göre, oluşturmacılığın sekiz ana ilkesi vardır. Bunlar:

1. Tüm öğrenme etkinlikleri daha geniş problemlere veya görevlere dönüştürülmelidir.
2. Öğrenci sürekli olarak desteklenmelidir.
3. Gerçekçi sınıf ortamları sunulmalıdır.
4. Gerçekçi sınıf ortamlarının oluşturulmasında, öğrencinin etkin kılınması sağlanmalı ve ortamlar öğrenilecek bilgiyi gerçekten yansıtabilen şekilde düzenlenmelidir.
5. Öğrencilere çözüm üretebilme imkânları sunulmalıdır.
6. Öğrencileri düşünmeye sevk eden öğrenme ortamları sunulmalıdır.
7. Öğrencilerin sunmuş olduğu fikirler her zaman dikkate alınmalı ve öğrenciler cesaretlendirilmelidirler.
8. Öğrencilere öğrenme sürecinde sürekli olarak kendilerini ifade edebilme fırsatları verilmelidir.

Heinich' e göre (Tam, 2000; Yanpar, 2006) oluşturmacı ilkeler şunlardır:

İşbirlikçi çalışma, kişisel otonomi, üretkenlik, yorumlama (aldığını verebilme), aktif katılım, kişisel uygunluk ve çoğulculuk.

Oluşturmacı Öğretmen Roller

1. Öğrencinin özerkliğini ve girişimciliğini teşvik eder.
2. Gerçek materyallerin yanı sıra etkileşime dayalı ve gerçeği modelleyen materyaller de kullanır.
3. Öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerini sağlar.
4. Öğretim teknikleri ve içerik konusunda öğrenciye tercih hakkı tanır.
5. Öğrencilerini soru sorma ve araştırma yapmayı teşvik eder.
6. Mutlak ya da sorgulanamayacak doğrularla değil, deneyim, ortam ve kültürün gerekliklerine göre doğrulara tartışarak ve paylaşarak ulaşılması gerektiğini vurgular.
7. Bireylerin öz benlik ve kişisel haklarına saygıyı kendisi örnek olarak gösterir.
8. Öğrencilerin gerçek yaşamla ilgili deneyimleri yaşamaları için problem çözme gerektiren etkinlikler hazırlarlar ve bunlara eleştirel yaklaşımlarını ister.

9. Soru yönelttiğinde bekleme süresi tanır ve soruların amacı ilişkilerin güçlenmesi yönündedir. Özellikle kavramların/olguların kullanılmasını teşvik eder. Bu şekilde bireylerin kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırmış olurlar (Brook & Brooks, 1993; Honebein, 1996; Windschitl, 2002, Aktaran: Balkan,2003).

Oluşturmacı sınıf durumun biraz farklı olması gerekmektedir. Burada öğretmen yerine öğrenci bilgiyi organize eder, öğrenme çevresini keşfeder, öğrenme aktivitelerini yürütür ve kendi öğrenmesini izler. Oluşturmacılık, öğrenciler problem çözerken, anlam oluştururken öğretmenin destekleyici ve yansıtıcı rolü üzerine almasını gerektirir (Nejad, 1995, Aktaran: Arslan, 2004). Oluşturmacılıkla ilgili etkinliklere örnek olarak araştırma ya da proje hazırlamak, benzetim ya da rol çalışmaları yapmak, çoklu öğrenme ortamları yaratmak, durum çalışmaları yapmak, sözlü durum çalışmaları yapmak ve sorgulamaya dayalı konuşma/tartışma ortamları yaratmak verilebilir.

Oluşturmacılığa dayalı öğretim programının hedefleri kurumlarca belirlenmiştir. Öğrenenlerin kazanımları önceden bellidir. Öğretmen öğrencileri ile birlikte hedeflere ve kazanımların yenilerini oluşturulabilir. İçerik ana çizgileriyle hedeflerle tutarlı olarak öğrenciler tarafından oluşturulur. Öğretmen yol gösterir ve ortak öğrenendir. Etkinlikleri öğrenenler gerçekleştirir. Değerlendirme per-

formans temellidir ve geleneksel kağıt-kalem testlerinin yanında öğrencilerin kendi kendilerini veya birbirlerini ve öğretmenin çok yönlü değerlendirmelerini içerir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2003). Aktif öğrenme. 5. Baskı, Ankara: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Arslan, A. "Oluşturmacı (Constructivist) Yaklaşım Dayalı İş Birlikli Öğrenmenin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersindeki Etkileri", Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı (2004).
- Akay, C.(Ortak Danışman) Ortaöğretim İngilizce Dersinde Okuma ve Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Oluşturmacılık (Constructivism) Temelli Sosyal Etkileşim Modelinin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" (2005).
- Bevevino, M, M., Dengel, J., Adams, K. (1999). "Constrtuctivist Theory in the Classroom" Clearing House,72 (5), 275-279.
- Furbish, D.R. (2005) A Philosophical Examination of Mead's Pragmatist Constructivism As A Referent for Adult Science Education. A Dissertation submitted to the Graduate faculty of North Carolina State University. Degree of Doctor of Education Raleigh.
- Gijbels, D., Wattering, G. V.D., Dochy, F., Bossche, P. V.D. (2006). New learning environments and constructivism: the students' perspectives. Instructional Science, 34: 213-226.
- Özmen Şeyda G.;2003, "Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi SBE, Ankara
- Toh, K., Ho, B., Chew, C.M.K, Riley II, J.P.(2003). Teaching, Teacher Knowledge and Constructivism. Educational Research for Policy and Practice, 2: 195-204.
- Yanpar, T. (2001) "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturmacı Yaklaşımın Devlet ve Özel Okul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmelerine Etkisi". Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi . Aralık 2001, s:463-482.
- Yanpar, T. (2006) Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Yapılandırmacı Bir Yaklaşım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Windschitl, M. (1999) "The Challenges of Sustaining a Constructivist Classroom Culture". Phi Delta Kappan 80 (10),751-756.

TARİH ÖĞRETİMİ VE ÇOKLU ZEKÂ KURAMI

Tuğba Belenli
Gazi Üniversitesi

Giriş

Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreçte bireylere çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırılır. Böylece bireyin davranışlarında gözle görülür değişiklikler meydana getirilmiş olur (Erden, 2001). Birey için eğitim süresince varılmak istenen en yakın amaçlar, işlenen konunun amaçları, en uzak amaçlar ise millî eğitim sisteminin amaçlarıdır. Aslında her ülkenin eğitim sistemi ne olursa olsun eğitim politikasının en üst düzeydeki amacı “bireyi topluma yararlı hâle getirmek” tir (Küçükahmet, 2001).

Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eğitim sistemi içerisinde yer alan derslerden birisi tarihtir. Tarih eğitiminin birçok işlevi bulunmaktadır. Bunlardan birisi de hoşgörölü, kültürlerin ve dinlerin çeşitliliğini kabul eden öğrenciler yetiştirmektir (Mckellar, 2003). John Dewey ise tarih öğretiminin amacının çocuğa, sosyal hayatın değerini sezdirmek, insanları birlikte harekete geçiren kuvvetleri buldurmak ve insanların bu genel faaliyet içindeki rollerini göstermek olduğunu belirtmiştir. (Baymur,1964).

Günümüz postmodern çağında artık bilgi akışı hızlanmıştır. Televizyon ve internet kullanımının arttığı bu dönemde öğretmenler derse ilgiyi çekebilmek için derslerini dinlenir hâle getirmek zorundadırlar. Zaten, genel olarak tarih dersine yönelik öğrenci tutumlarının olumlu olduğunu söyleyemeyiz. Safran’ın (1993) araştırma bulgularına göre, “Tarih dersini seçme sebebiniz nedir?” soru-

suna bu dersi seçmeli alan öğrencilerin bile %23' ü "Dersi sevdiğim için" cevabını vermiştir. Dersi kendi istekleri doğrultusunda seçen öğrencilerin bile ancak dörtte bire yakını dersi severek seçtiklerini ifade etmişlerdir. Bu noktada tarih derslerinin öğretiminde sorun olduğu söylenebilir. Bütün derslerle birlikte tarih derslerinde de öğrencinin sahip olduğu yetenek ve algılama gücü belirlenip somut olarak algılayabileceği bir ders hazırlanmalıdır. Bu bağlamda "Çoklu Zekâ Kuramı" büyük önem taşımaktadır.

Çoklu Zekâ Kuramı

Zekânın ne olduğu ve nasıl tanımlanması gerektiği konusu uzun yıllardan beri birçok eğitimcinin ilgi alanını oluşturmıştır. Zekâ sözcüğünü psikolojide ilk kez kullanan Spencer; varolma uğraşısında, hayvanların içgüdülerini, insanların ise zekâlarını kullandıklarını ileri sürerek zekâyı çeşitli izlenimleri birleştirme gücü olan kalıtsal bir unsur olarak tanımlamıştır (Vassaf,1977). Aslında zekâ alanında çalışma yapan bireylerin sayısı kadar zekânın da tanımı bulunmaktadır. Zekânın ne olduğu sorusu ancak soyut tartışmalar ile yanıtlanmaktadır. Soyutluktan kaçmak isteyenler ise, zekâyı zekâ testlerinin ölçtüğü şey olarak tarif etmektedirler (Hilgard,1962).

Zekâ üzerinde çalışan ve zekâyı çok boyutlu özellikte gören araştırmacılardan birisi de Howard Gardner'dir. Gardner zekâyı; problem çözme kapasitesi, problemlerin çözümü için farklı çözüm yolları üretebilme kapasitesi ve yaşadığı topluma değerli kültürel ürünler katma gücü olarak tanımlamıştır (Kaptan,1999). Görüldüğü üzere Gardner zekâya geleneksel görüşlerden farklı bir bakış açısı ile yaklaşmıştır. Zekânın tek boyutlu açıklanamayacağını, zekâ değil zekâların olduğunu belirten Gardner, çoklu zekâ kuramının temelinde biyolojik ve kültürel boyutların yer aldığını savunmaktadır.

Çoklu zekâ kuramının anahtar kavramı, "çoklu" (çoğul) kelimesidir. Buradaki anlam zekânın çok yönlü olmasıdır. Doğuştan gelen ve genetik kalıtım özellikleri taşıyan zekâ, geliştirilebilir, değiştirilebilir ve aslında zeki olmak belli bir derecede öğrenilebilir (Selçuk, 2002). Buradan yola çıkılarak zeki olmanın birden fazla yolu varsa öğrenmenin de birden fazla yolu olmalıdır. Gardner'ın 1983 tarihli önemli kitabı "Zihin Çerçevesi", IQ görüşüne karşı çıkan bir bildiri niteliğindedir ve hayatta başarılı olmak için tek tip bir zekânın şart olmadığını, sekiz temel çeşitlemesi olan geniş bir yetenekler yelpazesi bulunduğunu öne sürmektedir.

Çoklu zekâ kuramı bilişsel bilim, gelişimsel psikoloji ve nörobilimden yarar-

lanarak her bireyin zekâ düzeyinin otonom güçler ya da yetenekler tarafından oluştuğunu ve 8 zekâ gücünün var olduğunu savunmaktadır (Talu,1999). Gardner'ın 1997'de eklediği son öge ile birlikte önerdiği 8 zekâ gücü şöyledir:

- Sözel/Dilsel zekâ.
- Mantıksal/Matematiksel zekâ.
- Görsel/Uzamsal zekâ.
- Bedensel/Kinestetik zekâ.
- Müzikal zekâ.
- Sosyal/Kişilerarası zekâ.
- İçsel zekâ.
- Doğa zekâsı.

Gardner, çoklu zekâ fikrini ortaya attıktan sonra; mizah, yemek yapma, altıncı his becerisi gibi pek çok yeni zekâ alanı daha düşünölmeye başlanmıştır. Bu tartışmaları sonuçlandırabilmek için Gardner bazı ölçütler belirlemiştir. Ona göre bir özelliğin zekâ olabilmesi için; bir dizi sembole sahip olması, kültürel yapıda değeri olması, aracılığıyla mal veya hizmet üretilebilmesi ve içinde problem çözülebilmesi gerekmektedir (Talu,1999).

Tarih Öğretimi'nde Çoklu Zekâ Kuramı

Türkiye'de tarih derslerine karşı öğrencilerin bir kısmının olumsuz tutum geliştirdikleri görölmektedir. Çeşitli akademisyenler tarafından (Safran,1994; Tekeli, 1998; Dilek, 2001) bu durumun nedeni olarak genellikle tarih derslerinin ezbere dayalı olarak öğretilmesi gösterilmiştir. Gerçekten de tarih öğretiminde karşılaşılan en önemli sıkıntılardan birisi, öğretmenlerden bir kısmının ezber ile öğrenmeyi eş değer görmeleri ve öğretim etkinliklerini ezber üzerine odaklamalarıdır. Oysa yapılacak bir değişiklik eğitim-öğretim kalitesini ve derslere olan ilgiyi artırabilir. Burada her öğretmenin kendisine sorması gereken soru “Kendi imkânlarım dâhilinde ve günün şartlarında elimden gelenin daha iyisini nasıl yapabilirim?”, olmalıdır. Eğitim bilimciler de geleneksel eğitim yöntemlerinin eksik yönlerini görerek bu soruyu kendilerine sormuşlar ve eğitimle ilgili çeşitli kuram ve görüşler ortaya atmışlardır. Bu görüşlerden biri de “Çoklu Zekâ Kuramı”dır.

Tarih Derslerinde Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanması

Çoklu zekâ kuramının yapısı, zaten öğrencilerinin eğitiminde haritalar, dokümanlar, politik karikatürler, el ilanları, video ve müzik klipleri ile birincil ve

ikincil kaynakları kullanan tarih öğretmenleri için ideal gözükmetedir.

Howard Gardner “Herkes aynı yolla tarih öğrenmek zorunda değil” diyerek kuramın tarih eğitimi için kullanılabilirliğini belirtmiştir. Gardner, tarih öğretiminde çoklu zekânın kullanılışını anlatırken genellikle “Amerikan Devrimi” örneğini göstermektedir:

“Hepimiz Amerikan Devrimi konusunu gördük örneğin. Hatta bazılarımız bu konuyu birkaç kez gördü. Fakat bu konuyu hep Amerikan tarihi açısından gördük: Tory’ler (muhafazakâr parti üyeleri) kötü, kolonistler iyi ve sonunda iyiler kazandı. Amerikan Devrimine bir de İngilizler tarafından bakıldığında olaylar biraz farklı gözükebilir; onlara göre Amerikan Devrimi, devrim değil isyan -alçak kolonistlerin isyanı- dır. Diğer bir deyişle, eğer konuya farklı bir perspektiften bakarsanız, Amerikan Devriminin ya da Yankee Ayaklanması’nın ne olduğuyla ilgili zengin bir bakış açınız olur. Bu çeşit çoklu zekâ öğretim stratejisinin 3 yararlı sonucu vardır. Birincisi, bütün öğrenciler aynı yolla öğrenmezler, fakat bu kuramla öğretmenler sınıflarında daha çok öğrencinin ihtiyaçlarını yerine getirebilirler. İkincisi öğrenciler; tarihçiler, öğretmenler ve diğer insanların tarihi farklı perspektiflerden gördüklerini anlar, tarihsel olayları daha iyi değerlendirir ve çözümlerler. Son olarak çoklu zekâ kuramı, öğrencilerin öğrendiklerini farklı yollarla ifade etmelerine izin verir. Örneğin; kişisel web sayfaları, hareketli harita ve zaman çizelgeleri bunların içindedir. Gene öğrenciler Powerpoint sunusu ve internet sayfası hazırlayabilirler. Çoklu zekâ kuramının tematik ve konstruktivist yaklaşımlara uyarlanması, lise tarih öğretmenlerinin sınıflarda kullanımı için uygundur. Fakat eğitimsel model ve programların garantisi yoktur. İnternet temelli çoklu zekâ kuramı modeli, öğretmenlerin arzuladığı tematik, güçlü ve anlamlı tarih eğitimini ideal bir şekilde sağlamaktadır. İnternette bu kadar kapsamlı bir şekilde yararlanabilen ve sekiz zekâ türüne hitap edebilen başka bir model yoktur.” (www.mcel.pacificu.edu).

Tarih derslerinde konulara göre zekâ alanlarının işlenmesinde aşağıdaki etkinlikler kullanılabilir:

Sözel-Düzel Zekâ Alanında Kullanılabilecek Etkinlikler

Geleneksel olarak yapılan tarih derslerinde öğretmenler en çok düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerini kullanmaktadır. Hiç şüphesiz ki öğretmenin açıklaması herhangi bir tarih dersini anlatmak için önemli bir tekniktir. Çünkü öğrencilere bilgiyi aktarmak için öğretmenlerin en iyi kaynak olduğu pek çok durum vardır. Fakat aynı zamanda öğrenciler araştırma yapmak, seçim yapmak,

kendi fikirlerini tartışmak ve daha önceki öğrenme sürecinde aktif olarak katıldıkları münazaraları gözden geçirmeleri için teşvik edilmelidir (Maden,1999). Başka bir yöntem olarak öğrencilerden okudukları tarihî hikâyelerden ders çıkarmaları istenebilir. Fakat bu hikâyelerin detaylı bir şekilde açıklanarak sonucun gösterilmesinden ziyade çıkarılmak istenen ahlaki sonuçlar hissedilecek bir şekilde hikâyenin içine yedirilmelidir. Böylece öğrenciler de arayıp bulmak zevkinden mahrum edilmemiş olurlar (Rousseau, 2003).

Tarih derslerinde sözel-dilsel zekâ alanına yönelik olarak yapılabilecek öğrenci etkinlikleri şöyle sıralanabilir:

- Tarihi terim, kavram ve kelimelerden oluşan bulmacalar hazırlama,
- Okul dergisi-panosu için tarih bültenleri hazırlama (Örneğin, "Tarihte bugün ne oldu?" gibi),
- Sonu olmayan tarihi bir hikâye okuyup, sonunu getirme,
- Tartışmalı konularla ilgili (Örneğin; Ermeni soykırımı iddiaları, Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı'na girme kararını vermesi gibi.) münazaralar düzenleme,
- Tarih konularını şiir ya da hikâye gibi edebî bir yolla anlatma,
- Tarih terimlerini içeren bir sözlük hazırlama.

Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanında Kullanılabilecek Etkinlikler

Tarih öğretimi, konu alanının genişliği ve yapısının varsayımlara, genellemelere, kanıtların sorgulanmasına, bulguların değerlendirilmesine dayanması bakımından özellikle eleştirel düşüncenin öğretilmesi için oldukça elverişlidir (Köksal, 2002).

Tarih derslerinde mantıksal-matematiksel zekâ alanına yönelik olarak yapılabilecek öğrenci etkinlikleri şöyle sıralanabilir:

- Tarihi olay ve olgularla ilgili akıl yürütme (Örneğin, Rusya'da Bolşevik İhtilali olmasaydı I. Dünya Savaşı nasıl sonuçlanabilirdi?),
- Yaratıcı düşünme egzersizleri yapma (Örneğin, kölelik sisteminin yararlarına yönelik bir konuşma yapma),
- Tarihi iki kahramanın (Örneğin, Hitler ve Meiji) karşılaştırmasını yapma, ortak ve farklı özelliklerini sıralama,
- Bilimsel yöntem kullanımı gerektiren bir projede yer alma,
- Yazılmış bir makalenin beyin fırtınası yoluyla analizini yapma.

Görsel-Uzamsal Zekâ Alanında Kullanılabilecek Etkinlikler

Günümüz öğrencileri TV, bilgisayar, internet, bilgisayar oyunları gibi görsel araçlarla çok karıştıktıklarından okul onlar için rutin bir hâle gelmiştir. Okul ortamı daha çok işitsel bir ortam sunduğundan çocuklarda dikkatsizlik ve isteksizlik görülmektedir. Oysa görsel zekânın gelişmesi için pahalı araç ve gereçlere ihtiyaç yoktur. Araç ve gerecin sınırlı olduğu ortamlarda da görsel uyarıcılar kullanılabilir. Örneğin tarih dersinde “29 Ekim 1923” ifadesini aynen okumak yerine, bunu tahtaya yazan ve “29 Ekim 1923 tarihinde ne oldu?” diye soran bir öğretmen görsel bir uyarıcı vermiş olur.

Tarih derslerinde görsel-uzamsal zekâ alanına yönelik olarak yapılabilecek öğrenci etkinlikleri şöyle sıralanabilir:

- Öğrenilen konuyla ilgili kavram ve akıl haritaları oluşturma,
- Konuyla ilgili kukla gösterisi hazırlama,
- Konuyla ilgili kısa film ve belgesel çekme, belgesel ve film izleme,
- Fikir ve önerileri başkalarına anlatmak için afiş, poster, grafik, flaş kartlar, ünite kartları ya da resim kullanma,
- Tarihî konularla ilgili müzikal (Örneğin Damdaki Kemancı), opera (Örneğin Şehitler Oratoryosu, IV. Murad operası), bale (Örneğin Harem, Çağrı) ya da tiyatro oyunlarına (Örneğin Resimli Osmanlı Tarihi, Selanik'ten Anıtkabir'e) gitme.

Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanında Kullanılabilecek Etkinlikler

Bu zekâ alanı koordinasyon, denge, güç, estetik ve hız gibi fiziksel yetenekleri ve bu yeteneklerin bir arada işlenmesini sağlayan bedensel yetenekteki bazı özel becerileri içermektedir (Saban, 2002). Bedensel/kinestetik zekâ alanı güçlü olan insanlar, en iyi yaparak, yaşayarak, hareket ederek ve ilk elden tecrübe ederek öğrenirler.

Tarih derslerinde bedensel-kinestetik zekâ alanına yönelik olarak yapılabilecek öğrenci etkinlikleri şöyle sıralanabilir:

- Tarihi bir olayla ilgili gezi-gözlem (Örneğin, eskiçağ konularının öğrenimi için Anadolu Medeniyetleri Müzesi ziyareti), canlandırma (role-play) (Örneğin Cumhuriyet'in ilanı ve I. TBMM'nin açılışını canlandırma) ve drama çalışmaları yapma,
- İşlenen konularla ilgili olarak farklı kültürleri temsil eden nesneler yapma (Örneğin kürdan ve kibrit çöplerinden Mısır piramitleri, çamur briketleriyle Çin Seddi, küçük paketlerle eski Yunan evleri, plastik şeker kaplarıyla Roma köprü-

leri oluşturma), (Yavuz, 2001).

- Harita çizme (Örneğin, Türkiye haritası üzerinde Anadolu beyliklerinin başkentlerini ve sınırlarını çizerek gösterme).

Müzikal Zeka Alanında Kullanılabilecek Etkinlikler

Müzik, ulusal bağların güçlenmesinde, dinî inançlarımızın pekişmesinde, büyük kayıpların ve sevinçlerin ifadesinde de kullanılır. Tarih derslerinin işlevlerinden olan millî ve ahlaki duyguların aktarılmasında bu zekâdan yararlanılabılır.

Tarih derslerinde müzikal zekâ alanına yönelik olarak yapılabilecek öğrenci etkinlikleri şöyle sıralanabilir:

- III. Selim, Sultan Abdülaziz, II. Mahmud, IV. Murad ve VI. Mehmed gibi bestekâr padişahların eserlerini Osmanlı tarihi çalışırken dinleme (Her bir padişahın dönemini kendi eserlerini dinlerken çalışma ve padişahın ruh halini tahmin etmeye çalışma.),

- Ders çalışırken enstrümantal müzik dinleme,
- Ezberlemekte zorlanılan tarih bilgilerinin içinde geçtiği şarkı veya türküler besteleme.

Sosyal/Kişilerarası Zekâ Alanında Kullanılabilecek Etkinlikler

Kişilerarası zekâ, diğer insanları tanımak ve onlarla başarılı ilişkiler kurmak için kullanılır. Bir insanın bir öğretmen, bir terapist ya da bir pazarlamacı gibi çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir.

Tarih derslerinde sosyal/kişilerarası zekâ alanına yönelik olarak yapılabilecek öğrenci etkinlikleri şöyle sıralanabilir:

- Ünlü bir tarihçiyle röportaj yapıp rapor yazma,
- İyi bilinen bir konuyu alt sınıftaki öğrencilere/akranlara anlatma, konuyla ilgili soruları yanıtlama,
- Tartışmalı tarihî konularla ilgili (Örneğin Sultan Vahdettin vatan haini miydi?) münazaralar düzenleme,
- Grup çalışması yaparak tarih konularını içeren dergi, broşür vs. hazırlama.

İşsel Zekâ Alanında Kullanılabilecek Etkinlikler

Gardner'ın açıklamalarına göre işsel zekânın üç temel ögesi vardır; kişinin kendi iç dünyasının ve sahip olduğu kaynakların farkında olması, düşünce ve

duyguları ayırt edebilmesi ve bütün bunları davranışları anlama ve yönlendirme amacıyla kullanması (Selçuk, 2002). İçsel zekâ diğer kişisel zekâ olan sosyal zekânın hem karşıtı hem de tamamlayıcısıdır.

Tarih derslerinde içsel zekâ alanına yönelik olarak yapılabilecek öğrenci etkinlikleri şöyle sıralanabilir:

- İşlenen konuyla ilgili rapor, kompozisyon, sunum vs. hazırlama,
- Tarihi konularla ilgili kitap okuma, araştırma yapma,
- Tarihi bir kişinin biyografisini hazırlayıp, kişisel yaşantıyla ilişkilendirme.

Doğa Zekâsı Alanında Kullanılabilecek Etkinlikler

Doğa zekâsı; kayalar, otlar, bitkiler, mineraller ve hayvanları tanıma ve sınıflandırma yeteneğidir. Çevremizdeki doğal dünyayı algılama, beğenme ve anlamayla doğrudan ilişkilidir.

Tarih derslerinde doğa zekâsı alanına yönelik olarak yapılabilecek öğrenci etkinlikleri şöyle sıralanabilir:

- Tarihi olayların geçtiği mekânları ziyaret etme (Örneğin Ankara Savaşı'nın yapıldığı Çubuk Ovası'na gezi düzenleme),
- İşlenen konuyla ilgili açık hava müzelerini, antik kentleri ziyaret etme,
- Tarihi olayları sıraya koyma, kategorize etme (Örneğin savaşları çıkış sebeplerine, sonuçlarına göre sınıflandırma).

Çoklu zekâ kuramının program geliştirme süreçlerindeki yerine bakıldığında, bu kurama dayalı hedef belirlemede klasik hedef belirleme ilkelerinin hiç kullanılmadığı; hedeflerin, öğrencilerin konuyu sekiz zekâ türünde öğrenmeleri, şeklinde ifade edildiği görülür. Davranışa temel oluşturan hedef alanlarının yerini çeşitli zekâ türleri alır. Bu noktada konuya nasıl bir giriş yapılacağı hakkında verilecek pedagojik karar son derece önemlidir. Öğrenci bu noktada hızla konunun içine çekilebilir ya da konudan uzaklaşabilir. Kuram konuya çok farklı şekilde giriş yapma imkânını da verir (Gardner, 2006). Değerlendirme aşamasında ise klasik testler ve ölçme yaklaşımı yerine bireyin yetenekleri ile potansiyeli hakkında bilgi edinmek, bireye faydalı dönütler sağlamak ve çevresindeki topluluğa yararlı veriler vermek esastır (Bümen, 2004).

KAYNAKÇA

- Baymur, F. (1964). Tarih Öğretimi. Ankara.
- Bümen, N. T. (2004). Okulda Çoklu Zekâ Kuramı. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Dilek, D. (2001). Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2001). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Arkadaş yayınları.
- Gardner, H. (2006). Eğitimli Akıl. (Birinci Baskı). (çev.:Özden Akbaş), İstanbul:Yaylacık Matbaası.
- Hilgard, E.R. (1962). Introduction to Psychotogy. New York: Burlingame: Harcourt, Brace and World, Inc.
- Kaptan, F. (1999). Fen Bilgisi Öğretimi. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Köksal, H. (2002). Tarih Öğretimi ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. Türk Yurdu (175). 87-90.
- Küçükahmet, L. (2001). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Nobel Yayınları.
- Maden, A. (1999). Tarih Öğretimi. Ankara:Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Yayınlanmamış Lisans Tezi).
- Mckellar, I. (2003). Neden Tarih Öğretiyoruz? O. KÖYMEN(Hzl.), Tarih Eğitimine Eleştirel Yaklaşımlar. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı yayınları.
- Rousseau, J. J. (2003). Emile. (çev. Ülkü Akagündüz), İstanbul: Selis Yayınları.
- Saban, A. (2002). Öğrenme Öğretme Süreci – Yeni Teori ve Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayınları.
- Safran, M. (1993). Değişik Öğrenim Basamaklarında Tarih Dersine İlişkin Tutumlar Üzerine Bir Araştırma. Eğitim Dergisi. (4), Ankara.
- Safran, M. (1994). Tarih Öğretimi ve Çağdaş Müfredat Teorileri. XII. Türk Tarih Kongresi (12-16 Eylül 1994), Kongreye Sunulan Bildiriler, 3, Ankara:Türk Tarih Kurumu Yayınları. 997-1004.
- Selçuk, Z. ve diğerleri. (2002). Çoklu Zekâ Uygulamaları. Ankara: Nobel Yayınları.
- Talu, N. (1999). Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitime Yansımaları. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (15), 164-172.
- Tekeli, I. (1998). Tarih Yazımı Üzerine Düşünmek. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Vassaf, G. (1977). Zekâ ve Zekâ Testleri Nedir? Ne Degildir? Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yavuz, K. E. (2001). Eğitim Öğretimde Çoklu Zekâ Teorisi ve Uygulamaları. Ankara : Özel Ceceli Okulları Yayınları.
- [www.mcel.pacificu.edu/jahc/jahc I13 /K12I13/ Cantu index.html](http://www.mcel.pacificu.edu/jahc/jahc%20I13%20K12I13/Cantu%20index.html) # Anchor (Erişim tarihi:08.07.2005)

III. BÖLÜM

TARİH NEDEN ÖĞRETİLİYOR?

TARİH ÖĞRETİMİNİN AMAÇLARI

Ismail Hakkı Demircioğlu
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Sosyal bilimlerin önemli disiplinlerinden biri olan tarih ve onun öğretimi her dönemde toplumun ve yöneticilerin yakından ilgilendiği bir alan olmuştur. Geçmişten bugüne tarihin niçin öğretilmesi gerektiği konusunda tartışmalar yaşanmış ve bu sorunun cevabı toplumun ve bilimsel gelişmelerin doğrultusunda şekillenmiştir. “Tarihi neden öğretilim?” sorusuna verilen cevaplar, tarih öğretiminin genel amaçlarına kaynaklık etmiş ve bu amaçlar müfredat programlarına girmiştir. Tarih öğretiminin amaçlarının şekillenmesinde toplumun beklentileri ve bilimsel gelişmelerin yanında siyasetler de önemli rol oynamıştır. Bu açıdan bakıldığında zaman, tarih ve onun öğretimi politikacıların ve siyasetlerin zaman zaman suistimal ettiği ve kendi menfaatleri doğrultusunda kullandığı temel alanlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim tarihi incelendiğinde zaman, tarih öğretiminin genel amaçlarının çağdan çağa, ülkeden ülkeye değiştiği ve farklılaştığı görülür. Geçen yüzyılın ikinci yarısında genel olarak tarih öğretilmesine yüklenen temel görev, geçmişin bilgisini ve kültürü yeni nesillere aktarmak olmuştur. Her ne kadar I. Dünya Savaşı’nın ardından, tarih öğretiminin barışa katkı sağlayabilecek şekilde öğretilmesi gerektiği tartışmaları ve bu yönde çalışmalar olmuşsa da (Safran ve Ata, 1996) bu çalışmalardan istenilen netice alınamamıştır. II. Dünya Savaşı’nı takip eden yıllarda teknolojik ve ekonomik açıdan gelişmiş dünyada, özellikle İngiltere’de tarih öğretiminin yeni bir anlayışla okullara girdiği görülmektedir. İngiltere’de 1960’lı yılların sonunda tarihin neden öğretilmesi gerektiği konusunda yapılan tartışmalar yeni tarih öğretimi anlayışını doğurmuştur. Yeni anlayışa göre tarih, geçmişin bilgisi olmasının yanında insanlara problem çözme ve düşünme becerile-

rini öğretmeliydi. Başka bir deyişle tarih dersleri öğrencilere çağın ihtiyaç duyduğu yaşamsal becerileri kazandırmalıydı. Bu anlayış zaman içinde diğer gelişmiş ülkelere de yansımış ve tarih öğretimi ağırlıklı olarak aktif ve öğrenci merkezli bir anlayışla öğretilmeye başlanmıştır. Günümüze gelindiğinde ise, küreselleşme, çok kültürlülük ve bireysel farklar gibi unsurların Batı Avrupa ve Amerika merkezli olarak eğitime yansındığını görmekteyiz. Bunun doğal sonucu olarak bu kavramlar da yukarıdaki coğrafyada bulunan ülkelerin tarih eğitim anlayışlarına yansımıştır.

Tarih öğretiminin amaçlarına yönelik literatür incelendiği zaman, alanın öğretimine farklı görevlerin yüklendiği görülür. Alanın amaçlarının bilgi aktarımından bilimsel düşünme becerilerinin öğretimine kadar değişik bir yelpazede olduğu görülür. Bu amaçları alt kategorilere topladığımız zaman, aşağıdaki gibi sıralayabiliriz (Demircioğlu, 2006; Demircioğlu, 2007):

1. Tarihsel bilgi, toplumsal değerler ve kültür aktarımı için tarih öğretimi
2. Geçmiş ve bugünü anlamak için tarih öğretimi
3. Mevcut ideolojik yapının benimsetilmesi ve kimlik gelişimi için tarih öğretimi
4. Öğrencilere deneyim ve bilimsel düşünme becerilerini kazandırmak için tarih öğretimi
5. Tarihle ilgili temel kavramların öğretimi için tarih öğretimi
6. Dil becerilerini ve boş zamanları değerlendirmek için tarih öğretimi

Tarihsel Bilgi, Toplumsal Değerler ve Kültür Aktarımı için Tarih Öğretimi

Geçmişten bugüne tarih öğretimine yüklenen en temel görevlerden birisi yetiştiren nesle geçmişin bilgisini, toplumsal değerleri ve kültürü öğretmektir. Bu amaç toplumun çok büyük bir kesimi tarafından tarih öğretiminin en temel amacı olarak algılanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda öğrenciler tarih derslerinde; geçmiş hakkında sağlıklı bilgi elde etme (Safran, 1993), ahlaki gelişimi sağlama (Southgate, 1997; Safran, 1993), uygarlıkların, değerlerin ve kültürün nasıl geliştiğini öğrenebilirler. Tarihsel bilgi, toplumsal değer ve kültür aktarımı tarih öğretiminin temel amaçlarından biri olarak görülse de sadece bu amaca yönelik yapılacak bir tarih öğretimi günümüz şartlarında yeterli değildir.

Geçmiş ve Bugünü Anlamak İçin Tarih Öğretimi

Eğitilmiş insan, geçmiş ve onun ışığı altında bugünü anlayabilen insandır.

Bugünün anlaşılması için de toplumu, toplumsal olayları, uluslararası ilişkileri, çatışmaları ve mücadeleleri tarihsel gelişim seyirleriyle beraber bilmek gereklidir. Bu çerçevede tarih dersleri günümüzün nasıl şekillendiğini anlamamıza yar-
dım edebilecek en önemli derslerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu
dersler aracılığıyla öğrenciler, günümüze nasıl geldiğini, çağımızdaki sosyal, si-
yasal ve ekonomik sorunlar ve çatışmaların nedenlerini öğrenebilir ve günümü-
zü daha iyi yorumlayabilirler.

Mevcut İdeolojik Yapının Benimsenmesi ve Kimlik Gelişimi İçin Tarih Öğretimi

Tarih öğretiminin geleneksel temel amaçlarından birisi de mevcut ideolojik yapıyı benimsetmek ve öğrencilerin kimlik gelişimini sağlamaktır. Bu bağlamda tarih dersleri çok uzun bir süre dünyanın önemli bir kesiminde kimlik kazan-
dırmak amacıyla öğretilmiş ve öğretilmektedir. Tarihsel olaylar, hadiseler ve şah-
siyetler aracılığıyla yetişen genç nesle kimlik kazandırmak mümkündür (Nichol, 1984). Buna ilaveten tarih dersleri aracılığıyla, mevcut siyasi ve ideolojik siste-
min nasıl oluştuğu, geliştiği önemi öğrencilere öğretilir (Southgate, 1997). Bu
çerçevede, geçmişten günümüze tarih öğretimine yüklenen en önemli görevler-
den birisi, mevcut ideolojik yapının benimsenmesi ve kimlik gelişimini sağla-
maktır.

Öğrencilere Deneyim ve Bilimsel Düşünme Becerilerini Kazandırmak İçin Tarih Öğretimi

II. Dünya Savaşı sonrası dünyada hızlı bir sosyal ekonomik ve toplumsal de-
ğişim meydana gelmiştir. Bu değişim yeni kurumlar ortaya çıkarmış ve yaşam
karmaşıklaşmıştır. Buna ilaveten, şehirleşme ve sanayileşme insanları bir arada
yaşamaya zorlamış ve pek çok yeni problemlerin oluşmasına neden olmuştur.
Değişen bu şartlar, insanların yeni nitelik ve becerilere sahip olmalarını zorunlu
hâle getirmiştir. Gelişmiş dünyada sahip olunması gereken bu niteliklerin başın-
da eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri gelmektedir. Bu değişim do-
ğal olarak eğitim kurumlarını etkiledi ve eğitim kurumlarından bu becerileri öğ-
rencilerine kazandırmaları istendi. Bu becerileri eğitim kurumlarında öğrencile-
re kazandırabilecek derslerden birisi tarihtir. Tarih konularının öğretiminde kul-
lanılabilecek problem çözme yöntemiyle, öğrencilerin problem çözme becerileri
geliştirilebilir. Buna ilaveten, tarih öğretimi aracılığıyla tarihsel bilgi ve materyal-
lerin sorgulanmasına dayalı olarak öğrencilere 'analiz', 'karar verme', 'mukayese

ve muhakeme yeteneği' kazandırmak mümkündür (DES, 1985; DES, 1990). Tarih konularının öğretiminde kullanılabilecek bu tarz bir öğretim yaklaşımı, öğrencilerin bağımsız ve eleştirel düşünebilme yeteneğini geliştirebilmektedir. Başka bir deyişle, tarihçinin bilgi üretme yöntemini öğrenen öğrenciler, bir tarihçi gibi bilimsel ve analitik düşünebilme şansına sahip olabilecektir (Demircioğlu, 2007). Toplumsal yaşamdaki problemlerin arttığı, yoğun bir bilgi bombardımanı ve bilgi kirliliğinin yaşandığı çağımızda, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini kazanan öğrenciler, karşılaştıkları problemleri daha kolay çözebilecek ve kendilerine sunulan bilgilerin doğruluğunu daha sağlıklı değerlendirebileceklerdir.

Tarihle İlgili Temel Kavramların Öğretimi İçin Tarih Öğretimi

Kavramlar öğrenme eyleminin temel unsurlarından birisidir. Öğretimi yapılan alanla ilgili temel kavramların bilinmemesi durumunda, sağlıklı öğrenmelerin oluşması mümkün değildir. Bu çerçevede tarih derslerinde geçmişin ve bugünün öğrenilebilmesi için, tarihle ilgili temel kavramların bilinmesi zorunludur. Tarih derslerinde kullanılan değişim, süreklilik, mücadele, kapitalizm, faşizm, marksizm vb kavram ve terimlerin bilinmemesi durumunda bugünü anlayamayız. Bu sebeple tarihle ilgili temel kavramlar, tarih dersleriyle öğrencilere öğretilmelidir (Farmer ve Knight, 1995).

Dil Becerilerini Geliştirmek ve Boş Zamanları Değerlendirmek için Tarih Öğretimi

Sosyal bilimlerin önemli disiplinlerinden birisi olan tarihin öğretimi aracılığıyla, öğrencilere pek çok nitelik ve beceriyi kazandırmak mümkündür. Bu çerçevede, tarih öğretimi aracılığıyla öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi mümkündür. Tarih derslerinde yapılacak okuma, anlama ve yazma etkinlikleriyle bu alanlardaki becerilerin geliştirilmesi mümkündür. Özellikle yazma becerilerini geliştirecek şekilde tarihsel olayların kalene alınması, bu alandaki nitelikleri geliştirebilir (Nichol, 1984). Tarih öğretiminin öğrencilere sağlayacağı diğer bir nitelik ise boş zamanları verimli değerlendirme ve hoş vakit geçirmedir (Nichol, 1984).

KAYNAKÇA:

DES (1985). History in the Primary and Secondary Years, London, HMSO.

DES (1990). History for The Ages 5-16, London, HMSO.

Demircioğlu, I. H. (2006). "Lise Öğrencilerinin Tarih Dersinin Amaçlarına Yönelik Görüşleri" Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, c. 4, s.2, s.153-164.

Demircioğlu, I. H. (2007). Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar, Ankara, Anı Yayıncılık.

Farmer, A. ve Knight, P. (1995). Active History in Key Stages 3 and 4, London, David Fulton.

Nichol, J. (1984). Teaching History, London, Macmillan.

Safran, M. (1993). "Tarih Öğretimi ve Çağdaş Müfredat Teorileri", XII. Türk Tarih Kongresi, Ankara.

Safran, M. ve Ata, B. (1996). "Barışçı Tarih Öğretimi Üzerine Çalışmalar; Türkiye'de Tarih ders Kitaplarında Yunanlılara İlişkin Öğrenci Görüşleri" G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, c. 18, s. 1, s.11-26.

Southgate, B. (1997). History What & Why?, London, Routledge.

TARİH BİLİNCİ AÇISINDAN TARİH ÖĞRETİMİNİN AMAÇLARI

Erkan Dinç
Uşak Üniversitesi

İster akademik bir tarihçi olsun isterse sıradan bir insan olsun herkes, az ya da çok geçmiş bilgisine sahiptir ve bu bilgilere doğrudan tecrübe etme veya başkalarından öğrenme gibi farklı yollardan ulaşmıştır ve herkes, bu bilgilerden yola çıkarak bir şekilde geçmişini yorumlar ya da geçmiş hakkında çıkarımlarda bulunur. Daha genel bir söylemle insanoglunun geçmiş hakkındaki bilgisi ve birikimi, toplumdan topluma veya ülkeden ülkeye göre değişmekle birlikte zamana paralel olarak artmakta ve bu artış da geçmiş hakkındaki yorumların mekânla bağlantılı olarak hem bireye ve topluma, hem de zamana göre değişmektedir (Nielsen, 1997). Yani, tarih bilgisi diye adlandırdığımız geçmiş algımız, yeni eklenmelerle ve farklı bakış açılarının devreye girmesiyle sürekli olarak değişmekte; neredeyse her nesil için yeni bir tarih bilgisi ve yorumu söz konusu olabilmektedir.

Geçmişle ilgili algılardaki bu değişim, günümüzde olup bitenleri nasıl anlamlandıracağımızı etkilediği gibi, gelecekte neler olabileceği hakkındaki düşünce ve beklentilerimizde de değişikliklere yol açar. Günümüzde meydana gelenler hakkındaki algılarımız, geçmişte olan olay ve durumlar hakkındaki bakış açımıza ve yorumlarımıza tesir eder ve aynı zamanda gelecekle ilgili beklentilerimizi de şekillendirir. Bu ikisine paralel olarak gelecekte beklenenlerimizin bugünde olup bitenler ve geçmiş hakkındaki algı ve yorumlarımızı etkilemesi de söz konusudur. Geçmişin yorumu, bugünün algılanıp anlaşılması ve gelecekle ilgili beklentilerin oluşturulması unsurlarından oluşan ve bu unsurlar arasındaki karşılıklı

ilişkilerin incelenmesini kapsayan bu karmaşık kavrama tarih bilinci adı verilmektedir (Jeismann, 1992'den aktaran Nielsen, 1997).

Yukarıda genel bir çerçevede izah edilen tarih bilinci kavramı iki kelimedenden oluşmaktadır; tarih ve bilinç. Tarih kavramının günümüz Batı dillerindeki karşılığı olan "history" ya da "historia" sözcüğü eski Yunanca'dan gelmekte ve köken itibarıyla 'araştırma' 'doğrunun aranması' anlamlarını taşımaktadır. Bir bilim dalı olarak tarih, geçmişle ilgili araştırmaların yol ve yöntemlerini belirlemek uğraşındadır (MacIsaac, 1996). John Tosh (2000) tarihin iki genel anlamı olduğunu ifade etmektedir. Bunların ilki, geçmiş zamanlarda yaşanmış olaylar ve durumlar olarak imgelenen bir geçmiş tasarımıdır. Fakat söz konusu olay ve durumlar henüz uzmanlar tarafından incelenip değerlendirilmemiştir. Dolayısıyla tarihin bu şekilde kavramlaştırılması bir tarih tasarımıdan çok bir geçmiş imgelemi olarak nitelendirilebilir. İkinci anlamda ise tarih, tarihçilerin geçmişten kalan kalıntı ve kanıtları inceleyerek ortaya koymaya çalıştıkları bir geçmiş tasarımıdır. İşte bu ikinci anlam, bir akademik disiplin ve inceleme alanı olarak tarihin özelliklerini ortaya koymaktadır ki bu tarih kavramı insanlığın zaman süreci içerisinde gösterdiği davranışları, eylemleri ve gelişmeleri kapsamaktadır.

İnsanlığın geçmişine dair deneyimlerinin toplandığı bir ortak hafıza olan tarih, günümüz insanların toplumsal kimliklerini ve gelecekle ilgili beklentilerini oluşturmaları için bir zemin oluşturur (Tosh, 2000). Lucien Febvre, bu bağlamda bir bilim dalı olarak tarihi "günün ihtiyaçları doğrultusunda geçmişin düzenlenmesi ile ilgilenen bir alan" olarak değerlendirmektedir (aktaran Slater, 1995).

Bilinç kavramı ise bireyin ya da ortalama insanın belirli bir anda, kendi varlığı ile çevresinde olup bitenler hakkında farkında olduğu algılamaları, duyguları ve düşünceleri ifade etmek için kullanılmaktadır (Lorentzen, 2000; Tekeli, 1998).

Bu iki sözcüğün birleşmesinden oluşan 'tarih bilinci' kavramı en geniş anlamı ile geçmiş, bugün ve gelecekle ilişkilendirerek; bu ilişkiler ağı içerisinde oluşturulacak bir çerçevenin bugünü anlamak ve gelecekle ilgili beklentileri şekillendirmek noktasında kullanılması olarak değerlendirilmektedir (Jeisman, 1997'den aktaran Rüsen, 2001; Rüsen, 1993a, 2000 ve 2001; Fausser, 2000; Lorentzen, 2000; Von Borries, 2002).

Yukarıdaki tanımda açıkça görüldüğü üzere tarih bilinci kavramı, bugünü anlamak ve gelecek hakkında beklentiler oluşturmak noktasında, tarihin yani geçmiş ve geçmiş hakkındaki algı ve bilgilerin ele alınmasını ya da kullanılmasını

gerektirmektedir. Bu da doğal olarak tarih bilinci nasıl bir geçmiş algısını veya hangi tarih anlayışını ya da versiyonunu ele almalı sorusunu akla getirmektedir. Diğer bir söyleyişle yaşanılmış geçmiş olarak tarihe yöneltilen farklı bakış açıları, bugünü anlamak ve gelecekle ilgili beklentiler oluşturmak için bir zemin olan tarih bilincinin tanımlanmasını nasıl etkiliyor problemini gündeme getiriyor.

Hermann Müller-Karpe'ye göre tarih bilinci, insan toplumunun kendi tarihini ve tarihselliğinin bilincinde olmasıdır. Yani tarih bilinci, insanın kendi varlık ve kimliğinin oluşumunu yakın çevresinde ve daha uzakta bulunan diğer birey ve toplumlarla ilintilendirerek ortaya koyması ve bunu yalnızca geçmiş düzleminde değil bugünü ve geleceği de hesaba katan bir bilinçle ele almasıdır (aktaran Holtorf, 2001). Bu tarih bilinci anlayışı, bireyin kendisini özgün gelenekleri olan bir toplumun parçası olarak görmesini gerektirir (Holtorf, 2001). Rüsen (2000) bir çok kültürde yaygın olarak gözlenen bu tarih bilinci algısının bazı katı kurallara göre oluşturulduğunu ifade ederek bireyin ait olduğu grup ve/veya kültür ile bu grup ve/veya kültürün geçmişine dair önemli tarihsel olay ve gelişimlerin olumlu kabul edildiğini, diğerlerinin ötekiliğinin ise olumsuz olarak değerlendirildiğini belirtmektedir. Öz kültürü merkeze alan bu tarih bilinci yaklaşımı, insanın tarihe bakışına veya geçmiş algısına da sınırlar getirmektedir. Öncelikle kendi tarihini temel alan ve onu olumlu olarak değerlendiren bu yaklaşımda birey, diğerlerine ait tarihe karşı olumsuz bir bakış açısı sergiler. Kendi tarihsel kökenlerinden başlayıp gelecekle ilgili hedef ve beklentilere doğru ilerleyen kesintisiz ve sürekli bir gelişim sürecini esas alır. Bu yaklaşıma ait bakış açısında tarih, söz konusu kültür veya bireye ait olumlu gelişim sürecini merkeze alırken; ötekiler hakkında bir ayrımcılık ve marjinalleştirme söz konusu olabilmektedir (Rüsen, 2000).

Çoğunlukla pozitivist tarih anlayışının egemen olduğu çevrelerde etkin olan ve tarihin geçmişten geleceğe uzanan kesintisiz bir zaman düzlemi olarak algılandığı bu tarih bilinci kavramının bir çok Avrupa ülkesinde (Van der Leeuw-Roord, 2000) olduğu gibi Türkiye'de de yaygın olarak benimsendiği bilinmektedir (Birinci, 2004). Tarihi, millî kimlik ve karakteri oluşturan temel öğelerden biri olarak ele alan, bu bakış açısı, tarih bilincini de millî bilinç ile eşdeğer görür. Bu anlayışın bir diğer özelliği ise millî tarihi bilmek ile bir tarih bilincine sahip olmanın aynı şekilde algılanmasıdır. Dolayısıyla, tarih bilincinin de ancak millî tarihe dair genel bir çerçeve dahilinde önemli millî olayların, şahsiyetlerin ve tarihlerin öğretilmesi ile kazandırılabilceği varsayılmaktadır (Van der Leeuw-Roord, 2000).

Tarih ve tarih bilinci üzerine düşünen çağdaş bilim adamları, tarih bilincinin bu şekilde bir topluma ya da bir toplumsal birime veya kültüre bağlılık olarak kavramsallaştırılmasını dar bir tanımlama olarak değerlendirmektedirler. Onlardan biri olan Jörn Rüsen (2001) tarih bilincini, zaman içerisinde edinilen her türlü deneyimin farkında olunması; ve bu deneyimlerin günlük yaşamı yönlendirme sürecinde göz önünde bulundurulması olarak ele almaktadır. Tarih bilincinin bu şekilde ele alınması pozitivism sonrası dönemin izlerini taşır; ve günümüzde sahip olduğumuz tarihsel bilgi ve anlatıların geçmişin geçmişte yaşanmış hâliyle yeniden kurgulandığı durumlar olmadığını; aksine, geçmişten kalan kanıtlardan yararlanılarak oluşturulan ve tamamıyla bugüne ait olan anlatılar olduğunu vurgular. Dolayısıyla bugün sahip olduğumuz tarih bilgisi, ne geçmişte yaşananların belli bir ölçekle küçültülerek ele alındığı bir bilgi alanı, ne de geçmiş zamanlarda olup bitenlerin olduğu gibi kaydedildiği belgesel bir filmidir. Tarih ayrıca, geçmişe dair çeşitli olay, olgu, yorum ve çıkarımlar hakkında süregelen bireysel ve toplumsal tartışmaların meydanıdır. Yani bizim bugün sahip olduğumuz tarih bilgisi, yorumlar hakkındaki yorumları ve açıklamalar hakkındaki açıklamaları içerir (Von Borries, 2002).

Tarih bilinci çoğunlukla, doğrudan yaşam deneyimi olmayan fakat her türden tarihsel anlatı ve betimlemeler aracılığı ile toplumda var olan bir geçmiş algısının zihinsel etkilerini ele alır. Böyle bir yaklaşım yukarıda da belirtildiği gibi geçmişte olup biteni yorumlama, günümüz dünyasını anlama ve gelecek hakkında beklentiler oluşturma ile ilgili karmaşık bir süreç içerir. Tarih bilinci kavramının oluşum sürecinin merkezinde, geçmişte meydana gelen olaylar ve bu olayların etkileri hakkındaki bireysel değerlendirmeler, bireysel veya ortak bir tarih algısı oluşturma yolları, çocuklarda tarihe dair bir farkındalık oluşturulması gibi zihinsel yapılar bulunur (Rüsen, 2001). Bu yüzden, böyle bir tarih bilinci kavramında sıradan tarih bilgisinin önemi sınırlı iken (Fausser, 2000); söz konusu tarihsel bilgiler aracılığı ile gerçek yaşamda gereksinim duyulan çeşitli zihinsel alt-yapı ve becerilerin geliştirilmesi ön plandadır (Rüsen, 2001).

Tarih bilinci kavramı yukarıdakilere ilave olarak, tarihi anlama ve kavramaya yönelik çeşitli bilgileri, basit tarihsel imaj veya kalıpları, bireyin kendi hayat hikâyesini, ailesini, çalıştığı işyerini, yaşadığı kenti, bölgeyi, ülkeyi ve yaşamını çevreleyen kültürel, toplumsal, siyasal ve ekonomik olguları ve bunlar gibi daha bir çok unsuru içerir. Bireylere ait kültürel ve tarihsel hatıralar yukarıda belirtilen çeşitli kaynaklardan beslenirler ve onlarda kendilik ve ötekilik hakkında bir farkındalık oluşturarak tarih bilincinin ortaya çıkmasında farklı işlevler görürler.

Bu da bireylere, tarihsel süreçlerin sebep ve sonuçlarını nasıl değerlendirebileceklerine ilişkin bir çerçeve sağlar (Heinen, 2000).

Yukarıda izah edildiği üzere tarih bilinci genel olarak iki farklı şekilde algılanmaktadır. Kavrama atfedilen içerik ile tarih bilincini insanlara aktarma ya da kazandırma yöntemleri de buna göre değişim göstermektedir. Tarih bilincini dar bir çerçevede ele alarak, kavramı bir millî kültür ve kimlik oluşturma aracı olarak gören ve millî bilinçle eşdeğer olarak değerlendiren birinci bakış açısı, millî tarihle ilgili önemli olay, olgu ve şahsiyetlere dair bilgilerin önceden belirlenmiş bir bakış açısı çerçevesinde yeni kuşaklara aktarılması ile tarih bilincinin kazandırılacağını öngörmektedir. İkinci yaklaşım ya da bakış açısı ise öncelikle tarih bilgisinin tarihselliğine ve göreceli öznelliğine dikkat çekmektedir. Daha sonra da kavram içeriğini, millî tarih, millî kültür ve millî kimlik gibi çoğunlukla yakın zaman veya gündelik yaşamın pragmatist ve sosyo-politik amaçlarının ötesine taşıyarak tarih bilincini daha bütüncül, kapsayıcı ve evrensel bir çerçeveye oturtmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla, tarih bilincinin yeni nesillere nasıl öğretileceği husus bu ikinci anlayışta daha farklı bir mahiyet almaktadır.

Bu bağlamda tarih bilincinin nasıl öğretileceğini ele alan Rüsen'e (2001) göre tarih eğitimi, daha geniş düşünce alanı ya da kavram olan tarih bilincinin bir parçasıdır. Öğrenciler okulda tarih öğrenirler. Burada kastedilen ya da umulan, öğrencilerin tarih derslerinde geçmiş hakkında düşünmenin yollarını öğrenmeleri ve bu tarihsel öğrenmelerin onlara, kendi yaşamlarını geçmiş, bugün, gelecek düzlemlerini kapsayan ve birbirleriyle ilişkilendiren bir zaman süreci içerisine yerleşik bir şekilde düzenlemeleri noktasında yardımcı olabilmesidir (Rüsen, 2001).

Bu türden bir tarih ve tarih eğitimi anlayışı günlük yaşantılarla yakından ilişkilidir. Bu anlayışa göre akademik ya da disipliner tarih ile günlük yaşantılar aynı şey değildir. Yani, öğrenilen tarih bilgileri, yalnızca günlük yaşamı bilgilendirmez. İnsanın ilgi ve gereksinimleri ile bunlarla ilişkili bir şekilde kendisini belirli bir zaman sürecine yerleştirme ihtiyacının yönlendirmeleri, tarih biliminin dünyada işlerin veya olayların nasıl gerçekleştiği hakkında kuramlar geliştirmesi için bir zemin hazırlar. Bu da uygun yöntemsel kural ve uygulamalarla birlikte işleyerek tarih disiplinine ait temsil formlarını yapılandırır (Rüsen, 1993 ve 2001). Bu süreç dahilinde elde edilen tarihsel ürünler, günlük yaşamı bilgilendirerek, insanın kendisi için bir yaşam biçimi belirlemesi ya da kendi yaşamını yönlendirmesi ile ilgili çeşitli işlevler görür (Rüsen, 2001).

Rüsen, (1993) bu doğrultuda, öğrencilerin okulda öğrendikleri tarih hakkın-

da düşünceleri gerektiğinin altını çizerek; bu düşünme sürecinin bireylerin tarihle ilgili öğrenmelerinde bir nesnellik ve öznellik ayrımı geliştirmelerine öncülük edeceğini ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrenciler, okulda öğrendikleri akademik ya da nesnel tarih bilgisi hakkında düşünerek, bu bilgileri gerçekleştirdikleri zihinsel süreçlerin etkin birer parçası hâline getirmelidirler. Öğrenciler, söz konusu tarih bilgisini içselleştirilerek, kazanılmış fakat işe yaramayan durağan bir konumdan günlük yaşamda işe yarayan, yaşama uyum sağlamaya ve onu yönlendirmeye yarayacak bir konuma ulaştırmalıdır. Söz konusu tarih bilgisinin bu özelliği, geçmiş hakkında ya da geçmiş olarak bilinenlerin öznelliğine ve kısmi göreceliğine işaret eder (Rüsen, 1993). Bu ise öğreneni, tarihsel bilgiyi insanın bilişsel ve bilinç dünyası hakkında önceden belirlenmiş veya kabul edilmiş durağan ve değişmeyen bir olgu olarak kabul etmesine değil; öğrenilen veya gözlenen yeni bilgi ve bakış açılarının katkısıyla sürekli olarak değişen ve gelişen dinamik bir süreç olarak değerlendirmesi gerektiği sonucuna götürür. Tarih öğretiminin böyle bir anlayışla gerçekleştirilmesi de aynı şekilde gelişen ve değişen bir tarih bilinci kavramının oluşumuna hizmet eder (Rüsen, 2001).

Böyle bir tarih bilinci anlayışının en önemli özelliği, insanların kendilerinde ve yaşadıkları dünyada meydana gelen zamana bağlı değişmelere uyum sağlamalarına yardımcı olmasıdır. İnsanlar, kendi yapıp ettiklerini belirli bir zaman düzenine yerleştirmek için yaşadıkları dünyanın zamansal boyut ya da geçmişteki atalarından, gelecekteki torunlarına kadar içerisinde bulundukları değişen dünyada kim oldukları hakkında bir fikre sahip olma ihtiyacı hissederler (Rüsen, 2000). Tarih bilincine dair yukarıda belirtilen temel özellikler, insanların bu ihtiyaçlarına cevap vererek kendi yaşamlarını yönlendirmelerine ve kimliklerini oluşturmalarına yardımcı olur ve bu doğrultuda onlara yol gösterir.

KAYNAKÇA

- Birinci, N. (2004) "Tarih Bilinci" *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 5(51), ss.1-2.
- Fausser, K. (2000) "Dimensions of a Complex Concept." S. Macdonald (ed.) *Approaches to European Historical Consciousness: reflections and provocations*. ss.41-51. Hamburg: Edition Korber-Stiftung.
- Heinen, A. (2000) "Towards a European 'Experience Space'" S. Macdonald (ed.) *Approaches to European Historical Consciousness: reflections and provocations*. ss.103-112. Hamburg: Edition Korber-Stiftung.
- Holtorf, C. (2001) "The Origins of Historical Consciousness" erişim linki: <https://tspace.library.utoronto.ca/citd/holtorf/2.5.html> erişim tarihi: 15.05.2008.
- Lorentzen, S. (2000) "Key Aspects of European Historical Consciousness" S. Macdonald (ed.)

Approaches to European Historical Consciousness: reflections and provocations. ss.32-40. Hamburg: Edition Korber-Stiftung.

Mclsaac, T. (1996) "From Collingwood to the Teaching of Historical Thinking" Teaching History, 84. ss.15-18.

Nielsen, V.O. (1997) "Educational perspectives and Questions" Angvik, M. and Von Borries, B. (ed.) Youth and History: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Hamburg: Edition Korber-Stiftung. ss.401-406.

Rüsen, J. (1993) "Experience, Interpretation, Orientation: three dimensions of historical learning" P. Duvenage (ed.) Studies in Metahistory. Pretoria: Human Sciences Research Council. ss.85-93.

Rüsen, J. (2000) "Cultural Currency: the nature of Historical Consciousness in Europe" S. Macdonald (ed.) Approaches to European Historical Consciousness: reflections and provocations. ss.75-85. Hamburg: Edition Korber-Stiftung.

Rüsen, J. (2001). "What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence" Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks adlı sempozyuma sunulan bildirisi, University of British Columbia, Vancouver, BC.

Slater, J. (1995) Teaching History in the New Europe. London: Cassell.

Tekeli, I. (1998) Tarih Bilinci ve Gençlik. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Tosh, J. (3. Basım) (2000) The Pursuit of History. Harlow: Pearson Education Limited.

Van der Leeuw-Roord, J. (2000) "Working with History: developing European consciousness." S. Macdonald (ed.) Approaches to European Historical Consciousness: reflections and provocations. Hamburg: Edition Korber-Stiftung. ss.114-124.

Von Borries, B. (2002) "European History Written by Various European Historians" A. Pók, J. Rüsen and J. Scherrer (ed.) European History: Challenge for a Common Future. s. 22-44. Hamburg: Edition Korber-Stiftung.

KRONOLOJİ VE ZAMAN ALGISI

Ne zaman tarihi düşünsek, onu tarihleri
(yılları) ile birlikte kronolojik bir sırada hatırlarız “
Jahoda, 1963

Ahmet Şimşek
Marmara Üniversitesi

Tarihin pek çok ögesi vardır. Bunlardan biri, belki de en önemlisi tarihsel zamandır. Tarihsel zaman, toplumu derinden etkileyerek iz bırakmış olayların tanımlanmasında kullanılan, geçmiş zamanın bir parçasıdır. Kronoloji ise tarihsel zaman içinde tanımlanan olayların öncelik-sonralıklarına göre belli bir zamansal sıraya dizilmesidir.

Kronoloji hatırlatıcı bir zihinsel çerçeve işlevini görerek tarihin daha kolay anlaşılmasını sağlar. Çünkü, kronoloji olmadan geçmiş kaos altındadır (Wood, 1995). Kronoloji, tarihsel olayların arasındaki ilişkilerin çözümlemesine yardımcı eder (Garvey, 1975–1976). Kronoloji sayesinde bireyler, tarihsel bilgilerini zamansal olarak yapılandırabilirler. Bu yüzden kronoloji kavramı, çocukların tarihi anlamalarının gelişiminde merkezî bir yere sahiptir (Stow ve Haydn, 2000). Kronoloji sayesinde çocuk, olayların sadece tek bir dizi hâlinde sıralanmadığını, aynı zamanda bu olayların eşit, geçici süreler dizisi karşısındaki birlikteliğini de görebilir (Smith ve Tomlinson’dan aktaran: Dilek, 2002).

Kronoloji öğretimi, çocukların hayatlarındaki olayların ardışıklığını fark etmeleri ile başlar (White, 1997). Kronolojik anlama, çocukların zamansal bilişinin gelişimi için vardır (Hodkinson, 2004). Bunun bir diğer ifadesi kronoloji algısıdır.

Kronoloji algısı, çocukların zamanla dönemleri ve olayları eşleştirebilmesi ve

farklı herhangi bir dönemle olay arasındaki ilişkiyi kolaylıkla tanıyabilmesidir. Bunlarla birlikte, ardışık zamanlı olayların zamansal bir düzlemde yerleştirilmesi, olaylar arası zamansal mesafesinin tahmin edilmesi ve sunulan olayların bağlamsal ilişkilerinin fark edilmesini de kapsar (Hodkinson, 2003). Ancak kronoloji algısı, çocuklarda kendiliğinden oluşmadığı gibi birden bire de oluşturulamaz. Çünkü zaman algısı gibi kronoloji algısı da çocukta zihinsel gelişime ve zamanın sosyal etkileşimle birlikte yapılanmasına bağlıdır (Friedman, 2003). Dolayısı ile bilişsel temele ve sosyal etkileşime dayanan bu yapılanmada sosyal etkileşimin niteliği ve niceliğinin bilişsel yeterliliğin gelişimine katkı sağlayabileceğini, böylece çocukta zaman kavramının geçmiş boyutunun daha hızlı kazanılabileceğini söylemek mümkündür (Şimşek, 2006).

Konuya ilişkin pek çok araştırmacının ortak görüşü çocuk için geçmişin ancak onbir yaşından sonra anlam kazanabileceği şeklindedir. Ancak bazı araştırmacılar planlı bir biçimde konuya ilişkin yapılacak alıştırmalarla çok daha erken yaştan itibaren çocuklara kronoloji algısını kazandırmanın mümkün olduğunu belirtmişlerdir (Şimşek, 2006). Çocukların geçmişi keşfetmeleri için onların ilgileri doğrultusunda stratejiler seçilmelidir (Maxim, 1997). Bu durumda özellikle ilköğretimde kronoloji algısının geliştirilmesi için önerilen yöntem ve tekniklere bakmakta fayda vardır.¹

Çocuklar, zamanla meydana gelen değişimin ayrıntılarını ve daha bütünsel gelişimini bilmeye, bunu kullanmaya, 'benim tarihim'² projeleriyle iyi bir başlangıç yapabilirler (Levstik ve Barton, 1997). Çünkü küçük çocuklara uygun olan yaklaşım; tarihin, kendi yaşamlarındaki etkinliklerle ilgili olduğu, dolayısıyla gerçek yaşantılarla formal tarih arasında somut bağ bulunduğunu vurgulayan bir bakıştır (Muir, 1990). Çocuklar, kişisel ve ailevi bir tarihlerinin olduğunu görebildiklerinde (ve tarihin somutluğunu kavradıklarında), tarihteki insanların zamansal anlamda bizimle nasıl bağlarının bulunduğunu kavrayabilirler. Bu bağlantı çocukların, tarihin geçmişteki her olaya dayalı olmadığını, fakat insanların yaşamını etkilemiş önemli olaylara dayalı olduğunu keşfetmelerine yardımcı eder (Şimşek, 2005). Bütün bu ve buna benzer etkinliklere 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer verilmiştir.

1 Tarihsel zaman ve kronoloji algısı zamanla oluşturulabilecek bir yeterliliktir. Gerekli düzenleme ve öğretimle ilköğretimin sonunda tam olarak kazanılmış olacak bu becerinin ortaöğretimde desteklenmesi pekiştirme açısından iyi olabilir. Yoksa ortaöğretimde çocukların zihinsel gelişimlerinden kaynaklı bir sınırlılık söz konusu değildir.

2 Çocukların kendi yaşamlarında önemli buldukları olaylardan oluşturdukları kişisel geçmişleridir. Bu olayların zaman çizelgesine sıralanması ise kişisel zaman şeridini oluşturmaktadır.

İlköğretimin ilk yıllarında öğrenciler; bugün, dün ve yarın terimlerini, zamanı göstermeyi, bir saati kullanmayı öğrenmelidirler. Bunlar ders yılının başlangıcında verilebilir (Naylor ve Diem, 1987). 4. sınıf ve daha üstü için dönemde, çağ, yüzyıl, on yıl terimleri çalışılabilir (Nelson, 1987). On yıl ve yüzyıl gibi daha küçük birimlere ayrılmamış ayrıntısız ve geniş bir şekilde olan zamanın anlaşılması ise ilköğretimin ikinci kademesinde inşa edilebilir (Naylor ve Diem, 1987).

Bunların hepsi öğretmenlerin sorunun farkında olmaları ve buna dönük bir öğretim planlamaları ve uygulamaları ile mümkündür. Bu yüzden kronoloji öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları önemli karışıklıkları bilmek önemlidir. Öğretmenlerin karşılaştıkları bazı sorunlar ve çözüm önerileri olarak şunlar söylenebilir (Stow ve Haydn, 2000);

1. Tarihte zamanın anlaşılmasının gelişimini yaşla ilgili bir gelişime sıkı bir şekilde oturtmak uygun değildir. Çünkü çocuklar farklı yaşlarda farklı hızlarda ilerlerler.

2. İlköğretimin birinci kademesinde bazı çocuklar, tarihsel zaman kavramına dair karmaşık fikirlere sahip olabilirken, ikinci kademesindekiler yaşadıkları yüzyıl ya da milattan sonranın ne anlama geldiği gibi temel zaman kavramlarını kazanmamış olabilirler. Çocukların zamanı anlamaları hakkında varsayımlarda bulunulmamalıdır. Çocukların konuya ilişkin girişimlerini dikkatlice izlemek gerekmektedir.

3. Kronolojinin sistematik öğretimi, çocukların anlayışlarını geliştirebilir.

4. Kronolojik sistemin anlaşılması için çocuklar, terimlere aşına olmaya ve bunları kullanmada cesaretlendirmeye ihtiyaç duyarlar.

5. Zaman hakkında yanlış kavramalar ve basmakalıp fikirler üzerinde özellikle durulması gerekir.

6. Çocuklar, erken yaşlarda uzak geçmiş ya da yakın geçmişten daha iyi ayırt edebilirler.

7. Zamanın görsel sunumları, ilköğretim yıllarında artan bir karışıklıkla sürekli olarak verilmelidir.

8. Görsel kanıtlar (Kalıntıları ve binaları da içermektedir) çocukların dönem ya da dönemlerle ilişkisel bağlarının gelişiminde güçlü bir yoldur.

9. Bütün çocukların geçmiş hakkında öğretimle inşa edilebilen, geliştirilebilen ya da değiştirilebilen bir takım fikirleri vardır.

10. Çocukların kronolojiyi anlaması birçok yöntemle etkili bir şekilde geliştirilebilir.

11. Çocukların ilköğretim birinci kademe karşı karşıya geldikleri tarih de-

neyimlerinin çeşitliliğini ölçmek, ilköğretimin ikinci kademesine başladıklarında onların kronoloji öğretiminin hangi aşamasında olduklarını bulmaya yardımcı olacaktır.

12. Eger tarihin anlaşılması etkili bir şekilde geliştirilmek isteniyorsa ardışık sıralama çalışmaları, insanlar ve yarattıkları araç-gereçler arasındaki ilişkiler tartışılmalıdır.

13. Öğretmenler, geçmişin açıklanması, zamana ilişkin dağarcığın gelişimi, tarihleme sisteminin anlaşılmasının zihinsel haritası ya da çatısını oluşturmalıdır. Böylece çocuklar bütün bu alanlarda tutarlı ilerlemeler sağlayabileceklerdir.

14. Tarih hakkında öğretim, sistematik olması gerektiği kadar sürekli de olmalıdır. Geçmişe ait, uzun süre kullanılmayan toplumsal nesnelerin sergilenmesi, öğrencilerin bu şeylerin nasıl değiştiği fark etmesine yardım eder. Farklı on yıllarda yer alan toplumca bilinen bir yerin fotoğraflarını sunmak da kullanılabilecek başka bir tekniktir. Yerel müzelere, restore edilmiş tarihsel alanlara geziler düzenlemek, öğrencilere zaman kavramlarıyla oluşan deneyimleri sunmanın başka bir yoludur (Naylor ve Diem, 1987).

Bornes, tarih öğretilirken bir dünya haritası ile birlikte bir de yüzyılları gösteren şerit bulunması gerektiğini belirtmiştir. Böylece çocuğun, tarihin kahramanlarını boşluğa yerleştirmek yerine tanımlanmış bir zamansal düzleme yerleştirebileceğini, dolayısıyla çocuğun zaman ve mekân algısını birlikte almasının zaman kavramını öğrenmesinde yararlı olabileceği belirtmiştir (Blyth, 1996).

Çocuklara tarihsel zaman kavramı ve kronoloji algısını öğretmenin bir yolu da onlara zaman kapsülü hazırlatmaktır. Zaman kapsülü, belirli bir zaman periyodunu tanımlamak için nesnelerin ve kanıtların toplanmasıyla oluşturulur (Maxim, 1997). Bu etkinlikte temel hedeflerden biri, çocuğun tarihçinin araçlarını kullanmaya cesaretlendirilerek, tarihi onun hayatının bir parçası hâline getirmek olduğu için, zaman kapsülü olabildiginde onların hayatlarının bir parçası olmalıdır (Maxim, 1997). Böylelikle çocukların güncel eğilimlere ve çağdaş bilgilere odaklanmalarına da yardım edebilir.

Bir diğer etkinlik aile büyükleriyle görüşmedir. Öğrencilerden, büyükbabaları ve büyükanneleriyle geçmişte yaşamlarının nasıl olduğu hakkında görüşmeleri istenebilir. Örneğin; onların zamanındaki teknoloji, moda, eğlence tarzı, günlük işler ve kaygılar vb. konu edilebilir. Bu, çocuklarının kendi dünyalarından çıkmalarını ve kuşak farklarını görmelerini sağlar. Ayrıca çocukların, değer ve inançların zamanla nasıl değiştiğini anlamaları açısından da çok önemlidir.

Bir diğer etkinlik ise öğrencilere soy ağaçları hazırlatmak, farklı nesilleri gösteren aile köklerinin bir kopyasını yaptırmaktır. Bundan sonra çocukların, ebeveynlerinin doğum günü olan tarihlerden hareketle on yıl ve yüzyıl gibi zaman kavramlarının somutlaştırılması mümkün olabilir (Naylor ve Diem, 1987).

Çocukların tarih denilen alanın, her gün okula gidip gelirken yolları üzerinde gördükleri bina ve işaretleri kapsadığını öğrenmeleri onları heyecanlandırdığı bilinmektedir. Bu noktada yerel tarih kapsamında çevredeki tarihsel yapılar yanında eski resimler, haritalar, basılmış mektup ve günlükler de (Leigh, Reynolds, 1997) değişim ve sürekliliği kavramalarında iyi birer başlangıç olabilir.

İlköğretimin ikinci kademesindeki çocukların, tarihsel zamanı anlamlandırma-larına temel oluşturması için sözlü tarih etkinliklerinde yer almaları sağlanabilir (Muir, 1990). Bunun için yakın dönemde meydana gelmiş önemli olaylara tanıklık yapmış bir kişinin, kişisel deneyimlerini derste çocuklarla paylaşması beklenen verimi sağlayabilir.

Bir diğer etkinlik materyali ise tarihsel hikâyelerdir. Bunlarla öğrencilerin özellikle değişim ve süreklilik kavramlarını daha kolay kavramaları mümkündür (Bage, 2000). Bu bağlamda çocukların, aile ve toplum hikâyeleri gibi geçmişe ilişkin hatırlanmaya değer şeyleri toplamaları kendi yaşamlarıyla da ilgili olan tarih algısını kazanmalarına yardım edebilir (Dodd, 1999). Tarihsel hikâyeler gibi günlükleri, geçmişte yazılmış mektupları ya da düz yazıları okumalarıyla da o dönemin dilini fark etmeleri sağlanabilir. Yine bu da değişim ve süreklilik algısının gelişimine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Bage, G. (2000). *Thinking History 4–14*, Primary Directions Series, New York and London: Routledge Falmer.

Blyth, J. (1996). *History in Primary School*. London: Open University.

Friedman, W. J. (2003). The Development of A Differentiated Sense of the Past and The Future *Advances in Child Development and Behavior*, 31: 229–269.

Dilek, D. (2002). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*. (2. baskı). Ankara: PegemA Yayınları.

Dodd, E. (1999). Echoes of The Past, Jackdaws and Historical Fiction Bring History to Life. *Childhood Education*, 75(3): 136–141.

Hodkinson, A. J. (2003). *Primary Children's Developing Conceptions of Historical Time: Analizing Approaches to Teaching and Learning*. (Unpublished PhD Thesis). Lancaster: University of Lancaster.

Tarih Nasıl Öğretilir?

Hodkinson, A. J. (2004). Does The English Curriculum For History And Its Schemes of Work Effectively Promote Primary- Aged Children's Assimilation of The Concept of Historical Time? Some Observations Based on Current Research. *Educational Research*, 46(2): 99–117.

Garvey, B. (1975–1976). Time and History Teaching. *Teaching History*, 4: 290–295.

Jahoda, G. (1963). Children's Concepts of Time and History. *Educational Review*, 15: 87–105.

Leigh, A. T.; Reynolds T. O. (1997). The Little Windows to Past. *Social Education*, 61(1), 45–47.

Levstik, L. S.; Barton, K. C. (1997). *Doing History*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Maxım, G. W. (1997). Time Capsules: Tools of The Classroom Historian. *The Social Studies*, September/October: 227–232.

Muir, S. P. (1990). Time Concept for Elementary School Children. *Social Education*, 54 (4): 215.

Naylor, D. T.; Diem, R. (1987) *Elementary and Middle School Social Studies*, New York: Random House.

Nelson, M. R. (1987). *Children and Social Studies, Creative Teaching in the Elementary Classroom*. U.S.A.: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.

(Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, 2005)

Stow, W.; Haydn, T. (2000). Issues in The Teaching of Chronology. In *Issues in History Teaching*. (Ed: James Arthur and Robert Philips). London: Routledge.

Şimşek, A. (2005). "Zaman ve Kronolojiyi Algılama", 2005 Sosyal Bilgiler 6 ve 7. Sınıflar Öğretim Programı s. 71–75.

Şimşek, A. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi ve Öğretimi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

White, R. (1997). Time For History: Some Ideas For Teaching Chronology In Year 2. *Teaching History*, 89: 22–25.

Wood, S. (1995). Developing An Understanding of Time Sequencing Issues. *Teaching History*, 79:11–14.

MEKANI ALGILAMA BECERİSİ

Mustafa Öztürk
Erciyes Üniversitesi

Giriş

Mekânsal algı kişilerin kendi yaşadıkları ve diğer uzak-mekânlarla ilgili sahip oldukları bilgi ve imgeleri (hayalleri) ile bunların yaşantılarında aldıkları kararları nasıl etkilediğiyle ilişkilidir. Mekânı algılama becerisinin geliştirilmesi mekânsal kararları doğru alabilmek için önemlidir. Mekânsal karar alma süreciyle ilgili ne kastedildiğini aşağıda Gould ve White (1974) tarafından oluşturulan örnekle açıklamaya çalışalım. Oturduğumuz meskenin yerini, genellikle bizim işe gitmek için yapacağımız seyahati ve ihtiyacımız olan eşya, bilgi ve insanlar açısından hareketliliği en aza indirgeyecek şekilde seçeriz. Ancak tüm ihtiyaç ve isteklerimizi karşılayacak bir yer bulma hususu oldukça karmaşık bir hâle gelebilir. Örneğin, şehir merkezinde bir yerde oturup iş yerine yakınlığı arzulasak bile çok az insan bir fabrikanın ya da atölyenin yakınında oturmak ister. Bu bağlamda şehir merkezinin yoğunluğundan, gürültüsünden ve kirliliğinden uzak, şehrin kenarlarında bir yerde yaşamak bilinçli bir seçim olabilir. Yine birçok aile çocuğunun gittiği okula yakın bir yerde yaşamak ister ama okul bahçesinin tüm gürültüsünün geldiği “çok yakın” bir yerde değil. Gould ve White’ın (1974) ortaya koyduğu bu çelişkide de görüldüğü gibi “yakın ama çok yakın değil” durumu mekânsal karar alma sürecine doğrudan bir örnek oluşturur.

Bu duruma tarih açısından yaklaştığımızda; tarihi şekillendiren olaylar ve di-

namiklerin çoğunlukla mekânsal farklılıklar ve bunun sonucu geliştirilen mekânsal karar alma süreçleri sonucunda oluştuğunu görürüz. Örneğin, savaşlar, savaşa konu olan mekânın jeopolitik önemi için, o mekân üstünde yaşayan soydaşlar için ya da o mekânın bir toplum/ulus açısından tarihsel nedenlerden ötürü ifade ettiği sembolik anlam için verilebilir. Öte yandan genellikle yaşanan mekândaki kutluk ve işsizlik gibi “itici” faktörlerin yol açtığı ulusal ve uluslararası göçler ile bunların farklı mekânlardaki etkileri tarihin inceleme alanıdır (Kavimler göçü ya da Türklerin Anadolu’ya göçü gibi). Görüldüğü gibi tarihin önemli bir boyutu “Coğrafyayı paylaşma kavgasından ibarettir” dolayısıyla tarihte meydana gelen olayları kavrayabilmek olayı ilgilendiren mekânların özelliklerini (daha genel bir ifade ile coğrafyasını) bilmeyi gerektirir.

Tarih derslerinde öğrencilerin mekân algılarını geliştirmek, zamanı ve mekânı birbirinden ayrı düşünmenin imkânsızlığı nedeniyle de önemlidir. Çünkü “...toplumsal etkileşimlerin zamansal düzenindeki değişimler, genellikle mekânsal örüntülemedeki değişimleri gerektirir” (Urry, 1999). Bu bağlamda mekânsal algı insanların ve toplumların zaman içinde çok çeşitli ilişkiler kapsamında mekânsallıklarının ve mekânsal karar alma süreçlerinin ortaya konması ve analiz edilmesi (haritalanması) için gerekli ve önemlidir (Kaya, 2007’den uyarlanmıştır). Bu bölümde bundan sonraki kısımda öncelikle mekâna dair temel kavramlar açıklanacaktır. Daha sonra, temel kavramlar ışığında mekânı algılama becerisinin nasıl geliştirilebileceği üzerinde durulacaktır.

Mekân

Günümüzde mekân sadece mutlak bir şekilde nesnelerin konumlandığı, olayların içinde gerçekleştiği “fiziki çevre” olarak algılanmaz (Öztürk, 2007). Çünkü mekân, aynı zamanda hem toplumsal hem de mekânsal ilişkiler sonucu oluşur (Soja, 1989; Urry 1999). Dolayısıyla “Yalın mekân yerine farklı türden mekânlar, mekânsal ilişkiler veya mekânsallaşmalar vardır.” (Urry, 1999). Bireylerin ve toplumların zaman içindeki (tarihdeki) sosyal hayatlarındaki karmaşık durumlarını ve dış dünya ile kurdukları ilişkileri (mekânsal karar alma süreçlerini) ortaya koymak için mekânı çeşitleri ve farklı boyutlarıyla göz önüne almak gerekir (Jameson, aktaran Kaya, 2007). Coğrafya kapsamında genellikle dört farklı mekân anlayışı ya da mekânsallaşmadan bahsedilir (Thrift, 2003). Ancak tarih derslerindeki önemi nedeniyle bu bölümde “tarihi mekânlar” da ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Şimdi sırasıyla farklı mekânlaşmalardan ve öğrencilerin bunlara yönelik mekân algılarını geliştirmek için tarih derslerinde ne tür uygulamalar

yapılabileceğinden bahsedelim.

Mutlak (fiziki) Mekan

Öklit geometrisine ve metrik mesafeye dayalı mutlak mekândır (fiziki çevre). Yani herkes tarafından objektif olarak ölçülebilecek ve bilinebilecek mekândır. Buna göre bir yerin coğrafi koordinat sistemine göre dünya üzerindeki yeri ile o yerin fotoğrafını çektiğinizde fotoğrafta görünenleri içerir (arazi yapısı, yeraltı ve yerüstü kaynaklar, binalar ve yolların düzeni gibi). Olayların dünya üzerinde nerede meydana geldiği ve o mekânın fiziki özellikleri (engebeli ya da düz oluşu gibi) tarihsel analizlerde ilk olarak düşünülmesi ve ortaya konması gereken bilgilerdir. Çünkü olaylar konum ve mekânın özellikleri tarafından şekillendirilebilir. Örneğin, 1402'de Osmanlı ordusu ile Timur'un ordusu Ankara Savaşı'nı yapmadan önce kendileri için en elverişli mekânda savaşı gerçekleştirmek için müthiş bir yarış içerisine girdikleri görülür. Bir taraf ovalık alanda savaşı tercih ederken, diğer taraf kayalık ve taşlık alanı tercih eder. İki ordu Sivas civarında karşılaşabilecekken mekân seçme ve mekânı lehine kullanma stratejisi yüzünden Sivas'tan Ankara'ya kadar şiddetli bir takip yarışı yaşanır. Ülkesi doğuda olan Timur batıya ilerlerken, topraklarının merkezi batıda olan Yıldırım Beyazıt doğuda kalır. Sonunda Çubuk Ovası'nda savaş gerçekleşir.

Yüksek platolar ve dağlık alanlarda kurulmuş devletlerin, ovalık alanlarda kurulmuş olanlara göre saldırılara karşı daha korunaklı ve uzun ömürlü oluşları ancak coğrafi şartlar ve bunların işlevlerinin iyi bilinmesiyle anlaşılabilir. Örneğin, XV ve XVI. yüzyıllarda Güney Anadolu'daki Türkmen beyliklerinin Osmanlılara, XIX. yüzyılda Şeyh Şamil'in Ruslara karşı uzun süre direnebilmelelerinin nedenleri o bölgelerin coğrafi şartları ve mekânsal özelliklerinin bilinmesiyle daha iyi anlaşılabilir. Benzer şekilde İpek Yolu üzerindeki şehirler ya da Anadolu'da kurulan ilk şehir devletlerinin konumları ve neden orada kuruldukları o bölgelere dair coğrafya bilgisi gerektirir. Mutlak mekân fiziki çevreyi kapsadığına göre, mutlak mekân algısı özellikle fiziki coğrafya bilgisini gerektirir. Bu bağlamda, tarih eğitimcilerinin gereksinim duyacağı fiziki coğrafya bilgileri şu şekilde sıralanabilir: Çalışılan bölgenin iklimi (yükseklik, yeryüzü şekilleri ve enleme bağlı olarak değişecektir), yeryüzü şekilleri ve özellikleri (ovalar, dağlar, vadiler, geçitler gibi), yer altı ve yer üstü kaynakları (su, maden, toprak kaynakları gibi) ile ulaşım imkânlarıdır.

Fiziki Mekân Algısını Geliştirmek İçin Neler Yapılabilir?

Öğrencilerde fiziki mekân algısını geliştirmek için kullanılabilir en etkin materyal haritalardır. Çalışılan bölgenin haritasına bakarak o mekân hakkında konum ve dolayısıyla genel iklim özellikleri, yükseklik (yeryüzü şekilleri), ulaşım imkânları gibi bilgiler edinilebilir (haritaları kullanarak konum belirleme, yükseklik tayini gibi hususların nasıl belirleneceğine dair bilgiler “Harita Bilgisi” bölümünde verilmiştir). Atlas haritaları çok küçük ölçekli olduklarından çalışılan bölgeye dair özellikle yeryüzü şekilleri ile ulaşım imkânları açısından yeterli bilgi sağlamayabilir. Bu engeli aşmak için en etkin yol günümüzde hızla yaygınlaşan elektronik ve web tabanlı haritaları kullanmak olacaktır. Özellikle Internet üzerinden ücretsiz indirilebilecek ve dünyadaki her yerin üç boyutlu arazi yapısını gösteren “Google Earth” programı eğitimsel amaçlar için oldukça uygundur.

Bir mekâna dair algımızı belirleyen en önemli unsur oraya dair sahip olduğumuz “zihin haritasıdır”. Zihin haritaları “Çevremizdeki her şey ile alakalı zihnimizde var olanları kapsar” (Taş, 2008). Hepimiz günlük yaşantımızı sürdürmek –okula gitmek, evde mutfığa gitmek, tatile başka bir şehre ya da ülkeye gitmek vb.için- var olan zihin haritalarını kullanırız. Bundan dolayı zihin haritaları öğrencilerin mutlak mekân algılarını geliştirebilmek için etkin bir şekilde kullanılabilir. Bu kapsamda, öncelikle öğrencilerden yaşadıkları yere, okul yada ev yoluna ve benzerlerine ait zihin haritaları çizmeleri istenebilir. Aynı mekâna dair iki kişinin zihin haritaları birbirinden farklı olabilir çünkü onların o mekânı tecrübe ediş şekilleri birbirinden farklıdır. Taş (2008)’ın belirttiği gibi kitaplara ilgili olan bir kişi o yerdeki tüm kitapçılardan yerini çok iyi bilebilecekken, futbol oynamayı seven birisi yaşadığı yerdeki futbol sahâlarını iyi bilir. Fakat bu kişi oturduğu yerin hemen bir sokak altındaki kitapçıdan haberdar olmayabilir. Ancak yaşanan yerle ilgili belli temel özelliklerin herkes tarafından bilinmesi gerekir. Önemli bir yeryüzü şekli, önemli bir alışveriş ya da sanayi merkezi gibi. Eğer bunlar öğrenciler tarafından yeterince bilinmiyorsa bunun nedeni öğrencilerin yaşadıkları mekânla ilgili alışılmış yaşam rutini içinde yeterince dikkatli gözlemde bulunmuyor olmalarıdır.

Öğrencilerin gözlem yeteneklerini ve mekânsal algılarını geliştirmek için onlardan şu etkinlikleri yapmaları istenebilir: Önce gözlem yeteneklerini genel anlamda artırmak için günde bir kaç kez farklı bir arkadaşının giydiklerini ayrıntılı bir şekilde başkasına anlatması istenebilir. Daha sonra evden okula giderken gördüğü bir bina, trafik düzenlemesi, bir ağaç gibi çeşitli cisimleri tasvir etmesi istenebilir. Bu bağlamda özellikle müze gezilerinde ziyaret edilen bir müzenin

öğrenciler tarafından yapılan bir krokisi eşliğinde müzedeki bazı eserlerin ayrıntılı bir şekilde tasvir edilmesi onlarda gözlem yeteneğini geliştirecektir.

Öğrencilerden yaşadıkları bölgeye dair zihin haritaları çizdikten sonra aynı bölgeyle ilgili gözleme dayanan ve bizzat arazide oluşturulan bir kroki yapmaları istenebilir. Krokinin ne ölçüde detaylandırılması ve neleri kapsamı gerektiği öğretmen tarafından belirlenmelidir. Bu bağlamda krokinin okunurluğunu artırmak ve detayları üzerine işlemek için çeşitli harita işaretlerinin kullanılması yararlanması faydalı olacaktır. Öğrencilerin önceden yaptıkları zihin haritaları ile sonradan yaptıkları krokileri karşılaştırdıklarında o mekânla ilgili nelere önem verdikleri, neleri bilmedikleri ya da yanlış bildikleri ortaya çıkacaktır. Başka bir etkinlikte ise öğrencilerden yaşadıkları yeri varsa bir turizm haritası vasıtasıyla gezmesi ve tarihi özelliği olan alanların harita aracılığı ile bulunması istenebilir. Bunun sonunda kendisinden bölgenin tarihi özelliklerini gösteren yeni bir harita ya da kroki oluşturması istenebilir. Bu uygulama, hem onlarda mekân algısını geliştirecek hem de konuyu çok daha iyi kavramalarını sağlayacaktır.

Görece Mekân

Günümüzde coğrafyacılar bir olayın analizini yaparken ve mekân algısından bahsederken sadece mutlak mekân kavramıyla yetinmezler. Çünkü “mesafe” sadece bir doğru (ya da eğri) parçası olarak ifade edilmez. Örneğin iki yerin birbirine yakınlığı ya da uzaklığı sadece kilometre cinsinden mesafesi yerine o yerler arasındaki ulaşım altyapısı ve imkânları doğrultusunda da belirlenir. Zaman açısından düşünüldüğünde uçakla seyahat eden birisi için Ankara-İstanbul arası “mesafe”, Ankara-Kırşehir arasında bir kara taşıtıyla alınacak “mesafeden” daha yakındır. Uçak seferlerinin var oluşu ve bilet fiyatlarının nispeten ucuz oluşu Ankara ve İstanbul arasındaki mekânsal bağlantıların bir sonucudur. Böylesi bir durumda konum açısından İstanbul Kırşehir’e göre daha yakındır. Bu bağlamda “zaman açısından mesafe”, “maliyet açısından mesafe”, “bilişsel-algılanan mesafe”, ve “sosyal mesafe” gibi etmenler doğrultusunda mekânın “göreceli” olması söz konusudur ve buna da göreceli mekân adı verilir (Kent, 2003).

Göreceli mekân algısıyla ilgili en önemli husus dünyadaki etkileşimler sonucu oluşmuş mekânsal bağlantıları bilmektir (Thrift, 2003). Mekânlar arasındaki bağlantılar sonucu eşya, insan, bilgi, güç ve doğal süreçler mekânlar arasında hareket hâlinindedir (Öztürk, 2007). Bu hareketlilikten üzerinde yaşadığımız mekânlar farklı şekillerde etkilenir (şehirlerde trafik sıkışıklığı, yazları sahillerin kalabalık oluşu ya da çeşitli ülkelerinden geçen boru hatları gibi) ve çeşitli fonksi-

yonlar kazanır (Gould ve White, 1974). Örneğin, Antalya doğal şartları nedeniyle turizm faaliyetlerinin ağırlıklı olarak gerçekleştirildiği bir şehirken, Kocaeli göreceli konumu gereği bir sanayi şehri işlevine sahiptir. Bu kapsamda gerçekleştirilecek olan bir mekân algısı o yerin fiziki coğrafya unsurları yanında, bölgesel, ulusal ve uluslararası bağlamda diğer mekânlarla nasıl bir ilişki içinde olduğunu ve bu ilişkiler sonucunda ne tür fonksiyonları yerine getirdiğini algılamayı gerektirir. Mekânın bu şekilde algılanması özellikle bir yerin zaman içinde değişen önemini ve işlevlerini anlamak için gereklidir. Örneğin, Hitit'lerin başkenti Hattuşaş'ın günümüzde sadece bir turizm sitesi hâline gelmiş olması, ya da İpek Yolu üzerinde geçmişte çok önemli bir şehir olan Semerkand'ın günümüzde bu önemini yitirmiş olması ancak mekânsal ilişkilerin zaman içinde nasıl değiştiğinin anlaşılmasıyla kavranacaktır.

Görece Mekân Algısını Geliştirmek İçin Neler Yapılabilir?

Mekânlar arasındaki ilişkilerin anlaşılması ve bu bağlamda görece mekân algısının geliştirilmesi için yapılabilecek en basit etkinlik “öğrencilere dün akşam evde ne yemek yediklerini ya da hâlihazırda ne giydiklerini sormak” olacaktır. Öğrencilerin yedikleri şeyler ve giydikleri elbiseler çok büyük oranda yurt içinde ya da yurt dışında farklı yerlerde üretilmiş ve yaşadıkları yere getirilmiştir. Bu ürünlerin neden ve nasıl geldiği hakkında başlatılacak tartışma mekânların nasıl ve neden bölgesel ve uluslararası ticaret, teknoloji, uluslararası organizasyonlar, siyasi ve ekonomik birlikler, turizm, göç hareketleri, tarih ve kültür vb. ile bağlantılı olduğu ve ilişkilerin zaman içindeki değişimlerinin ne yönde gerçekleştiği noktasına getirilebilir (Öztürk, 2005). Benzer şekilde, tüm dünyada meydana gelen genel bazı süreçlerin farklı yerlerin mekânsal özelliklerinden dolayı farklı mekânlarda farklı sonuçlar doğurduğu örnek olay incelemeleri ile verilebilir. Mesela, Osmanlı ve İngiltere örneklerinin sanayileşme, modernleşme gibi kavramlar çerçevesinde incelenmesi farklı mekânsal ilişki ve süreçlerin belli yerleri nasıl farklı şekillendirdiğinin öğrenciler tarafından anlaşılmasını sağlayacaktır. Burada dikkat edilmesi gereken bir husus ise yukarıda belirtilen etkinliklerin tarih derslerinde işlenen hemen tüm konular için geçerli olduğudur. Eğer konular Selçuklular ise o zamanın mekânsal etkileşim ve süreçleri ele alınabilir.

Farklı yerlerin ve bunlar arasındaki mekânsal bağlantıların görsel anlamda da öğrenciler tarafından anlaşılması önemlidir. Görsel materyal kullanmanın öğrencilerin öğrenmelerini etkinleştirmek açısından da çok önemli olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda öğrencilerden haritaya dayalı etkinlikler yapmaları iste-

nebilir. Örneğin, Taş (2008)'dan uyarlayarak öğrencilerden hiçbir atlasan yardım almadan dünyanın belli bir bölgesinin haritasını çizmeleri istenebilir. Bu, tarihte belli bir zamanı anlatırken kullanıldığında, örneğin 15.yy sonu Osmanlı Devleti'nin sınırları ve yakın çevresinin çizilmesi istenebilir. Bu çizimlerde öğrencilerden haritaya nüfuz alanları, jeopolitik öneme sahip yerler, demografik özellikler, ticaret yolları ve çatışma bölgeleri gibi mümkün olduğunca bilgiyi aktarması istenir. Öğrencilerden bu haritaları başka bir arkadaşıyla değiştirmeleri ve bir diğersinin haritasını değerlendirmeleri istendikten sonra öğretmen gerçek haritayı göstererek çalışılan bölgeye dair ekonomik, siyasi, askeri, kültürel ilişkileri gösterebilir. Bu tür bir etkinlik çalışılan mekâna ve oranın mekânsal bağlanmalarına dair ilginç ve öğretici bir çok sonuca ulaşılmasını sağlayacaktır.

“Yer” Olarak Mekân

Thrift (2003)'in belirttiği gibi mekânı “yer olarak” da görmek mümkündür. Yer üzerinde sosyal ilişkilerin kurulduğu ve kimliğin oluşturulduğu mekân parçasıdır. Bu bağlamda “tekil olan (onu diğer yerlerden ayıran özelliklere sahip olan) ve özel bir kimliğe sahip düzenlenmiş mekân parçaları” (Öztürk, 2007) olarak düşünülebilir. Dolayısıyla yer, mekâna göre daha somuttur. Yer kavramı Agnew (1989)'un belirttiği gibi üç farklı anlamda kullanılabilir. İlk olarak yer, bir olayın dünya üzerinde gerçekleştiği alanı (konumu) temsil eder. İkinci olarak insanların bireysel ve grup kimliklerini dayandırdıkları sınırları belli bir bölgeyi temsil eder (Kayseri-Kayserili, Sarıyer-Sarıyerli, Asya-Asyalı gibi). Üçüncü olarak ise insanların günlük eylemlerinin gerçekleştiği üniversite kampüsü, ilçe, köy, şehir birimleri gibi bir mahal veya mekânsal birim olarak düşünülebilir. Tarih derslerinde yer bilgisi oldukça önemlidir. Çünkü tarihin çeşitli dönemlerinde hangi devletlerin var olduğu, bunlar arasındaki ilişkiler ve savaşlar (savaşların gerçekleştiği yerler) ancak yer bilgisi sayesinde kavranabilir.

Yer Algısını Geliştirmek İçin Neler Yapılabilir?

Yer algısı bağlamında öncelikle “konum” bilgisine sahip olmak gerektiğinden, “Harita Bilgisi” bölümünde belirtildiği gibi harita üzerinden koordinat hesaplamaları yapılabilir. Teknolojik imkânların gelişmesi sonucu yakın gelecekte birçok kişinin Küresel Konumlandırma Aletlerine (GPS aletlerine) sahip olacağı düşünüldüğünde öğrencilere arazide GPS aleti ile koordinat okuması yaptırdıktan sonra onlardan bir harita üzerinde bulundukları yerin konumunu işaretlemeleri istenebilir. Konum algısı önemli yerlerin dünya üzerinde nerede bulunduklarını

da bilmeyi gerektirir. Bu bağlamda, öğrencilerin İstanbul Boğazı, Süveyş Kanalı, Aden Körfezi, Altay Dağları, Çatal Höyük, Gelibolu Yarımadası, Kıbrıs ve Kudüs gibi tarih öğretiminde önemli “yerlerin” konumlarını öğrenebilmeleri için bilgi yarışmaları şeklinde düzenlenmiş çeşitli oyunlar etkili şekilde kullanılabilir. Harita üzerinden yer gösterme oyunu, belli özelliklerin verilmesiyle bir yeri tahmin etme oyunu ya da “sessiz sinema” oyunu vb. ile tarihteki ya da günümüzdeki önemli yerlerin bulunmasına çalışılabilir. Bu oyunlar daha çok derse girişte ya da dersin sonunda değerlendirme amaçlı gerçekleştirilebilir ve öğrencilerin motivasyonlarını artırıcı bir etkiye sahiptir.

Çalışılan yerin dünya üzerindeki konumu belirlendikten sonra; öğrencilere, bir mekân parçasının insanlar için neden önemli olduğunu ve hangi süreçler sonucu bir kimlik kazandığını kavratmak gerekir. Bunun için öğrenciler yaşadıkları yerle ilgili yaptıkları kütüphane çalışmaları, büyükleriyle ya da resmî kurumlardaki kişilerle yaptıkları mülakatları ve çevre halkıyla gerçekleştirdikleri anketleri kullanarak bir performans ödevi ya da ürün dosyası hazırlayabilirler. Bu dosyanın çeşitli görsellerle ve grafiklerle de desteklenmesi yerinde olur. Bu tür bir etkinlik özellikle yerel tarih çalışmaları için uygun olmakla birlikte, böylesi bir çalışmanın sonunda öğrencilerden daha genel bir yaklaşımla bir mekânın hangi süreçler sonucu bir kimlik kazanıp yer hâline geldiğini belirlemeleri istenebilir. Oluşturulan bu çerçeve daha sonra tarihte önemli yerleri ve onların “kimliklerini” analiz etmek için de kullanılabilir.

Tarihî Mekân

Tarihsel açıdan özel bir öneme sahip çeşitli mekânlar (yerler) tarihi anlama ve hayal etmede önemli bir yere sahiptir. Aktekin (2008)’in Ankara ve Bitlis-Ahlat’ta 320 lise son sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin yaşadığı şehirdeki tarihi dokunun onların belli tarihsel konuların önemiyle ilgili algılamalarını belirgin şekilde etkilediği ortaya çıkmıştır. Öğrencilere lise tarih derslerindeki üniteleri önem sırasına koymaları istendiğinde bir Selçuklu şehri olan ve önemli sayıda Selçuklu eseri barındıran Ahlat ilçesindeki öğrenciler Selçuklu tarihi konularını ilk sıraya yerleştirirken, Ankara’daki öğrenciler Selçuklu tarihini en son sıraya koymuştur. Ankara’daki öğrenciler için ise en önemli konular “İnkılap Tarihi” konularıdır. Bu sonuç tarih öğretmenlerinin bulundukları şehirdeki tarihsel mekânları etkin bir şekilde kullanmaları durumunda belirli tarihi konulara öğrencilerin dikkatini daha kolay çekebileceklerini göstermektedir.

İstanbul, Çanakkale, Söğüt, Topkapı Sarayı, Ayasofya, Kültepe-Kaniş,

Çatalhöyük, Milli Mücadele Cepheleri, Anadolu'ya yayılmış birçok kervansaray, bedesten, camii gibi mekânlar bu kapsamda düşünülebilir ve pedagojik açıdan tarihi öğrenmek ve hayal etmek için etkin bir şekilde kullanılabilirler. Ancak şuna da dikkat çekmek gerekir ki yukarıda Ahlat ve Ankara örneklerinde öğrencilerin Selçuklu tarihi ya da İnkılap Tarihi konularını daha önemli bulmalarının gerekçeleri sorgulandığında tercihlerin rasyonel olmaktan ziyade duygusal olduğu görülmüştür (Aktekin, 2008). Benzer şekilde tarihi mekânlarla ilgili algılarımız, kültürel değerlerimiz, inançlarımız, dünya görüşlerimiz, kişisel zevklerimiz, hobilerimiz gibi faktörlerden etkilenmektedir. Örneğin, İstanbul'u ele aldığımızda İstanbul'daki belli tarihi mekânlara (Süleymaniye Cami, Topkapı Sarayı, Kapalı Çarşı gibi yerler) bakarak orasının bir Türk-İslam şehri olduğu sonucuna varılabileceği gibi, Ayasfya, Yerebatan Sarnıcı ve Surlar gibi mekânlara bakarak aslında kültürlerin bulunduğu bir şehir olarak da algılanabilir.

Tarihî Mekân Algısını Geliştirmek İçin Neler Yapılabilir?

Öğrencilerin tarihî mekân algılarını geliştirmek için kullanılabilecek en etkin öğretim yöntemi gezi-gözlem yöntemidir. Bu kapsamda, tarihî mekânlar çalışılırken öncelikle öğrencilere o bölgeye dair bildikleri sınavıcı bir test uygulanabilir ya da kompozisyon yazdırılabilir. Daha sonra düzenlenecek gezide öğrencilerden o yerdeki tarihî özellikleri tespit ederek geçmişi yeniden oluşturmaları istenebilir. İnsanların bu mekânda nasıl yaşadıkları, nasıl hareket ettikleri, ne tür araçlar kullandıkları, nasıl sosyalleştikleri, ne tür işler yaptıkları gibi konularda öğrencilerin bir rapor hazırlaması istenebilir. Hazırladıkları raporlara o mekâna dair çektikleri fotoğrafları, ya da yaptıkları kara kalem ve kroki çalışmaları da eklenmelidir. Oluşturulan bu raporlar doğrultusunda öğrencilerden o bölgenin tarihi hakkında neler söylenebileceği, o bölgenin kimliğini oluşmasında bu mekânın ne tür bir etkisinin olduğu gibi hususlar çerçevesinde bir sunum hazırlamaları istenebilir. Elde edilen bilgiler ışığında canlandırma, drama veya rol yapma etkinlikleri de gerçekleştirilebilir. Bu etkinliğin devamı niteliğinde ise öğrencilere çalışılan mekânın gelecekte yeniden oluşturulması (üretilmesi) hâlinde bunun nasıl olması gerektiği sorusu yöneltilebilir. Cevapları sözlü ya da tercihen yazılı alınabilir. Bu bağlamda öğrencilerden o mekânı anlatan bir logo, afiş, poster ya da şiir gibi bir eser oluşturmaları istenebilir. Bununla amaçlanan şey şimdiye kadar çalışılan mekânla ilgili yaptıkları tüm çalışmalar neticesinde edindikleri bilgiler ışığında öğrencilerden o mekâna bir kimlik ve anlam yüklemeleridir. Örneğin, eğer çalışılan mekân İstanbul ise bazı öğrenciler İstanbul'un modern

yönünü ön plana çıkarırken, bazıları Türklüğün öne çıktığı yönünü bazıları İslamın öne çıktığı diğer bazıları ise çok kültürlüğünü ön plana çıkarabilecektir. Etkinliğin son aşamasında farklı öğrenci çalışmaları sınıf içi tartışmayla bir araya getirilir. Bu sayede İstanbul'a (çalışılan mekân) ve onun tarihine dair farklı algılar ve okumaların mevcut olduğu görülecektir.

İmge Mekân

Bizler birebir tecrübe ettiğimiz (üzerinde yaşadığımız ya da gidip gördüğümüz) mekânlar dışında hiç görmediğimiz ve uzak mekânlar hakkında da bazı algılara sahibizdir. Bu şekildeki mekânlarla dair algılarımızı gördüğümüz resimler, fotoğraflar, izlediğimiz filmler veya okuduğumuz kitaplar sayesinde ediniriz. "İmge mekân" belli resimler, imgeler ya da imajlar (resimlerden kartpostallara, grafiklerden animasyonlara, dinî ikonlardan fotoğraflara gibi) bağlamında oluşturulmuş mekândır (Thrift, 2003). Bunlara sinema, edebiyat ve diğer sanat eserlerinde gerçekleştirilen mekâna dair tasvirler de eklenebilir. Örneğin, Osmanlıların belli dönemlerine ait minyatürler, gravürler, tarihî metinler ile seyahatnamelerde ortaya konan mekân tasvirleri imge mekânı oluşturur.

Urry (1999)'un belirttiği gibi toplumsal pratikler mekânsal olarak örüntüleneğine göre, çalışılan dönemin (örneğin, Osmanlı'da mahalle hayatı, ticaret hayatı gibi) sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri çeşitli kaynaklardaki mekân tasvirleri ve resimleri aracılığı ile analiz edilebilir. Benzer şekilde, Batı-Doğu ilişkilerini incelerken Batı'nın geliştirdiği "Oryantalizm" söylemi ve bunun sonucunda kurduğu "Doğu" algısı çeşitli eserlerde oluşturulan mekân temsillerinin ve tasvirlerinin incelenmesiyle kavranabilir. Dolayısıyla imge mekân algısı bir mekânın temsiline bakarak o mekânla ilgili çeşitli çıkarımlarda bulunmayı içerir. Ancak burada da dikkat edilmesi gereken husus, oluşturulan imgeler ve tasvirlerin gerçekleri olduğu kadar, eser sahibinin o mekâna dair hayalleri ile o mekâna yüklediği sembolik anlamları da içerdiğidir. Bu tür eserlerde mekânın nasıl temsil edildiği ve ona ne tür sembolik anlamlar yüklendiği, çalışılan dönemle ilgili sosyal, kültürel, ekonomik ve ideolojik çıkarımlar yapmaya imkân sağlar.

İmge Mekân Algısını Geliştirmek İçin Neler Yapılabilir?

Öğrencilerin imge mekân algılarını geliştirmek amacıyla yukarıda mutlak mekân ve tarihî mekânlar için kullanılan etkinliklere benzer etkinlikler kullanılabilir. Öncelikle öğrencilerden tarihî, kültürel, ekonomik veya sosyal öneme sahip bir mekânı Türkiye'yi hiç tanımayan birisine (örneğin yurtdışından bir mektup

arkadaşına) çizerek ya da yazarak tasvir etmeleri istenebilir. Bu bağlamda, öğrencilerden o mekân hakkında bir zihin haritası ya da daha özel olarak kavram haritaları oluşturmaları, bir afiş tasarlamaları, bizzat resmini yapmaları, ya da bir kompozisyon veya şiir aracılığı ile o yeri tasvir etmeleri istenebilir. Bu etkinlik o yere yapılacak bir gezi sonrası gerçekleştirilirse daha etkili olacaktır. Ödevler tamamlandıktan sonra her bir öğrencinin çalışılan mekâna dair ürettiği “imge mekân” sınıfta karşılaştırılabilir. Ya da öğrencilerden kendi oluşturdıkları ürünü o mekâna dair medyada, bir kitapta ya da araştırmada üretilmiş herhangi başka bir imge veya tasvirle karşılaştırmaları istenebilir. Mekâna dair öğrencinin kendi algısı ile bir kaynaktan alınmış ya da başka birinin imge-tasvirinin nerelerde ve neden farklı olduğu tartışılabilir. Öğrencilerin kendi çalışmaları tarihte bir seyyahınkiyle de karşılaştırılabilir. Bu sayede mekânsal değişim ve bunun nedenleri de ortaya konabilir. Sonuçta öğrenciler aynı yere dair farklı temsillerin (imge ve tasvirlerin) söz konusu olduğunu, bu farklı temsillerin ise her bir öğrencinin yaşam deneyimlerinin birbirinden farklı olduğu için meydana geldiğini kavrayacaklardır.

Sonuç: “Arpa yoksa savaş yoktur.”

Tarih disiplini ile mekân (ve dolayısıyla coğrafya) arasındaki ilişki en iyi şekilde belki de kıtlık zamanlarında sefer düzenlenmediğini anlatan yukarıdaki sözle ifade edilebilir. Aslında bu bölüm boyunca yapılmaya çalışılan şey bu sözün bir analizinden ibarettir. Bu bağlamda, tarihî olayları anlamak için mekân bilgisi ve mekânı algılama becerisinin neden gerekli olduğu belirtilmiş ve mekânla ilgili temel bazı bilgiler verilmiştir. Daha sonra ise mekânı algılama becerisinin geliştirilmesine yönelik çeşitli etkinlikler örneklendirilmiştir.

Bu bölümde kendi otonom yasaları doğrultusunda oluşmuş yalın ve geometrik bir mekân anlayışından kaçınmak gerektiği ve bu bağlamda, beş farklı mekân türünden bahsetmenin mümkün olduğu belirtilmiştir. Bunun bir sonucu olarak da mekân algısının sadece bir yerin ya da şeyin belli bir koordinat sistemine göre konumunu bilmenin ötesinde bir anlamı olduğu açıktır. Mekânsal algı bir olayın ya da şeyin mekânda nasıl bir dağılım gösterdiğini ve bunun mekânda, insanlarda ve toplumda meydana getirdiği etkileri görebilmeyi, farklı mekânlar arası ilişkileri ve etkileşimleri anlamayı, aradaki ilişkinin zamana göre durumunu sebep-sonuç ilişkileri bakımından analiz edebilmeyi, mekân temsilleri aracılığı ile tarihsel çıkarımlarda bulunmayı ve bu bilgiyi sunmak için harita ve diğer coğrafi temsil araç ve tekniklerini (grafik ve diyagramlar gibi) kullanmayı da içerir (Taş,

2008'den uyarlanmıştır). Buradan çıkan en önemli sonuç ise tarih derslerinde çalışılan olayların mekânsal boyutlarını göz ardı etmemek ve öğrencilerin mekânı algılama becerilerini geliştirmek için gerekli planlamaları yapmaktır.

KAYNAKÇA

- Agnew, J. (1989). *Place and Politics*. Boston: Allen & Unwin
- Aktekin, S. (2008) 'Lise Öğrencilerinin Tarih Derslerinde Yerel Tarih Konularının Öğretilmesiyle İlgili Görüşleri'. *Millî Eğitim Dergisi*, (Baskıda)
- Gould, P. ve White, R. (1974) *Mental Maps*. Middlesex: Penguin Books
- Kaya, I. (2007). *Müslüman Amerikalılar: Göç, Kimlik ve Entegrasyon*. Ankara: Dipnot Yayınları
- Kent, (2003). *Space in Physical Geography*. In Holloway, S., Rice, S. P. ve Valentine, G. (ed.) *Key Concepts in Geography*. Londra: Sage Publications.
- Öztürk, M. (2005). *Küreselleşen ve Yerelleşen Dünyada Coğrafya Öğretmen Eğitimi*. XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, 28-30 Eylül 2005, Denizli.
- Öztürk, M. (2007) *Coğrafya: Gelişimi, İçeriği, Eğitimi*. Karabağ, S. ve Şahin, S. (eds.) *Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Soja, E. (1989) *The Socio-spatial Dialectic*. Barnes, T. Ve Gregory, D. (ed.) 1997 *Reading Human Geography: The Poetics and Politics of Inquiry*. Londra: Arnold.
- Taş, H. I. (2008) *Zihin Haritaları, Harita Okuma Becerisi ve Görselleştirme*. In Özey, R. ve Demirci, A. (eds.) *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Thrift, N. (2003). *Space: The Fundamental Stuff of Geography*. In Holloway, S., Rice, S. P. ve Valentine, G. (ed.) *Key Concepts in Geography*. Londra: Sage Publications.
- Urry, J. (1999) *Mekânları Tüketmek*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları

TARİH ÖĞRETİMİNDE ÇOK PERSPEKTİFLİLİK

Neval Akça
Gazi Üniversitesi

Genel olarak dünyada tarih öğretiminin geçirdiği aşamalara bakıldığında özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında hızlı bir değişim yaşandığı görülür. Bu değişim; gelenekçi bir anlayışla vatandaşlık ve kimlik aktarımı yerine öğrencilere bilimsel bir bakış açısı ve üst düzey öğrenme becerileri kazandırılması yönünde olmuştur (Demircioğlu, 2005). II. Dünya Savaşı ile önemli krizler yaşayan Avrupa ülkelerinde, barışın temin edilmesi için tarih öğretimi önemli bir alan olarak değerlendirilmektedir (Safran ve Ata, 1996).

Bu noktadan bakıldığında, dünyada tarih öğretimine bakış açısının ve tarih öğretiminin amaçlarında yaşanan değişimin ülkemize de yansıdığı söylenebilir. Özellikle 1970'li yıllardan itibaren tarih programları, problem merkezli tarih dersi işlenmesini öngörmekteydi. Buna göre öğretmen, her konu için öğrencilere bir çalışma planı verecekti. Planda yer alan; ders konusunun bir problem hâlinde ortaya konması, belirtilen problemin ana hatlar, ana fikri açıklayıcı sorular gibi kısımlarla öğrencileri kendi kendine çalışmaya teşvik etmek amaçlanmıştı. Bu değişimin 1970'li yıllarda Türkiye'de öğretmenler tarafından uygulanmasında problemler yaşanmıştır (Safran, 2002).

2004 yılından itibaren ilköğretim okullarında uygulanmaya başlayan Sosyal Bilgiler programı ile alt yapısı oluşturulan eğitim-öğretimde değişim ve dönüşümün benzeri 2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren de orta öğretim tarih dersi programı için planlanmıştır. Tarih dersi ile öğrencilere problem çözme be-

cerisi ve üst düzey öğrenme becerileri kazandırılırken; öğrencilerin empati kurabilmeleri, kronolojik algılarının gelişmesi, geçmiş-bugün-gelecek bağlamında yorum yapabilmeleri, insan haklarına duyarlı olabilmeleri, eleştirel bakış açısı kazanabilmeleri için farklı noktalardan tarihi olayları değerlendirmeleri gerekmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde tarih eğitiminde çok perspektiflilik önemli bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. 1990'lardan önce, okullarda verilen tarih eğitiminde nadiren kullanılan bu terim; Prof. Dr. Bodo von Borries başta olmak üzere bazı Alman tarihçileri tarafından 1970'li yıllarda tartışılmakta idi (Borries, aktaran Stradling, 2001). Bu terim 1990'lı yılların başında Avrupa'da daha yaygın olarak kullanılmaya başlandı.

Çok perspektiflilik kavramının ortaya çıkmasında üç önemli gelişmenin olduğu öne sürülmektedir. Bunların ilki, 1980'li yılların başlarında Batı ve Kuzey Avrupa'da ortaya çıkan "yeni tarih" anlayışıdır. Geleneksel tarih öğretiminde var olan bilginin aktarılması; ders içeriğinin siyasi tarihe ağırlık vermesi; olaylarla kişilerin daha fazla ön planda tutulması; ders içeriğinin, ulusal tarihin zengin içerikli bir kronolojik incelemesi esas alınarak biçimlendirilmesi söz konusudur. Yeni tarih anlayışı ise; kronoloji ve tarihsel bilgilerin ışığında verilen bilgilerle öğrencileri bu bilgiler üzerinde tarihsel düşünme becerileri kazanacak şekilde eğitmeyi amaçlamaktaydı. Bu doğrultuda tarih dersinde öğrencilerin birinci ve ikinci derece kaynaklardan elde ettikleri bilgileri analiz etme, yorumlama ve sentez yapabilmelerine daha büyük önem verilmeye başlandı. Bu kaynaklardan elde ettiği bilgileri analiz edebilen, yorumlayabilen ve sentez yapabilen öğrenciler bu kaynaklar konusunda ne gibi kısıtlamalarla karşılaşabileceklerini görecektir, aynı bilgileri farklı biçimlerde yorumlayıp kullanabileceklerdi. Yeni tarih anlayışı çerçevesinde, öğrencilerin birçok tarihsel olayı farklı bakış açılarından yorumlayıp değerlendirilebileceği öngörülmüştür. Çok perspektiflilik kavramının ortaya çıkmasında etkili olan gelişmelerden ikincisi ise; tarih eğitiminde özellikle sosyal ve antropolojik tarih, kültürel tarih ve cinsiyetle ilgili alanlarda sınırlı sayıda çalışmanın olmasıdır. Gençleri ırk, kültür, dil ve din gibi çok fazla çeşitliliğinin olduğu bir dünyada yaşamaya hazırlayabilmek için okullara daha fazla görev düşüğü görüşünün yaygınlık kazanması, bu kavramın yaygın olarak kullanılmasına olanak sağlayan bir diğer gelişmedir. Uygulanan yeni yaklaşımlarla kültürel çeşitlilik artmaya başlamış ve bunun neticesinde 'Çok kültürlülük' ve 'kültürler arası eğitim' terimleri daha yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Stradling, 2003).

Çok perspektiflilik öğrencilere; içinde bulunulan kültürel koşullar doğrultu-

sunda olayları ve bu olayların nedenlerini açıklarken, önyargı ya da eğilimleri yansıtan bir bakış açısının yanı sıra başka bakış açısının da var olduğunu fark etmelerine ortam hazırlar. Aynı zamanda çok perspektiflilik; öğrencilerin kendi görüşlerini başkalarının görüşleriyle karşılaştırarak, bu bakış açılarının aynı derecede doğru veya yanlış olabileceği anlayışını kazanmalarını sağlar (Fritzsche, Aktaran Stradling, 2001). Çok perspektiflilik öğrencilere; kaynakları incelemede, kanıt ve bilgileri yorumlamada, bu bilgileri sentezleyerek kendilerince bir tarih anlatımı ortaya çıkarma konusunda yardımcı olacaktır. Bu yöntemin uygulanmasında temel amaç, öğrencilerin konuları daha fazla kaynaktan, yorumdan ve bakış açısından görmeye alışarak, olaylar ve gelişmeler hakkında olabildiğince ayrıntılı bilgi sahibi olmaları, farklı ve birbirine aykırı olan bakış açılarını analiz edip yorumlamalarını sağlamaktır. Dolayısıyla çok perspektiflilik öğrencilere tarih derslerinde olayları değerlendirirken bir strateji kazandırır. Bu strateji temelde; kaynağın tanımlanması, yorumu, önceki bilgilerle bağlantısı, eksiklikleri, daha fazla bilgi için kaynak arayışı gibi sorularla öğrencinin kaynağı sorgulamasını da içerir (Stradling, 2003).

Buraya kadar olan bölümde çok perspektifliliğin ne olduğu, ne zaman ortaya çıktığı, bu yöntemin tarih eğitiminde öğrencilere neler kazandırılabilceği gibi konular açıklanmış ve aşağıda yer alan etkinlikle orta öğretim tarih öğretmenlerine çok perspektiflilik yönteminin nasıl uygulanabileceği konusunda bir örnek sunulmuştur.

ETKİNLİK

Yönerge: Yapılacak olan etkinlik Lozan Konferansı kararları içerisinde yer alan mübadele konusu anlatılırken uygulanabilir. Etkinlik uygulanırken sınıf sayısına göre öğrenciler en az iki-en fazla dört kişilik gruplara ayrılmalıdır. Etkinliğin ilk aşamasında öğrencilere aşağıda yer alan fotoğraf konu ile ilgili bilgi verilmeden gösterilmeli, öğrencilerin kutuların içine fotoğrafta ne gördüklerini yazarak ifade etmeleri istenmelidir.

Uygulanacak olan bu ilk aşama için öğrencilere 10 dakika verilmesi yeterli olacaktır. Verilen süre bittiğinde, gözlemler karşılaştırılmalı, öğrencilerin fotoğraftan yeteri kadar ipucu elde edip etmedikleri konusunda birbirleri ile görüş alış-verişinde bulunmaları sağlanmalıdır. Bu aşamada eğer ulaşılabiliirse TRT İstanbul Televizyonu tarafından hazırlanan “Doğduğum Topraklar (Mübadele)” belgeselinin ilgili 10-15 dakikalık bölümü -özellikle içinde bulunan ekonomik durum ve mübadeleyi yaşayanların fikirlerinin yansıtıldığı sahneler- gösterilebi-

lir.

Bu aşamalar gerçekleştirildikten sonra öğrenciler aşağıda yer alan mübadele ile ilgili anlatımlarının bir kısmını okumalı ve daha sonra öğrencilerden bu bilgilerin fotoğrafta anlatılmaya çalışılan olaya nasıl ışık tuttuğuna dair değerlendirme yapmaları istenmelidir.



Sizce burada neler oluyor?

Burada ne gördüğünüzü tam olarak anlatırmısınız?

Bu insanlar kim olabilir?

Sizce bu fotoğraf ne zaman çekilmiş olabilir?

Mübadele Nasıl Etkiledi?

Kemal Arı, Araştırmacı

Türk Kurtuluş Savaşı, bir anlamda süreci tersine çevirdi. O tarihe kadar, genellikle Balkanlar nüfus boşalmasına neden olurken, bu kez, Balkanlar'a yönelik bir büyük göç dalgası kendini gösterdi. Anadolu'daki Yunan yenilgisinden sonra, Türklerin kendilerinden intikam alacaklarından korkan Rumlar, yığınlar halinde Yunanistan'a göç ettiler. Yunanistan'a perişan biçimde yığılan Rumların sayısı, bir iki ay sonra 850.000'e kadar ulaşmıştı. Bu kez, Yunanistan'da yaşamakta olan Türk-Müslüman unsurlara baskılar başladı. Böylece, Yunanistan'a Rum

Fotoğraf Küçük Asya Araştırmaları Merkezi Arşivi'ne ait olup, Anadolu'dan Yunanistan'a giden Ortodoks Rum mübadillerin görünümünü yansıtmaktadır.

nüfus yığılırken, Yunanistan'da yaşayan Türk-Müslüman unsurlar da, Resmo, Kandiye, Hanya, Selanik gibi kentlerden kalkarak Türkiye'ye gelme telaşına düştüler. Karşılıklı nüfus boşalması, özelde göç eden kitleler için büyük bir yıkım anlamına gelmekle birlikte, genelde de her iki devlet için, önemli bir sorun boyutuna çoktan ulaşmıştı. Bu soruna, kalıcı bir çözüm bulmak, gerçekten barış isteniyorsa kaçınılmaz görünüyordu.

Kaynak: Büyük Mübadele Türkiye'ye Zorunlu Göç 1923-1925, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, Ekim 1995

Güngör Mazlum, Lozan Forumu Başkanı,

Tarih Vakfı Edirne Yerel Tarih Grubu Dönem Koordinatörü

Yunanlılar savaşı kaybettiler. Bu yenilginin ardından Türkiyeli Rumlar, önce Ege ve Marmara kentlerinden sonra da Trakya ve Karadeniz kentlerinden Yunanistan'a göç ettiler. Bu göç değil büyük bir kargaşa içinde kaçıştı. Deniz, kara ve demiryolu aracı olarak ne buluyorlarsa onunla kaçıp kurtulmaya çalışıyorlardı. Başta İstanbul ve İzmir olmak üzere birçok kıyı kentinde yığılmalar oldu. Sağlık, beslenme ve barınma sorunları çözülemiyordu. Savaş ekonomisi ile tükenmiş olan Yunan hükümeti, gelen Rumlara barınacak yer gösteremiyor, yiyecek ve giyecek veremiyordu. Kiliseler, okullar doldu. Kış mevsimi gelmişti. Göçmenler üstü başı paramparça yalınayak ve aç olarak sokaklarda yatıp kalkıyorlardı. Geceleri yerli halkın kapılarını çalarak bir parça ekmek için, ısınmak için yalvarıyorlardı. Bazı göçmenler yerlilerin kapılarını kırarak zorla evlere sığınıyorlardı. Bu şartlar altında Müslüman Türklere baskılar yapılmaya başlandı. Türklerin göç etmesiyle yerlerine Rumların yerleştirilmesi isteniyordu. İşte bu koşullar altında her iki ülkenin de menfaatleri düşünülerek Lozan'da 30 Ocak 1923 tarihinde "Türk-Yunan Nüfus Mübadelesi Sözleşmesi ve Protokolü" imzalandı. Mübadele, İstanbul'da oturan Rumları ve Batı Trakya'da oturan Müslümanları kapsamıyordu.

Kaynak: <http://www.lozanmubadilleri.org.tr>

Yaşar Kemal, Yazar

Buradan bir buçuk milyondan daha çok insan gitti, oradan bize beş yüz on bin insan geldi diye yazıyorlar. Ortada çok korkunç bir olay var. İki devletle birlikte bu karara Lozan Konferansı'ndaki tek mil Avrupalılar da katıldı. Bu karar için tarihin en büyük sürgünü diyorlar. Çünkü ne Türkiye'deki Rumlara, ne

Yunanistan'daki Türklere sormuyorlar, vatandaş Türkiye'ye gitmek istiyor musun, Rumlara sormuyorlar, vatandaş sen Yunanistan'a gidecek misin? İşte tarihin en büyük sürgünü. İşte insanlığın yaşadığı en büyük acılardan bir tanesi. Sürgünlerden öğrendiğim bir söz var: İnsanı yurdundan etmek, insanın yüreğini koparmak gibi bir şeydir. Ben bunun acısını çekmiş bir kişiyim. Benim ailem bin dokuz yüz dörtte Rus ordusunun Van'ı işgalinden dolayı yurdundan kaçmış bir buçuk yıl sonra Çukurova'ya gelmiştir. Ben de Çukurova'da doğmuşum. Onların ölünceye kadar Van'ı dillerinden düşürmediklerini, Tahir amcamın durmadan yıllarca memleketi üstüne hasret türküleri söylediğini biliyorum. Bütün çocukluğum, gençliğim onların hasret türküleri, ağıtlarıyla geçti.

Göçler bizim kültürümüze ne kazandırdı? Çeşitlilik diyebilir miyiz?

Göçler bizim kültürümüze çok şey kazandırdı. Anadolu bir göçler sığıncasıdır. Dünya göçler çalkantısındadır. Göçlerin türlü sebepleri vardır, biri savaşlar, biri de doğanın insanlarca yaşanmaz biçime getirilmesidir. Bizim bildiğimiz, belki de bizi en çok ilgilendiren Asya göçleridir. Akdeniz son duraktır. Özellikle Anadolu durakların başında gelir. Savaştan kaçan, kuraklıklardan kaçanlar Akdeniz ve Anadolu duraklarında kültürler yaratmışlar, tüm kültürler de birbirlerini beslemişler. Kültürleri çağımızda sürgüne gönderilmiş Anadolu bunun da altından kalkacaktır. Anadolu kadim zamanlardan bu dünyaya saldıgı ışıgıyla gene de dünyayı ısıtacaktır.

Kaynak: Hürriyet Gazetesi, Doğan HIZLAN, Yaşar Kemal ile röportaj, "Lozan Konferansı'ndan sonra tarihin en büyük göçü yaşandı", 21.09.2002.

Damla Demiröz, Öğretim Görevlisi

Anadolu'da, Türklerle Yunanlılar arasında 1919-1922 yıllarında yaşanan savaş, Türklerin galibiyeti ile bitmiştir. Oysa 1922 tarihi, Türk ve Yunan toplumsal belleklerinde herhangi bir askeri galibiyet ya da mağlubiyetten çok daha farklı bir anlam taşır. Balkan savaşlarından itibaren durmadan toprak kaybeden Osmanlı İmparatorluğu'nun milliyetçiliği öğrenmekte geç kalan Müslüman ümmeti, 1922 galibiyeti ile üstünde Türk olarak yaşayabilecekleri Anadolu'yu kendilerine yurt edinmiştir... Ve bu yurt ediniş, Lozan Barış Antlaşması (Temmuz 1923) ile meşruluk kazanmıştır. Dolayısıyla 1922, Türkler için Lozan Barış Antlaşması yani Türkiye'nin kurtuluşu, kuruluşu ve uluslararası düzeyde tanınışı demektir. Yunanlıların tarafından bakıldığında, 1922'nin çağrıştırdıkları herhangi bir askeri yenilgiden çok daha fazladır. 1922, 'yıkım' ya da 'Küçük Asya

Felaketi' (Catastrophe - veya Asia Minor Disaster-) demektir. Yunan Devleti, 1821 yılında Mora Yarımadası'nda Osmanlı İmparatorluğu'na karşı başlayan 'isyanın/ayaklanma'nın başarıya ulaşmasıyla kurulmuştur. 1821 devriminden sonra genç Yunan Devleti sürekli bir toprak gelişmesi yaşamıştır: 1881 Tessalya'nın ilhaki, 1913 Girit'in Yunanistan'a katılması ve kuzey sınırlarının Balkan savaşlarıyla genişlemesi... Hem 'yenilmez' sanılan Osmanlı İmparatorluğu'na karşı kazanılan devrim, hem de bu devrim sonrası Osmanlı İmparatorluğu aleyhine gelişen topraksal genişlemenin sürekliliği, Yunan devletindeki bazı çevrelerde, Osmanlı İmparatorluğu sınırları içinde yaşayan diğer Hristiyan-Ortodoks Rum nüfusu da 'Osmanlı boyunduruğu'ndan kurtarma eğilimini (Alitrotismos) ortaya çıkarmıştır. Daha sonra başbakan olacak Koletti, 1844'te, ilk anayasa çalışmaları sırasında yaptığı konuşmada, bu eğilimi açıkca ve resmî olarak dile getirmiştir. Bu konuşmaya göre, Yunan Devleti sınırları dışında kalan, yani Osmanlı İmparatorluğu içinde yaşayan diğer 'boyunduruk altındaki köle kardeşler' de Osmanlı esaretinden kurtarılmalı, İstanbul, Atina'ya paralel bir konuma getirilmeli ve Ekümenik Patrikliğinin merkezi olmalı idi.

Kaynak: Yeniden Kurulan Yaşamlar 123 Türk-Yunan Zorunlu Nüfus Mübadelesi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Nesim Şeker, Öğretim Üyesi

Türkiye ile Yunanistan arasında bir nüfus mübadelesinin artık kaçınılmaz olması yanında, özellikle Türkiye açısından nüfus değişimi yapılmasını gerektiren nedenler vardı. Bunların başında, Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkıntılarını üzerine, güçlü ulusal temeller kurmaya çalışan Türkiye'nin, İmparatorluğun ticari hayatının tamamına yakını elinde bulundurması nedeniyle oldukça önemli konuma sahip Rumlardan kurtulmak istemesi vardı. Ayrıca, yeni Türk Devleti, Osmanlı Devleti'nde azınlıkların sebep olduğu emperyalist müdahâlelerden çektiği sıkıntıları yaşamak istemiyordu. Bu bağlamda, zorunlu nüfus mübadelesinin, Anadolu'da önemli nüfusa sahip Rumları eleyeceği; böylece, ileride ortaya çıkabilecek Yunan yayılmacılığının maddi temellerini ortadan kaldıracığı düşünülmüştür. Son olarak, mübadeleyle Türkiye sürekli savaşlar sonucu uğradığı nüfus kaybını kısmen de olsa telafi edebilecekti. Bütün bu sebeplerden ötürü, Türkiye kendisine daha homojen bir kimlik sağlayacak zorunlu mübadele fikrine sıcak baktı.

Kaynak: Türk-Yunan Nüfus Mübadelesi ve Bir Kent: Bursa, Bursa Defteri,

Engin Berber, Öğretim Üyesi

Türk tarafı mübadeleyi istemekteydi ama işin ilginç yanı her konuda Türk tarafını sıkıştıran emperyalistlerin bu konuda doğrudan teklifte bulunmalarıydı. Lord Curzon, sözü Dr. Nansen'e verir ve mübadele teklifini Nansen yapar. Türk tarafı bu duruma çok şaşırır. İşte burada düz bir mantıkla olayı değerlendirmek gerekir: İngiliz emperyalistleri daha düne karar birbirine kırdırdığı Türk ve Yunan halklarının önüne böyle bir öneriyi neden getirmektedir? Yoksa kurulacak "rafine ulusal devletlerin; "Yabancılaştır, avaştır!" politikasının hedefi yapacağı bu ilk yeni-sömürgelerin; birbirlerine yakınlaşması tehlikesini sezdiğinden mi böyle bir zorlamada bulunmuştur? Evet mübadele gerekli değildi. Tıpkı 1. Dünya Savaşı ve tüm paylaşım savaşları gibi tüm savaşlar ve onların yol açtığı açlık, hastalık, göç ve düşmanlıklar gibi.

Kaynak: 2003 Penceresinden Lozan Sempozyumu, Mübadeleye Bugünden Bakmak, 6 Ekim 2003, Ankara

Renée Hirschon, Yazar

Takvimler 1923 yılının 30 Ocak tarihini gösterirken Lozan'da Türkiye ile Yunanistan arasında, Türkiye'deki Ortodoks Rumlar ile Yunanistan'daki Müslüman Türklerin zorunlu olarak mübadelesine ilişkin antlaşma imzalanmıştı. Bu antlaşma ile Anadolu topraklarındaki yaklaşık bir milyon beş yüz bin Rum ile Yunanistan topraklarındaki yedi yüz bin Müslüman Türk'ün fikirleri dahi sorulmaksızın nüfus değişimine tabi tutulması kararlaştırıldı. O günün şartlarında en iyi çözüm olarak görülen bu girişim ile yüz binlerce insan doğup büyüdükları toprakları kendi iradelerinin dışında terk etmek zorunda kaldılar ve dolayısıyla gönderildikleri ülkelerde birçok zorluğa göğüs gererek yeni bir hayata başladılar.

Böylece genç nesillerin yıllar önce iki halkın maruz kaldığı zorunlu göçten haberdar olmaları yolunda önemli bir adım atılırken, aynı zamanda toplumsal belginde sağlam veriler ile gelişmesine imkân sağlanıyor. Benzer trajedilerin en azından gelecekte bir daha yaşanmaması adına...

Kaynak: Ege'yi Geçerken: 1923 Türk Yunan Zorunlu Nüfus Mübadelesi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Etkinliğin bu aşamasından sonra öğrencilerden yukarıdaki resme ve belgele-re atıfta bulunarak mübadelenin iki halk üzerinde yarattığı sosyal, ekonomik ve

kültürel etkiyi, mübadelenin gerekli olup olmadığını anlatan bir rapor yazmalarını isteyiniz. Öğretmen istediği takdirde anlatılan konuya göre farklı fotoğraf ve kaynaklar kullanabilir. Böylelikle öğrenciler farklı bakış açılarından mübadelenin kişiler ve ülkeler üzerinde ne gibi etkiler bırakabildiğini dünbugün ve gelecek bağlamında tarihsel yorumlarda bulunmayı süreç içinde öğreneceklerdir.

KAYNAKÇA

- Arı, K. (1995). Büyük Mübadele Türkiye'ye Zorunlu Göç 1923-1925, İstanbul:Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Berber, E. (2003). "Mübadeleye Bugünden Bakmak", 2003 Penceresinden Lozan Sempozyumu, 6 Ekim 2003, Ankara.
- Demircioğlu, İ. H. (2005), Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demiröz, D. (2005). Yeniden Kurulan Yaşamlar 123 Türk-Yunan Zorunlu Nüfus Mübadelesi, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Hızlan, D. (2002) Hürriyet Gazetesi, Yaşar Kemal ile röportaj, "Lozan Konferansı'ndan Sonra Tarihin En Büyük Göçü Yaşandı", 21.09.2002.
- Hirschon, R. (2007). Ege'yi Geçerken: 1923 Türk Yunan Zorunlu Nüfus Mübadelesi, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Mazlum, G. (2008). "Mübadele Göçmenleri", 14 Mart 2008 tarihli yazı, <http://www.akademiktarih.com> (12.04.2008).
- Safran, M. ve Ata, B. (1996). "Barışçı Tarih Eğitimi Üzerine Çalışmalar: Türkiye'de Tarih Kitaplarında Yunanlılara İlişkin Öğrenci Görüşleri", Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 16, Sayı 1, Ankara.
- Safran, M. (2002). "Türk Tarihi Öğretimi ve Meseleleri", Türkler Ansiklopedisi, Cilt 17, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları
- Stradling, R. (2001). Tarih Öğretiminde Çok Yönlülük: Öğretmenler İçin Kılavuz, http://www.coe.int/t/e/cultural_cooperation/education/history_teaching (12.04.2008)
- Stradling, R. (2003). 20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli, çev.: Ayfer Ünal, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yay.
- Şeker, N. (1999). "Türk-Yunan Nüfus Mübadelesi ve Bir Kent: Bursa", Bursa Defteri, Mart 1999. <http://www.lozanmubadilleri.org.tr>. (12.04.2008).

TARİHSEL İMGELEM

Dursun Dilek
Marmara Üniversitesi
Ramazan Alabaş
Ankara Üniversitesi

Tarih ve İmgeleme

Tarihin amaçlarına yüklenen felsefi anlamlar tarih öğretiminin amaçlarını da şekillendirir. Bu açıdan düşünüldüğünde tarih, bireyin bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkıda bulunan bir ders programı veya geçmişten toplanan verilerle gör-
evi geleceğin toplumunu hazırlama olan; bilimsel açıdan genelleme ve teoriler üreten bir ders programı olarak karşımıza çıkar (Dilek, 2007). Tarih öğretimi, tarihin neliği konusundaki tartışmalar ve tarih yazımında benimsenen fikirlerden etkilenmekte; öğretim uygulamalarına yaklaşımlar çeşitlenmektedir. Tarih öğretimini de etkileyen tarihin doğasına ilişkin düşünceler ise geçmiş anlamanın nasıl olabileceği üzerine fikirler ileri sürmektedir. Günümüzde pozitivist tarih yaklaşımının belgelere yaptığı vurgu, bilimsel genellemelere ulaşma ve teoriler oluşturma anlayışından ziyade, postmodern tarih yaklaşımının geçmişin yaşanıp bittiği ve bu geçmişin tarihçinin yaptığı bir takım çalışmalar ile günümüze getirildiği; bu çalışmaların da tarihçiler tarafından oluşturulan bir söylem olduğu, tarihe farklı bakış açıları olabileceği, tarihi salt metodolojik kurallara bağlanamayacağı gibi savlar yaygın kabul görmektedir.

Tarih nedir? sorusuna Carr (2005) “Tarihçi ile olguları arasında kesintisiz bir karşılıklı iletişim süreci, bugün ile geçmiş arasında bitmez bir diyalog” olarak tanımlamaktadır. “Geçmiş olup bitmiştir ve tarih, tarihçilerin uğraşlarında ondan çıkarttıkları şeydir. Tarih tarihçilerin (ya da tarihçi gibi davrananların) eseridir.”

(Jenkins, 1997). Watts (1972) tarihin kütüphane raflarında bulundurduğumuz bir kitap olmadığını, sadece tarihsel malzeme-insan etkileşimi ile ortaya çıkan bir süreç olduğunu belirtir. Banks'a (1973) göre 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'ın "ifade veya tepki olarak tarih" şeklinde belirttiği tarihe bakış açısı postmodern tarih yaklaşımının temel söylemi olan tarihin geçmiş olduğu, bunun ise ancak tarihçinin yaptığı çalışmalar ile geri getirilebileceği anlayışı ile örtüşmektedir. Stradling'e (2003) göre tarihçiler seçilmiş olguları bulgulara dönüştürürler. Bir tarihçi tarihsel olayı ele alırken şu yolu izler:

- Kendi bakış açısına göre konuyla ilgili ve anlamlı olguları seçer.
- Ardından bu olgular arasındaki bağlantıları inceler.
- Olguları tutarlı bir anlatı ya da sav hâlinde düzenler.
- Olgulara ilişkin bilgi boşlukları olduğunda, akla uygun bir tahminde bulunma ya da eldeki bilgilerden hareketle bir sonuç çıkarma durumunda kalabilir. Tarihsel bir kişiliğin zihnine girmek için bu yöntemle sıklıkla başvurulur (Stradling, 2003).

Şu halde tarihçi, geçmişini kanıtlardan/geçmişin izlerinden yola çıkarak oluşturur. Ancak, geçmişini oluşturmada kullanılan bu kanıtlar daima eksiktir. Kanıtların tam olduğu durumda ise tarihçinin belge ve kalıntılardaki kurgusal yapıyı göz ardı etmesinden dolayı da eksiklik ortaya çıkabilir. Bu durumda geçmişini zihinde yapılandırmada tarihsel düş gücü/imelem ve empati becerilerinden yararlanır. Ashby ve Lee'ye (Yeager&Foster, 2001) göre tarihsel empati geçmişte yaşamış insanların inançlarını, değerlerini, amaçlarını ve duygularını başarıyla yeniden oluşturmaktır. Tarihsel empati (duyarlılık) geçmişini yapılandırılmasında belge ve bilgiden doğan boşlukları gene bunlardan yola çıkarak tarih disiplinin izin verdiği ölçüde doldurmak olarak algılanabilir. "Collingwood kanıt yorumlama ile onu ortaya koyan insanların duygu ve düşüncelerini yorumlama arasındaki ilişkiyi belirgin hâle getirmiştir. Elton bunu 'tarihsel imgelem' olarak nitelendirilir" (Cooper&Dilek, 2007).

Sonuç olarak tarihçilerin kanıt yetersizliėinden kaynaklanan bořlukları bilimsel olmayan bir řekilde doldurdıkları, olayları dűşsel bir řekilde yarattıkları ve bunları edebî bir űslupla yazdıkları kabul edilmektedir (Banks,1973). Geçmiřte yařayan insanların duygu ve dűřűncelerini anlama ve bu duygu ve dűřűncelerin onların davranıřlarına etkisini yorumlama bilgi, mantıksal dűřűnme ve imgelem becerilerinin etkileřimi sonucunda gerçekleřebilir.

Tarihsel Öğrenmede Dűř Gücü/İmgelemden Faydalanma

Tarihsel dűřűnme becerilerine katkıda bulunan etkinliklerden birisi olan tarihsel dűř gücü/imgelemi harekete geçirme, geçmişle baė kurmada öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir beceri alanıdır. Tarih disiplinin yöntemi hakkında farkındalık sağlama ve tarihçi gibi çalışma becerilerini geliştirme açısından önemli olan tarihsel imgeleme, öğrencilerin kanıtlardan yola çıkarak geçmişi zihinlerinde yapılandırmaları bakımından önem taşır. Bu doğrultuda, geçmişi anlama ve anlamlandırma için olduğu kadar, tarihsel kaynakları kullanarak tarih disiplininin kuralları içerisinde kendi tarihsel kurgularını oluşturabilmeleri için de öğrencilerin yaratıcı dűřűnme ve imgelem becerilerinin geliştirilmesi gereklidir.

Levstik ve Barton (2001)'a göre empati/perspektif alma, basit yaratıcı yazı etkinlikleri anlamına gelmediği gibi; geçmişte yaşamış insanlara belli belirsiz bir sempati duygusu aşılama amacını da taşımaz. Empati etkinliklerinin amacı tarihsel anlamayı geliştirmektir ve bu nedenle kanıt temeline dayandırılmak zorundadır. Kanıt temelinden yoksun bir empati etkinliği öğrencilerden kendilerini fillerin yerine koymalarını istemekten pek farklı değildir. Zira bir fil insan duygu ve dűřűncelerine sahip değildir; dolayısıyla bir öğrencinin bir filin perspektifini gerçekten alıp almadığını anlayabileceğimiz bir kriter olmadığından öğrencilerin ortaya koydukları her řey eřit derecede geçerli olacaktır. Oysa insanlar ne dűřűndüklerini açıklayabilirler ve arkalarında dűřűncelerinin izlerini taşıyan dolaylı ya da dolaysız kanıtlar bırakırlar. Onların perspektiflerinden yansıyan bu ifadeler tarihsel yorumların temellerini biçimlendirir.

Yeager ve Foster'a göre (2001) tarihsel empati olayları, eylemleri ve tarihsel kayıtlardaki anahtar rolleri analiz etmek için tarihçilerin sorgulamalarında kullanmaları gereken bir araç olmalıdır. Tarih öğretiminde de yer verilmesi gereken empati çalışmaları, basit imgelem alıştırmaları (örneğin "kendini bir Apaı savadışısı olarak hayal et"), aşırı özdeşim kurma (örneğin öğrencilerden Adolf Hitler ile özdeşim kurmalarını isteme) ya da sempati duyma (örneğin öğrencileri kölelik sisteminin kurbanlarına sempati duymaları için teşvik etme) yerine ta-

rihsel yönteme uygun ve sistemli bir yolla yapılmalıdır (Cooper&Dilek, 2007).

“Tarihsel öğrenmede düş gücünü kullanmak, öğrenciye yaratıcı düşüncesini nasıl kontrol edeceğini göstermekle mümkündür” (Dilek, 2007). Yaratıcı düşüncenin kontrol edilmesi ve bu doğrultuda imgelemin disipline edilmesi ise aynı zamanda mantıksal düşünme süreçlerini de işe koşmakla mümkün olabilir. Buna göre tarihsel imgelemin disipline edilmesi geniş ölçüde, kaynaklardan sorgulamalar yoluyla çıkarımlar yapma, tarihsel bağlamı ve gerçekliği göz önünde bulundurma ile geçmişi geçmişin şartlarında düşünme becerisi olan tarihsel duyarlılık kavramı ile yakından ilişkilidir.

Bu bağlamda geçmişin, fantastik ya da keyfi bir kurgunun ötesinde tarih disiplininin öngördüğü yöntemsel becerilere uygun olarak kurgulanmasında ve empatiyi de kapsayan imgelem becerilerinin tarih disiplini tarafından kabul edilebilir bir yapıda gerçekleştirilebilmesinde öğretmenin rehberliği önemli bir yer tutmaktadır. Bu rehberlik kapsamında öğrencilerde tarihsel duyarlılığın oluşması için gereksinim duyulan öğretim ortamının yapılandırılması (kaynakları ve etkinlikleri belirleme, bunları verimli olacak şekilde düzenleme gibi), sorgulama ve tartışmayı başlatmada farklı türden sorular sorma ve öğrencileri empati ortamına çekebilmesi yer alır.

Dilek’e (2007) göre empati şu süreçleri içerir:

Bir başkasının kişiliğini anlamaya çalışma, diğer insanların kişiliği ile özdeşleşme, insanları etkileyen koşulları anlama, başkasının özelliklerini benimseme, geçmişteki insanların koşullarını göz önünde bulundurma, koşullara geçmişteki insanların tepkilerini yorumlama, geçmişteki insanların koşullara tepkilerini betimleme, coğrafi ve diğer koşulların geçmişteki insan duyguları, düşünce ve davranışlarına etkisini keşfetme.

Cooper ve Dilek’in (2007) öğrencilerin tarihsel sorgulama, empatik ve yaratıcı düşünme süreçlerini inceledikleri araştırmaları etkili empati süreçlerini yansıtan örnekler sunar. Bunlardan biri, bir İngiliz öğrencinin Eski Mısırların tohumları nasıl öğüttüğünü anlamak amacıyla yaşadığı deneyimdir: “Js. tohumları öğütmek için bir değirmen kullanmıştır. Öğrenci yaptığı çalışmayı ‘Göründüğü kadar eğlenceli değil. Zor iş’ cümleleriyle yorumlamıştır”. Cooper ve Dilek’e (2007), göre “bu etkinlik, öğrencinin tarihsel aktörlerle empati kurabilmesinde ve onların yaşam koşullarını anlayabilmesinde işlevsel bir rol üstlenebilir. Zira öğrencinin bu etkinliği ‘zor’ olarak değerlendirmesi, geçmişteki yaşam koşulları ve insan duyguları hakkında bir sonuç çıkardığını göstermektedir”. Ayrıca, öğ-

rencinin, eski Mısırlıların tohumları öğütme uygulamasını tarihsel kaynaktan edindiği bilgi doğrultusunda gerçekleştirmiş olması, empati etkinliğinin kaynak temelinde gerçekleştirilmesi gerektiğinin bir kez daha vurgulanması adına önemlidir.

İlköğretim 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen bir başka araştırmada (Alabaş, 2007) öğrencilerden Orta Asya ilk Türk toplumlarının ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunmaları beklenmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen bir etkinlikte gözlemlenen aşağıdaki diyalog öğrencilerin görsel bir takım kaynaklar yardımı ile empatiye dayalı düş gücünü işe koşmalarına örnek teşkil eder:

(Öğretmen Büyük Hun Devleti Dönemi'ne ait kurganlardan birisi olan ve bu devletin kültürünü temsil eden Pazırık kurganı hakkında bilgi verdikten sonra, öğrencileri ikiyeşerli-üçerli gruplara ayırarak bu kurgandan çıkarılan çeşitli nesnelerin yer aldığı görsel bir kaynak üzerinden dönem hakkında konuşmalarını istemiştir. Aralarında geçen diyaloglar şöyledir)

...

Ö [Öğretmen]: Ne bunlar?

E.Ö [Erkek Öğrenci]: Kafası olmayan bir şey. Eski o dönem giysiler. İşlemeler

Ö: Ne işlemesi bunlar?

E.Ö: Maymun

E.Ö: Canavar

Ö: Başka ne olabilir?

Öğrencilerden cevap gelmez. Sessizlik

Ö: Sen şimdi dövme yaptırsan ne yaptırırdın mesela omzuna?

E.Ö: Gül

E.Ö: İskelet kafası

E.Ö: Ben aslan yaptırırdım.

Ö: Neden aslan yaptırırdın?

E.Ö: Galatasaraylı olduğum için

E.Ö: Kartal

Ö: Peki o dönemde yaşayan insan ne resmi yaptırmış vücuduna?

E.Ö: Canlılar, hayvanlar

Ö: Neden onu yaptırmış olabilir?

E.Ö: Onlar kendileri canlandırmışlardır. Eee taptığı için olabilir.

Ö: Tapmış yani dinsel bir motif mi?

E.Ö: Belki dinini simgeliyor olabilir. Kendine özel mesela birini ona şe..

(Grup dışından bir öğrenci tartışmaya katılır)

K.Ö [Kız Öğrenci]: Hayvanlarla daha yakın olduğu için hayvan resimleri çizmiş olabilir

...

9. grup

1. K.Ö: O dönemlerde teknoloji yoktu.
2. K.Ö: Ama o dönemin teknolojisi bu. O dönemin insanların oluşturduğu teknoloji.

1.K.Ö: Bu zamanki teknoloji ile o zamanki teknolojiyi karşılaştırdığımızda hiç yokmuş

gibi yani.

Ö: O zamanın şartlarını düşündüğümüzde...

1.K.Ö: Bunlar çok güzeldir.

2. Ö: Evet bunlar çok güzeldir.

E.Ö: Canavarlar falan var.

2.K.Ö: Yani çok iyi bulmuşlar bence, targa, elbiseyi, masayı

E.Ö: Deri mont olabilir, kazak olabilir.

O dönemde çok fazla, şey teknoloji gelişmediği için...

Ö: Nelerden yapılmış olabilir?

K.Ö: Hayvan derilerinden, kumaşlardan...

2.K.Ö: Hayvan yünü.

3.K.Ö: Hayvan tüyü.

2.K.Ö: Kuş tüyü.

Ö: Kuş tüyü de olabilir mi?

2.K.Ö: Olabilir. Süsleme yaparlar.

2. E.Ö: Koyun yünü.

...

Ellerindeki belge ve öğretmenin uygun sorularla müdahâlesi sonucu düş gücünün kullanılması ile oluşan tarihsel öğrenmeye örnek olan bu diyaloglar incelendiğinde, kanıtlar üzerinde bir takım sorgulamalar ile geçmişi anlamaya ve anlamlandırmaya çalışırken öğrenciler olayın yaşandığı dönemi göz önünde bulundurarak çıkarımlar ve varsayımlar ileri sürmüşler; tarihsel olayların nedenlerini, kendi koşulları içerisinde değerlendirebilmişler ve bu şartlara göre yorumlayabilmişler; geçmişi geçmişte yaşayanların bakış açısıyla görebilmişler, geçmişle günceli karşılaştırarak geçmişteki insana ve eylemlerine takdir hissi geliştirebilmişler ve gerçeğe uygun çıkarımlar yapabilmişlerdir.

Sonuç

Geçmişe ait tarihsel kanıtların daima eksik olması, geçmişi yapılandırmada kanıtlardan elde edilen bilgilerin yanında tarihsel imgeleme başvurmaya da gerekli kılar. Yeni tarih öğretimi yaklaşımında önemli bir yere sahip olan kanıtlarla çalışma, geçmişte yaşayan insanların düşünce ve eylemlerini anlayabilme açısından tarihsel imgelem ile beslenmeye gereksinim duyar. İmgelem becerilerinin (empati, boşlukları düş gücü ile doldurma, geçmişti zihinsel olarak kurma) sınıf-

ta kullanımı öğrencilerin tarihsel bir nesne ya da kavramı farklı açılardan görmeleri yanında, imgelemin geçmişte yaşamış insanların rollerini belli bir süreliğine oynama ve hayal etme özelliği sayesinde tarihsel bir bakış açısı kazanıp, geçmişte yaşamayanların gözü ile görme ve değerlendirme becerisine sahip olabilmelerine fırsat tanımaktadır. Tarihsel düşünme becerilerinin harekete geçirilmesinde ve eksik tarihsel malzeme hakkında çıkarımlarda bulunmada öğrenci imgelemleri potansiyel bir kaynak olarak kullanılmalıdır. Bu noktada öğretmen, tarihsel bilgi, farklı tarihsel kaynaklar (birinci ve ikinci elden yazılı, görsel, işitsel vb.) ve öğretim materyalleri ile öğrencide imgelemi harekete geçirecek zenginliği sağlamalıdır.

KAYNAKÇA

- Alabaş, R. (2007). İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Eylem Araştırması, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Banks, J. A. (1973). *Teaching Strategies for the Social Studies*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing.
- Carr, E. H. (1996). *Tarih Nedir?* (5. Baskı), İstanbul: İletişim.
- Cooper H.&D. Dilek. (2007). Türkiye ve İngiltere’de İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Sorgulama Süreçleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Empatik, Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 7/2.
- Dilek, D. (2007). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi* (3. baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Jenkins, K.(1997). *Tarihi Yeniden Düşünmek* (çev.B.Sina ŞENER), Ankara: Dost Kitapevi
- Levstik, L.&K. Barton (2001). *Doing History*. U.S.A: Lawrance Erlbaum Associates.
- Stradling, R. (2003). *20.Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli* (çev. A. Ünal), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay.
- Yeager, E. A. & Foster, S. J. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. O. L. Davis Jr., E. Anneyeager, S. J. Foster (ed), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 13-21). USA: Rowman & Little Field.
- Watts, D. G. (1972). *The Learning of History*. London and Boston: Routledge and Kegan Paul.

TARİH DERSLERİNDE PROBLEM ÇÖZME YÖNTEMİNİN KULLANILMASI

Bahri Ata
Gazi Üniversitesi

Sosyal bilimlerde sosyoloji; gecekondulaşma, suç, yoksulluk, işsizlik vb. güncel ve sosyal problemlerle uğraşan bir bilim dalıdır. Bu tip sosyal problemler, kötü tanımlanmış problem kategorisine girmektedir. Yani her problem biridir, sonsuz sayıda çözüm yolu vardır, çözümü test etmek hemen hemen mümkün değildir. Çoğu kez bir toplumdaki baskı gruplarının çıkarlarının çeşitliliği sosyal problemleri, matematik ve fen bilimleri problemlerinin ötesinde bir karmaşıklığa dönüştürmektedir. Sosyal problemlerin çözümü beraberinde zamanla başka problemlerin de ortaya çıkmasına yol açar. Tarih ise insanlığın karşılaştığı, kısmen çözdüğü, çözemediği binlerce problemler silsilesi barındırmaktadır. İnsanlığın geçmişte karşılaştığı problemlerle, bir bilim insanının zihnindeki problemler çoğu kez birbiri ile örtüşmektedir. Bilim insanı da yaşadığı toplumun üyesi olarak çoğu kez toplumunun problemlerini çözme gayreti içinde olmuştur.

Öğretim sanatında da "problem", zihni meşgul eden ve bir çözüm bekleyen durum olarak kullanılmaktadır. Tarih öğretimi de konu başlıklarının işlenmesi ve zaman dizinin ezberletilmesi yerine, öğrencilere problem olarak sunulabilir. Bu şekilde tarih dersi işlenmesinin öğrencinin üst düzey düşünme ve problem çözme becerisini geliştireceğine ilişkin bir ön kabul vardır. Bu tarz bir tarih anlayışında problem, "..... olduğu neden söylenmektedir?" tarzında ıraksak soru ile sorulur.

Tarih derslerinde öğrenciler iki tür problem çözme uygulaması ile karşılaştı-

rabilir. Birinci uygulama, problem-çözüm uygulamasıdır. Bu uygulama derste hemen o an yapılabilecek bir uygulama olup ekstra zaman istemez. Tarih dersinde işlenecek konunun içeriği geçmişte insanların karşılaştığı bir problem durumuna dönüştürülür. Öğrencilere "Siz bu problemi nasıl çözersiniz?" sorusu yöneltilir. Daha sonra tarihte nasıl çözüldüğüne bakılır. Öğrenci kendi çözümü ile tarihteki çözümü karşılaştırır.

İkincisi, bilimsel problem çözme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda bilim adamının izlediği bilimsel düşünme aşamaları izlenir ve en az iki ders sürer. Bu yaklaşımı John Dewey, 1910 yılında yazdığı "Nasıl Düşünürüz?" adlı kitapta ayrıntılı olarak ele almaktadır. Klapper (1917) ve Tryon (1919) tarih öğretimine problem çözme yöntemini nasıl uygulanabileceğini örneklerle göstermişlerdir. Tarih derslerinde problemlerin öğrencilerin ilgi ve meraklarından doğması önemli bir husus olup tarih öğretmeni de öğrencilerde böyle bir merak uyandırabilir. Bu yaklaşımın nasıl uygulanabileceği aşağıda bir örnekle gösterilecektir. Farz edelim ki konumuz "Atatürk'ün 1919'da Samsun'a Çıkışı ve Millî Mücadele'yi Örgütlemesi" olsun. Öğretmen, Atatürk'ün karşılaştığı problemleri öğrencilerin fark etmesini sağlayabilir.

1. Aşama: Problem ya da Konunun Tanımlanması ve Sınırlandırılması

Bu problemler arasında Kurtuluş Savaşı'nın mali problemleri ile uğraştığımızı düşünelim. "Kurtuluş Savaşı Dönemi'nde yeni Türkiye Devleti'nin gelir sistemi nasıl oluşturuldu?" şeklinde problemi tanımlayabiliriz.

2.Aşama: Problemin Çözümü İçin Hipotezlerin Önerilmesi ve Soruların Şekillendirilmesi

Bu aşamada öğrencilere bir devletin gelir kaynaklarının ne olabileceği sorusu yöneltilir. Herhangi bir okuma yapılmadan bu hipotezler öğrencilerden gelmelidir. Bir öğrenci de tahtaya çıkarak arkadaşlarının söyleyeceği her bir gelir kaynağını yazar. Konuyla ilgili olarak öğrenciler aşağıdaki gelir kaynaklarını söyleyebilir:

- İthal ve ihraç vergileri
- Doğrudan vergilendirme
- Gelir vergisi
- Acil ihtiyaçlar için tahvilat yayınlama
- Rakı, sigara ve benzeri vergiler
- Senet vergisi, ipotek vergisi ve benzeri kanuni dokümanlar

- Hükümete ait toprakların satılması
- Kağıt para basma
- Posta ücretlerini arttırma
- Piyango biletlerini satma

Aslında vatandaşlık bilgisi konularından dolayı öğrencilerin zihinlerinde bir devletin vergi kaynakları ile bir şemanın var olduğu düşünülebilir.

3. Aşama: Uygun Kanıtı Toplama, Doğruluğunu, Güvenirliğini ve Geçerliğini Saptama

Bu aşama okuma ve araştırma aşamasıdır. Öğrenciler, ders kitaplarına başvuru-
rabilirler. Birinci ve ikinci elden başka tarihsel kaynaklara da yönlendirilmeli-
dirler. Bu aşamada sınıf, devlete mali kaynaklar sağlamak için Meclis'te ele alınan
değişik kanunların lehinde ve aleyhinde tartışmalarla tanışacaktır. Öğrenciler,
kaynakları okurken verilen bilgileri, nesnel bilgiler ve görüşler olarak ayırabil-
melidir. Öğretmen probleme ilişkin şu kaynakları elinin altında bulundurmalı-
dır:

1. ATATÜRK, 1995, Nutuk 1919-1927, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yay., Ankara.
 2. A. Müderrisoğlu, 1988, Kurtuluş Savaşı'nın Mali Kaynakları, Kastaş A.Ş. Yay., Ankara.
 3. C. Duru, K. Turan, A. Öngeoğlu, 1982, Atatürk Dönemi Maliye Politikası, Tisa Matbaacılık, Ankara.
 4. Tekâlif-i Millîye Emirlerinin Metni (Bugünkü Türkçeye çevrilmiş şekli kul-
lanılmalıdır.)
 5. Sovyet Rusya'dan gelen yardımlar ilgili kaynaklar için bkzn. Doğu Ergil, 1981, Milli Mücadele'nin Sosyal Tarihi, Turhan Kitabevi, Ankara. ve Stefanos Yerasimos, 1979, Türk-Sovyet ilişkisi, Gözlem Yayınları, İstanbul.
 6. Afganistan ve Hindistan'dan gelen yardımlar ilgili kaynaklar için R.K. Sinha, 1972, Mustafa Kemal ve Mahatma Gandhi, Milliyet Yay. ve Bilâl N. Şimşir, 1981, Atatürk İle Yazışmalar I (1920-1923) Kültür Bakanlığı, Ankara.
- Öğretmen, zamanı varsa, bu kaynakları sınıfta oluşturduğu gruplara dağıtır. Zamanı yoksa öğrencilerini bu konuda okul dışında okumaya teşvik edebilir.

4. Aşama: Hipotezleri Test Etme ve Uygun Soruları Cevaplama

Kurtuluş Savaşı Dönemi'nde Türkiye Devleti'nin mali gelir kaynaklarını; iç gelir kaynakları ve dış yardımlar (Sovyet Rusya, Fransa, Afganistan ve Hindistan

Müslümanları) olmak üzere ikiye ayırıp bunları alt işlere bölüp, öğrencilerin oluşturdukları gruplara verilebilir. Probleme yönelik olarak önerilen çözümlerin değerlendirilmesiyle öğrenciler, Kuva-yi Milliye'ye mali kaynak sağlama amacıyla; Balıkesir, Nazilli, Alaşehir, Sivas Kongrelerinde alınan kararları, İstanbul'un işgali sonrası Heyet-i Temsiliye'nin Anadolu'nun mali kaynaklarına el koymasını, Tekalif-i Milliye adı altında yeni bir verginin çıkarıldığını, 1920'de ihracat ve ithâlât vergisinin sınırlı olduğunu keşfedeceklerdir. 19 Ağustos 1920 tarihli yasa ile hayvanların ihracatının yasaklandığını, öte yandan, içki yasağı kanunundan dolayı tek el vergisinin düştüğünü öğrenebilirler. 1919-1922 yılları arasında Türkiye Devleti'nin vergi kaynakları göz önüne getirilerek diğer olası hipotezler, kanıtlar yardımıyla desteklenir ya da çürütülür.

Araştırma öncesi ortaya atılan hipotezler	Araştırma sonrası yeni Türkiye Devleti'nin mali kaynakları ile ilgili oluşturulan liste
1. İthal vergileri 2. İhraç vergileri 3. Dolaysız vergiler 4. Dolaylı vergiler 5. Gelir vergisi 6. Acil İhtiyaçlar için tahvilat yayınlama 7. Tekel vergisi (rakı, sigara ve benzeri vergiler) 8. Senet vergisi, ipotek vergisi ve benzeri kanuni dokümanlar 9. Hükümete ait toprakların satılması 10. Kağıt para basma 11. Posta ücretlerini arttırma 12. Piyango biletlerini satma	1. 22 Temmuz 1920 tarihli yabancı kökenli mallardan gümrük vergisinin alınması 2. 3 Ekim 1920 tarihli hayvanların ihracatını yasaklayan kanun 3. 9 Kasım 1920 tarihli emlak, arazi ve temettü vergisi. 4. 27 Kasım 1920 tarihli Ağnam resminin arttırılması 5. 28 Kasım 1920 Gemilerden alınan sıhhiye vergisinin arttırılması 6. 14 Eylül 1920 tarihli Men'i Müskirat Kanunu (İçki Yasağı) 7. 23 Eylül 1920 tarihli Tuz Resmi 8. 17 Ağustos 1920 Aşar vergisi 9. Damga resminin arttırılması 10. 7-8 Ağustos 1921 tarihli Tekalif-i Milliye Kanunu 11. Sovyet Rusya yardımları 12. Hint yardımları 13. Fransız yardımları

5. Aşama: Tarihsel Araştırma Raporunun Yazılması ya da Sentez İşleri

Her grup, kendi araştırma raporunu yazar. Örneğin, bir grup, “Rusya yardımına” ilişkin bir rapor yazarken bir başka grup, “Hint Müslümanlarının yardımını”, bir başkası “Fransız yardımı” veya “Tekâlif-i Millîye Kanunu” üzerine bir rapor yazabilir. Bunlar, sınıf ortamına getirilir ve tartışılır.

Klapper'in (1917) belirttiği gibi tarihin önemli bir kısmı dramatik olaylarla doludur ve çocuğun duygusal eğitimi de önemlidir. Bütün tarihsel olaylara problem niteliği yüklemek onların duygusal boyutunu görmemizi engeller. Her yöntem gibi bu yönteminde uygulanması işlenilen konuyu içeriğine ve ayrılan zamana bağlıdır. Lisede tarih öğretim programı çok yüklü olup tarih dersine de iki saat gibi bir süre ayrılmıştır. Öğretmen, bir dönemde en azından bir konuyu, bu yöntemle, bir kere işleyerek öğrencisine tarihçinin nasıl problem çözdüğünü uygulamalı olarak göstererek yaptırmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ata, B. (1997), Tarih Öğretimine Bilimsel Problem Çözme Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Bir Model, Gazi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans tezi.
- Bingham, A., (1971), Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi, çev. A. Ferhan Oğuzkan, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Dewey, J., (1910), How We Think, Boston: D.C. Heath and Company.
- Klapper, P. (1917), The Teaching of History with chapters on the teaching of civics a Manuel of Method for Elementary and Junior High Schools, New York: D. Appleton and Company.
- Sungur, N., (1992), Yaratıcı Düşünme, İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Tryon, R. M. (1919) The Teaching of History in Junior and Senior High Schools, Boston: Ginn and Company.

TARİHSEL EMPATİ BECERİSİ: ÖĞRETİMİ, ÖLÇÜLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Ş. Gülin Karabağ
Gazi Üniversitesi

Tarihsel Empati Nedir?

Empati, bir kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve ona iletmesi süreci olarak tanımlamaktadır (Dökmen, 1997; Rogers, 1983).

Tarihçi geçmişi anlayabilmek için geçmişte farklı zaman ve yerlerde yaşayan insanların dünyayı nasıl gördüklerini anlamak zorundadır. Ayrıca, geçmişteki insanların davranışlarının nedenlerini araştırmak da tarihçinin görevidir (Ashby ve Lee, 1987). Tarih derslerinde öğrencilerimizin geçmişi anlamalarını amaçlıyorsak bu tarih öğretiminin tarihçinin görevlerini içermesi gerektiğine işaret eder diyebiliriz. Elbette ki öğrenciler profesyonel bir tarihçi olmayacaklardır, öğrenciden bunu beklemek de mantıklı değildir. Ancak, tarih bilincinin geliştirilebilmesi için geçmişteki insanları anlamak, bunu gerçekleştirmek için de tarihçinin becerilerine sahip olmak önemlidir. Bu öneme dayanarak, son yıllarda Amerika, İngiltere ve diğer bazı ülkelerde tarih dersine yönelik hazırlanan standartlarda, tarihsel empati becerisi tarih dersinin amaçlarından biri olarak kabul edilmiştir (Davis Jr., 2001). Geçmişteki insanları anlama becerisi için daha uygun ve tarih bilimine özel bir kavramın yokluğundan dolayı da empati kelimesinin başına tarihsel (historical) kelimesi eklenerek tarihsel empati kavramı oluş-

turulmuştur (Lee ve Ashby, 2001).

Lee ve Ashby (2001), “tarihsel empati amaç, olay ve hareketler arasındaki bağlantıları görebilme ve şartlı olarak kendine mal edebilme (tamamen kabul etme veya paylaşma değil) anlamına gelir. Sadece tarihi kişilerin ya da grupların kendi dünyalarına özgü bir bakış açıları olduğunu bilmeyi değil, aynı zamanda bu bakış açılarının belli olayları nasıl etkilediğini de görebilmektir.” Demekte ve bunun için de kanıta dayalı derin bir düşünme sürecinin gerekliliğinden söz etmektedirler.

Tarihsel empati alanının sayılı isimlerinden Foster (2001) tarihsel empatinin altı özelliğinden bahsetmektedir. Birincisi, geçmişteki insanların davranışlarının nedenlerini anlamamıza ve açıklamamıza imkân tanıyan bir süreç olmasıdır. İkincisi, tarihsel olayların kronolojik açıdan ve bağlam açısından değerlendirilmesini içermesidir. Tarihsel empati kurarken öğrenciler, temel olayların, kişilerin ve döneme ait kültürel, ekonomik, siyasal, toplumsal, felsefi bilgilerin farkında olmalıdırlar. Üçüncü olarak, tarihsel empati, tarihsel kanıtların değerlendirilmesine ve analizine dayanmaktadır. Tarihsel kanıtlar tarihin motorudur. Onlar olmadıklarında, hatta bazı durumlarda az bulunduklarında bile tarih makinesi çalışmayabilir. Öğrenciler tarihsel olayları daha derinlemesine anlayabilmek için tarihsel kanıtların incelemesi ve değerlendirilmesi ile ilgili alıştırmalarla baş edebilmelidirler (Safran ve Köksal, 1998). Dördüncü özelliği, geçmişte yaşanan olayların sonuçları üzerinde çalışmayı içermesidir. Öğrenciler olayların içyüzlerini öğrenmekten hem haz duyar, hem de bu bilgileri öğrenmenin yararlarını fark ederler (diğer tarihsel olayları ve günümüz olaylarını anlama, aralarında bağlantılar kurma, tarihsel karakterin yaptığı bir davranışın, sonradan başka bir olayı nasıl etkilediğini anlama gibi). Beşinci özelliği, çalışılan dönemin bugünden kesin ve net olarak farklı olduğunun anlaşılması gereğidir. Tarihsel empati kurulurken, bugünün değerleri ile geçmiş yargılamamalıdır. Altıncı ve son özelliği ise tarihsel empati insan davranışının farklılığına, çeşitliliğine ve karmaşıklığına saygı duymayı gerektirmektedir.

Tarihsel Empati Becerisinin Öğretimi

Öncelikle şu söylenebilir ki sadece tek bir yöntem veya teknik tarihsel empatinin öğretimi için yeterli olmayacaktır. Tarihin yeniden canlandırılması, olay ya da karakterle ilgili temel bilgilerin incelenmesi ve değerlendirilmesi, özgün tarihsel çerçevede olayın ya da karakterin içyüzünün anlaşılması gibi farklı aşamalar için farklı uygulamalar yaptırmak gerekebilecektir. Bir konu tarihsel empati

Tarih Nasıl Öğretilir?

yoluyla detaylarıyla incelenebileceği gibi, konuları tarihsel empati de dâhil olmak üzere çeşitli bilişsel becerilerle birlikte işlemek de mümkündür. Tarihin yeniden canlandırılması aşaması için becerileri öne çıkaran yeni tarih akımının aktif öğrenme uygulamaları uygun olacaktır. Buradan hareketle, tarihsel empati öğretimi kolaylaştırmaya yönelik olarak şu etkinlikler önerilmektedir (Shemilt, 1984):

- Biyografiler ve tarihsel romanlar
- Drama ve rol oynama
- Hayal kurdurma alıştırmaları
- Tarihsel mekânlarda canlandırma
- İmgeleyerek yeniden oluşturma
- Oyun ve benzetişim
- Karar verme alıştırmaları
- Kültür ve ekonomi ile bağlantı kurma alıştırmaları
- Deneysel yeniden yaşama
- Onaylamama alıştırmaları
- Empati ikilemi/çelişkisi
- Geçmişle bugün arasında yapılandırılmış farklar alıştırmaları

Yeager ve Foster'a (2001) göre tarihsel empatinin uygulama aşamaları:

- İnsan davranışının inceleneyeceği tarihsel olayın tanıtımı (olayın içinde yer alan kişilerin perspektifleri dahil olmak üzere),
- Tarihsel bağlamın ve kronolojik bilginin anlatımı,
- Çeşitli tarihsel kanıt ve yorumların analizi,
- Elde edilen bilgilerden yola çıkarak, tarihi yeniden canlandırma ve kendi tarih anlatısını oluşturma şeklinde sıralanabilir.

Tarihsel Empatinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi

Öğrenciden bir tarihçi gibi tarih anlatısı oluşturmaya beklenmemelidir. Öğrencilerin yazdıkları, tarihle ilgili araştırmalarının kâğıda dökülmüş hâli olarak değil, tarihsel düşünme süreçlerini yansıttıkları kanıtlar olarak görülmelidir. Doğru olan verilen cevapları öğrencilerin performanslarına göre değerlendirmektir. Örneğin bir tarihsel empati sorusuna, sadece kronolojik bilgi vermiş yahut ezberlediği bilgileri sıralamış bir öğrencinin cevabı tarihsel gerçeklikle örtüşse bile tarihsel empati becerisi bakımından pek başarılı sayılamayacaktır. Öte

tarafından, tarihsel bilgilerini o dönemdeki karakterin ağzından, özgün yorumuyla yansıtmaya çalışan bir öğrenci olaya içerden bakabildiği için tarihsel empati becerisini gerçekleştirme anlamında daha başarılı sayılmalıdır. Bu yüzden, tarihsel empati becerisini değerlendirirken kesin ve tek bir doğru cevap aranmamalıdır. Ancak çeşitli ölçütleri içeren ve cevapları içinden geçirebileceğimiz bir değerlendirmeye süzgeci ile kullanılabilir (Boddington, 1980:17). Bu değerlendirme süzgeci de çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuş, tarihsel empati düzeyleridir.

Çocuklarda tarihsel empati anlayışının düzeylerine yönelik yapılmış iki çalışmadan ilki Denis Shemilt'e aittir. Okullar Konsülü Tarih 13-16 Projesi kapsamında tarihsel empati ve tarihî algılamaya üzerine elde ettiği geniş kapsamlı verileri değerlendirmesi sonucunda, Shemilt tarihsel empati becerisinin çeşitli düzeylerini ortaya koymuştur (Shemilt, 1984). Shemilt'in bu çalışmasından da yararlanarak CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches 7-14) Projesi kapsamında tarihsel empati kavramı ve çocuklarda tarihsel anlayış üzerine deneysel çalışmalar yapan Peter Lee, Alaric Dickinson ve Rosalyn Ashby, Shemilt'in tarihsel empati düzeylerini yaptıkları araştırmalara dayanarak biraz daha geliştirmişlerdir (Dickinson ve Lee, 1978 ve 1984; Ashby ve Lee, 1987). Bugün tarihsel empati becerisinin değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalarda ağırlıklı olarak Lee, Dickinson ve Ashby'nin araştırmaları sonucu oluşturdukları bu düzeyler kullanılmaktadır.

1. Düzey: "Aptal" Geçmiş

Bu düzeyde öğrenciler, geçmişteki insanları, şimdi kendilerinin düşündüğü ve davrandığı gibi düşünmedikleri ve davranmadıkları için aptal olarak değerlendirmektedirler. Tarihte geriye gidildikçe insan zekâsının da geriye gittiğini varsayarlar. Örneğin empati ikilemi başlığı altındaki ölü gömme davranışını ele alalım. Lee'nin değerlendirme düzeylerine göre, 1. düzey öğrencisi:

"Çünkü aptaldılar", "Bizim kadar gelişmiş değildiler", "İlkeldiler", "Hiçbir şey bilmiyorlardı", vb. şeklinde cevap verecektir.

Öğrencilerin geçmişteki insanları "tuhaf" ya da "aptal" olarak algılamasıyla, "farklı" olarak algılaması aynı anlama gelmemektedir. Bu yüzden onlara, geçmişteki insanların farklı olduklarını ama "tuhaf" ya da "anormal" olmadıklarını, yaptıkları davranışların o günün şartlarında "tuhaf" değil, "normal" olduğunu sık sık belirtmekte yarar vardır (Haydn, Arthur ve Hunt, 1997).

2. Düzey: Klişe Genellemeler

Öğrenciler bu düzeyde, insanların davranışların, duygularının, düşüncelerinin ve olayların sebeplerini, genel olarak bildikleri basmakalıp bilgilere dayanarak açıklamaya çalışırlar. 2. düzey öğrencisinin vereceği cevaplar tarihsel bilgi olarak geçerlidir ancak olaya içeriden değil dışarıdan bakar, tarihsel empati kuramaz:

“Çünkü dinsel duyguları çok gelişmişti”, “Çünkü töre, adet ve geleneklere sıkı sıkıya bağlı bir toplumdur”, “Çünkü dinleri böyle emretmiştir”.

3. Düzey: Günlük Empati

Bu düzeyde öğrenciler, olayları genellemelerle açıklamazlar. Karakterin dilinden açıklarlar. Ancak, kendisinin düşünce tarzı ile tarihsel karakterin düşünce tarzını ayırt edemez. Başka bir deyişle, olayı o kişinin ağzından, ancak kendi düşünce ve duygularıyla yansıtırlar. Olaya günümüz değerleri ve bakış açısıyla bakarlarsa. Bugünü geçmişe taşırlar. Diğer bir ifadeyle “Taş Devri Sendromu” yaratırlar (Sreb, 1989).

Sonuçta bu düzeydeki öğrenciler geçmiş ve günümüz deneyimlerini birleştirerek tarihsel empati kurmaktadır. Geçmiş ve bugün farklılığını göz ardı eder şekilde davranarak geçmişteki insanı bugünün insanlarıyla bir tutar ve onların kendisiyle aynı şartlarda olduğunu düşünür. Bu da bir başka yanılgıdır ve yine geçmişin bugünden farklı olduğu prensibi vurgulanmalıdır.

Kısacası, bu anlayışın hâkim olduğu 3. düzeyde, olaya içeriden bakış vardır, ama bu bakış kendi değer, inanç ve düşünceleri şekillendirmektedir. Olaya tarihsel dönemden bakmaya ve anlamaya çabalamaz, ancak bugünün bakış açılarından sıyrılammaz söz konusudur:

“Bugün de yapan kabileler var”, “Yapabilecekleri daha iyi bir şey yoktu ki, alternatifsizdiler”, “Ölümlerle, ruh çağırma seansları yapmış olabilirler”, “Ölümlerle ilgili çeşitli yaşanmış olağanüstü, mucizevi olaylar anlatılmıştır”.

4. Düzey: Sınırlı Tarihsel Empati

Bu düzeyde, sınırlı da olsa tarihsel empati becerisine ulaşılır. Geçmişteki insanları, geçmişin bakış açısıyla değerlendirirler. Ancak, sadece verilen çerçeve dahilinde olayı ya da kişiyi anlar, anladıklarını daha geniş çerçeveye yerleştiremez ve ortaya konulabilecek diğer ihtimalleri öne süremez. Ancak gerçek tarihsel empati kurulmaya başlanır. Tarihsel kanıt, tarihsel empati ve hayal gücünün dengeli bir şekilde kullanıldığı gözlemlenebilir. Ancak geniş bir perspektif sunu-

lamaz. Sadece tek bir perspektiften tarihsel empati kurulur. Orta Asya kültürünü ve o dönemdeki dinî inanışları verilen cevaplarda görmek mümkündür:

“Ölüler cansız da olsalar, onların öbür dünyada tekrar dirileceğine inanırlardı”, “Öteki dünya inancı vardı ve ölümden sonraki hayatlarında bu eşyalara ihtiyaçları olacağına inanılırdı” gibi.

5. Düzey: Bağlama Uygun Tarihsel Empati

Olayların ve kişilerin geniş kapsamlı olarak, verilen çerçevenin dışında düşünüldüğü ve anlaşılmaya çalışıldığı düzeydir. Bir tarihçi gibi düşünmeye başlarlar. Kanıtları kullanarak, olaylar ve kişilerle ilgili hipotezler ortaya atar, alternatif açıklamalar ileri sürerler. Kendi dünyası ve kişiliğinden çıkarak, dönemin anlayışı çerçevesinde o kişinin düşünce ve duygularını yansıtabilir.

“Aynı geleneği başka kültürlerde de görüyoruz. Mısır ya da Anadolu uygarlıkları gibi, demek ki böyle bir inanış sadece Türklerde değil, başka kavimlerde de var. Öldükten sonra hayatın aynı şekilde devam edeceğine olan dinsel inanın yerine getirilmesinin yanında, kişinin mülk hakkına saygı olarak da kabul edilebilir. Yani onun en sevdiği eşyalar, ölse dahi sadece onundur. Başka kimse kullanamaz. Elbetteki cesetlerin çürüdüğünü biliyorlar ve görüyorlar. Ancak o dönem inanışında kişinin öte dünyada dirileceği, bu yüzden de dirildiği zaman atıyla dolaşmak ve sevdiği eşyaları kullanmak isteyeceği düşünülüyordu. Diğer taraftan Türk töresinde ölüye saygı olarak böyle bir törenin yapılması gerekirdi. Çünkü kişinin ailesi bunu yapmadığı takdirde sosyal çevre bu durumu, ölüye saygısızlık olarak nitelendirilebilirdi.”

5. düzeye ulaşmak için gerekenler şunlardır:

- Kişinin şu anki durumunun ve bunun geçmişe bakış açısını nasıl etkileyeceğinin farkında olması,
- Kişinin şu anki durumunun geçmişe bakış açısını etkilememesi,
- Tarihsel kaynağın içinde olabilecek önyargı, abartı ve taraflı tutumların farkına varabilen, eleştirel bir okuyucu olması.

Bu düzeyler öğrencilerin yaş ya da sınıf düzeylerine göre değil, mantıksal sıraya göre yapılmıştır. Çünkü bazı yaş küçük öğrenciler 3. düzey anlayışını gösterirken daha büyük bazı öğrenciler 2. düzeyde kalabilmektedirler. Öğrencilerin tarihsel düşünebilmeleri için bilgi gereklidir ve bu bilgi ancak ileriki yaşlarda yeterli denilebilecek düzeye gelecektir. Ancak konuyla ilgili bilgi her zaman iyi bir tarihsel empatiyi gerçekleştirebileceğini göstermez. Diğer bir anlatımla, tarih bilgisi daha yeterli olan yaş büyük bir öğrenci, hayal gücü kuvvetli olmadığı-

dan ya da tarihsel empati becerisi daha düşük olduğundan yaşı küçük bir öğrenciye kıyasla geçmişle tarihsel empati kurmakta zorluk çekebilir (Davis Jr, 2001:6). Bu yüzden düzeylerle değerlendirme yaparken bu bilgi göz önünde bulundurulmalıdır.

KAYNAKÇA:

Ashby, R. ve Lee, P. J. (1987) *Children's Concepts of Empathy an Understanding in History, The History Curriculum For Teachers*, (Ed. C. Portal), Londra: The Falmer Press.

Boddington, T. (Şubat 1980) *Empathy and the Teaching of History*, *British Journal of Educational Studies*, 28 (1), 13-19.

Cains, J. (April 1989) *Some Reflections on Empathy in History*, *Teaching History*, (55), 13-18.

Davis JR., O. L., (2001) *In Pursuit of Historical Empathy*, *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, (Ed. O.J. Davis Jr., E. A. Yeager ve S.J. Foster), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, , Maryland: Rowman and Littlefield Pub., 1-12.

Dökmen, Ü. (1997) *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*, İstanbul: Sistem Yay.

Foster, S. (2001) *Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts*, *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, (Ed. O.J. Davis Jr., E. A. Yeager ve S.J. Foster), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Maryland: Rowman and Littlefield Pub., 167-182.

Haydn, T., Arthur, J. ve Hunt, M. (1997) *Learning to Teach History in the Secondary School: A Companion to School Experience*, Londra: Routledge.

Lee, P. J. ve Ashby, R. (2001) *Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding*, (Ed. O.J. Davis Jr., E. A. Yeager ve S.J. Foster), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, , Maryland: Rowman and Littlefield Pub., 21-50.

Rogers, C. R. (1983) *Empatik Olmak Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir*, (çev. F. Akkoyun), *A.Ü. Egt. Bil. Fak. Dergisi*, 16 (1), 103-123.

Safran, M. ve Köksal, H. (1998) *Tarih Öğretiminde Yazılı Kanıtların Kullanılması*, *G.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 71-86.

Shemilt, D. (1984) *Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom*, *Learning History*, (Ed. A. K. Dickinson, P. J. Lee ve P. J. Rogers), Londra: Heinemann Educational Books, 39-84.

Sreb (1989) *Empathy in History: From Definition to Assessment*, Eastleigh: OSEB Pub.

Yeager, E.A. ve Foster, S.J. (2001) *Empathy, Perspective Taking and Rational Understanding*, (Ed. O.J. Davis Jr., E. A. Yeager ve S.J. Foster), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Maryland: Rowman and Littlefield Pub., 13-21.

ÖĞRENCİLERDE TARİHSEL DÜŞÜNCE GELİŞİMİ

Dursun Dilek

Marmara Üniversitesi

Ramazan Alabaş

Ankara Üniversitesi

Son bir kaç yıldır ülkemizde de kabul gören tarih öğretimi anlayışı, öğrencilere bir dizi tarihsel olgunun/bilginin kronolojik olarak kazandırılması ve tarihsel açıklamaların mutlak doğrular izlenimi uyandıran tek perspektifli sunumu gibi yaklaşımların yerine, çağcıl tarih öğretimi yaklaşımlarına paralel olarak, öğrencilerde tarihsel düşünme ve anlama becerilerini geliştirme hedefine yönelmiştir. Tarihsel düşünme, tarihi anlamak, geçmiş hakkında yorumlar yapmak ve geçmişle güncel arasında köprüler kurmak açısından öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir yetenektir. Geçmişin tarih olmadığını tarihsel gerçek ile gerçeğin birbirinden farklı kavramlar olduğunu belirlemede başvurulması gereken bir düşünce biçimidir (Dilek, 2007).

Öğrencilerin tarihsel düşünme süreçleri söz konusu olduğunda, geçmişte günümüzdekinden daha farklı görüş ve uygulamaların benimsenmiş olduğu görülür. Nitekim eğitim alanını derinden etkileyen ve 19. yüzyılda Jean Jacques Rousseau'nun "Emile"inden itibaren üzerinde durulmaya başlanan "deneyim yoluyla/yaparak yaşayarak" öğrenme; John Dewey tarafından Pragmatist felsefenin eğitime uygulanması olan problem çözme modeli ve Piaget ile de bilimsel bir temele oturtulan ilerlemeci bilişsel gelişim modeli, önceki tarih öğretimi -ve kısmen de yeni tarih öğretimi- anlayışının beslendiği önemli kaynaklar olmuştur. Özellikle Piaget'nin ileri sürdüğü ve eğitim alanında uygulama zemini bulan,

“duyusal-motor, işlem öncesi, somut işlem, soyut işlem” evrelerinden oluşan dört aşamalı bilişsel gelişim modeli tarih öğretimine de uyarlanmıştır. Bu ise, henüz soyut işlemler evresinde bulunmayan öğrencilerin soyut bir alan olan tarihi anlayamayacakları düşüncesini beraberinde getirmiştir. Bu düşüncüyü paylaşan tarihçi ve eğitimcilere göre;

Tarih neredeyse tamamen yetişkinler ve onların davranışlarıyla ilgilidir, okul çağındaki çocuklar ise yetişkin olmanın nasıl bir şey olduğunu ve onların davranışlarını anlayamayacakları için tarihi de anlayamazlar. Küçük yaştaki çocuklar, tarihsel öyküleri gerçek anlatılardan ayırt edemezler ve bu durum onları alanla ilgili olarak yanlış tutumlara sevk edebilir. Tarih çoğunlukla sistematik akıl yürütmeye dayanan bir bilimdir, ancak küçük çocuklar sistematik akıl yürütme becerisinden yoksundur ve bu nedenle onlara uygun biçimde tarih öğretmek imkânsızdır. Ayrıca çocukların sözcük ve düşüncelerden ziyade, doğrudan gözlemlenebilen materyallerden öğrenebilecekleri, fakat tarihin ontolojik doğasının (geçmişin gözlemlenememesi) onların tarih öğrenmesine uygun olmadığına inanılmıştır. Yine, çocukların kronoloji ve zaman kavramını anlayamayacakları, ancak tarihin zamanı dikkate alan bir disiplin olması; tarihin ölmüş insanlar, ölüm ve yok olma süreçlerini içerdiği, diğer taraftan, sekiz, dokuz yaşlarına kadar çocukların ölüm kavramını algılayamadıkları düşüncesiyle küçük yaştaki çocuklara tarih öğretmenin mümkün olmayacağı ileri sürülmüştür (Watts’tan aktaran Yapıcı, 2006).

Bu düşünceler -ya da pedagojik inançlar- doğrultusunda şekillenerek yaygın kabul gören tarih öğretimi anlayışı, zamanla Piaget’nin öne sürdüğü modelin sorulamaya açılması ile geçerliliğini önemli ölçüde yitirmiştir. Piaget’nin modeli, temelde bilişsel gelişim evrelerini mekânîk bir süreç olarak aşamalandırması, bilişsel gelişimde bireysel farklılıkları, sosyo-kültürel özellikleri ve dil gelişimini dikkate almaması bakımından eleştirilmiştir (Dilek, 2007, Sutherland, 1992).

Nichol’e göre (1996), 1960 ve 70’lerde yaygın olan küçük yaştaki çocuklara tarih öğretilmeyeceği görüşü son araştırma bulgularıyla geçersiz hâle gelmiştir. Öğrenmenin katı kurallar ve aşamalarla organize edilmesine karşı çıkan Fines’a göre ise son yirmi yıldır tarih öğretimini şekillendiren tartışma, konuyu mantıksal boyutlara indirgeme, onu hiyerarşik bir düzene sokma, onu bir yetişkin-işi-gibi, anlaşılabilir ve iyi organize edilmiş bir süreç olarak görme eğilimindedir. Ancak çocukların ilk kez tarihi nasıl öğrendikleri düşünüldüğünde bunun kullanılabilirliği ile ilgili şüphe duymak olasıdır. O, mantıksal bir modeli çocukla-

rın öğrenmelerine empoze etmeye çalışmanın mantıksal bir hata olduğu görülmektedir; nitekim çocukların öğrenme süreçleri mantıksal değildir. Aslında sıklıkla karmakarışık, tutarsız, açıklanamaz ve hiçbir modele uymayan bir yapıdadır. Öğrenme aşamalı olarak gelişen bir süreç değildir (Yapıcı, 2006).

Lee ve diğerlerinin (1996) elde ettikleri sonuçlara göre yedi yaşındaki bazı çocukların tarihsel konular hakkında düşüncelerini ifade etmede on dört yaşındaki bazı çocuklardan daha iyi oldukları ortaya çıkmıştır. Booth Piaget'nin modelinin tarihsel düşünmeyi ölçmeye uygun olmadığını; bu modelin tümevarım ve tümdengelimsel düşünmeyi içeren doğa bilimleri deneyimleri üzerinde temellendiğini ileri sürmüştür. Oysa tarihçiler genel önermeler ya da yasalarla ilgilenmedikleri gibi; bu türden yasa ve teori arayışına da girişmezler (Culpin, 1996). Yakın zamanlarda ülkemizde Dilek ve Yapıcı (2003) tarafından yapılmış olan bir araştırmada somut işlemler dönemi olarak kabul edilen ilköğretim öğrencilerine kendi düzeylerinin üzerinde karmaşık öykü metinleri verilmiş, öyküdeki olay, kişi ve olgulardan hareketle öğrencilerle resim yapma, savaş planları geliştirme, empati yapma ve özdeşim kurma gibi etkinlikler yoluyla öğrencilerin geçmişi bir tarihçi gibi yeniden yapılandığı, öykülerin öğrencilerin tarihsel anlamalarının gelişiminde önemli bir işlevi olduğu ve o dönem çocuğunun kendine özgü bir soyut düşünme tarzı olduğu, tarihsel anlama düzeylerinin yaşla bağlantılı olmaksızın öyküler ya da tarihsel metinler yoluyla geliştirilebileceği sonucu ortaya çıkmıştır.

Tarihsel düşünmenin gelişimine yönelik ve yine aşamalı nitelikte bir yaklaşım Egan (1978) tarafından önerilmiştir. Egan, bu süreçte mitsel (4-9 yaş), romantik (9-15 yaş), felsefi (15-20 yaş) ve ironik (20+) olmak üzere dört evre tanımlar. Bu evreler, tarihin düşsel/hayal gücüne dayalı olarak inşasından başlayarak daha geniş, daha detaylı, teorik-açıklamacı bir çerçeveye ulaşmayı önerir.

Hayalci düşünmenin ön planda olduğu mitsel evre, çocuğun dünyayı ikili zıtlıklarla (iyi-kötü, doğru-yanlış, vb.) algıladığı, tarihsel olguları tarihsel bağlamda anlamasını sağlayacak yer, zaman, nedensellik ve ötekilik kavramlarından yoksun olduğu bir aşamadır. Piagetci yaklaşımdan farklı olarak Egan bu evrede çocuklara tarih öğretilabileceğini düşünür. Tarihsel anlama geçmişi, bireylerin, grupların ya da ulusların güncel deneyimlerinin anlamını ve geçerliliğini/meşruluğunu vurgulamak üzere kullanmayı; bu yolla kimlik ve güven duygusu inşa etmeyi gerektirir (VanSledright&Brophy, 1992).

Romantik evrede çocuk geçmişle gittikçe artan kişisel bir bağ kurarak geçmişte yaşamının nasıl bir şey olduğunu merak etmeye başlar. Çocuğun imgelem

ve ilgisi farklı zaman ve mekânlarda yaşama duygusuna ve çeşitli yaşam tarzlarına odaklanır (Egan, 1978). Çocuklar farklı yaşam biçimlerini hissetmek isterler ve gerçekçi detaylar önem taşımakla birlikte, kendi deneyimlerinin ötesindeki tarihsel olay ve yaşamlarla daha ilgilidirler. Kendi toplumlarının gelişimlerinden ziyade, egzotik ve tuhaf toplumlara ilgi duyarlar ve bu toplumları tanımaya çalışırken ait oldukları toplum ile ilgili bir bakış açısı geliştirirler (Egan, 1986). Bu evrede Egan romantik öykülerin öğrencilerin düşünsel ve benlik gelişimlerini destekleyici bir rolü olduğunu ileri sürer. Çocuklar, romantik öykülerdeki kahramanlarla (ya da bir kurum, ulus, fikirle) özdeşim kurarlar. Bu yolla çocuklar, kendilerini öykünün içinde hissederler, tuhafliklara karşı mücadele eder ve kahramanların zaferlerini paylaşırlar (Egan, 1978; 1986). Bu ise tarih öğretiminde anlatı/öykülerin geçmişteki insanı, yaşam yollarını ve eylemlerini anlamada işlevsel bir araç olma potansiyeline işaret eder. Egan öğrencilerin romantik düşünme eğilimlerinin karşılanması onların düşünsel ve benlik gelişimlerine önemli katkılar sağlayacağı görüşündedir. Günümüzde özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilerde tarihsel düşünme/anlama becerilerinin gelişiminde öykü-ye özel bir önem atfedilmektedir.

Felsefi (teorik/model arayan) evrede tarih, öyküler ve yaşam tarzları dizisi olarak algılanmaktan ziyade süregelen ve tek bir öykü olarak görülür. Bu evrede dünyanın genel prensipler üzerine kurulu olduğu görüşü hâkimdir ve genel doğrulara, tarihin yasalarına ulaşma çabası vardır. Egan'a göre bu evrede, tarihsel bilinç gelişimi, model oluşturma, genelleme, olaylara çok yönlü açılardan bakma becerisi oluşturulabilir (Egan, 1983; VanSledright&Brophy, 1992).

Ironik (tarihsel detay çalışması) evrede öğrenci bilgi parçalarının tamamının genel bir çerçeveye oturtulamayacağını anlar. Öğrenci ilke ve genellemelerin tekil olayları açıklamada yetersiz kaldığını fark eder. Tarihin, tarihi olayların özgül yapısını takdir eder (Egan, 1978). Ironik düzey önceki düzeylerin her birinin katkılarından meydana gelmektedir.

Tüm bu evreler -yaş ile sınırlandırılmaksızın- öğrencilerin tarihsel düşünme süreçlerini anlamada ve bu doğrultuda stratejiler geliştirmede işlevsel olabilir.

Tarihsel Düşünme Süreçleri

Öğrencilerin tarihsel düşünme ve anlama becerilerini geliştirmenin, onların bir tarihçi gibi çalışmaları ile doğru orantılı olduğu kabul edilmektedir. Zira tarihsel düşünme öğrencilerin pasif bir şekilde olayları, tarihleri ve isimleri öğrenmeleri ile değil; bilgi, imgelem ve mantıksal düşünme süreçlerinin etkileşimini

içeren bir dizi karmaşık zihinsel etkinliğin deneyimlenmesi yoluyla gerçekleşir. İyi öğrenme daima aktif öğrenmedir. Buna göre öğretmenden ziyade öğrenciler çalışır. Kanıt ile ilgili problemlerle başa çıkmayı öğrenmek meydan okumayı, zihinsel esnekliği, düşünsel süreçleri gerektirir ve bu çalışılan şeyin anlamlandırılmasına yardım eder. Aktif öğrenme anlamayı sağlar (Fines, 1994). Farmer ve Knight'a (1995) göre, aktif öğrenme öğrencilerin sürekli hareket hâlinde olmaları ve fiziksel olarak bir şeyler yapmaları anlamına gelmez; bunun ötesinde anlamayı yeniden yapılandırmada zihinsel olarak aktif olmayı gerektiren bir süreçtir.

Tarih esasen bir sorgulama sürecidir ve öğrencilerin sorgulama sürecine katılmaları, onların kendi geçmiş görüşlerini inşa edebilecekleri gerçek tarihsel öğrenme etkinlikleri ile meşgul olmaları anlamına gelir. Bu geçmiş kurguları ise tarihsel kanıt ve belgelerin sınıf içinde sistematik bir şekilde kullanılması ile mümkün olabilir (Fines&Nichol, 1997). "Gerçek tarihsel düşünme" öğrencileri tarihsel uslamlama, tarihsel hikâyeleri dinleme ve okuma, sebep ve sonuçları arasındaki ilişkiyi düşünme, yaşlı kişilerle mülakatlar, belge, fotoğraf, tarihsel gazeteler, müze ve tarihi mekânlarda bulunan geçmişten her türlü kalıntıların analizi, kendi tarih şeridini ve hikâyesini oluşturmasını gerekli görür.

Bir tarihçinin tarihçi olabilmek için geçtiği aşamalar, sadeleştirilmiş ve basitleştirilmiş bir şekilde öğrencilere verilmelidir. Bu aşamalar, ders kitapları yanında öğretmenin uygun bulduğu araştırma eserlerinden pasajlar ve tarihsel kaynakların fotoğraf, fotokopi gibi kopyalarının sınıfa getirilmesi ile gerçekleştirilebilir.

Fines ve Nichol (1997) sınıf ortamında tarih yapma (doing history) aşamalarını şöyle sıralar:

- İncelediğimiz geçmişe ait konu hakkında sorular ortaya atılır.
- Sorularımıza cevap bulmayı sağlamada kanıtlar sunabilecek, ilişkili çok sayıdaki kaynak araştırılır.
- Kaynakların ne söylediğini anlamak için çaba gösterilir. Zira her kaynağın farklı bir dili vardır ve kaynakları kendi dönemleri içinde anlayabilmek önemlidir.
- Sorulara verdiğimiz cevaplar etraflıca düşünülür, argümanlar geliştirilir ve bunlar iyi seçilmiş kanıtlarla desteklenir.
- Süreci tamamlamak için, verdiğimiz cevaplar iletilir.

Görüldüğü gibi kaynak temelli öğrenme tarih düşüncesinin gelişmesinde etkilidir. Diğer taraftan onu oluşturan tarihçinin yorumlarını taşıyan kaynakların

incelenmesi, öğrencilerde aynı olaya ait farklı yorumların olabileceği, dolayısıyla tarihte mutlak doğrulardan söz edilemeyeceği yönünde bir farkındalık geliştirilmelerini sağlayacaktır. Bu farkındalık ise tarihsel kaynaklara eleştirel yaklaşma becerisi kazandırması bakımından önemlidir. Sınıfta tarihsel kaynakların kullanımında öğretmenlere de önemli görevler düşmektedir. Seçilecek olan kaynaklar “öğrencide heyecan ve merak uyandırabilecek ifade biçimine ve anlam zenginliğine sahip olmalı”, öğrencinin yaş, gelişim ve bilişsel özellikleri gözeticiler ve mümkün olduğu kadar ilk elden seçilmeli; -gerektiğinde- “kanıtı arşivsel yapısından kurtarabilmek amacıyla bazı pasajların çıkarılması gibi değişiklikler yapılmalı”dır (Safran 2006). Sosyal oluşturmancılığın işbirlikli öğrenme ortamlarında öğretmen rehberliğine yaptığı vurgudan hareketle kanıtların öğrencilere sunulması, bunlar üzerinde Vygotsky’nin tabiriyle “yetişkin rehberliğinde yapılan tartışmalar ve konuşmalar” bağlamında kendi tarihsel tasarımı ve yorumunu oluşturması öğrenme sürecinin bir parçasıdır.

Kaynaklarla çalışma sürecinde de işe koşulan ve tarihsel düşünme becerilerinden biri olan tarihsel akıl yürütme, tarih öğretiminde önemli bir amaç olarak görülebilir. Tarihsel akıl yürütme unsurları; tarihsel olayı zamana -ve tarihsel bağlamına yerleştirme-, değişim ya da sürekliliği tanımlama, geçmişi açıklama, kaynakların doğruluk değerini tartışma, bir bakış açısı benimseme ve onu argümanlarla destekleme, tarihsel bilgiyi kullanma, oluşturma ve işbirlikli öğrenmedir (Drie & Boxtel, 2004).

Tarihsel düşünme, mantıksal ve çıkarsamacı (deductive) olduğu kadar, empati, empati ve imgelemi kullanma gibi bir dizi zihinsel yeteneği gerektirir. Zira tarih yaratıcı bir sanattır (Nichol, 2003). Lee’ye (1984) göre tarihteki eylemleri anlamak empatiyi öngörür çünkü bir eylemi -tarihsel- öznenin amaçları, niyetleri ve içinde bulunduğu duruma dair kendi bakış açısından görmeyi gerektirir. Empati -ve onun gerektirdiği imgelem- olmaksızın eyleme yönelik tarihsel düşünme ve anlamının varlığından söz etmek mümkün değildir. Tarihsel imgelemin geliştirilmesinde bir başka önemli unsur çağrışımsal düşünmedir; “çağrışım, Watts’a göre, düş gücü, sezgi ve yaratıcılığın bir ögesidir. Buna göre çocuk ve yetişkindeki bilişsel süreçler, imge ve kavram çağrışımlarının kendiliğinden oluşan yapılarıdır. Entelektüel düşünce ussal ve çağrışımsal öğelerin kaynaşmasının veya sentezinin bir sonucudur” (Watts’tan aktaran Dilek, 2007).

Öğrencilerin kaynaklarla girdikleri iletişim, imgelem, çağrışımsal düşünme ve mantıksal düşünme süreçleri onları “deneyimsel anlama”lara götürür.

Öğrencilerin tarihin öğretmen tarafından sağlanan izlerini kanıt hâline getirirken sordukları sorular ve mantıksal ve sezgisel süreçlerle kendi yorumlarını test ederken otoritelere/kaynaklara başvurmaları onların deneyimsel anlama süreçlerini oluşturur. Deneyimsel anlama, günlük hayattaki sorunların çözümünde olduğu gibi düş gücü (duyarlılık/sezgiler) ve gerçekçi düşüncenin tarihsel sorgulamada kullanılmasıdır (Cooper&Dilek, 2007).

Tarihin dilini ve kavramlarını öğretmek de tarihsel ve düşünme ve anlamının gelişiminde önem taşır. Dilin düşünmeye getirdiği zenginlik ve öğrenmedeki etkinliği Piaget sonrası yapılan birçok araştırmada vurgulanmıştır (Dilek, 2007). Dilek (2007) tarihsel düşüncenin geliştirilmesinde dilin üstlendiği rolü şöyle açıklar:

“Bireyin dil gelişimi ile onun tarih düşüncesinin gelişimi arasında pozitif bir ilişkinin mevcut olduğunu söyleyebiliriz. Ausebel ve diğerlerine göre kavramların öğrenilmesinde dilin çok önemli bir rolü vardır. Dil, soyut ve karmaşık kavramların öğrenilmesinde zihinsel işlemleri yansıttığı kadar sınırlar da. Dil aynı zamanda kültürel birliğin de sembolüdür ve bilişsel iletişimin kaynağıdır... birey yazılı kelimelerin taşıdığı anlamların farkında olmakla kendi düşünce ufkunun sınırlarını da belirler.”

Şu hâlde tarih düşüncesinin gelişimi dil ve kavram gelişimi, çağrışımsal düşünme, tarihsel duyarlılık, tarih bilgisi, uygun ders materyallerinin kullanılması ve öğretim teknikleri ile doğrudan bağlantılıdır.

Sonuç

Tarih öğretiminde, öğrencilerde tarihsel düşünmenin nasıl oluştuğu, bununla bağlantılı olarak tarihsel kavramların hangi yaşlarda öğretileceği tartışılan konuların başında gelmektedir. Piaget merkezli anlama tarih düşüncesini açıklamada yeterli değildir. Düşünce gelişiminin belirli yaş sınırları içerisinde ele alınarak incelenemeyeceği araştırmalar ile ortaya konmuştur. Şu hâlde tarihsel anlama yaşla bağlantılı olmaksızın çeşitli etkinliklerle (öyküler, tarihsel kanıtlar üzerine incelemeler vb.) geliştirilebilir.

Tarihsel bilgi, mantıksal düşünme süreçleri, imgelem, çağrışımsal düşünme, tarihsel dil ve deneyimsel anlamalar tarihsel düşünme sürecini oluşturan unsurlardır. Bu unsurlar birbirleriyle bağlantılıdır ve her birinin birer beceri olarak öğrencilere kazandırılması hedeflenmelidir. Öğrencide var olan beceri ve potansiyelin (çağrışımsal düşünme, zengin hayal dünyası, çocukluğa özgü soyut düşünme vb.) ise tarihsel düşünme süreçlerinde değerlendirilebilecek önemli im-

kânlar sunduğunun farkında olunmalıdır. Tarihsel düşünmenin gelişiminde öğrencinin kendisi yanında öğretmenin yardımı ve yol göstermesi de önemli rol oynamaktadır. Öğretmenin bu yardımı, kaynakların temin edilmesini, onlara tarihinin çalışma yollarını göstermeyi, analiz ve sentez yapma gibi üst düzey öğrenmeler için gerekli olan bilgiyi yapılandırmayı ve bilgiye ulaşma süreçlerini hazırlamayı içerir. Tarih derslerinde öğrencilere meydan okuma fırsatı verilerek tarihsel düşünme becerisinin gelişimi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Cooper H.&D. Dilek. (2007). "Türkiye ve İngiltere'de İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Sorgulama Süreçleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Empatik, Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme". Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB), 7/2.
- Culpin, C. (1996). Making Progress in History. Teaching History. London and New York: The Open University.
- Dilek, D. & G. Yapıcı (2005). "Öykülerle Tarih Öğretimi Yaklaşımı". Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,18, 115-130.
- Dilek, D. (2007). Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi (3. baskı), Ankara: Nobel.
- Drie, J. & C. Boxtel (2004). "Enhancing Collaborative Historical Reasoning by Providing Representational Guidance" in International Journal of Historical Learning, Teaching and Research. Vol.4, No.2.
- Egan, K. (1986). Individual Development and The Curriculum. London: Hutchinson.
- Egan, K. (1983). "Accumulating History" in History and Theory, Belkeft 22, pp. 66-80.
- Egan, K. (1997). The Educated Mind How Cognitive Tools Shape Our Understanding, Chicago: University of Chicago Press.
- Egan, K. (1978). Teaching the Varieties of History" in Teaching History. Vol.21, Iss. 21, pp.20-23.
- Farmer, A.&P. Knight (1995). Active History in Key Stages 3 and 4. London: David Fulton.
- Fines, J. (1994). "Evidence The basis of the discipline?" in Teaching History. London: Routledge.
- Fines, J.& J.Nichol.(1997). Teaching Primary History. UK: Heinemann.
- Lee, P. J. (1984). Historical Imagination. A. K. Dickinson, P. J. Lee & P. J. Rogers (Eds.), Learning History. Great Britain: Heinemann Educational Books.
- Nichol, J. (1996). Tarih Öğretimi (çev. M. Safran), Ankara.
- Nichol, J.(2003). "Writing for Children: History Textbooks and Teaching Texts" in International Journal of Historical Learning, Teaching and Research. Vol.3, No. 2.
- Safran, M. (2006). Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Stradling, R. (2003). 20.Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli (çev.A. Ünal), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay.
- Sutherland, P. (1992). Cognitive Development Today Piaget and His Critics. London: Paul Chapman Publishing.
- VanSledright,B.& J. Brophy. (1992). "Storytelling, Imagination, and Fanciful Elaboration in Children's Historical Reconstructions" in American Educational Research Journal, Vol. 29, No.4, pp.837-859.
- Watts, D. G. (1972). The Learning of History. London and Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Yapıcı, G. (2006). Dört Kültürde Tarih Öğretimi Yaklaşımı: İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye örnekleri., M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İnternet Kaynağı
- (2) <http://nchs.ucla.edu/standards/dev-k-4e2.html>

TARİH ÖĞRETİMİNDE DEĞERLER

Fatma Gültekin
Gazi Üniversitesi

Toplumda yaşanan ve yaşanabilecek sorunların ortadan kaldırılması için o toplumdaki bireylerin, sahip olmaları gereken değerleri kazanmaları gerekmektedir. Bireylere verilecek olan değer eğitimi, bireylerin mutluluğu, toplumsal huzur, güven, toplumlar arası olumlu ilişkiler, barış ve genel olarak insanlık için daha iyi bir geleceğin oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Bu noktada tarih eğitiminde değerler, hem amaç hem de araç olmak bakımından büyük önem taşımaktadırlar.

Değer eğitiminde ve ahlaki gelişimde edinilmesi gerekli beceriler olarak eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, açık iletişim, dinleme, girişkenlik, akran baskısına direnme, iş birliği ve iş birlikli öğrenme, çatışma çözme, akademik beceri ve bilgi edinme ve sosyal becerilerin kazanılması gibi beceriler vurgulanmıştır (Kirschenbaum; 1995).

Değer Öğretim Yaklaşımları

Temelde sınıf ortamında, ders esnasında kullanılabilecek dört değer öğretimi yaklaşımı söz konusudur. Bunlar; telkin (doğrudan), değer açıklama (değer belirginleştirme), değer analizi, ahlaki muhakeme. Telkin öğretmenin neyin iyi ve doğru olduğunu dikte etmesi şeklinde bir değer öğretimi olduğundan amaca ulaşmada oldukça yetersiz kalmaktadır. Öğretmenin telkin yoluyla değerleri be-

nimsitmeye çalışmasından ziyade diğer yaklaşımlar ile öğrencinin kendi değer dünyasını kendisinin şekillendirmesini sağlaması değer eğitimi açısından daha etkilidir. Sınıf içinde kullanılabilecek bu yaklaşımların içeriği ise şu şekildedir:

Değer açıklama (değer belirginleştirme) yaklaşımı: Bu yaklaşım, bireylerin hayatlarında neyin önemli olduğunu fark etmelerini sağlamaya, seçenekleri ve muhtemel sonuçlarını inceledikten sonra kendisinin özgürce değer hakkında karar vermesi esasına dayanmaktadır (Doğanay; 2006). Öğretmen açısından da, öğretmenlerin öğrencilerin biçimlenmiş ve yükselen değerlerinin farkına varmalarına yardım etmelerine yöneliktir (Bacanlı; 2006).

Bu yaklaşımda seçme, ödüllendirme ve davranma adımları vardır. Seçme adımında öğrencilere seçim yaptırılmalı ve seçimleri, seçimlerinin alternatifleri ve bunların sonuçları üzerinde düşünmeleri sağlanmalıdır. Bu doğrultuda öğrencilere “Niçin o şekilde düşünüyor, davranıyor ya da inanıyorsun? Ne zamandan beri bu şekilde düşünüyorsun? Diğerleri bu konuda ne düşünüyor olabilir? Bazıları niçin farklı düşünüyor olabilir? Söylemek istediklerini farklı şekilde ifade edebilir misin? Kararını diğerlerine nasıl açıklarsın? Bu senin söylemek istediğin midir? Bir örnek verebilir misin? Hangi alternatifleri hesaba kattın? Bu alternatiflerin olası sonuçları nelerdir? Onu yaptığında neler olabilir? Senin durumunda başkaları ne yapardı? Niçin?” şeklinde sorular yöneltilebilir. Ödüllendirme adımında öğrencilerin hangi seçimlerin ödüllendirildiği ve onaylandığı üzerinde düşünmeleri sağlanmalıdır. Bu adımda da “Niçin çok önemlidir? Ona ne kadar değer veriyorsun? Bunu diğer davranışlarıyla karşılaştırırsan önemi hakkında ne söyleyebilirsin?” şeklinde sorular sorulabilir. Davranma adımında ise öğrencilerin değerler konusunda edindikleri fikirleri yaşamlarına ve tutumlarına yansıtmaları üzerinde durulmalıdır. Bunun için de “Onun yerinde olsaydın ne yapardın? Niçin? Başka nasıl davranabilirdin?” şeklindeki sorular yöneltilebilir (Michaelis ve Garcia; 1996: Akt. Doğanay; 2006).

Bu yaklaşımda öğrencinin ele alınan değer ve değerlerle tanışması, bunlar hakkında ne düşündüğünü fark etmesi, düşündüklerini sınıfla paylaşabilmesi ve arkadaşlarının kendinden farklı olan düşüncelerini, değer hakkındaki farklı yorumları öğrenmesi önemlidir. Değer açıklama (belirginleştirme) yöntemi ilköğretimde de ortaöğretimde de tarih derslerinde rahatlıkla uygulanabilecek bir yöntemdir. Çünkü önemli olan öğrencilerin kendi değerleri ve değerlerle ilgili farkındalıklarını sağlamaktır. İlköğretimde öğrenciler soyut düşünme becerisi açısından gelişimlerinin başlarında olduklarından bu yöntem her değer için kullanılabilir. Ortaöğretimde ise özellikle öğrencilerin çok farkında olmadıkları,

daha önce üstünde düşünmedikleri değerlerde bu yöntemin uygulanması öğrencilerin değerle tanışmalarını, değer hakkında kendi fikirlerini fark etmelerini sağlayacaktır.

Değer analizi yaklaşımı: Değer analizi yaklaşımında değer soruları üzerinde duygusal olmadan akılcı, mantıklı ve sistematik bir şekilde değerlendirme yapılmalıdır. Bu yaklaşımda örnek olaylar ve bunlar üzerinde problem çözme becerilerinin uygulanması süreci söz konusudur (Akbaş, 2004). Diğer bir ifadeyle bir eleştirel düşünme süreci vardır. Bu eleştirel düşünmede iki husus önemlidir. Bunlardan biri bilişsel öğrenme stillerine dayanma, diğeri öğretmenin değerleri açık olarak ifade etmeyerek öğrencilerin kendilerinin değerleri bulması ve kendi görüş açılarından öğrenmesidir (Veugels; 2000). Bu yöntemde amaç değerlerin her açıdan sorgulanmasını, incelenmesini sağlamak, öğrencilerin karşılaştıkları değerlerle ilgili sorunlar hakkında karar verebilmek için bilimsel araştırma ve mantıksal düşünme sürecini kullanabilmelerine yardımcı olmak, değerleri problem çözme sürecinden geçirerek karar vermelerini sağlamaktır (Doğanay;2006; Bacanlı; 2006). Değer analizi yaklaşımı aslında değer açıklama yaklaşımının bir ileri aşaması olarak da görülebilir. Daha önce öğrencilerin çok aşına olmadığı değerler üzerinde önce değer açıklama yaklaşımı daha sonra değer analizi yaklaşımı uygulanabilir, öğrencilerin aşına oldukları değerler konusunda ise doğrudan değer analizi yaklaşımı üzerinden değer eğitimi yapılabilir. Değer analizi üst düzey bilişsel yani soyut düşünme becerisini gerektirdiğinden daha çok ilköğretimin ikinci kademe ve ortaöğretimde uygulanabilir niteliktedir.

Ahlaki muhakeme (ikilem) yaklaşımı: Kohlberg ahlâki değerlerin kazanımının kişinin bilişsel ahlâki gelişim düzeyine göre şekillenen akıl yürütmesi sonucunda oluştuğunu belirtmektedir. Bu yaklaşım Kohlberg'in ahlaki ikilemlerine dayanarak sınıf ortamında değer öğretiminin yapılmasıdır. Öğrencilere verilen ahlaki ikilemler sonucunda hedeflenen öğrencinin ikilem üzerinde akıl yürütmesi sonucunda bir üst düzeydeki ahlaki gelişim seviyesine ulaşmasıdır. Bu yönüyle ahlaki muhakeme yaklaşımı hem ilköğretim hem de ortaöğretim için uygun olmaktadır. Uygulamada öğrencinin düzeyine, konuya, değere ve amaca uygun ahlaki ikilemler oluşturulmasına dikkat edilmelidir (Doğanay; 2006). Değer eğitiminin faydalı olmasını sağlayan ahlaki ikilemlerin niteliğidir.

Aşağıda aynı değer ve materyal üzerinde üç yaklaşım için hazırlanmış etkinlik örnekleri sunulmuştur.

Ders: Tarih I

Ünite: Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar

Sınıf: 9. sınıf

Kazanım: Savaş ve barış kavramları üzerinde düşünerek insanlar ve devletler arasında barışa dayalı ilişkiler kurmanın gereğini fark etme.

Materyal: Film, TRUVA (VCD; 2 Disc) Oyuncular: Brad Pitt, Eric Bana, Orlando Bloom

Yönetmen: Wolfgang Petersen Yapım Şirketi: Warner Bros. Pictures

DEĞER AÇIKLAMA

Filmin Dakikaları	Sahneler	Sahnelere İlişkin Değerlerin Öğretimi İle İlgili Sorular
16:42-19:35 (1. Disk)	Hector ve Paris'in arasındaki gemide geçen konuşmanın ardından, Agamemnon ve Manileous'un arasındaki konuşma sahneleri	1. İzlediğiniz sahnelerde barış kavramıyla nasıl bir barıştan bahsedilmektedir? 2. Barış dendiğinde sizin aklınıza neler geliyor? 3. Barış ve savaşın kazançları ve kayıpları nelerdir? Örnek verebilir misiniz? 4. Sizce barışı sağlamak mı savaşmak mı daha zordur? Neden? 5. Hector'un yerinde olsaydınız siz ne yapardınız?

YÖNERGE: Öğrencilere sadece bu iki sahneyi izletiniz ve öncelikle öğrencilere sahnelerle ilgili en çarpıcı noktaları sorunuz ve daha sonra yukarıda verilen soruları teker teker yöneltiniz. Öğrenciler soruları cevaplandırırken mutlaka cevaplarının nedenlerini açıklamalarını ve örnek vermelerini isteyiniz. Soru-cevap esnasında öğrencilere kendi fikirlerinizi söylemeyiniz. Cevap vermeleri konusunda zorlamada bulunmayınız. Sahneler ve sorular, öğrencilerin konu üzerinde düşünmelerini sağlayacağı ve diğer arkadaşlarının fikirlerini öğrenecekleri için değer eğitimi açısından faydalı olacaktır.

DEĞER ANALİZİ

Filmin Dakikaları	Sahneler	Sahnelere İlişkin Değerlerin Öğretimi İle İlgili Sorular
16:42-19:35 (1. Disk)	Hector ve Paris'in arasındaki gemide geçen konuşmanın ardından, Agamemnon ve Manileous'un arasındaki konuşma sahneleri	1. İzlediğiniz sahnelerde barıştan ve savaştan beklentiler nelerdir? Sonucunda ne olacağını düşünmektedirler? 2. İnsan yaşamında barış ve savaşın bu filmde kullanıldığı anlamlarından başka anlamları, kullanımları da var mıdır? Nelerdir? 3. Size göre savaşların en çok görülen sebepleri nelerdir? 4. Barış ve savaş olumlu sonuçları açısından kar-

		şılaştırınız? Sizce hangisi daha olumlu görünüyor? 5. Sahnelerde “savaşarak ölmek”, “Barış kadınlar ve korkaklar içindir”, “İmparatorluklar savaşlarla kurulur” gibi sözler söylenmektedir. Sizce savaşın bu kadar yüceltilmesinin nedeni nedir? 6. Barışı ve savaş kabul edilebilir/meşru kılan sebepler nelerdir? Neden barış; ne uğruna savaş? 7. Sizce insanlar, toplumlar ve devletler arasında barışın sürekliliği nasıl sağlanabilir?
--	--	--

YÖNERGE: Bu etkinlik bir analiz sürecini kapsadığından grupla ve diğer yaklaşımlara göre daha uzun bir sürede uygulanabilir. Bunun için öncelikle öğrencileri üçerli (ya da dörderli) gruplara ayırınız, her gruba altışar adet A5 boyutlu kağıtlar veriniz ve içlerinden birini yazıcı olarak seçmelerini isteyiniz. Daha sonra sahneleri izletiniz ve ardından ilk soruyu öğrencilere yöneltiniz. Öğrenciler arasından gönüllü olanlardan cevap alınız ve siz de filmde devletlerarası bir barış ve savaştan, barış olarak antlaşma, savaş olarak insan ölümü ve yıkımlardan bahsedildiğini açıkça ifade ediniz. Bunlardan sonra ikinci soruyu sorunuz ve öğrencilerden eldeki ilk kağıtlarına bir liste yapmalarını, katıldıkları maddelerin yanına adlarını yazmalarını isteyiniz. Bunun için öğrencilere 5 dk. veriniz ve 3, 4, 5 ve 6. sorular için de aynı şekilde uygulama yapınız. Yalnız 4 ve 6. sorularda öğrencilerin kağıtların ortasına bir çizgi çizmelerini ve bir tarafına barışla ilgili bir tarafına da savaşla ilgili cevaplarını yazmalarını isteyiniz. Bu sürecin ardından öğrencilere yedinci soruyu yöneltiniz ve öğrencilerin bireysel olarak cevaplarını alınız. Bu süreç içerisinde öğrenciler beraber çalışarak hem değer analizi yapmakta, hem birbirlerinin fikirlerini ve farklı düşünceleri öğrenmekte hem de kendisi için bir yargıda bulunarak bir çözüm yolu önermektedir. Bu açıdan etkili bir değer eğitimi sağlamak mümkün olabilmektedir. Öğretmen olarak kendi fikirlerinizi yansıtmamaya özen gösteriniz.

AHLAKİ MUHAKEME

Filmin Dakikaları	Sahneler	Sahnelere İlişkin Değerlerin Öğretimi İle İlgili Sorular
16:42-19:35 (1. Disk)	Hector ve Paris'in arasındaki gemide geçen konuşma sahnesi	Sahne izlediğiniz gibi Hector kardeşi ve ülkesinin insanların yaşamı arasında bir seçim yapmak zorunda kalmıştır. Seçiminde kardeşinin arkasında durmuş ve bunun neticesinde de savaş kaçınılmaz hale gelmiştir. Sizce Hector bu şekilde yapmakla doğru mu yanlış mı yapmıştır? Neden?

YÖNERGE: Öğrencilere sahneleri izlettirdikten sonra ikilem sorusunu yöneltiniz. Öğrencilerin neden sorusuna verecekleri cevap onların ahlaki gelişim düzeylerini gösterecektir. Konu üzerinde tartışma, diğer öğrencilerin fikirlerinin öğrenilmesi öğrencinin biraz daha düşünmesini ve değerlendirmeler yapmasını sağlayacaktır. Bu değerlendirmeler ise öğrencinin bir üst ahlaki gelişim düzeyine yükselmesini sağlayacak olan faktördür.

Tarih derslerinde kullanılacak değer öğretim etkinlikleri hazırlanırken;

- Tarih öğretimi ve değer eğitimi beraber yürütülmelidir. Bu nedenle yukarıdaki yaklaşımlar doğrultusunda etkinlikler hazırlanırken etkinlikler gerçek tarihî olaylara, kaynağı olan bilgilere dayandırılmalıdır. Etkinlikler ne tarih öğretiminin ne de değer öğretiminden fedakarlık edilmeyecek şekilde hazırlanmalıdır.

- Etkinlikler on beş dakikayı geçmeyecek şekilde organize edilmelidir. Etkinlik öğrencisinde bir ısınma ve ortamı düzenlemeyi gerektiren bir durum söz konusu ise bunun da beş dakika ile sınırlı tutulmasına özen gösterilmelidir. Özellikle değer açıklama ve ahlaki muhakeme yaklaşımları bu süre içinde uygulanmalıdır. Değer analizi yaklaşımı ise bir problem çözme yöntemi olduğundan daha uzun bir sürede uygulanabilir, değer ve konuyla ilgili öğrencilerden daha çok bilgi toplamaları istenebilir ve bu bir araştırma ödevi olarak da öğrenciler tarafından yapılabilir.

- Etkinlik hazırlanırken her türlü materyalden ve her türlü öğretim tekniğinden yararlanılabilir. Bu materyaller ders kitabı, resim, tarihî metin ya da birinci el kaynak, filmler, belgeseller olabildiği gibi, teknikler de tartışma, drama, soru-cevap vb. teknikler olabilir. Önemli olan bunların yaklaşıma ve amaca en uygun şekilde kullanılmasıdır.

- Öğrenci düzeyi, işlenen konu, öğrencinin ihtiyaç duyduğu değer ya da öğretmek istenilen değer niteliği göz önünde bulundurularak değer öğretim yaklaşımı ve materyali seçilmeli, buna göre etkinlik hazırlanmalıdır. Diğer bir ifadeyle etkinlikler hazırlanırken konu-öğrenci-değer-yöntem uygunluğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Değer eğitimi sırasında yukarıda verilen yaklaşımlar hazırlanan etkinlikler ile uygulanırken öğretmen sınıfta bakıcı, model ve rehber olmalı, sınıfta ahlaki bir topluluk oluşturmalı, ahlaki disiplini sağlamalı, demokratik bir sınıf ortamı oluşturmalı, değerleri öğretim programının içinde vermeli, iş birliğine dayalı öğrenme yöntemini kullanmalıdır (Lickona; 1991:68-70). Bu şekilde bir sınıf ortamı ile hem tarih öğretimi hem de değer eğitimi en etkili şekilde sağlanacaktır.

KAYNAKÇA

Akbaş, O. (2004). Türk Millî Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı.

Bacanlı, H. (2006). Duyuşsal Davranış Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Doğanay, A. (2006). Değerler Eğitimi. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (ed. Cemil Öztürk). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kirschenbaum, H. (1995). Enhance Values and Morality. Boston: Allyn and Bacon
- Lickona, T. (1991). Educating for Character. New York: Bantam Books.
- Veugelaers, W. ve Vedder, P. (2003). Values in Teaching. Teachers and Teaching: Theory and Practice. 9, 4, p 377-390

IV. BÖLÜM
TARİH ÖĞRETİM PROGRAMI
VE DERS KİTABI

ÇAĞDAŞ TARİH ÖĞRETİMİ PROGRAMLARINDA TEMEL YAKLAŞIMLAR

Gülçin Dilek
Marmara Üniversitesi

1970'lerde tarih felsefesi ve akademik tarih alanlarındaki paradigma değişiklikleri, okullardaki tarih öğretimi anlayışındaki anlayış değişiklikleri ve reformların da öncüsü olmuştur.

Tarih eğitimcileri, tarih felsefesi bağlamında tarihin doğası ve amacına yönelik anlayışın değişmesi ve eğitim bağlamında da çocukların bilişsel yetilerini açıklayan güçlü Piaget ilkelerinin sarsılmasını yeni tarih öğretimi yaklaşımının dönüm noktaları olarak kabul etme eğilimindedirler (bk. Peck, 2005; Heyking, 2004; Husbands, 1996).

Tarih felsefesi bağlamında kabul edilen düşünceye göre, tarih, uzun zaman önce gerçekleşmiş olayların kaydından ibaret, geçmiş anlatan bir öykü değildir. Kendi yaşamlarımızı (bireysel ve kolektif olarak) zamanla anlamaya ve oluşturmaya yardım eden bir sorgulama biçimidir. Öğrencilere geçmişteki insanlar, fikirler ve olayları analiz etmeleri, oluşturmaları ve onlara ait anlatıları yeniden kurmaları için kanıtın geçerliği ve güvenilirliği hakkında düşünme fırsatı veren yoruma dayalı bir disiplindir (Heyking, 2004).

Thompson, (1984) son on beş yıldır tarih öğretiminin amacı ve doğası üzerine yapılan değişim tartışmalarında, en radikal öneriyi, tarih öğretiminin tarihsel

sorgulama yöntem ve süreçlerini anlamayı geliştirmesi olarak tanımlar. Böylece, okullardaki tarih çalışmasının odak noktası geçmişteki olayları oldukları gibi öğrenme amacından, geçmiş hakkındaki bilgiyi nasıl elde edebileceğimiz sorusuna kaymıştır.

Lee ve Ashby (2000), İngiltere’de son otuz yıldır tarih eğitiminin karmaşık biçimlerde değiştiğini belirtirler. Buna göre, 1960’larda yapılan tarih öğretimi reformu neredeyse tamamen içerikle ilgilenirken; 1990’ların başında içeriğe yönelik konular ülkede geniş bir tartışma zemini bulmasına rağmen yeni “Ulusal Program” tarihe bir disiplin olarak odaklanmıştır. Politikacı, gazeteci ve bazı tarihçiler belirli öykülerin ideolojik anlamlarıyla ilgilenirken; birçok öğretmen, ders kitabı yazarı ve araştırmacının ilgi odağında tarih disiplini ile ilgili olarak öğrencilerin düşüncelerini geliştirme yer almıştır. Lee ve Ashby bu değişimleri anlamlandırabilmek için, içerik merkezli, eş deyişle, tarihin ne hakkında olduğu tözel* (substantive)/bilgi olarak tarih ile tarih yapma yollarını şekillendiren ikincil/yöntem olarak (second order/procedural) tarih anlayışlarını ayırt etmek gerektiği görüşündedirler. Sözelimi, köylü, başkan gibi kavramlar, Hasting Savaşı, Fransız İhtilâli, Yurttaşlık Hakları Hareketi gibi olaylar, Lincoln, Marie Curie gibi bireyler tözel tarihin parçalarıyken; tarihsel kanıt, açıklama, değişim ve yorum (account), tarihi bir bilgiyi yapılandıran ya da disiplin olarak anlamamızı sağlayan yöntem olarak tarihe ait kavramlardır. Onlara göre, İngiliz tarih öğretimindeki değişimler yalnızca tözel/bilgi olarak tarihi gerektiren bir konu olmaktan çıkarak öğrencilerin yöntem olarak tarih hakkında da farkındalık ve becerilerini geliştirebilecekleri bir anlayışı kapsayacak şekilde genişlemiştir. Yalnız burada Lee ve Ashby, yöntem olarak tarihin tözel tarihin yerini almadığının, zira tarihsel bilgi kazanımının önemli bir konu olduğunun altını çizerek asıl söylemek istediklerini; tarihin kendisinin, anlattığı belirli öykülerden daha önemli olduğu iddiasını dile getirerek özetlerler (2000). Nichol (2004) tarih eğitiminin öğrencilere tarihsel yeniden yapılandırma (historical reconstruction) deneyimini kazandırmak için akademik ve pedagojik alanlar arasında köprü kurmayı gerektirdiğini ileri sürerek -Lee ve Ashby’nin belirttiği gibi- tarih disiplini biçimlendiren ikincil/yöntemsel kavramların (nedensellik, kronoloji, tarihsel kanıt, tarih-

* “Tözel” kavramının daha yaygın bir ifadeyle “olgusal” kavramıyla karşılanması mümkündür. Ancak burada tarihin konusunu oluşturan olaylar, insanlar, eylemler ve olguların tümünü kapsadığı düşünüldüğü için tözel kavramı kullanılmıştır. Bu bir anlamda tarih bilgisini oluşturan tarihsel malzemenin özüdür. Ayrıca kavramın İngilizcesine (substantive) verilen Türkçe karşılıklardan biri de “tözel”dir.

sel sorgulama, organizasyon ve iletişim) geliştirilmesinin 1999 İngiliz Tarih Programında içselleştirildiğini ileri sürer.

Benzer şekilde İtalya ilköğretim tarih müfredatlarında 1985 yılında başlayan değişimler tarihsel araştırmanın yöntemsel süreçlerini, tarihsel kaynakların kullanıldığı öğretim etkinliklerini, tarihsel aktörlerin yaşam yollarını ve geçmişin özgül olaylarını yeniden oluşturmak için bu kaynakları analiz etmeyi ve yorumlamayı temele almıştır (Fasulo, Girardet ve Pontecorvo, 2000).

Heyking (2004), Kanada'da geçmiş yıllardaki tarih öğretimi yaklaşımını "Tarih, sosyal bilgilerde uzun süre ayrıcalıklı bir alan olmuştur. Ulusal kimliğin oluşturulmasının esası olarak görülmüş; tarih öğretiminde konular ortak ulusal bir bellek yaratma misyonuna hizmet edecek şekilde düzenlenmiştir" cümleleriyle ifade eder. Dahası, olguların/gerçeklerin tartışmalı olabileceği, uzun zaman önce yaşanmış olayların farklı insanlar tarafından farklı şekillerde görülebileceği, gerçekten birçok aykırılıklar olmasına rağmen yine de geçmişin makul açıklamaları olabileceği, tarihin ahlaki ve politik her çeşit durumu kanıtlamak veya yargılamak için manipüle edilebileceği, sosyal bilgiler kapsamındaki bu tarih öğretimi yaklaşımında dikkate alınmamıştır. Heyking'e göre, tarih öğretimi alanında yaşanan değişimlerin iki temel sebebi, disiplin olarak tarihe bakışın zenginleşmesi ve bunun müfredatları biçimlendirmesi ile ilköğretim öğrencilerinin bilişsel kapasitelerinin daha anlaşılır hâle gelmesidir. Buna göre çok küçük yaştaki çocukların bile tarihsel düşünme ile meşgul olabilecekleri kabul edilmektedir. Tarih ve sosyal bilgiler öğretim programları, son on [beş] yıldır Kanada, ABD ve Avrupa'da tarih disiplininin ve öğrenmenin doğasına yönelik bu yeni anlayışlar doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.

Çağcıl tarih öğretimi paradigmaları, farklılıkları dikkate alan, çok kültürlülük ve farklı tarihsel anlatılara/yorumlara yer veren çok perspektifli (bk. Amaral, 2008) bir yaklaşıma eğilimlidir; birincil ve ikincil tarihsel kaynaklarla çalışma, tarihsel kanıt değerlendirme, tarihsel düşünme, eleştirel düşünme, tarihsel empati ve sorgulama becerilerini geliştirmeyi hedefler. Tarihsel sorgulama süreci, kaynaklardan çıkarımlar yapmayı, başkalarının görüşlerini dinlemeyi, tek bir doğru cevabın olmadığını ya da iki kişinin düşüncelerinin eşit derecede doğru olabileceğini fark etmeyi ve bu nedenle geçmişin farklı yorumları olduğunu ve bunların zamanla değişebileceğini anlamayı öngörür (Cooper, 2007). Öğrencilere bilginin yanı sıra, yorumlama ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması, tarihin kötüye kullanımının önüne geçilmesi bakımından önem taşır (Slater, 1995).

Peck'e (2005) göre "Son on beş yıldır tarih öğretimi hakkında öğrendiklerimizin çoğu, 'tarihsel düşünme'nin ne anlama geldiği hakkında yapılan araştırmalar ve bu konu üzerinde düşünmenin bir sonucudur." O, uzun yıllar tarihsel anlamanın bilginin kalıcılığı ile özdeş görüldüğü, ancak bilginin hatırlanmasının öğrencilerin tarihsel düşünme kapasiteleri hakkında bir fikir vermediği düşüncesindedir.

1970'lerin ortalarında araştırmacılar, öğretilen disiplinin özgül doğasına odaklanarak geçmişini inceleyen tarihçinin, doğa bilimleri üzerine çalışan bilim insanlarından farkını ortaya koymuşlardır. Tarih eğitimi araştırmacıları içeriğe bakmaksızın pedagojik yöntemlerin tasarlanabileceği argümanına karşı, o dönemde olduğu gibi günümüzde de içerik ve pedagojinin ayrılmayacağını kuvvetle hissetmişlerdir; çünkü tarihsel bilgi, tarih yaparak (doing history) -disiplinin ya da tarihçinin tarihsel bilgiyi oluşturma araçlarını kullanarak- daha başarılı bir şekilde gelişir. Böylece tarih yapmak, öğrenmekle aynı anlama gelir (Peck, 2005).

Bruner ise (1996), 20. yüzyılın ilk çeyreğinde insan düşüncesinde "yorumlama dönüm noktası" (interpretive turn) olarak adlandırdığı önemli gelişmeden söz eder. Bu dönüm noktası, önce drama ve edebiyatta, sonra tarihte, sosyal bilimlerde ve son olarak epistemolojide ifadesini bulmuştur ve ona göre şimdi de eğitim alanında kabul görmektedir.

Bu doğrultuda Bruner (1996), tarihin, "basitçe ne olduğu" hakkında açıklamalar yapmaktan öte geçmişini anlamayı öngören bir disiplin olduğunu ifade eder. Tarihin basit bir şekilde olaylardan ibaret olmadığı, tarihçi tarafından oluşturulduğu fikrindedir ve ona göre çocuğun bunu yapamayacağını söylemek gerçekçi bir düşünce değildir.

Bu noktada pozitivist ya da bazı alan eğitimcilerinin tercih ettiği terimle "eski tarih" öğretiminin 1970'lerden itibaren yerini, dönüşen bilim, felsefe ve eğitim paradigmalarına uygun olarak yeni yaklaşımlara terk ettiği ileri sürülebilir. Bu doğrultuda 1990'larda tarihsel düşünme becerisi, sözelimi, ABD'de de müfredatın önemli unsurlarından biri haline gelmiş; tarihsel bilgi ile tarihsel düşünme becerisi bir bütünün iki yarısı olarak kabul edilmiştir. Kronolojik düşünme, tarihsel anlama, tarihsel analiz ve yorumlar, tarihsel araştırma, tarihsel konuların analizi ve karar verme ABD Ulusal Tarih Standartlarının (National History Standards) beş temel unsuru olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde İngiltere'de Ulusal Tarih Müfredatının (National History Curriculum) üç temel kazanımı; tarihsel bilgi ve anlama, tarihsel yorumlar ve tarihsel kaynakları kullanma şeklin-

de yer almıştır (Osborne, 2006).

Günümüz -alan- eğitimcileri ve araştırmacılarının, genel olarak, ortak görüşü, (Watts, 1972; Cooper, 1994; Bruner, 1996; Husbands, 1996; Dilek, 2002; Barton, 2004) yapılan araştırmalarda da bulgulandığı gibi, Bruner'ın uygun öğrenme ortamları hazırlandığı takdirde her konuda her yaş grubundan öğrencinin entelektüel [bu bağlamda tarihsel] düşünme sürecine dâhil olabileceği (Sutherland, 1992) yönündedir.

Tarih Dersi Konularında Yeni Açılımlar

Postmodern tarih anlayışı “birey olarak insan”a daha çok vurgu yapmış ve tarihin konu alanı çeşitlenerek genişlemiştir. Bu durumun kaçınılmaz biçimde öğretim programlarında da yankısını bulduğu ve bağlantılı olarak geçmişte yaşamış -sıradan- insanların gündelik yaşam pratikleri ve yaşam tarzlarının en az siyasi tarih kadar öğretilmeye değer bulunduğu ileri sürülebilir.

Tarih, bugün yalnız büyük ve ünlü insanlarla değil; bütün sosyal gruplar, çocuklar, kadınlar ve erkekler ile ilgilenerek bugün ve geçmişteki herkesi içine alır. Tarihin içeriği geçmişteki toplumların tüm yönlerini (müzik, sanat, mimari, bilim, spor, edebiyat, matematik, teknoloji) kapsar ve böylece doğal olarak diğer konularla/derslerle ilişkili hâle gelir (Cooper, 1994, 2007).

Sosyal ve kültürel yaşam unsurları (giyim, yerleşim, beslenme, insani ilişkiler vb.) kadar, geçmişteki insanın yaşam yollarını öğrenme ve geçmişteki insanı “anlama” becerilerinin önem kazandığı bu yaklaşımı, Amerika ve Avrupa ülkeleri ilköğretim programlarında da görmek mümkündür. İngiltere, Fransa ve İsviçre’de ilköğretim düzeyinde yapılan bir dizi tarih dersi uygulamasının analizi, tarihsel aktörlerin gündelik yaşam pratiklerinin, kültürel özelliklerinin, niyet ve düşüncelerinin konu edilmesinin yanında -İsviçre örneğinde olduğu gibi- öğrencilerin tarihin doğası ve tarih yazımı hakkında da argümanlar geliştirebildiğini göstermiştir (Yapıcı, 2006; Cooper ve Dilek, 2007). Avrupa eğitim sistemlerinin çoğunda siyasi ve diplomatik tarihin yanı sıra, sosyo-kültürel ve entelektüel tarih konularının öğretilmesi yönünde bir eğilim söz konusudur (Stradling, 2003). Slater (1995), Avrupa ülkeleri tarih müfredatlarında yerel, ulusal, Avrupa ve dünya tarihi konularının dengeli bir şekilde yer alması gerektiğini öne sürerken; siyasi tarih perspektifine ağırlık verilmesinin doğru olmayacağını da savunur. Ona göre, toplumsal cinsiyet ve azınlıklarla ilgili konular ise müfredatta özenli bir şekilde yer almalıdır.

Stradling’e (2003) göre, sosyo-kültürel, ekonomik ve entelektüel tarihe olan

eğilim “eskiden tarih derslerinde görmezden gelinen kadınlar, etnik azınlıklar, çocuklar, aileler ve göçmenler gibi grupların tarihine de yeni bir odakla bakmayı gerekli kılmıştır.” Bu kapsamda 1970’lerden itibaren eril bakış açısından yansıyan tarih yazımı ve tarih yazımında kadının görünmezliği, yine kadınlar tarafından sorgulanmaya başlanmış; bağlantılı olarak tarih sahnesinde kadınları görünür kılma eğilimi ders kitapları ve müfredatlara da yansımıştır. Bununla birlikte, kadın tarihi çalışmaları, bu görünür kılma amacının ötesine geçerek ege-men, -eril- tarih söylemlerini kadın bakış açısından yapı bozumuna uğratma ve yeniden tanımlamaya yönelmiştir. Erkek ve kadınlara yüklenen rollerin ve cinsiyetler arasındaki ilişkilerin toplum tarafından kurgulanmış olduğuna işaret eden “toplumsal cinsiyet” kavramı kadın tarihinin önemli bir analiz aracıdır. Levstik (2008), 1970’lerde Hollanda’da yapılan müfredat çalışmalarında kadın tarihinin ‘kadına karşı önyargıları göstermenin bir yolu olarak’ görüldüğünü ve 1978’de ise kız öğrencilerin ‘günümüzün toplumsal cinsiyet temelli toplumunu ve kadın olarak toplumda bulundukları konumu daha iyi anlamalarını sağlamak’ amacını taşıdığını belirtir. Tarihteki kadın deneyimleri 1980’lerde İngiltere’de de tarih ders müfredatlarında yer bulmaya başlamış; bu süreçte tarihi kadın bakış açısından sunan -“Tarihte Kadınlar Serisi” (1982-92) gibi- materyaller geliştirilmiştir (Bourdillon, 1996). Bourdillon’a göre toplumsal cinsiyet kavramı akademik çalışmalarda olduğu gibi tarih öğretiminde de önemli bir yere sahiptir. O, kadın tarihinin, tarihin doğası hakkında önemli sorular sormayı mümkün kıldığını öne sürerek kadın tarihinin öğretiminde öğretmenlerin çabası ve uzmanlaşmanın önemine dikkat çeker. Pounce, kadınların hâlâ tarih ders kitaplarında yeterince temsil edilmediği; kadın aktörlere yer verildiği zaman ise kaynakların nadiren kadın bakış açısından yorumlandığı görüşündedir. Osler’e göre, öğretmenler geçmişin önemli erkek aktörlerinin yanı sıra önemli kadın karakterlerine de yer vermeye dikkat etmeli; öte yandan öğrencileri tarihi önem arzetmeyen kadınların deneyimleri üzerinde çalışmak için de teşvik etmelidirler. Çocuklar, kadınların tarih sahnesinde neden görünmez olduğu ve neden dikkate değer bulunmadıkları hakkında düşünmeli ve nasıl resmedildikleri/sunuldukları üzerinde tartışmalıdırlar (Pounce ve Osler’den aktaran, Cooper, 2007).

Türkiye’de de son yıllarda yapılan müfredat yenileme çalışmaları kapsamında, ilköğretim sosyal bilgiler ve ortaöğretim tarih öğretim programlarında sosyo-kültürel tarih konularına önceki programlara kıyasla daha fazla yer ayrıldığı ve kadın tarihine yönelik kimi kazanım ve açılımlara yer verildiği görülmektedir. Bu açılımlardan da yola çıkarak tarih öğretmenleri, derslerinde geçmişin kadın

aktörlerine yer verme ve kimi tarihsel olayları kadın bakış açısından yorumlama yönünde özel bir çaba gösterebilirler. Tüm bunlara ilaveten tarihsel bilginin yanı sıra yöntem olarak tarih becerilerinin kazandırılması ve bu doğrultudaki etkinlik örnekleri sözü edilen yeni öğretim programlarının kapsamına alınmıştır. Bu hâliyle, yenilenen öğretim programları buraya kadar sözü edilen çağcıl tarih öğretimi yaklaşımlarıyla geniş ölçüde uyum içindedir.

KAYNAKÇA

- Amaral, C. (2008). Tarih derslerinde farklı perspektifler: Portekizli öğrenciler ile bir çalışma. M. Safran ve D.Dilek (Ed.), 21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi. İstanbul: Yeni İnsan.
- Barton, K. C. (2004). Helping students make sense of historical time. *Primary History*, 37, 13-14.
- Bourdillon, H. (1996). The importance of gender in teaching history. H. Bourdillon (Ed.), *Teaching History*. London: Routledge.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. U.S.A.: Harvard University Press.
- Cooper, H & D. Dilek. (2007, Mayıs). Türkiye ve İngiltere’de ilköğretim öğrencilerinin tarihsel sorgulama süreçleri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma: Empatik, eleştirel ve yaratıcı düşünme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, (7) 2, 681-725.
- Cooper, H. (1994). *The teaching of history in primary schools*. London: David Fulton.
- Cooper, H. (2007). *History 3-1, a guide for teachers*. Great Britain: David Fulton.
- Fasula, A., H. Girardet & C. Pontecorvo (2000). Seeing the past: learning history through group discussion of iconographic sources. J. f. Voss & M. Carretero (Eds.), *Learning and Reasoning in History*. Great Britain: Woburn Press.
- Heyking von A. (2004). Historical thinking in the elementary years: a review of current research. *Canadian Social Studies*, 39 (1), 1-13. (http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_39_1/ARheyking_historical_thinking_current_research.html) adresinden 31.03.2005 tarihinde edinilmiştir.
- Husbands, C. (1996). *What is history teaching? language, ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham: Open University Press.
- Lee, P. & R.Ashby (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History*. New York. and London: New York University Press.
- Levstik, L. (2008). İyi huylu kadınlar nadiren tarih yapar: Tarih öğretimi ve öğreniminde toplumsal cinsiyet. M. Safran ve D.Dilek (Ed.), 21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi (çev. Zerde Sönmez). İstanbul: Yeni İnsan.
- Nichol, J. (2004). Reading a difficult and challenging text using expressive movement and textbreaker: a nuffield primary history project approach integrating history and literacy. *Primary History*, 37, 21-24.
- Osborne, K. (November 2006). *Teaching Canadian history in schools*. <http://www.histori.ca/prodev/file.do?sessionId=8F80549933A84B3A7C36DEE8BA6F3810.tomcat1?id=22988> adresinden 02.10.2008 tarihinde alınmıştır.

Peck, C. (2005). Introduction to the special edition of Canadian social studies: New approaches to teaching history. *Canadian Social Studies*, 39 (2). (http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_39_2/Editorial_39_2.htm) adresinden 04.03.2006 tarihinde alınmıştır.

Slater, J. (1995). *Teaching history in the new Europe*. London and New York: Cassell.

Stradling, R. (2003). 20. yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli (çev. Ayfer Ünal). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Sutherland, P. (1992). *Cognitive development today Piaget and his critics*. London: Paul Chapman Publishing.

Thompson, D. (1984). *Understanding the past: procedures and content*. A.K. Dickinson, P.J. Lee & P.J. Rogers (Eds.), *Learning History*. London: Heinemann Educational Books.

Watts, D.G. (1972). *The learning of history*. London and Boston: Routledge and Kegan Paul.

Yapıcı, G. (2006). Dört kültürde tarih öğretimi yaklaşımı: İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye örnekleri, M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ÇAĞDAŞ ÜLKELERDE TARİH DERS KİTAPLARI: ULUSLARARASI BİR BAKIŞ

Ş. Gülin Karabağ
Gazi Üniversitesi

Giriş

Tarih ders kitaplarının nasıl olması ve incelenmesi söz konusu olduğunda sadece ülkemizdeki tarih ders kitaplarını merkeze almak ve onların eleştirilerini yapmak, çok boyutlu bir bakış açısı kazandırmayacağından, “Acaba çeşitli ülkelerde tarih ders kitapları açısından durum nasıldır?” sorusu da cevaplandırılmalıdır. Böylece, tarih ders kitapları konusunda karşılaştırmalı bir bakış açısı kazanmak mümkün olacaktır (Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 1995 ve 2003).

Almanya

Almanya’da geleneksel tarih ders kitaplarının amacı, ulusal kimliği, yurttaşlık duygusunu ve ülkeye sadakati pekiştirmektir. Bu nedenle, geleneksel Avrupa ve dünya tarihine, yerel tarihe çok az yer ayrılırdı. Bitmek bilmeyen bir dizi olay, tarih ve olgu sıralanır ve bunu öğrencilerin öğrenip tekrar etmesi istenirdi. Bu geleneksel tarih ders kitapları temel olarak öğretmene yöneliktir. Bu yüzden, öğrenciler tarih öğretiminin aktif bir parçası olamazdı. 1960’lara kadar süren bu durum, 1970’lerde değişmeye başladı. 1968 kuşağı gençliğinin, öğrenci hareket-

leriyle Batı Avrupa'daki geleneksel değerleri sorgulaması bunda etkili oldu. Böylece tarih yazımında siyasi tarihin önemini yitirip toplumsal tarihin öne çıktığı bir dönem başladı. Buna bağlı olarak ders kitapları da bu değişimden payını aldı. Diğer taraftan bu değişim farklı ders kitapları arasında rekabet başlattı ve bu da ister istemez kalitenin daha da artmasına sebep oldu (Berghahn ve Schissler, 1987).

1970'lerden itibaren tarih ders kitaplarının ulusal kimliğin pekiştirmesi amacı da önemini yitirdi ve tarih ders kitaplarının temel amacı, öğrencilerin karmaşık demokratik bir toplumu anlayan, bilinçli yurttaşlar olarak yetiştirilmesi oldu. Dolayısıyla, öğrencinin kendi tarihine tamamen gömülmesi yerine aksine kendi tarihine belli bir mesafeden bakabilen, öz bilince ve kendi öneminin bilincine sahip bir yurttaş yetiştirmek oldu. Örneğin Almanya için özellikle Nazi Dönemine eleştirel bakabilmek böylece mümkün oldu (Watts, 2000).

Metotolojik ve pedagojik açıdan da bilgi temelli yönelişten beceri temelli yaklaşımlara doğru bir değişim yaşandı. Artık ders kitabının aktaracağı bilgi değil tarihsel düşünebilme becerisinin kazandırılmasıydı. Ayrıca, ders kitaplarında tarih tek bir bakış açısından değil değişik bakış açılarından verilmeye başlandı. Bir başka deyişle çok perspektiflilik tarih ders kitapları için kilit kavram oldu. Bütün bunların yanı sıra kronoloji kalkmadı ama eleştirel düşünen öğrenci merkezli bir tarih anlayışı tarih ders kitaplarına hâkim oldu. Bugün de bu anlayış gelişerek devam etmektedir (Bourdillon, 1992).

Amerika Birleşik Devletleri

Amerika'da tarih ve sosyal bilimler programı ile ilgili köklü değişiklikler 1980'li yıllarda bir dizi reform hareketi ile başlamıştır. 1989'da Ulusal Sosyal Bilgiler Komisyonu tarafından programların temel amacı "vatansever Amerikan vatandaşlarını yetiştirmek"ten, 90'lı yılların öğrencilerini tarih, coğrafya, ekonomi, politika alanlarında iyi bilgilendirerek, bir "dünya vatandaşı olarak yetiştirmek" şeklinde değiştirilmiştir. Bu kararlar doğrultusunda tarih ders kitapları da yeniden düzenlenmiştir. Ancak kimi araştırmacıların da vurguladığı gibi bu değişim hâlâ tam anlamıyla ders kitaplarında yansıtılamamıştır (Berghahn ve Schissler, 1987).

Ders kitapları başvuru kaynağı şeklinde tasarılanmış olup oldukça geniş kapsamlıdır (yaklaşık 700 sayfa). Kitaplar birinci hamur kâğıda, renkli ve ciltli olarak basılmaktadır. Çeşitli etkinlikler, oyunlar, sorular ve bol resim bulunmaktadır. Örneğin, 827 sayfalık bir tarih ders kitabında 435 adet fotoğraf, 115

harita, 39 çizim ve grafik, 12 harita bulunmaktadır. Kimi ders kitaplarında ise, Amerikan anayasasına, bildirgelere, başkanların yaptıkları tarihî konuşmalardan örneklerle, önemli tarihsel olaylarla ilgili dokümanlara, gazetelerden alıntılara yer verilerek öğrencilerin bu metinleri okuyarak tarihe tanıklık etmeleri amaçlanmıştır. Yayınevleri, bastıkları her ders kitabı için ayrıca bir öğretmen kitabı, öğretmen kaynak dosyası, öğrenci alıştırma kitabı ve eğitimi destekleyici bilgisayar disket ve CD'leri hazırlamaktadırlar.

Tüm tarihsel gelişimi aktarmak için bilgi bombardımanı yapmaktan özenle kaçınılmıştır. Öğretmen hangi konu üzerinde ne kadar yoğunlaşacağına kendi karar verebilmektedir. Tarihsel çerçeve günümüze kadar getirilmektedir. Tarih eğitiminde din ve ahlakın rolü büyüktür. Çünkü Amerikan eğitimi “dinî öğretimi” yasaklamış, “dini öğretmek” görevi tarih programına bırakılmıştır. Bu doğrultuda ders kitaplarında İncil'den ya da diğer kutsal kitaplardan metinler yer alabilmekte, ancak bunların dinsel amaçlarla kullanılmasına izin verilmemektedir (Arthur, J. ve Phillips, 2000).

Fransa

Fransa'da resmî bir tarih ders kitabı olmadığı gibi, Millî Eğitim Bakanlığı'nın tavsiye ettiği bir kitap da bulunmamaktadır. Bu özellikle öğretmenlerin serbestçe, resmî ideolojilerden uzak, politik amaçlara alet olmadan tarih öğretmeleri açısından önemlidir. Ders kitaplarının seçimi tamamen öğretmenlere kalmıştır. Öğretmenler henüz öğrenim görmekteyken, üniversite hocaları ve staj danışmanları onlara ders kitabının nasıl seçileceğini değerlendireceğini ve kullanacağını öğretmek zorundadır. Bu bilgiyi edinemeyen öğretmen adayı mezun olamamaktadır (Berghahn ve Schissler, 1987). Günümüzde tarih ders kitaplarında yazıdan çok resmin yer aldığı ders kitabı anlayışına doğru bir geçiş yaşanmıştır. Ancak Fransa Avrupa Konseyi tarafından hazırlanmış olan “Bölgesel ve Azınlık Dilleri” belgesine imza atmayan tek Avrupa ülkesidir. Çünkü üniter bir devlet olan Fransa “Biz ulusal azınlıklara sahip değiliz. Renk, din, eğitim, düşünce tarzı, vb. gözetmeksizin Fransız pasaportu olan herkes Fransız'dır.” demektedir. Dolayısıyla, Fransız tarih ders kitaplarında ağırlıklı olarak Fransız tarihi yer almaktadır (Hawkey, 1995).

İngiltere

İngiltere'de de önceleri daha az resim ve çok içerik, kimi önemli konular oldukça kısa ve öz olarak ele alınmış haldeydi. Dolayısıyla bu ders kitapları genç-

lerin ilgisini çekemiyor ve sıkıcı bulunuyordu. 1970'lerde Okullar Konseyi Tarih 13-16 Projesi kapsamında yapılan 'Etkili Okuma Projesi' tarih ders kitaplarının öğretimi destekleyici rolünün çok az olduğunu, çoğu sınıfta öğretmenlerin kendi notlarına ve materyallerine dayanarak ders işlediklerini ortaya çıkardı. Ayrıca ders kitabı okuma becerilerinden de yoksun olduğu, derslerde okuma becerilerinden çok öğretmen konuşmasının ağırlıklı olduğu tespit edildi. Okullar Konseyi Tarih 13-16 Projesi kendi ders materyallerini, kitaplarını uygulamaya koyunca bu, oldukça büyük bir yenilik olarak nitelendirildi. Öğretmenler hâlihazırdaki ders kitaplarını bile etkili bir şekilde kullanamadıkları için, ilk öncele-ri proje'nin ders kitaplarını ve materyallerini de kullanmakta zorlandılar. Fakat zamanla bu zengin materyalle ders işlemenin öğrenci üzerindeki etkisi fark edilerek daha farklı bir tarih programı ve ders kitabı anlayışına geçilmesi zorunluluğu ortaya çıktı (Bourdillon, 1992). Böylece, 1993'te Eğitim Reformu ile tarih programı yenilenmiştir. 2003 yılında da revize edilmiştir. İngilizler Britanya adasında yaşadıkları için kendilerini Avrupa'dan ayrı görmekte iseler de son yirmi yıldır ortak paylaşılan geçmişe yönelme gereği ortaya çıkmıştır. Bu yüzden de tarih ders kitapları daha Avrupa merkezli olmaya başlamıştır (Slater, 1995).

İngiltere'de ders kitapları, programda tanımlanan ünitelerin her biri için ayrı ayrı hazırlanmaktadır. Her ders kitabı bol resim, bol tarihsel kanıt, çeşitli düzeylerde soru ve etkinlikler içerir haldedir. Özellikle birinci elden kaynaklardan alınmış parçalar ve bunların incelenmesine yönelik alıştırmalar ilgiyi çekmektedir. Eleştirel düşüncenin kazanımına büyük önem verildiği için, öğrencilere çeşitli kaynaklardaki, bilgileri seçme, onları düzenleme, sınıflama ve bunlara dayalı sonuçlara varma becerisini kazandıracak şekilde hazırlanmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenler tarafından hazırlanan farklı kaynaklar sunularak eğer ders kitabı ile çelişiyorsa bunların tartışılması ve değerlendirmesi de yapılmaktadır. Ders kitaplarında ırkçı yaklaşımlar ve ırkçı bir dil kullanımı kesin olarak yasaklanmıştır (Stradling, 2003).

İspanya

İspanya'da ders kitaplarında yazarın ders anlatımı yalnızca %30 civarındayken, değişik kaynak ve resimlerin ağırlığı %50, soruların ağırlığı ise %20'dir. Son otuz yılda tarih ders kitaplarının içeriğinde ve tasarımında yenilikler olmuştur. Tarih ders kitapları milliyetçi yapısından sıyrılarak, daha demokratik bir yaklaşım içine girmiştir. Birinci elden tarihsel kanıtların sınıfta kullanılması, yerel çevre araştırmaları ve proje çalışmaları yaptırma, tarihsel problemler çözme ve

benzetişim yaptırma gibi öğretmenler tarafından yapılan uygulamalı araştırmalar tarih ders kitaplarının yapısını da etkilemiştir. Bu yöntem ve tekniklere uygun ders kitabı tasarımları yapılmaya başlanmıştır (Berghahn ve Schissler, 1987).

İsviçre

İsviçre tarih ders kitaplarında da 1985'lerden itibaren değişim yapılmıştır. Bundan önceki ders kitapları yeni metotlara yönelik hazırlanmışsa da içerik olarak kadın imajı yanlış ve yetersiz ele alınmakta, konular çok perspektifli bir yaklaşımla işlenmemekteydi. Ayrıca günlük hayattan, sıradan insanın hayatından kesitler de sunulmamaktaydı. 1990 yılında başlayan ders kitaplarının yeniden düzenlenmesine ilişkin çalışma ile tüm bu eksikler giderilmeye ve öğretmenlerin ders uygulamaları kolaylaştırılmaya gayret edilmektedir (Höpken, 2003).

Polonya

Polonya'da yeni tarzda ders kitapları 1989'dan 1991'e kadar olan zaman süresince, tam da önemli siyasi değişimlerin meydana geldiği bir dönemde doğmuştur. Her ne kadar bu kitaplar komünist dönemin sonunda yazılmış olsalar da yeni durumda önemli bir rol oynamayı başaramışlardır. Böylece ulusal merkezli tarih bakışından, Avrupa merkezli bir bakışa geçilmiştir. Günümüz tarih ders kitaplarında Polonya'nın tarihi, Polonya'nın Avrupa'da ve daha geniş anlamda dünyadaki yeri açısından sunulmaktadır. Bu kapsamda örneğin modern çağda Leh-Türk ilişkilerine yer verilmektedir. Benzer şekilde, siyasi tarihten çok, toplumsal ve kültürel tarih öğeleri vurgulanmaktadır. Ders kitapları akademisyenler tarafından yazılmaktadır. Bu yüzden de dil ve içerik açısından oldukça ağırdır (Berghahn ve Schissler, 1987; Stradling, 2003).

Polonya'da 1998'den beri üç aşamalı zorunlu eğitim uygulanmaktadır Milli Eğitim Bakanlığı ders programı hazırlama prensiplerini ortaya koymuştur. Bunlar teknik ve pedagojik bir takım ilkelerdir. Bu doğrultuda hazırlanmış olan değişik ders programı ve ders kitapları farklı düşünce ve yaklaşımları tarih eğitimine yansıtmaktadır. Kitapları basan yayınevleri arasında yoğun bir rekabet yaşandığı için, görsel tasarıma önem verilmektedir. Özellikle resim ve haritalarla bütün dünya dil, din ve uygarlıklarının gösterilmesine çalışılmaktadır. Polonya'da tarih eğitiminde egemen görüş, uygarlık tarihinin anlatılmasıdır. Ancak üç aşamalı eğitimin birinci aşamasında ülke tarihi ile başlanılarak, son aşamada dünya tarihi ile konular noktalanmaktadır. Tarih iç içe geçmiş halkalar şeklinde sunulmakta; ilk halka "ben" ile başlayıp, yerel kültürler ve Polonya ile

devam etmektedir. Daha sonra Hristiyan kültürü ve Avrupalılık gibi halkalar gelmektedir (Berghahn ve Schissler, 1987).

Kitaplarda yalnızca tarihsel kaynaklar gösterilmemekte, aynı zamanda farklı tarihçilerin konuyla ilgili farklı yorumları ve bu yorumlarla ilgili yapılan yorumlara da yer verilmektedir. Buna paralel olarak farklı bilgi kaynaklarının kullanımına da ağırlık verilmektedir; sözlü tarihe ilişkin kaynaklar, medya, nesneler, fotoğraflar, müzikler, filmler ve romanlar gibi...

Rusya

Rusya'da komünizm döneminde ders kitaplarında tarih ve kültür Lenin'in görüşleriyle paralellik gösterecek şekilde yazılmıştı. Gorbaçev'in "perestroika"sından sonra tarih ders kitapları komünizmi desteklemeye devam ettiler ve örneğin Stalin'i eleştirir tarzda ifadeler kullanmak resmi kanallarca yasaklandı. Sovyetleri Birliği'nin dağılmasından sonra kapitalizm, ekonomik girişimcilik, siyasi özgürlük, birey hak ve hukuku gibi kavramlar tarih ders kitaplarında yerlerini aldı. Marksist-Leninist düşüncelerin etkisinden kurtulan tarih ders kitapları, birliğin dağılmasından sonra üç etkinin çerçevesinde hazırlanmıştır; milliyetçilik, batılılaşma ve komünizmin yeni yorumu. Bu dönemde devletin ders kitapları üzerinde çok fazla denetimi olamadı. Böylece her ders kitabı aynı olayları kendi yorumuyla verdi. 1997'den başlayarak tarih öğretimi ve tarih öğretiminde yeniden yapılanma üzerine bölgesel projelere başlandı. Proje çalışmaları devam etmekle birlikte Rusya'da henüz tarih ders kitapları konusunda çok yol kat edilememiştir (Berghahn ve Schissler, 1987).

Yunanistan

Yunanistan'da okutulacak tarih ders kitapları Millî Eğitim ve Din Bakanlığı tarafından belirlenir. Tarih programı ve ders kitapları aşağıdaki ilkelere göre hazırlanmaktadır (Crawford, 2000):

- Kaynakları anlama
- Kaynakların geliştirilmesi
- Kaynakları karşılaştırma
- Olayları açıklama
- İnsan davranışlarının gerisindeki nedenleri araştırma
- Olayların ve nedenlerin değerlendirmesini yapma
- Olası kanunlar oluşturma
- Birleştirilmiş bir terminoloji kullanma

İlk üç ilke ders kitaplarındaki tarihsel metinleri ve genel olarak kaynakların kullanımını içermektedir. Bu metinler ders kitaplarının kenarlarında ya da ünite sonlarında yer almaktadır. Ayrıca, öğretmenlerden sınıfta ders kitabından farklı kaynaklar sunması istenmektedir. Böylece, öğrencilerin kaynaklardaki tarihsel anlatı ile ders kitabındaki tarihsel anlatı arasındaki benzerlikler ve farklılıkları tartışması beklenmektedir. Ancak pek çok öğretmen bunu yapacak vakit bulamamaktadır. Ayrıca Türkiye’de olduğu gibi üniversite sınavı kaynak kullanımına ilişkin soruları içermediğinden, öğrenci de bu şekilde ders işlenmesine ilgi göstermemektedir. Yakın ve Modern Tarih adı altında okutulan derste, temel olarak 19 ve 20. yüzyıl tarihleri işlenmekte ve konular 1980’e kadar getirilmektedir. Öğretmen sadece ders kitabına bağlı olarak ders anlatabileceği gibi, ders kitabı dışında farklı materyaller de seçebilmektedir. Hatta bu seçimde öğrencinin fikri de alınmaktadır. Ders kitapları genellikle kronolojik sıralamaya göre hazırlanmıştır. Yalnız lise ikinci sınıf için hazırlanmış olan Tematik Tarih başlıklı kitap temel tarihsel kavramlara göre hazırlanmıştır. Kitapların hacmi aşağı yukarı 400-500 sayfa civarındadır. Bu kitaplarda siyasi, sosyal, askeri tarih konuları, fen ve sanat alanları ile ilişkilendirilmiştir. Grafikler, tablolar, renkli resimler ve haritalara yer verilmiştir (Economou, 1995).

Tarih ders kitabı yazarları daha çok ilim adamlarıdır. Bir kitabı birkaç yazar birden yazar. Ancak bunlar ortak bir kitap yazımı yerine herkesin kendi uzmanlık alanını yazdığı yazım yaklaşımını tercih etmektedirler. Bu yaklaşım bilimsel anlamda doğru olmakla birlikte, öğrencide konuların bütünselliğini sağlamak açısından çok doğru bulunmamaktadır. Ayrıca Yunan ders kitaplarında hâlâ tarihsel olaylara yanlı bakılmakta ve tarihsel gerçekler Yunan bakış açısıyla sunulmaktadır (Berghahn ve Schissler, 1987).

Sonuç

Tarih ders kitaplarının dünyadaki değişimi bilgidan çok onu kullanmayı öğretmek yönündedir. Amaç arka arkaya tarihsel bilgilerin sıralanması değil ülke ve dünya tarihi açısından bilinmesi gereken bilgilerin, çeşitli bakış açılarıyla ve beceriler kazandırılarak sunulmasıdır. Bu açıdan bakıldığında batılı ders kitapları öğrencinin olmazsa olmazı değil öğretimde yardımcısı ve rehberi konumundadır.

Kitaplar görsel tasarım açısından oldukça zengindir. Bu açıdan adeta lise çağı öğrencisi için hazırlanmış çizgi roman havasındadır. Böylece tarih ders kitapları

öğrencilerin ilgisini çekmekte ve öğrenme merakı uyandırmaktadır. Bu ders kitaplarında, karşılaştırmalı tarih, toplumsal tarih, kadınların tarihi, kültür tarihi, sosyal tarih gibi tarih yazımının son açılımları, yeni akademik bulgulara (hatta Alman ders kitaplarında tarihçilerin milliyetçilik konusuyla ilgili son tartışmalarına) yer verilmiştir. Tarih, zaman sürecinin bir noktasında takılıp kalan değil günümüze kadar getirilerek, günü aydınlatan, geleceğe yön veren, yani asıl gerçekleştirmesi gereken işlevini yerine getirir konumdadır. Bu anlamda Türk tarih ders kitaplarının da öğrenciyi sıkmayan tarih rehberleri olmaması için hiçbir sebep yoktur. Hem tarihsel miras anlamında, hem müze, hem arşiv malzemesi anlamında bunca zenginliği olan, binlerce yıllık tarihi topraklarında ve geleneğinde taşıyan bir ülkenin, bu tarihsel zenginliğinin öğrencinin ilgisini çekecek şekilde sunulamaması ise düşündürücüdür.

KAYNAKÇA

- Arthur, J. ve Phillips, R. (ed.) (2000) *Issues in History Teaching*, Routledge, Londra.
- Berghahn, V.R. ve Schissler, H. (ed.) (1987) *Perceptions of History: An Analysis of School Textbooks*, Berg Pub., Oxford.
- Bourdillon, H. (ed.) (1992) *History and Social Studies- Methodologies of Textbook Analysis* (Report of the Educational Research Workshop Held in Braunschweig/Germany 11-14 September 1990), Swets & Zeitlinger B.T., Amsterdam/Lise.
- Crawford, K. (2000) "Researching the Ideological and Political Role of the History Textbook-Issues and Methods", *Children's Identity and Citizenship in Europe Konferansı Sunu Metni*, Atina.
- Economou, C. (Nisan 1995) "History in the Greek Secondary School Curriculum", *Teaching History*, No: 79, s.30-31.
- Hawkey, K. (Ocak 1995) "History Teaching and the Council of Europe", *Teaching History*, no: 78, s.17-19.
- Höpkén, W. (Nisan 2003) "Tarih Eğitiminde Yeni Yönelimler", *Toplumsal Tarih*, c.19, sa.112, s.56-60.
- http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/History_Teaching/ <http://www.mit-ya.bos.ru/euroclio/world/articles.html>
- Slater, J. (1995) *Teaching History in the New Europe*, Cassell Council of Europe Series, Cassell, Londra.
- Stradling, R. (2003) *20.Yüzyılda Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli?*, (çev. A. Ünal), Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yay., İstanbul.
- Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı (1995) *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları: Buca Sempozyumu 29 Eylül-1 Ekim 1994*, (yay. hzl. S. Özbaran), Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yay., İstanbul.
- Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı (2003) *Tarih Eğitimine Eleştirel Yaklaşımlar (Avrupalı-Türkiyeli Tarih Eğitimcileri Buluşması Ekim 2001-Kasım 2002)*, (yay. hzl. O. Köymen), Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yay., İstanbul.
- Watts, R. (2000) "History in Europe: The Benefits and Challenges of Cooperation", *Issues in History Teaching*, (ed. J. Arthur ve R. Phillips), Routledge, Londra, s.175-188.

V. BÖLÜM:
TARİH ÖĞRETİMİ VE ÖZEL
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

TARİH ÖĞRETİMİNDE KANITI SORGULAMA

Yasin Doğan
Adıyaman Üniversitesi

Giriş

2005 yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim sosyal bilgiler programında ve 2007 yılında hazırlanan ortaöğretim tarih programında düşünme becerilerine özellikle de tarihsel düşünme becerilerine yer verilmiştir. Bu düşünme becerilerinden eleştirel düşünme becerileri, tarih programı açısından oldukça önemlidir. Öğrencilerin günlük yaşamında karşılaşacağı bilgi kaynaklı sorunlara eleştirel yaklaşması açısından kanıt kullanma becerilerini daha etkin kullanmaları gereklidir. Bununla ilişkili olarak sorgulayıcı tarih öğretiminde kanıt kullanmanın önemli bir rolü bulunmaktadır. Mümkün olduğu kadar öğrencilerin tarih konularını öğrenci merkezli ve aktif öğrenme yöntemleriyle sorgulayarak öğrenmeleri bunu yaparken de doğru sorularla sorgulaması problemlerin çözümünde etkili olacaktır.

Öğretmen sorularıyla karşılaştırılınca öğretimde öğrenci sorularına daha az yer verildiği söylenebilir. Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları öğrencileri daha aktif bir sınıf ortamı içinde konumlandırmıştır. Bu aktif durum öğrencilerin öğretmenin soracağı soruların dışında, kendilerinin de soru üretmesini ve sorgulamasını gerekli kılmaktadır. Öğrencilerin soru sorması onların verilen işlere ne kadar katıldıklarının ve verilen işi ne kadar kavramaya çalışıp çalışmadığının göstergesidir (Good, Slavings, ve Mason, 1988, Akt. Açıkgöz, 2003) Öğrenciler

anlamadıkları veya netleştirilmesini istedikleri yerlerde soru sorma gereksinimi duyarlar. Açık göz'e göre (2003) Öğrencilerin özellikle ön öğrenmelerinin yetersiz olduğu durumlarda daha fazla soru sordukları araştırmalar tarafından ortaya konmuştur (Van der Meij, 1990, aktaran Açık göz, 2003) Önemli olan öğrencilerin sordukları soruların kalitesidir. Öğrenciler kendi hâllerine bırakılmadan amaçlara uygun soru üretmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilerin soru sormasıyla ilgili araştırmalar soru üretmenin öğrencilerin aktif, bağımsız öğrenenler olmasını kolaylaştırdığını saptamıştır. Soru üretmek öğrencilerin başarısını artırmaktadır (Açık göz, 2003). Kara'nın da (2006) belirttiği gibi, öğrenen açısından konu hakkında soru soran birey, artık işlenen konunun farkına varmış, problemin çözüm yollarını aramaya başlamış demektir.

Tarih öğretimi etkin vatandaş yetiştirmek, eleştirel bir bakış kazandırmak bakımından uygun ve doğru soru sormayı öğrenciler için gerekli kılmaktadır. Yeni programın (TTKB, 2007) beceri boyutunda kanıt kullanma becerisinin bilgiyi doğrulatmak için öğrencilere kazandırılmasını amaçlamıştır. Yani öğrenciler gerekli soruları ortaya koymak, kritik analizlerde bilgiyi kontrol altında tutmak, farklı materyalleri sentezlemek, sonuçları okunabilir biçimde açıklamak ve açıklama yaparken inandırıcı olmak gibi nitelikleri kazanmalıdırlar (Schreiber, 1984; aktaran. Vanfossen and Shiveley, 2000). Tarih konularında geçmişin öğrenciler tarafından anlamlı hâle getirilmesi tarih yapma süreciyle daha etkin bir hâle getirilmeye çalışılmıştır. Bu süreç bazı eğitimciler (Fines, 1994; Copeland, 1998) tarafından şöyle ifade edilmiştir. "Geçmişe şimdi ulaşmak mümkün değildir. Geçmişe ait tarihsel ve arkeolojik kanıtlara ulaşabiliriz. Bu erişim eşya, nesne, binalar, belgeler, resimler vb. birinci elden kaynaklarla sağlanabilir. Bu şekilde görülen kanıta sorular sormak yoluyla geçmişteki yaşam hakkında çocuğun zihninde yapılandırmasına yardımcı olur." Copeland'a göre (1998) birinci elden kaynaklar kullanarak geçmişin yapılandırılmasında tarihsel kanıt, geçmişle çocuğun zihni arasındaki bağlantıyı sağlamaktadır. Tarihsel kanıt ancak sorularla konuşturulabilir. Böylece etkinliklerle desteklenen yapılandırmanın son aşamasında yorumlanan kanıta dayalı değerlendirmeler ve bilgiler oluşur. Nichol'a göre (1996) soru sorma tarih öğretiminin etrafında döndüğü eksenidir. Herhangi bir tarihsel olayın anlaşılması birinci elden veya ikinci elden bir kanıtın incelenmesine bağlıdır. Bu amaçla Nichol, sorulacak soruları, veri anımsama, adlandırma, gözlem, mantık, kuramsal, duyuşsal, hipotez oluşturma, problem çözme, kanıt sorgulama, sentez, kontrol, kapalı soru şeklinde sınıflandırmıştır (1996). Buna benzer soruların düzeyleriyle ilgili sınıflandırma Bloom ve arkadaşları

(1956) tarafından da yapılmıştır. En sık kullanılan soru düzeyleriyle ilgili sınıflamalardan biri Bloom ve arkadaşlarıdır. Soru sormanın amaçlarından birinin de düşünmeyi ortaya çıkarmak olduğu yukarıda da belirtilmişti. Soruların öğrencilerin düşünme ve öğrenmelerine etki ettiği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin analitik düşünme, değerlendirme, yaratıcılık, özetleme, teori ve bunun gibi yetenekleri geliştireceğinden derslerde soru sormaları tavsiye edilmiştir (Morgan, Saxton, 1994). Sınıfta düşünmenin geliştirilmesini desteklemeye başlamak için basit bir modele ihtiyaç vardır. Bu modeli belirlerken Saxton ve Morgan, (1994) sınıfa sorulabilecek soruların üç genel amacını belirlemiştir. Bunlar:

- *Bilgiyi ortaya çıkaran sorular*
- *Anlamayı ortaya çıkaran sorular.* (Bu sorular hem ayıran hem de birleştiren olabilir.)
- *Yansıtmayı ortaya çıkaran sorular* (Yargılama, oluşturma, neden bulma)

Saxton ve Morgan'ın düşünme ile ilgili düzeylerini tarihte kanıt hakkında düşünme düzeylerine Husbands (2000) uyarlamıştır. Bu düzeyler tablo 1'de gösterilmiştir.

Akyol (1999) ise Okuma Metinlerindeki Soruların Sınıflandırılması isimli betimsel çalışmasında literatürdeki pek çok soru sınıflama sistemlerine yeni bir sınıflama eklemiştir. Bu sınıflama özellikle okuma metinlerinin anlamayı geliştirmedeki öneminden bahsetmiştir. Akyol, metinler arası okumayla ilgili sorulara yönelik oluşturduğu sınıflamada 3 kategori oluşturmuştur.

1. Cevabı metin içerisinde olan sorular; daha az zihinsel çaba harcanarak cevaplanabilen sorulardır.
2. Cevabı metin içerisinde ima edilen veya olmayan sorular; geçmiş tecrübe ve ön bilgiye göre cevaplandırmayı gerektiren sorular, eleştirel düşüncenin geliştirilmesine neden olan sorulardır.
3. Cevabı metinler arasında olan sorular ise kesinlikle tek kaynağa dayanmayan, değişik kaynaklardan yararlanılarak anlam kurma becerisini öğrenciye kazandıran sorulardır. Özellikle cevabı metinler arasında ve metinlerde olmayan soruların sorulması gerektiği ve böylelikle sorunların çözümünde çok yönlü düşünebilen değişik kaynaklara başvurabilen bireylerin yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Ekte gösterilen yeniçerilerle ilgili iki farklı kaynağın öğrenciler tarafından

Soru Türleri	Düşünme Aşamaları	Özellikler	Sorular
Bilgiyi Ortaya Çıkaran Sorular	Gelişme	Bu sorular olguları doğru olarak hatırlama, tanıma ya da gözlem gerektirir. Tek bir doğru cevap aramaları yönünden kapalı sorulardır.	Bu hangi maddeden yapıldı? (nesneler için) Bu kaynaktaki karakterlere neler oluyor?
Yansıtmayı Ortaya Çıkaran Sorular	Yargılama	Bu sorular kişisel (belki de eşsiz) cevaplar temin eder. Seçme, değerlendirme ve bir görüş ya da inancın düzenlenmesini gerektirirler.	Bunun gibi kaynakları korumak için para harcamalı mıyız? Bu mektubun yazarına inanmak için makul bir gerekçe var mı?
Anlamayı Ortaya Çıkaran Sorular	Ayrışma	Bu sorular mümkün olan doğru bir cevabı aramayı gerektirir. Bu sorular, hayal gücünü kullanmayı, bir hipotezi (iddiayı) düzenlemeyi problem çözme yeteneğini gerektirir. Tahmin, çıkarım ve yeniden yapılandırmayı gerektirir.	Bu nesnenin veya mektubun tasarımı nasıl geliştirilebilir? Anlatımları kullanarak kaynakta geçen olayları yorumlamada neler önerebilirsiniz?
	Birleşme	Bu sorular en iyi ya da en uygun cevabı ararlar. Çoktan bilinen ya da anlaşılmış konular üzerinde odaklanırlar. Açıklamalar, yorumlar, karşılaştırmalar ya da karşılıklı ilişkileri gerektirebilirler.	Bu nesne ne için kullanıldı? Bu mektup neden yazıldı? Bu mektubu nasıl kullanabilirsiniz? Kanıt bunu ileri sürmenin doğru olduğunu gösteriyor mu?

karşılaştırmalı olarak okunması sonucunda aşağıdaki düzeylere ilişkin örnek sorular üretebilmeleri gerekir.

Bilgiyi Ortaya Çıkaran Sorular

Bilgiyi ortaya çıkaran sorular özellikle olguları doğru olarak hatırlama, akılda tutma, akıl yürütmeyi önermeyi ortaya çıkaran sorulardır. Husbands'ın kanıta dayalı düşünme aşamalarından “ geliştirme” aşamasını teşkil eder. Bloom'un (1956,) Bilgi ve Kavrama, Morri'nin (1966) Ezber ve Çeviri, Harold'un Okuyarak Kavrama (1978) ve Hyman'ın tanımlayıcı soruları (1979, Akt. Büyükalın, 2007, s.11) bu gelişim aşamalarına paralellikler gösterebilir. Çoğunlukla sorulan soruların cevapları kapalı uçludur. Ayrıca evet / hayırla başlayan kısa cevaplı sorulardır. Bu tür sorular daha az zihinsel çaba harcamayı gerektiren sorulardır. Cevabı çoğunlukla metin içerisinde yer alan sorulardır. Bu sorular hatırlama, tanıma ya da gerektirir ve gözlemeyi gerektirir.

Bilgiyi ortaya çıkaran sorularla ilgili öğrencilerin oluşturdukları örnekler ise şunlardır: Yeniçeri olmadan önce bunlara ne denirdi? Peki yeniçeri olamayanlar ne oluyor? Yeniçerilerin ne gibi kısıtlamaları vardır? Juan ve Mata kimdir? Küçük yaşta eğitilmek için ailelerinden ayrılan çocuklardan bazıları yeniçeri seçiliyordu. Seçilemeyen çocuklar nereye gidiyordu?

Anlamayı Ortaya Çıkaran Sorular

Bu sorular hem ayırıştıran (tutumları ifade etmeyi teşvik etme ve muhakeme etme) hem de birleştirilen (bağlantı kurma, çıkarım yapmayı ve yorumlamayı isteme) olabilir. Bloom'un analiz ve sentez basamağıyla benzer düşünme süreçlerini gerektirebilir.

Ayrıştırma Aşaması

Bu tür sorular mümkün olan doğru bir cevabı aramayı gerektirir. Bu sorular, hayal gücünü kullanmayı, bir hipotezi (iddiayı) düzenlemeyi problem çözme yeteneğini gerektirir. Tahmin, çıkarım ve yeniden yapılandırmayı gerektirir. Bloom'un analiz basamağıyla benzer bir düşünme sürecini gerektirir. Daha çok olayların neden ve sonuçları arasında ilişkileri belirlemek için, analizin bu aşamasında sorulan sorularla bilinen olayların nedenlerinin ortaya çıkarılması beklenir. Büyükalın'a göre (2007:57) Neden, niçin, tarzında sorular ayrışma aşamasında yani analiz basamağında etkin olarak kullanılabilir. Bu tür soruların tek bir doğru cevabı yoktur. Muhtemel cevapları vardır. Öğrencilerin sordukları soru-

Tarih Nasıl Öğretilir?

lar ile olayların arkasındaki nedenleri ortaya çıkarması amaçlanır. Ayrıca bazı konular hakkında yeniden yapılandırma, çıkarımda bulunma ve tahmin etme süreçlerini gerektiren sorular üretebilirler.

Öğrencilerin ayrışma aşamasıyla ilgili sordukları sorulara aşağıdakilerden bazıları örnek olarak gösterilebilir:

Niye Türkler yeniçeri ocağına alınmıyor? Çocuklar neden Hristiyan ailelerden toplanıyor? Neden savaşa gidişlerde hep onbaşılar ata biner? Neden yeniçeriler için Rum, Sırp ve Hristiyanlardan seçiyorlar da Çingenelerden toplamıyorlar? Bu çocukların böyle yetişmesi onların gelecekteki hayatlarını nasıl etkiler?

Birleşme Aşaması

Bu tür sorular en iyi ya da en uygun cevabı ararlar. Çoktan bilinen ya da anlaşılmış konular üzerinde odaklanırlar. Açıklamalar, yorumlar, karşılaştırmalar ya da karşılıklı ilişkileri gerektirebilirler.

Öğrencilerin bu aşamayla ilgili sordukları sorulara örnek aşağıda gösterilmiştir:

A kaynağında neden 10'da 1 de B kaynağında ise 5'te 1 çocuk sayısı vardır? A kaynağı ile B kaynağı arasındaki fark nedir? B kaynağının yazılış amacı nedir? Bu mektubu yazan kişinin duyguları ne olabilir? Eskiden belgeler nasıldı? Bu bilgiler nasıl detaylı bir şekilde bugüne kadar gelmiştir? Bu kaynaklar nasıl günümüze geldi? Bu kaynaklarda neden eski kelimeler kullanılıyor? A ve B kaynakları birbirleriyle çelişiyor mu yoksa birbirini destekliyor mu? Hangi kaynak doğru söylüyor? Neden bu kanıtlarla ilgili soru sorma ihtiyacı duyunuz?

Yansıtmayı Ortaya Çıkaran Sorular

Yargılama Aşaması

Bu sorular kişisel (belki de eşsiz) cevaplar temin eder. Seçme, değerlendirme ve bir görüş ya da inancın düzenlenmesini gerektirirler. Bu aşama öğrencilerin tarihsel empati yapılabilecek sorular da üretebilmelerini gerektirir. Bunlar; "Tarihi bakış açılarını (a) geçmişini kendi dönemi içinde, orada yaşayanların gözlemlerinden ve deneyimlerinden onların eserlerinde, günlüklerinde, mektuplarında, tartışmalarında, sanatlarında vb. açıklandığı gibi betimleyerek, (b) tarihsel bağlamı, gerçekleşen olay içinde (o zaman ve yerin değerleri, görünüşü, seçenekleri ve olasılıkları) düşünerek ve (c) geçmişini bugünün normları ve değerlerine göre yargılamaktan kaçınarak takdir ederler." şeklindedir. Yansıtmayı ortaya çıkaran sorular Bloom'un değerlendirme basamağıyla benzer özellikler taşırlar.

Bu türden sorulara örnek olarak öğrencilerin ürettikleri sorular aşağıdadır:

Bu, Hristiyan ailelerine bir antipati ve düşmanlık uyandırmaz mı? Siz yeniçeri olmak ister miydiniz? Neden yeniçeriler evlendirilmiyordu? Neden çocuklar küçük yaşta daha hayatın anlamını anlamadan ailelerinden ayrılıyorlar? Sizce bu kaynaklar doğru mudur? B kaynağı niçin kendi kafasından anlatmış?

Neden / Niçin / Niye?

Bu tür soru kökleri tarihsel olay veya kişi hakkında sebep ve sonuçları sorulayan soru türlerinde sıkça kullanılır. Kanıt temelli öğrenme ortamında öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu tür soru kökleri kullanması, tarih çalışmalarının esas unsuru olan sebep - sonuç ilişkisini ortaya koymaya eğilimli olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin çoğunlukla bu tür soru köküne eğilimli olmaları daha önceki sosyal bilgiler derslerinde sebep - sonuç ilişkisiyle ilgili etkinliklerin baskın olarak öğretmen tarafından kullanılmasıyla da açıklanabilir. Öğrenciler 5N 1K sorularından çoğunlukla “Niçin” sorusuna yönelmişlerdir.

Öğrencilerin Niçin ve Neden biçiminde başlayan soru köküyle üretebileceği sorulara örnek olarak aşağıdakiler gösterilebilir:

Kaynak B'ye göre hepsi Hristiyan çocukları. Neden başka dine mensup çocuklar alınmıyor. Bu Hristiyan ailelerine bir antipati ve düşmanlık uyandırmaz mı? Neden savaşa gidişlerde hep onbaşılar ata biner?

Nasıl?

Bu tür soru kökünden kanıta dayalı üretilen sorular ise aşağıdaki şekilde örneklendirilebilir:

Çocukları nasıl eğitiyorlardı? Osmanlı ordusunu nasıl tanımlıyorsunuz? Geçmişteki belgeler nasıldı? Bu bilgiler nasıl detaylı bir şekilde bugüne kadar gelmiştir? Bu kaynaklar nasıl günümüze geldi?

Kısa Cevaplı (Evet- Hayırlı) Sorular

Bu tür sorular doğrudan metindeki bilgileri doğrulatmak için kullanıldığı gibi üst düzey düşünme aşamaları içinde kullanılabilir.

Öğrencilerin bu soru kökünden ürettikleri sorulara verdikleri örnekler aşağıdadır:

Siz yeniçeri olmak ister miydiniz? Yeniçeri büyükken yetiştirilemez mi? Hristiyan aileler çocuklarını para karşılığında dahi vermek istemezse onlar zorla mı alınır? Yeniçerilerin bu yöntemle asker toplamaları, seçmeleri, eğitmeleri

doğru mudur? A ve B kaynağı birbiriyle çelişiyor mu?

Kim / Nerede/ Nereden/ Ne zaman?

Öğrenciler, tarihin tanımında yapılan yer ve zaman gözeterek geçmiş anlama boyutuyla ilgili soru üretirken şu örnekleri kullanabilirler :

Bu yeniçeriler nerelere gönderiliyor? Yeniçeriler nereden toplanıyordu? Küçük yaşta eğitilmek için ailelerinden ayrılan çocuklardan bazıları yeniçeri seçiliyordu. Seçilemeyen çocuklar nereye gidiyordu? Osmanlı Devletini kim kaç yıl önce kurdu? Kaynaklara göre acemi oğlan kimlere denirdi? A kaynağının yazarı kimdir?

Akyol'un (1991) da belirttiği gibi cevabı metin içerisinde olan sorular; daha az zihinsel çaba harcanarak cevaplanabilen sorulardır. Cevabı metin içerisinde ima edilen veya olmayan sorular; geçmiş tecrübeye ve ön bilgiye göre cevaplandırılmayı gerektiren sorular, eleştirel düşüncenin geliştirilmesine neden olan sorulardır.

Kanıtın Kendisinin Sorgulanması

Bu süreçte öğrenciler, kaynağın yazarını, kaynağın türünü, kaynağın yazılış amacını, hitap ettiği kitleyi kaynak içerisindeki boşlukları belirlemeyi gerçekleştirmeye çalışırlar. Öğrenciler tarihsel kaynaklardaki çelişkiyi, görüş açısı, olaya tanıklık edip etmemeleri, kültürel kimliklerinin yansımaları, kaynakların yazılış tarihleri, yazarın üslubu ve anlatımını değerlendirebileceklerini gösterir.

Örnek sorular olarak;

A kaynağında neden 10'da bir de B kaynağında ise 5'te bir çocuk sayısı vardır? Hangi kaynak doğru söylüyor? B kaynağının yazılış amacı nedir? Kaynaklarda farklı anlatılan bir yer var mı? Belgelerde çelişmeyen neler var? Hangi kaynak sizce daha gerçekçidir? Sizce bu belgeler arasındaki konu farklılığı neden kaynaklanıyor? Bu metin niçin yazılmıştır? Geçmişteki belgeler nasıldır? Bu bilgiler nasıl detaylı bir şekilde bugüne kadar gelmiştir? Bu kaynaklar nasıl günümüze geldi? Bu kaynaklarda neden günümüzde kullanılmayan kelimeler kullanılıyor? Bu kanıtları neden sorma ihtiyacı duydunuz? Bu belge sahte mi gerçek mi? Bu bilgilerin o zamandan beri yazılı tutulmasının sebebi nedir? A kaynağının yazarı kimdir? A ve B kaynakları birbirleriyle çelişiyor mu yoksa birbirini destekliyor mu? Kaynak B'ye göre hepsi Hristiyan çocukları. Neden başka dinlere mensup olan çocuklar alınmıyor? Bu Hristiyan ailelerine bir antipati ve düşmanlık uyandırmaz mı? Neden çocuklar küçük yaşta daha hayatın anlamını

anlamadan ailelerinden ayrılıyorlar?

Öneriler

Öğrenciler, öncelikle soru sorma ortamında cevaplayıcı konumunun tekdüzeliğinden kurtarılmalıdır. Yerine göre bazen öğretmen bazen de öğrenci soru sormalıdır. Öğrencilerin soracakları soruların kaliteli ve üst düzeyi yakalamaya yönelik olması için çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenlerin sordukları soruların mutlaka kaliteli ve derin anlamlar ortaya çıkarması açısından geliştirilmesi gerekir. Öğrenciler genellikle öğretmenlerinden duydukları ve ders kitaplarında karşılaştıkları soru kalıplarını kendilerine yansıtmaktadırlar. Bunun için hem öğretmenler hem de ders kitapları kaliteli soru üretme adına rehberlik etmelidirler. Ayrıca öğrenciler, tarihle ilgili sordukları sorular içerisinde sebep ve sonuç ilişkisini ortaya çıkarmaya çalışan “Neden-Niçin” soru köküyle başlayan sorulara alternatif olarak yansıtıcı ve değer verici kişisel bakışı ortaya koymaya çalışan soruları da etkin, katılımcı vatandaş yetiştirmek adına üretebilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2005). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayıncılık.
- Akyol, H. (1999). “Okuma Metinlerindeki Soruların Sınıflandırılması”. Eğitim ve Bilim Dergisi.
- Büyükalın, S.(2007). Soru Sorma Sanatı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Copeland, T. (1998). “Constructing History: All Our Yesterdays”. Teaching The Primary Curriculum For Constructive Learning. M. Littledyke and L. Huxford (Editors). London: David Fulton Publishers.
- Fines, J. (1994). Evidence: the Basis of the Discipline? Teaching History. Hilary Bourdillon (Editor). Newyork: the Open University Publication.
- Husbands, C. (2000). What is History Teaching?: Language, Ideas and Meaning in Learning About the Past. Buckingham and Philadelphia: Open University Pres.
- Kara, A. (2006). “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Soru Sorma”. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. A. Tanrıöven. Lisans Yayıncılık. İstanbul. s.231-252
- Morgan, N. Saxton, J. (1994). Asking Better Questions, Pembroke Publisher Limited.Ontario.
- Nichol, J. (1996). Teaching History. çev: Mustafa Safran. Ankara.
- TTKB, (2005). İlköğretim 6-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı. Ankara. MEB Yayınları.
- Vanfossen, P.J., J.M. Shiveley (2000). Using the Internet to Create Primary Source Teaching Packets. The Social Studies, 91 (6):244-252.

EK: TARİHSEL KAYNAKLAR

Yeniçeriler Hakkında Moldovyalı Bir kaynak (A Kaynağı)

“.....Türkler ordusunda bir gelenek var. Dört yılda bir, erkek çocukların onda birini alıyorlar. Topladıkları bu çocukları Padişahın hizmeti için hazırlıyorlar. Bu çocukları vakit geldiği zaman İmparatorluk sınırları içindeki Rum, Sırp ve diğer Hristiyan halktan topluyorlar. Biz Moldavya ve Eflâk'tan toplamıyorlar. Çünkü her zaman biz vergi veriyoruz. Padişahın adamları köyden köye geziyorlar ve halk ile anlaşarak parası ile çocuk topluyorlar. Pekçoğu, (kölelikten) kurtulmak için, gönüllü olarak giriyorlar toplanan çocuklar arasına. Çocuklarını vermelerinin sebeplerinden birini, bu çocukların, bir gün ola, büyük adam (vezirliğe kadar) yetişmesi ümidi oluşturuyor. Topladıkları çocukların bir kısmını İstanbul'a, bir kısmını Edirne'ye ve diğerlerini Anadolu'ya götürüyorlar. Tarımda ve başka yerlerde de çalıştırıyorlar. Bunlara acemi oğlan diyorlar. Acemi oğlanlar, büyüdükten sonra en iyileri seçiliyor ve sultanın sarayına alınıyorlar. Saraya alınanların sayısı 500 oluyor. Seçilen acemi oğlanların bir kısmı eğitime devam ediyorlar. Enderunda (saray okulu)eğitim görüyorlar, bir kısmı ise asker oluyor. Yeniçeriler bunların arasından seçiliyor. Bu askerler sarayda ve imparatorluğun her tarafında görev alıyorlar....”

A Kaynağı : Mehmet Ali Ekrem, Romen Kaynak ve Eserlerinde Türk Tarihi

Osmanlı Ordusu Hakkında Bilgi Toplamak İçin Görevlendirilmiş Kişinin İspanya Kralına Sunduğu Rapor

JUAN — Bu yeniçeriler kimlerdir?

PETRO — Hepsi Hristiyan çocukları. Büyük Türk'e (Kanuni Sultan Süleyman) vergi veren Rum, Bulgar ve Hırvatların çocuklarından devşirmedirler. Hristiyanlar çocuklarının beşte birini askere göndermeye mecburdurlar. Savaşta ve barışta bu kadar fazla ordu besleyen Türkler sanıldığı kadar fazla para harcamazlar. Hristiyan ve Yahudi aileler her on dört yaşını geçen kişi başına yılda bir duka(bir para birimi) öderler. Kaç milyon tutacağını anlayın artık. Daha küçük yaşta olan çocukları alıp Anadolu'da sağlam yetiştirmeleri için çeşitli hizmetlere yerleştirirler, okuma ve çalışma öğrettikten sonra bir kısmını yeniçeriliğe ayırırlar. Bunlara, yeniçeri olmadan önce @acemioglan@ derler. Hepsi yaya-dır. Savaş sırasında da onbaşılardan başkası ata binmez.

JUAN — Ne alırlar?

PETRO — Bir buçuk ile üç riyal(para birimi) arasında değişen gündelik alır-

lar.

MATA — Peki evli olanlar?

PETRO — Yeniçerilerin hiç birisi evlenmez. Yeniçeri oldukları için evlenemezler. Hiç bir orduda kılıç kullanmak, ok ve tüfek atmakta bunların eşi yoktur. Bu gücü zor yaşama şartlarından elde etmişlerdir.

MATA — Gelin de bizde bir eri karyolada yatırmayın.

B Kaynağı: Manuel Serrano Sanz, Türkiye'nin Dört Yılı

TARİH ÖĞRETİMİNDE GÖRSEL KAYNAKLARDAN YARARLANMA

Bülent Akbaba
Gazi Üniversitesi

Tarih derslerinde öğrenciler yaşadıkları dönemden çok uzak zaman dilimleriyle ilgili konular hakkında, genelde sözlü anlatıma dayalı olarak soyut bir biçimde bilgilendirilmektedir. Bu öğretim şekli öğrencilerin ilgi ve meraklarını ıstınen düzeyde uyandıramamanın yanında, alana karşı olumsuz tutum sergilenmesine neden olmaktadır (Demircioğlu; 2005). Tarih derslerinde öğrencilerin doğrudan doğruya gözleyemedikleri ve tanık olmadıkları olayları somut hâle getirebilmek için dersin amaçlarına, öğrenmenin niteliğine, öğrencilere ve öğretim durumunun özelliklerine uygun öğretim malzemeleri kullanılmalıdır (Paykoç;1991).Öğrenmenin kalıcılığı için sınıf içinde çoklu ortam öğretme durumunun düzenlenmesi önemli görölmektedir. Öğretmenin anlatımı ve ders kitabının hâkimiyetinin devamı tarih derslerinin ezber dersi olarak görölmesinin temel sebeplerindendir. Ezberlenen değıl öğrenilen ve işlevsel hâle getirilen tarih bilgisinin elde edilmesinde öğretim materyallerinin rolü göz ardı edilmemelidir. Bu materyallerin kullanımına ne kadar çok yer verilirse öğrencilerin güdülenme düzeylerinin de o kadar çok arttığı bilinmektedir. İyi bir öğretmen, ders planını hazırlarken vereceğı dersle ilgili öğretim materyallerini önceden hazırlamalı, bu araçların nerede, nasıl kullanılacağını çok iyi planlamalıdır (Demirel vd; 2002).

Görsel materyallerin öğrenmedeki rolü üzerine yapılan araştırmalar çoğunluğu soyut kavramlarla ilişkili olan ve öğrencilerin olaylara doğrudan tanıklığının olmadığı tarih derslerinde kullanılacak öğretim materyalleri içerisinde görsel

kaynakların önemini ortaya koymaktadır. Öğrenme ile ilgili olarak yapılan araştırmalar öğrenmelerin çoğunun görsel betimlemeler yoluyla gerçekleştiğini göstermektedir (Demirel vd; 2002). Öğrendiklerimizin % 83'ünü görme, % 11'ini işitme, % 3,5'ini koklama, % 1,5'ini dokunma, % 1'ini tat alma duyularımızla gerçekleştirmekteyiz. Edgare Dale, yaşantılarla kavramların oluşumu arasındaki ilişkilerden yararlanarak hedef-davranışlara eriştirecek öğretme durumlarının seçiminde, öğretmen ve eğitimcilere yardımcı olmak üzere ortaya koyduğu “yaşantı konisi”nde bildiğimiz şeylerin çoğunu gözlerimizin yardımıyla öğrendiğimizi açıklamaktadır (Çilenti; 1988). Gagne'nin öğrenme süreçlerinin başında gelen “dikkat çekme”nin görsel malzemelerle daha kolay olabileceği görüşü de görsel malzemelerin öğrenme sürecinde ne kadar önemli rol oynadığını desteklemektedir (Erkan; 1998).

Tarih öğretiminde pedagojik ilkelerin öne çıkması, hayat becerilerinin kazandırılması, kanıtları değerlendirme ve karar verme olgusunun yoğunluk kazanması, kitle iletişiminde görselliğin egemen hâle gelmesi öğretmenlerin görsel kanıtları değerlendirme becerilerini kazanacakları program çalışmalarını gerekli kılmıştır (Ramsden, 1996). Tarih öğretiminde, öğrencilerin çeşitli çizelgeleri, grafikleri, çizimleri, haritaları ve resimleri kullanarak bunlardan nasıl bilgi edinebilecekleri ve bunları nasıl yorumlayabileceklerinin de öğretilmesi gereklidir. Öğrenciler, her türlü veriyi, özellikle görsel bilgileri kuşkucu bir gözle incelemeli, onların gerçeği nasıl yansıttığını anlayabilmelidirler (Paykoç; 1991). Öğrencilere, geçmişe giden ne kadar çok yol sağlanırsa bildikleri şeylerle bağlantılar kurmaları da o oranda mümkün olacaktır (Levstik ve Barton; 1997).

Tarihin beslediği kaynaklar, geçmişten arta kalan kalıntılar veya izlerin sorgulama yoluyla tarihsel kanıt hâline getirilmesiyle oluşan verilerdir (Dilek; 2001). Coltham ve Fines, kanıt olarak kullanılabilecek materyal türlerini tarihi eserler, resimler, portreler, yazılı ya da basılı dokümanlar, anıtlar, yapılar, fotoğraflar, haritalar, mitler, masallar, folklor, edebiyat, müzik, istatistikler, hatırat vb. olarak sıralamaktadır (Safran, 1994). Birinci elden kaynaklarla ve görsel materyallerle desteklenmeyen ders kitapları öğrencilere geçmişe giden alternatif yollar sağlama konusunda çaresiz kalmaktadır. Öğrencilerin tarih bilgisi ve tarih bilinci edinmelerinde tarih ders kitabı ve tarih öğretmeninin anlatısı yeterli olmamaktadır. Çok zengin bir kaynak olan görsel materyaller aynı zamanda tarih dersi için birinci ve ikinci elden kaynak vazifesi görmektedir. Geçmişin yeniden yapılandırılmasında ve anlamlandırılmasında öğretmenlerin ve öğrencilerin görsel kanıtlardan faydalanması gerekmektedir (Ramsden, 1996). Tarihsel kanıt sadece

bilgi işleme aktivitelerine temel teşkil etmez, geçmişin tarihçesine açılan bir araştırma yoluna da sahip olmamızı sağlar (Husbands; 1996).

Birincil kaynak olarak sınıflandırılan görsel materyallerin kullanımı öğrencilerin önemli tarihsel kavramlarla karşılaşmasını sağlar. Görsel kaynaklar vasıtasıyla öğrenciler, geçmişte yaşamış insanların yaşamı ile doğrudan temas kurar. Görsel kaynaklarla çalışarak tarihsel bilgiye ulaşmaya çalışan öğrencilerde analitik düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme, tarihsel empati gibi üst düzey düşünme becerileri gelişir. Öğrencilerin görsel kaynaklarla çalışması ders kitaplarındaki düz anlatıların dışında çok farklı yaklaşımları görebilmelerini sağlamaktadır (Ata; 2002). Görsel kaynaklara kendi sorularını sorarak bu kaynakları analiz etmeye çalışan öğrenciler, yazılı kaynakların görsel kaynaklarla desteklenmesinin gerekliliğini fark edeceklerdir. Sorgulamaya dayalı bu metot öğrencilerin tarihsel anlamalarına yardımcı olacağı gibi onların zihinsel ve sosyal gelişimine de önemli katkılarda bulunacaktır (Dilek; 2001). Yapılandırmacı eğitim felsefesinin, çoklu zekâ kuramının ve öğrenme stillerinin temel ilkeleri göz önünde bulundurulduğunda görsel materyaller ile öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının kurulduğunu ve öğrencinin kendi öznel düşünce ve değer yargılarını, bakış açılarını kendisinin oluşturduğunu gözlemlemek mümkündür (Kabapınar; 2003).

Tarih öğretiminde kullanılacak görsel kaynaklar öğrencilerin dikkatlerini canlı tutar, duygusal tepkiler vermelerini sağlar, kavramları somutlaştırır, sözel olarak anlatılması çok zor olan kavramları çok kolay açıklayabilir (Halis; 2002; Demirel vd; 2002). Geçmiş kültürlerin dinî ya da siyasi yaşamlarında görsel tasvirlerin gücüne en iyi rehber görsel kaynaklardır. Görsel kaynakların geçmişe ilişkin tanıklıkları gerçekten değer taşır, yazılı belgelerin sunduğu kanıtları desteklemenin yanı sıra onları tamamlar. Resimler, heykeller, baskılar ve diğer imgeler bize, geçmiş kültürlerin yazıya dökülmemiş deneyimlerini ya da bilgilerini paylaşma olanağı sağlar (Burke, 2003). Örneğin; Geç Dönem Osmanlı fotoğraflarına eleştirel bir gözle bakanlar çok şey öğrenebilir. Öncelikle, Osmanlı İmparatorluğu'nun, son yirmi-otuz yılında nasıl bir "halkla ilişkiler" faaliyeti yürüttüğünü anlamak için fotoğraflar vazgeçilmez bir kaynaktır. İstanbul'un tarihsel topografyasını yansıtan fotoğraflar, şehir tarihçileri, sanat tarihçileri ve tarihsel coğrafya uzmanları için çok değerlidir. Şehir tarihinin bu veçhesiyle ilgili bir belge olarak fotoğraflar vazgeçilmez niteliktedir (Faroqhi; 1999).

Resim, fotoğraf, minyatür, gravür ve karikatürler geçmişe ait bilgilerin öğrencilere aktarılmasının yanında, tarihsel becerilerin de geliştirilmesine katkı

sağlamaktadır (Demircioğlu; 2005).

Tarih öğretiminde kullanılacak resimler, geçmiş öğrencilerin gözünde basit ve anlaşılır bir hâle getirmede, tarih öğretmenlerine yardımcı olabilecek unsurların başında gelir. Öğrencilerin geçmişteki olayları daha rahat tasvir etmelerine yardımcı olan resimler, hayal gücünü kullanmaya, geçmişin farklı dönemlerinden kesitleri günümüze getirmeye, soyut kavramları somutlaştırmaya yardımcı olur. Tarih öğretiminde kullanılabilecek resimler olayların geçtiği döneme ait birinci elden kaynaklar olabileceği gibi sonradan çizilmiş temsili resimler de olabilir.

Danacıoğlu'na (2001: 91) göre 1839 yılından itibaren fotoğraf, hem diğer görsel malzemelerden hem de diğer kayıt türlerinden çok daha etkili bir biçimde gerçekliğin bir tıpkıbasımı olarak kabul görmüştür. Gerçeklik konusundaki bu gücü, fotoğrafı 1839 sonrasına dair görsel enformasyonumuzun birincil kaynağı hâline getirmiştir. Stradling (2003), tarih öğretimi için çok büyük bir görsel arşiv niteliğindeki fotoğrafların efektif bir şekilde kullanılabilmesi için birincil ve ikincil kaynaklarla kolay bağlantı kurulmasına, alışlagelmiş anlayışı, doğruluğu tartışmasız kabul edilen varsayımları sorgulamaya uygun olmasına, açıklanması ya da araştırılması gereken bazı çelişkileri ve belirsizlikleri ortaya koymasına, diğer kaynak malzemelerle karşılaştırıldığında, bir fotoğrafın sunduğu belli kavrayışları yansıtmasına, başka kaynaklara bakılarak cevap verilebilecek soruları gündeme getirmesine dikkat edilmesini tavsiye etmektedir. Ayrıca öğrencilerin, tarihsel fotoğrafları sistematik bir biçimde incelemelerine ve yorumlamalarına yardımcı olacak bir analitik çerçeve edinmeleri; bu çerçeveyi uygulamaya, analiz ve yorumlama becerilerini pratikte sınamaya yönelik fırsatları bulmalarının gerekliliğine işaret etmektedir.

Fotoğraftaki gerçeklik duygusunun diğer görsel materyallerden güçlü olmasına rağmen icadı ve kullanımı diğer görsel materyallere göre oldukça yenidir. (Bayhan; 1996). 1839 yılından önce yaşanan olayların belgelendirilmesinde diğer görsel materyaller bize yardımcı olmaktadır. Bu konuda özellikle Türk tarihi söz konusu olduğunda tarih konularının temaları ve kronolojik içeriği itibarıyla minyatür ve gravürler bizim yardımımıza koşmaktadır.

Minyatür, çoğunlukla eski yazma kitaplarda görülen, ışık, gölge ve hacim duygusu yansıtılmayan küçük, renkli resim sanatı olarak tanımlanmaktadır. Minyatürde resmetme sanatının birçok fenni kaideleri ihmal edilmiştir; perspektif, anatomi, ışık-gölge gibi kaidelerden vazgeçilmiştir. Fakat bunların yerine incelik, renklerin ahengi, mevzuunun sarıhlığı, boyaların dayanıklılığı ve parlaklığı

ğı gibi güzel şeyler konulmuştur (Bageri, 2004). Bir şairin veya edibin sayfalarca tasviri bir nakkaş tarafından tek bir minyatürde gösterilmiştir. Bir minyatüre baktığımız zaman eski devirde yaşamış insanların âdetlerini, giyiniş tarzlarını, yaşadıkları önemli olayları, törenleri, kutlamaları vb. görürüz. Osmanlı minyatürcülüğünde portre resmi, tarihî konular ve saray hayatına ait sahneler yanında muharebe ve muhasara sahneleri, şehir ve kale manzaraları ele alınarak karakteristik eserler meydana getirilmiştir (Uçak, 2002).

Gravür, ağaç, metal veya taş bir yüzeye ayrı katlar durumunda değişik renkli boyalar sürüldükten sonra üstteki katları yer yer kazıyarak alttaki renklerden yararlanma tekniği ile oluşturulan kazıma resim olarak tanımlanmaktadır. 17. yüzyıldan 19. yüzyılın sonlarına kadar Osmanlı Devleti ile ilgili pek çok gravür yapılmış bu gravürler yer aldıkları kitapların metinlerini desteklemiş ve belge niteliği kazanmıştır. İstanbul'un camileri, sokakları, çeşmeleri, anıtları, yeniçerilerin giysileri ve saray yaşantısına ilişkin pek çok gravür çizilmiş, bu gravürler Osmanlı Devleti'nin batıdaki tanıtımı açısından büyük bir önem arz etmiştir (Akalan, 2000). Minyatür ve gravürlerin analitik bir şekilde incelenmesinde aşağıdaki amaçların gerçekleşmesi beklenmektedir:

1. Tanımlama, çözümleme, yorum ve algılama gibi eleştirel düşünce geliştirebilmek
2. Minyatürdeki ve gravürdeki konuyu betimleyebilmek
3. Minyatürdeki ve gravürdeki sanat elemanlarını, ilkelerini ve bunların işlevini çözümleyebilmek
4. Minyatürdeki ve gravürdeki anlamları, simgeleri, duyguları yorumlayabilmek
5. Minyatürün ve gravürün tarihsel bir belge olduğunu kavrayabilmek
6. Minyatürden ve gravürden tarihsel bir çıkarımda bulunabilmek
7. Sanat eserleri ile tarih yazımı arasındaki ilişkiyi açıklayabilmek
8. Minyatür ve gravürdeki estetiği algılayabilmek

TDK Türkçe Sözlükte (2005) "insan ve toplumla ilgili her tür olayı konu alarak abartılı bir biçimde belirten, düşündürücü ve güldürücü resim" olarak tanımlanan karikatür yaşanıldığı dönemin siyasi, sosyal ve kültürel havasının etkisiyle çizildiğinden tarihçiler, tarih öğretmenleri ve öğrencileri için çok farklı bakış açıları oluşturabilecek bir görsel kaynaktır. Farklı bir bakış açısı sunan ve zengin bir anlatım gücüne sahip olan karikatürleri birincil kaynak olarak analiz

etmeye ve yorumlamaya yönelen tarihçilerin ve tarih öğretmenlerinin sayısı çok azdır. Oysa tarihçi karikatür sanatına has özellikleri, yani bir konu, olay ya da şahıs hakkında tek taraflı bakış açısını ortaya koymak için başvuru olan gülünçleştirme ve abartma gibi çeşitli üslupları dikkate almak durumundadır. Bu bakımdan karikatürler, özellikle kamuoyu anketlerinin ortaya çıkışından önce, belli bir siyasal görüşe bağlı olanlar arasında veya bir bütün olarak toplumda belirli bir dönemde geçerli olan kanıyı araştırmak için son derece etkili bir malzeme olabilir (Stradling, 2003). Karikatürcüler farklı bir medeniyet dünyasına mensup konuları, toplumları ele aldıklarında ve ilgili karikatürleri çizdiklerinde, bu toplumlara nasıl baktıklarını seçtikleri karakterlerle somut bir şekilde ortaya koymaktadırlar. Burada karikatürcüler kendi hayal dünyaları veya pencerelerinden, yabancı toplumları, dünyaları tarif etmektedirler. Bu tarifler siyasi tarihin yanında özellikle kültür tarihçiliği için çok önemli bir malzeme sunmaktadır (Alkan; 2006). Çizildiği dönemin sosyal ve politik yaşamının görüntüsünü gözümüzde canlandıran karikatürler farklı kişilerin farklı bakışlarıyla birçok ayrıntı kazanarak daha da zenginleşir (Heinzelmann; 2004).

Çok zengin bir tarihi birikime sahip olan ülkemizde Tanzimat Döneminden günümüze kadar tarihî olaylara, toplum hayatına, devletlerarası ilişkilere, savaşlara ve buna benzer pek çok konuya atfen pek çok karikatür çizilmiştir. Bu karikatürler o dönemin tarihine farklı bir bakış açısı getirmektedir. Mizah ve ironinin yan yana kullanıldığı bu karikatürler çizgilerin gücünü göstermektedir. Tarih öğretmenleri arşiv çalışmalarına bu alanı da dâhil ederlerse öğrencilerine birinci elden yeni kaynaklar sunabilecekleri gibi, yazılı belgelerde ve resmî tarih yazıcılığında yer almayan konulara ve bakış açılarına da tanıklık edeceklerdir. Tarihsel karikatürler tarih dersinde şu pedagojik yönleriyle değer taşıyabilirler:

1. Öğrenciye -aynen profesyonel tarihçi olduğu gibi- belli bir dönemde insanların ne düşündüğüne ilişkin sezgiler sunarlar.
2. Çoğu kez bir konuyu metin kadar etkili -bazen daha da çarpıcı- bir özet hâlinde aktarırlar.
3. Görüntülerden süzülüp çıkarılması gereken bir anlam taşırlar.
4. Yorumlanmayı gerektirdikleri için, öğrenciye söz konusu olay, konu ya da kişiyle ilgili daha önceki bilgilerinden yararlanma fırsatını verirler (Stradling, 2003).

Görsel kaynakların yorumlanmasında ve sonucunda tarihsel çıkarımlarda bulunulmasında işlevsel bir yol bu kaynaklara sistematik sorular yöneltmektir. Ekte

görsel kaynakların analitik bir şekilde değerlendirilmesine kaynaklık edecek örnek çerçeveler verilmiştir. Bu örnekler tarih öğretmenleri ve öğrencilerinin görsel materyallerin çözümlenmesine yönelik yeni yaklaşımlar geliştirmelerine de esin kaynağı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akalan, G. (2000), Gravür. Çanakkale: Kaleseramik Sanat Yayınları.
- Alkan, N. (2006), Avrupa Karikatürlerinde II. Abdülhamid ve Osmanlı İmajı, İstanbul: Selis Kitaplar.
- Ata, B. (2002), "Tarih Derslerinde Dokümanlarla Öğretim Yaklaşımı", Türk Yurdu, (175), s.80-86.
- Avşar, S.(2007). Tarih Öğretiminde Karikatür İmgesi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Bageri, M. (2004), Türk ve İran Minyatür Sanaatının İncelenmesi İle Grafik Eğitiminde Minyatürün Önemi Üzerine Bir Araştırma, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Bayhan, M. (1996), Yazılarla Fotoğraf 1978-1990, İstanbul: Ege Yayınları.
- Burke, P. (2003), Tarihin Görgü Tanıkları, (çev. Zeynep Yelçe), İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Coltham J.B. ve Fines, J. (1994), "Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları", (çev. Mustafa SAFRAN), Belleten, (220), s.827-842.
- Çilenti, K. (1988), Eğitim Teknolojisi ve Öğretim, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Danacıoğlu, E. (2001). Geçmişin İzleri. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Demircioğlu, İ.H., (2005), Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. vd. (2002), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dilek, D. (2001), Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Faroqhi, S. (1999), Osmanlı Tarihi Nasıl İncelenir? (çev. Zeynep Altok), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Felton Randall G. ve Allen Rodney F. (1990), "Using Visual Materials as Historical Sources: A model for Studying State and Local History", The Social Studies, (81), s.84-87.
- Halis, İ. (2002), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Heinzelmann, T. (2004), Osmanlı Karikatüründe Balkan Sorunu 1908-1914. (çev. Türkis Noyan), İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Husbands, C. (1996). What is History Teaching? Buckingham: Open University Press.
- Kabapınar, Y. (2003), "Eğitim Pedagojisi ve Tarih Metodolojisi Açısından Tarih Ders Kitaplarına Bir Bakış". Tarih ve Toplum. (230), s.40-47.
- Levstik, L. ve Barton Keith C. (1997). Doing History, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Nichol, J. (1991), Tarih Öğretimi, (çev. Mustafa Safran), Ankara.
- Nichol, J. (1995), Teaching History at Key Stage 3, Cambridge: Chris Kington Publishing.
- Paykoç, F. (1991), Tarih Öğretimi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ramsden, J. (1996) "Teaching and Learning through the Visual Media", A. Booth ve P. Hyland (Ed.), History in Higher Education, Oxford: Blackwell Publishers. s.191-207.

Stradling, R. (2003). 20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli? (çev.Ayfer Ünal), İstanbul:Tarih Vakfı Yayınları.

TDK (2005), Türkçe Sözlük, Ankara.

Uçak, D. (2002). Türk Minyatür Sanatının Öğretilmesi ve Yaşatılmasında Sanat Eğitiminin Rolü ve Önemi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

EK 1 :Görsel Kaynaklar İçin Çözümleme Araçları

Ders Kitaplarında Yer Alan Görsel Kaynakları Çözümleme Araçları

Görselin tamamına ya da bir bölümüne göz atma, görüntüyü tanımlama

Görseldeki karakterleri tanımlamak ve onlarla konuşmak mümkün mü?

Görselde işlenen olayın öncesinde neler olmuş olabilir?

Daha sonra neler olabilir?

Çerçevenin dışında neler oluyor olabilir; üstünde, altında, sağında ya da solunda?

Bir taslak üzerinde görselin ana özellik ya da başlıklarını belirlemek.

Görsel için başlık bulmak.

Değişik bakış açılarından değişik başlıklar üretmek.

Konu hakkında görselin söylediklerini tartışmak.

Görselin herhangi bir bölümü hakkında sınıfa sorular sormak.

Görsele başka bir figür eklenebilir miydi, neresine, niçin?

Görselde gösterilen şeylerin (olayların, durumların) tarihini ya da öyküsünü görseli merkez alarak yazmak.

Görseldeki olayın ya da durumun, farklı zamanlarda geçtiklerini hayal etme, varsa farklılıkları tanımlama ve nedenleri üzerine fikir yürütmek.

Görseldeki öyküyü, nesneyi ya da durumu tanımlamak.

Görsel materyali üreten sanatçının yaşadığı zihin durumuna ilişkin fikir öne sürmek.

Görselin dayandığı kanıt ya da gerçek ne olabilir?

Görseldeki yerin planını çizmek.

Görseldeki herhangi bir nesneyi tanımlamak.

Görseli, içindeki insanların bakış açılarından bir öykü üretmek için ya da görseldeki öyküyü sürdürmek için kullanmak.

Birden fazla görseli bir öykü yaratmak için kullanmak.

Görselleri, zaman geçtikçe, nesnelerin, olayların ya da insanların nasıl değiş-

tiklerini göstermek için kullanmak.

Görseller arasındaki benzerlik ve farklılıkları listelemek.

Görseldeki olay ya da insanların görünüşlerinin ve görseli üreten sanatçının güvenilirliğini tartışmak.

Görselin üretildiği tarihten bu yana o görselde yer alan şeylerin uğradıkları olası değişiklikleri tartışmak.

Görselde öğrenciyi özellikle ilgilendiren şey nedir?

Görselde öğrencinin özellikle hoşlandığı nesne ya da kişi kimdir veya nedir?

Görsele sınırlı bir süre dikkatle bakıldıktan sonra, görselin gizlenmesini ve içerdiği nesnelerin listelenmesini içeren bir oyun oynamak.

Görselin bütününden edinilen izlenimin tartışılması.

Görselin bir detayı üzerinde öğrencinin odaklanması ve gördüklerini sınıfa anlatması.

Görselde görülen işaret ya da sembollerin anlam bilgisini açıklamak.

Görseldeki tuhaf ya da mantıksız gelen unsurları açıklamak.

Öğrencilerin bir rol paylaşımı yapıp, görseldeki kişileri canlandırmaları.

Öğrencinin görseldeki karakterlerle röportaj yapması; bir öğrencinin görseldeki karakterin rolünü üstlenmesi ve diğerlerinin röportajı gerçekleştirmeleri.

Eğer görseli satıyor olsaydınız, birinin onu almasını sağlamak için neler yapardınız?

Görselin zaman içinde nasıl değişmiş olabileceğini tartışmak (Nichol; 1995).

Tarihî Fotoğrafları Kullanmak İçin Sekiz Basamaklı Model

1.basamak

Öğrencileri fotoğrafın çekildiği bağlamda, devlet veya yöre tarihi derslerinde görmekte oldukları zaman periyodunda bir bağlamın kullanımına yönlendirmektedir.

2.basamak

Öğretmen, anahtar soruları ortaya çıkarmaktadır.

3.basamak

Öğretmen öğrencilerden fotoğraftaki her bir kişiyi, grubu ve nesneyi tanımlamalarını istemektedir.

4.basamak

Öğrenciler fotoğrafta ne gördüklerini karşılaştırıp mukayese ederek insanlarla objeler arasındaki ilişkileri tanımlar.

5.basamak

Öğretmen öğrencilerden gözlemlerine göre öngörü ve çıkarımlarını çizmelerini ister.

6.basamak

Öğretmen öğrencilere tahtadaki hipotezlerini gözlem ve öngörülerini kullanarak yenileme, erteleme ve onaylama için rehberlik etmektedir.

7.basamak

Öğrenciler kitaplardan veya okulun medya merkezinden daha fazla bilgi edinmek, hipotezlerini desteklemek veya değiştirmek için detaylı bilgi edinirler. Bazı noktalarda, öğrencilerin hipotezleri bulabildikleri kanıtlar sayesinde varılan sonuçlar hâline gelebilmektedir. Bu derste yazımın tamamlanması için, öğretmen cevaplanmamış soruların beslenebilmesi veya tarihî olay ya da konu başlığının çağdaş anlamının fark edilebilmesi için konuya ilişkin bir adres sağlamaktadır.

8.basamak

Öğretmen tarihi fotoğraf hakkında öğrencilerin yaptığı yorumların ve söylediklerinin dikkatli bir tekrarı ve incelemesine öncülük eder.

(Felton ve Allen; 1990)

Birinci veya İkinci Elden Bir Kanıtın (görsel kaynak) Sorularla İncelenmesi

Soru Tipi	Açıklama
Veri anımsama sorusu	Öğrencinin olayları kullanıma sokmaksızın hatırlamasını gerektirir.
Adlandırma sorusu	Öğrenciden, tarihsel olaya nasıl bir bağlantı kurduğunu göstermeksizin bir şeyin adını söylemesi istenir.
Gözlem sorusu	Öğrencilerden, olayla ilgili bilgileriyle bağlantı kurmaksızın bir şeyi tanımlamaları istenir.
Mantık sorusu	Öğrencilerden bir şeyi açıklamaları istenir.
Kuramsal soru	Öğrenciden olayın nasıl gelişmiş olabileceğini veya ona neyin sebep olabileceğini düşünmesi istenir.
Duyuşsal soru	Öğrencinin kanıtla bizzat ilgilenmesi istenir.
Hipotez oluşturma sorusu	Öğrencinin olası sebep ve sonuçlar hakkında kuramsal olarak düşünmesini sağlamak için sorulur.
Problem çözme sorusu	Öğrencinin kanıtı değerlendirmesi için sorulur.
Kanıtı sorgulama sorusu	Olayın gerçekliğini görmek için sorulan sorulardır.
Sentez sorusu	Soru sürecini bir araya toplayan ve problemin çözümüne imkân veren sorulardır.
Kontrol sorusu	Öğretmenden ziyade öğrencilerin davranışlarını düzenlemeye yönelik sorulardır.
Kapalı soru	Çoğunlukla tek bir yanıt ile sınırlandırılmayan ve öğretmenin düşüncesini yakalamaya yönelik sorulardır.

(Nichol, 1991:72)

Sınıf İçi Etkinlikte Kullanılan Karikatürleri Değerlendirme Çizelgesi

Kriter	Mükemmel	İyi	Fena değil	İyi değil	Sıfır
Tematik Yaklaşım Göre Etkili Bir Çizgi Resim Geliştirmek	Temaya Özgün/Üretici yaklaşım. Sembol başlık ve/veya yazıların uygun kullanımı	Biraz üreticilik gösteriyor. Sembol başlık ve yazıların büyük bir kısmının uygun kullanımı	Önceden tahmin edilebilir bir yaklaşım sunuyor. Her zaman kullanılan sembol, başlık ve yazılar kullanılmış	Orijinal öneri taklit ediyor. Üreticilik az veya hiç yok. Örnekten ödünç alınmış semboller, yazılar, başlıklar kullanılmış	Eksik
Doğru Bilgi	Tamamen doğru bilgiler gösterilmiş. Gösterilen olayı veya zaman dilimini doğru yansıtıyor.	Çoğunlukla doğru bilgiler gösterilmiş. Gösterilen olayı veya zaman dilimini genel olarak yansıtıyor.	Karışık bilgi bazıları doğru, bazıları yanlış. Gösterilen olay veya zaman dilimini yansıtmıyor olabilir.	Doğru bilgilerin oranı çok az. Bakış açısı anlaşılamiyor. Genelde gösterilen zaman dilimi veya olayı yansıtmıyor	Hiç doğru bilgi yok. Bakış açısı sıfır.
Ürün Kalitesi	Özenle çizilmiş. Başlıklar yanlışsız yazılmış. Ana fikir ile dikkatlice düzenlenmiş olduğu apaçık belli.	Genel olarak özenle çizilmiş. bir veya iki yazım hatası var. Ana fikirle genel olarak düzenlenmiş. Anlaşılabilir	Güzel resim. Birkaç yazım hatası olsa da okunabiliyor. Düzenleme biraz karışık ve ana fikir üzerine odaklanmak istiyor.	Çok az anlaşılabilir. Düzenlemeye alakalı anlaşılabilirlik az ve ana fikir çok az ortaya konmuş	Kalitesiz

Karikatürlerin Analizi İçin Örnek Çerçeve

Karikatürde çizilmiş olan karakterleri betimleyin. Nasıl giyinmişler? Ne yapıyorlar?

Bu karakterlerin çizimi gerçekçi mi, abartılı mı? Eğer abartılıysa, hangi açılarda abartılmış?

Karikatürde görünen bütün nesneleri betimleyin. Bunlar gerçekçi mi, yoksa abartılı mı çizilmiş?

Karikatürün ön ve arka planlarında, ortasında, sağında, solunda görebildiklerinizi betimleyin.(Yararlı olacaksa karelere bölünmüş bir slayt kullanın.)

Bu karikatüre ilişkin vardığınız sonuçları kontrol etmenize yarayacak başka tarihsel kaynaklar neler olabilir?

Bu karikatür amacına ulaşma açısından ne kadar etkili?

Bu karikatür ele alınan olay, konu veya kişilere yönelik yorumunuzu değiştirdi mi?

Yorum	Bulguyu nasıl biliyorsunuz?	Ne kadar eminsiniz?
Bu karikatürdeki karakterler arasında tanıdıklarınız var mı? Eğer gerçek kişiler iseler, adlarını ve karikatürün çizildiği tarihteki konumlarını belirtin. Karikatür hangi tarihte yayımlanmış? Karikatürde hangi olaya ya da konuya değiniliyor? Bu olay ya da konu ve karikatürdeki insanlar hakkında neler biliyorsunuz? Başlık ne demek istiyor? Mizaha ya da ironiye dönük bir yönü var mı? Eğer varsa, hangi açılardan? Karikatürde semboller var mı? Sanatçı bu sembolleri niçin kullanmış? Karakterler olumlu mu, olumsuz mu çizilmiş?		

EK 2: Görsel Materyal Örnekleri



Yukarıdaki iki örnekte Osmanlı Devletinin I. Dünya Savaşı'na katılımının iki farklı bakış açısıyla ele almaktadır.

TARİH ÖĞRETİMİNDE HARİTA BİLGİSİ VE KULLANIMI

Mustafa Öztürk
Erciyes Üniversitesi

Giriş

Harita kullanımı birçok alanda olduğu gibi tarih derslerinde de mekâna dair bilgiler edinilmesi, işlenen konunun gerçek hayatla ilişkilendirilmesi ve öğrenmede görsel destek sağlanması açısından önemlidir. Nitekim birçok tarih öğretmeninin derslerinde kullandığı en önemli materyal tarih atlasları ve duvar haritalarıdır. Ancak haritaların tarih derslerinde belli devletlerin sınırları ile göç yollarını göstermek dışında kullanılması yaygın değildir. Öğrencilerin harita kullanma becerilerini geliştirmek için önce öğretmenlerin haritaların pedagojik işlevlerini kavramaları ve harita becerilerine dayalı etkinlikleri dikkatlice planlamaları gerekir. Bu bölümde haritaların pedagojik açıdan gerekliliğini kısaca belirttikten sonra haritaların işlevleri, özellikleri ve unsurları bağlamında öğrencilerin harita becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikler üzerinde durulacaktır.

Yeni öğretim programlarının dayandığı temel olan yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğrenme bireyin sosyal çevre, doğal çevre ve ders materyalleriyle etkileşimi sonucu kazandığı tecrübelerin bir sonucudur. Bu kurama göre, öğrenciler, "...önceki bilgi ve yaşantıları üzerine yeni durumu uygulayarak...[ve] yeni bilgi ve önceden var olan zihinsel oluşumlarını birleştir[mek]" (Yanpar, 2006) suretiyle en iyi şekilde öğrenirler. Birey yeni karşılaştığı enformasyonu kavramlaştırarak (olay ve olguları soyutlayarak) önceden (uzun süreli belleğin-

de) kategorize ettiği bilgiyle ilişkilendirir ve sonuçta yeni bir kategori oluşturur (Bruner, 1996). Öğrenmenin gelişimi zihinde yeni kategoriler oluşturulması, var olanların genişlemesi ve soyut düşünme kapasitesinin artmasıyla gerçekleşir (Bruner, 1996). Haritalar yeryüzünün bir soyutlaması olması nedeniyle öğrencilerde soyut düşünme yeteneğinin gelişmesine katkıda bulunur. Benzer şekilde haritalar amaçlarına göre belli bilgileri sınıflandırarak (kategorize ederek) sunduğu ve oluşturulduğu için yapılandırmacı öğrenme kuramının öngördüğü şekilde öğrencilerin konuyu çok daha iyi öğrenmesine imkân tanır.

Harita İşlevleri ve Çeşitleri

Haritalar, dünyanın bir bölümünün ya da tamamının kuş bakışı görünümünün, belli bir oran dâhilinde küçültülerek düzlem üzerine aktarılmasıyla elde edilir. Haritalar herhangi bir yerde var olan beşeri, fiziki ve ekonomik özellikler ile bunların dağılışı göstermenin ve dolayısıyla mekâna dair bilgileri sunmanın en etkili yoludur (Bailey ve Fox, 1996). Bu nedenle haritalar bir “temsil” aracıdır. Weedon’e göre (1997, aktaran Lambert ve Balderstone, 2000) amaçları açısından haritaların dört ana işlevi vardır. Bunlar:

- Konum: Kullanıcının bir yeri bulmasına yöneliktir (örneğin, bir atlasla ya da şehir haritasında A noktasının dünya üzerinde nerede olduğunu bulmasını sağlar).
- Rota belirlemek/göstermek: Kullanıcının A’dan B’ye gitmesini sağlar (örneğin, karayolları haritaları, metro haritaları gibi...).
- Bilgiyi depolamak ve göstermek: Kullanıcının istediği ya da aradığı bilgiyi farklı birçok öge arasından çekip çıkarmasına yöneliktir. Örneğin, haritaya bakarak o bölgedeki tarihî eserlerin yerlerini tespit etmek gibi... Ayrıca seçilen bir enformasyonun dağılışı ve desenini ortaya koymaya yarar (örneğin, hava tahmin haritaları ülkede ertesi gün nerelerde yağmur yağacağını gösterir. Osmanlı Devleti’nin çeşitli dönemlerdeki sınırları gibi...)
- Harita tarafından sağlanan enformasyonu yorumlayarak kullanıcının çeşitli problemleri çözmesine yardımcı olmaya yarar. Örneğin, bir topoğrafya haritasında arazinin en yüksek ya da alçak yerini bulmak ya da bir ticaret yolunun güzergâhını belirlemek gibi...

Her harita tüm bu amaçları karşılayacak şekilde oluşturulmaz. Buna göre haritalar genel ve özel haritalar olmak üzere ikiye ayrılabilir. Genel haritalar, gösterdikleri alanın bazı genel fiziki ve beşeri özelliklerini yansıtır. Bu haritalar her-

kes tarafından kullanılmak üzere yapıldıkları için bunları kullanmada genel harita bilgisi yeterlidir. Topoğrafya haritaları, atlas haritaları, beşeri ve fiziki coğrafya haritaları genel harita olarak adlandırılır. Özel haritalar, belli bir temaya yönelik yapılmış ve belirli bilgi ve özellikleri ön plana çıkaran haritalardır. Bu haritalar çok çeşitli temalarda çizilebilir. Örneğin, günlük hayatımızda sıkça kullandığımız meteoroloji haritaları, deprem haritaları, tarih haritaları, ekonomi haritaları sadece bir amaca yönelik yapılmış özel haritalardır. Öğrencilerin harita becerilerini geliştirmek için sadece tek tip harita kullanımıyla yetinmeyip mümkün olduğunca farklı tür haritaların kullanılması yerinde olacaktır.

Haritayı oluşturan unsurlar nelerdir?

Bir çizimin harita olarak kabul edilebilmesi için temel bazı unsurlara sahip olması gerekir. Bunlar harita başlığı, ölçek, kuzey oku (kuzeyi yönünü gösteren ok), işaretler tablosu (legend) ve koordinat sistemidir.

Harita Başlığı

Harita başlığı, bize haritanın yapılış amacı, işlevi ve genel ya da özel harita olduğu hakkında bilgi verir. Örneğin, Türkiye fiziki haritası, Ankara şehir planı, Kapadokya turizm haritası gibi...

Ölçek

Haritaların bir alanın kuş bakışı görünümünün, belli bir oran dâhilinde küçültülmesiyle oluşturulduğu belirtilmişti. Bu küçültme oranına ölçek denir. Dünya üzerindeki tüm bilgilerin haritaya aktarılması imkânsız olduğu için her harita yapılış amacına ve ölçeğe göre belli bilgileri içerirken diğer birçok bilgiyi göz ardı eder. Örneğin, büyük ölçekli bir harita (1:1000, 1:5000 gibi) küçük bir alanı detaylı bir şekilde gösterir. Küçük ölçekli bir harita (örneğin, 1:50000, 1:100000 gibi) ise büyükçe bir alanı daha az detayla gösterir. Örneğin, 1:50000'lik bir haritada bir bölgedeki tüm sokakları göstermek haritayı okunmaz kılacağından sadece ana ulaşım arterleri gösterilebilir.

Yön

Her haritada bir kuzey oku vardır. Bu ok haritanın kuzeyini gösterdiğinden diğer yönleri kolayca bulabiliriz. Ancak genellikle haritalar kuzey-güney doğrultusunda yapıldıkları için haritanın üst kısmı kuzeyi ve dolayısıyla alt kısmı güneyi, sağ tarafı doğuyu, sol tarafı ise batıyı gösterir.

İşaretler tablosu (lejand)

Haritanın yapılış amacına göre belirlenmiş özelliklerin, yerlerin ya da şeylerin belli semboller kullanılarak haritada gösterilmesi gerekir. Arazide bu semboller olmadığına göre haritada bu sembolleri açıklayan bir işaretler tablosu (lejand) oluşturulmalıdır. Örneğin, bu semboller evleri, alışveriş merkezlerini, ağaçlık alanları, top bataryalarını ya da limanı göstermelidir. Genel haritalarda havaalanı, yol, tren hattı gibi belli özelliklerin gösterilmesi için standart harita sembolleri kullanılır.

Koordinat Sistemi ve Konum Bilgisi

Haritalarda tüm haritayı kapsayacak şekilde X ve Y eksenleri boyunca belli aralıklarla uzanan ve bir nevi ızgara deseni oluşturan çizgiler vardır. Bu haritanın koordinat sistemidir. Küre ve çok küçük ölçekli haritalarda (duvar ve atlas haritaları) coğrafi koordinat sistemi kullanılır. Coğrafi koordinat sistemi hayali enlem ve boylamlardan oluşur. Ekvatordan geçen 0°'li enlem ile ve Greenwich'ten geçen 0°'li başlangıç boylamı bu koordinat sisteminin eksenlerini oluşturur. Küre ya da atlas haritalarda herhangi bir noktanın bu koordinat sisteminin başlangıcına olan uzaklığı o noktanın koordinatlarını başka bir ifade ile konumunu belirtir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken husus bu mesafelerin açı cinsinden ifade ediliyor oluşudur. İkisi arasındaki dönüşüm şu formülle yapılır: $1^\circ = 2\pi/360$. Bu formüldeki r dünyanın yarıçapı olan 6370 km'dir.

Orta ve büyük ölçekli haritalarda ise coğrafi koordinat sistemi yerine dik koordinat sistemi kullanılır. Her harita için bu koordinat sisteminin başlangıç noktası (başlangıç koordinat değerleri) farklı olacaktır. Bu koordinat sisteminde artık açı değerleri yerine gerçek rakamlar kullanılır. Bu tür haritalarda da harita üzerindeki herhangi bir noktanın başlangıç noktasına koordinat sisteminin eksenleri boyunca uzaklığı o noktanın koordinatlarını (konumunu) verir.

Haritaların Kullanımında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar Nelerdir?

Haritalar yeryüzünün (üç boyutlu küresel bir yüzey) yatay düzleme (iki boyutlu bir yüzey) izdüşürülmesiyle yapılır. Ancak küresel bir yüzeyin iki boyutlu bir düzlemine hatasız bir şekilde izdüşürülmesi imkânsızdır. Bir karpuz kabuğunu düz hâle getirmeye çalıştığımızda kabuğu çeşitli yerlerden kırmak gerektiğini görülecektir. Bu sebepten özellikle küçük ve orta ölçekli haritalarda gerçek dünyaya ait tüm büyüklükler yerine sadece belli büyüklükler korunabilir. Korudukları büyüklükler bakımından haritalar, alan koruyan, açı (şekil) koru-

yan ve uzunluk koruyan olarak üçe ayrılır. Örneğin alan koruyan bir haritada şekiller gerçekte olduğundan farklıdır (örneğin, ülkelerin şekilleri gerçeği tam olarak yansıtmaz). Ülkemizde sıkça kullandığımız atlas ve duvar haritalarında Grönland'ın çok büyük bunun aksine Afrika kıtasının küçük görülmesinin nedeni ülkemizde genellikle açı koruyan haritaların kullanılmasıdır.

Ayrıca haritalarda “özeleştirmeden” kaynaklanan sistematik hatalar da mevcuttur. Örneğin 1:100000 ölçekli bir haritada 5 metre genişliğindeki bir yolu göstermek istediğimizde ölçek faktöründen dolayı yolun haritadaki kalınlığı 0,05 mm olması gerekir. Hem bu kalınlıktaki bir çizgiyi teknik olarak çizmek hem de çizilse bile bunu gözle algılamak çok zordur. Bundan dolayı yollar, nehirler, sınırlar gibi özellikler abartılarak çizilir (belirginleştirilir). Son olarak, ölçeği kullanarak uzunluk hesaplamalarına değinmek gerekir. Özellikle orta ve küçük ölçekli haritalarda harita ölçeğinden hareketle uzunluk hesaplamaları yaparken elde edilen sonuçların gerçeği tam yansıtmadığını, sadece yaklaşık bir sonuç vereceğini akılda tutmak gerekir. Bu tür haritalarda ölçek faktörü tüm haritayı kapsayacak şekilde sabit tutulamaz ve özellikle haritanın kenarlarına doğru bozulmalar daha da artar.

Dolayısıyla haritalar yeryüzü temsilleri olmalarına karşı yapılmaları sırasında meydana gelen bozulmalar nedeniyle hiçbir zaman gerçekliği tam olarak yansıtmazlar. Öğrencilerin dünyaya dair tek ve dolayısıyla yanlış bir algı geliştirmelerinin önüne geçmek için mümkün olduğunca farklı türde yapılmış atlas ve duvar haritalarının kullanılması gerekir. Haritalarının kullanımı sırasında dikkat edilmesi gereken bu genel bilgilerden sonra, öğrencilerin harita becerilerini nasıl geliştireceğimize bakalım.

Harita Becerileri

Öğrenciler, harita kullanım amaçları ile çeşitlerini kavrayabilmek ve haritaları okul ve okul-dışı hayatlarında etkin şekilde kullanabilmek için harita becerilerine sahip olmaları gerekir. Öğrencilere harita becerilerini kazandırmanın en etkin yolu ise onlara mümkün olduğunca harita tabanlı etkinlikler yaptırmaktır. Bu bağlamda özellikle öğrencilerin kendi oluşturdukları kroki haritalarını kullanmak haritalarla ilgili temel birçok becerinin kazanılmasına imkân sağlayacaktır. McClure (1992)'den hareketle Demiralp (2006) harita ve küre kullanım becerilerini somuttan soyuta şöyle sıralamaktadır: 1. Sembollerin anlaşılması. 2. Alansal perspektifin geliştirilmesi. 3. Yönün anlaşılması. 4. Uzaklığın anlaşılması. 5. Yerin belirlenmesi. 6. Harita ölçeği. 7. Yeryüzü şekillerinin anlaşılması. 8.

Haritanın yorumlanması. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında kullanılabilecek bazı etkinlikler aşağıda verilmiştir:

Alansal Perspektifin Kazandırılması (Kroki Haritaları)

“Perspektif, nesneleri çeşitli görüş açılarından hayal etme ve tanımlama yeteneği olarak tanımlanabilir” (Demiralp, 2006). Daha özel olarak alansal perspektif bağlamında öğrencilerin belli bir bölgeye dair konum, çeşitli olayların alandaki dağılımları (alandaki marketlerin nerelerde olduğu, tarihi mekânların dağılımı, bitki örtüsü ve iklim özelliklerinin dağılımı gibi), mekânsal çeşitlilik ile çeşitli şeylerin hareketini veya bunları engelleyen bariyerleri anlamayı içerir (Bailey ve Fox, 1996).

Alansal perspektif becerisinin kazandırılması için öğrencilerden çalışılan bölgeye dair kroki haritası çizmeleri istenebilir. Buna göre öğrencilerden belli bir bölgenin kendi oluşturdukları kroki haritalarını, önce kendi arkadaşları tarafından yapılanlarla ve daha sonra ise o bölgeye ait çeşitli haritalarla ya da fotoğraflarla karşılaştırmaları istenebilir. Krokilerde veya haritalarda nelere önem verildiği, bu seçimlerin neler tarafından etkilendiği gibi hususlar öğrenciler tarafından kritik edilerek bir alana ait farklı perspektiflerin yorumlanması sağlanabilir.

Kroki haritaları tarih dersleri kapsamında başka birçok amaç için de kullanılabilir. Örneğin, öğrencilerden belli bir akının veya göçün rotasını krokilendirmeleri istenebilir. Kroki haritalar tarihte bir dönemdeki değişimi ortaya koymak için de kullanılabilir. Örneğin, tarihte bir yerleşimin sosyo-ekonomik etkenler ve fiziki şartlara göre nasıl değiştiği ortaya konabilir. Ya da bir yazar ya da seyyahın o bölgeyle ilgili yazdıklarından hareketle (ya da öğretmenin sağladığı bilgiler ve kaynaklar ışığında) oluşturulan krokiler aracılığı ile o bölgenin geçmiş zamandaki durumuna dair alansal bir perspektif kazanabilirler. Değişime neden olan faktörler haritada belirtildikten sonra burası başka yerdeki bir yerleşimle karşılaştırılabilir. Bu haritalar Bailey ve Fox’un (1996) önerdiği gibi süreçlerin sırasını ve niteliğini ortaya koyan akış diyagramlarıyla da birlikte oluşturulabilirler.

Sembollerin Anlaşılması Becerisi

Öğrenciler yukarıda örneklendirildiği gibi bir amaç çerçevesinde kroki çizme faaliyetlerini yürütürken doğal olarak arazide karşılaştıkları belli şeyleri kâğıda nasıl aktaracakları hakkında şüpheye düşmektedir. Yüksek bir tepeye inşa edilmiş bir kale kuşatmasının haritasını çizdiklerini düşünelim. O bölgenin daha yüksek olduğunu haritada nasıl belirteceklerdir? Top bataryalarının yerini, ağaç-

lık ve kayalık alanlar ile asker birlikler ve sayılarını haritada nasıl göstereceklerdir? Bu sorularla birlikte öğrenciler yeryüzüne veya çalışılan olaya ait belli özelliklerin haritalarda özel bazı işaretlerle gösterilmesi gerektiğini kavrayacaklardır. Sembollerini anlama becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilerin yaptıkları kroki haritalarda mümkün olduğunca standart işaretleri kullanmalarının özendirilmesi gerekir. Ancak bunlar dışında kalan özellikler için okulda zümre tarafından geliştirilmiş işaretler tablosunun kullanılması yerinde olur. Kullanımda böylesi bir ortaklığın sağlanması öğrencilere özellikle birbirlerinin çalışmalarını değerlendirenken kolaylık sağlayacaktır.

Yönün Anlaşılması Becerisi

Çeşitli amaçlar için kroki haritaları çalışmalarına yer verilirken öğrencilerde yönün anlaşılması becerisini geliştirmek amacıyla arazide kuzey yönünü tespit edip bu yönü esas alarak krokilerinin çizimini gerçekleştirmeleri onlardan istenebilir. Buna ek olarak öğrencilerde yön algısını geliştirmek için özellikle pusula dayalı etkinlikler gerçekleştirilebilir. Örneğin, öğrenciler tarafından çok iyi bilinmeyen bir yere yapılan arazi gezisinde öğrenciler gruplara ayrılarak her gruba bir pusula verilir. Daha sonra öğrencilerden harita ve pusula yardımıyla tarihî eserler gibi haritada işaretlenmiş belli yerleri bulmaları istenebilir. Bu etkinlikte öğrenciler harita üzerinde uzunluk okuyarak varılacak yere olan mesafeyi de bulmaları gerekebilir. Eğer etkinlik daha da zorlaştırılmak istenirse öğrenciler tarafından bulunacak yerler harita üzerinde işaretlenmez. Bunun yerine onlara harita üzerinde tercihen kendi bulundukları yerin yaklaşık 500 m güneyi ya da 750 metre kuzey batısındaki yeri bulmaları istenebilir. Yön ile ilgili çalışmalar atlas ve duvar haritaları ile de gerçekleştirilebilir. Buna göre öğrencilerden haritayı kullanarak işaretlenmiş noktanın örneğin 250 km kuzeydoğusundaki yeri bulmaları istenebilir.

Harita Ölçeği ve Uzaklığın Anlaşılması Becerisi

Öğrencilere harita ölçeği becerisini kazandırmak için onlardan, yaptıkları krokileri belli bir ölçeğe dayandırmaları istenebilir. Fakat yaptıkları kroki haritalarda kesin bir ölçeğe bağlı kalmaları tabii ki beklenemez. Ancak onlardan kabaca iki nokta arasındaki uzaklığı, metre ya da zaman açısından ortaya koyması beklenebilir. Eğer bu gerçekleştirilemiyorsa en azından konumlar arasındaki mesafelerin yaklaşık birbirine göre oranları korunabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin çalışmanın amacına göre yaklaşık bir ölçek belirlemesi ve harita krokide ne-

lerin olmasının beklendiğinin öğrencilere söylenmesi yerinde olacaktır. Uzaklığın anlaşılması becerisini öğrencilere kazandırmak için ölçekle ilgili uygulamalara yer vermek gerekir. Bu becerinin gelişim süreci Demiralp (2006)'den uyarlanarak şu üç aşamada gerçekleştirilebilir:

1. *Harita ölçeklerini kullanabilme kabiliyeti*: Bu beceri, özellikle orantı hesabını kullanarak haritada üzerinde ölçülen mesafeden hareketle gerçek mesafenin bulunması işlemidir. Örneğin, 1:100000 ölçekli bir haritada, harita üzerindeki 1cm 100000cm (ya da 1km)'ye tekabül eder. Tarih derslerinde çok ender olmakla birlikte gerekirse ölçeği kullanarak harita üzerinden belli yerlerin alanları da hesaplanabilir. Alan hesaplaması için harita üzerindeki alanı hesaplayıp bunu ölçek paydasının karesiyle çarpmak yeterli olacaktır.

2. *Uzunluk (uzaklık) korunumunun anlaşılması*: A ve B noktaları arasındaki mesafenin farklı ölçeklerdeki haritalarda aynı olduğunun görülmesidir. Buna göre aynı iki noktayı içeren farklı ölçeklerdeki haritalar kullanılarak bu iki nokta arasındaki mesafenin öğrenciler tarafından hesaplanması sağlanabilir.

3. *Görelî uzaklık uygulamaları ve bilgisi*: Öğrencilerin, A ve B noktaları arasındaki uzaklık ve zaman arasındaki ilişkiyi anlamasına yöneliktir. Ancak haritada üzerinden A ve B noktaları arasındaki mesafe iki şekilde hesaplanabilir. Bunlardan birincisi bu iki nokta arasındaki kuş uçuşu mesafesidir ki bu iki noktayı birleştiren en kısa doğru parçasıdır. Ancak gerçek hayatta A ve B arasını bizler kuşlar gibi hiçbir engelle karşılaşmadan kat edemeyiz. Bunun için iki nokta arasındaki gerçek mesafe yol mesafesidir. Bu bağlamda A noktası kuş uçuşu uzaklık bakımından B'ye C'den daha yakinken, yol mesafesi açısından A-C mesafesi A-B'den daha kısa olabilir. Harita üzerinden A ve B noktaları arasındaki yol mesafesini bulmak için bu ikisi arasında gidilen mesafe boyunca, yola bir ip çakıştırılır. Daha sonra ipin uzunluğu ölçülür ve haritanın ölçeğinden faydalanarak A ve B arasındaki yol mesafesi bulunur.

Yerin Belirlenmesi Becerisi (Konumu Belirleme Becerisi)

Yerin belirlenmesi becerisi harita üzerinden ve haritayı kullanarak bir noktanın, yerin ya da olayın dünya üzerindeki konumunu bilmeyi ve bulmayı içerir. Öğrencilere belli bir bölgeye dair yer algısı kazandırmak için uygulanabilecek en etkin yollardan birisi onlardan çalışılan bölgenin haritasını çizmelerini istemek olacaktır. Bu etkinlik kitabın "Mekânı Algılama Becerisi" bölümü altında "Görece Mekân" başlığı altında verilmiştir.

Yerin belirlenmesi becerisiyle ilgili olarak ikinci önemli boyut ise konum ve

koordinat sistemi arasındaki ilişkidir. Öğrencilerin konum belirleme becerilerini geliştirmek için onlardan atlaslarını kullanarak çalışılan yerin (bir şehir, kasa-ba, bir savaşın gerçekleştiği yer) enlem ve boylamını (koordinatlarını) bulmaları istenebilir. Ya da tersi bir şekilde öğrencilerden koordinatları verilen noktayı ya da yeri harita üzerinde işaretlemeleri istenebilir. Buna ek olarak bir referans noktasından hareketle başka bir noktanın koordinatlarının bulunması istenebilir. Örneğin, A noktasının 300 km kuzeybatısındaki yerin harita üzerinde işaretlenmesi ve koordinatlarının bulunması istenebilir. Coğrafi koordinat sistemi aynı zamanda yüksek, orta ve alçak enlemler ile bunların özelliklerinin bilinmesi açısından da önemlidir. Özellikle yerleşime uygunluğu açısından tarih boyunca büyük medeniyetlerin neden orta enlem kuşağında kurulduğu ancak enlem etkisi nedeniyle bu kuşağın iklim açısından en uygun yaşam şartları sağlaması ile açıklanabilir.

Yeryüzü Şekillerinin Anlaşılması Becerisi

Yer yüzeyi kâğıt düzleminde olduğu gibi düz değildir. Bu yerin haritası çizilirken o yerdeki arazi yapısının şeklini (engebeleri, deniz seviyesinden yükseklikleri) harita üzerinde belirtmek için değişik yöntemler kullanılabilir. Çok küçük ölçekli haritalarda (duvar ve atlas haritaları gibi) genellikle renklendirme yöntemi kullanılır. Bu arazideki her bir yükseklik farkı için bir renk kullanılarak yapılır. İkinci yöntem arazideki belli noktaların deniz seviyesine olan yüksekliklerini o noktanın hemen yanına yazmaktır. Üçüncü yöntem ise eş yükseklik eğrilerini kullanmaktır. Eş yükselti eğrileri bir arazinin genel yapısını en ayrıntılı şekilde ortaya koyduğundan en sık kullanılan yöntemdir. Ülkemizde kullanılan 1:10000, 1:25000, 1:50000, 1:100000 ve 1:250000 gibi orta ve küçük ölçekli haritaların hemen hepsinde yükseklikler eş yükselti eğrileri ile belirtilir ve bunlara topografya haritaları adı verilir.

Eş yükselti eğrileri yükseklikleri deniz seviyesine eşit olan noktaların birleştirilmesiyle elde edilir. Eğri üzerindeki rakam, deniz seviyesinden olan yüksekliği metre cinsinden verir. Eğer arazi çok eğimli ise eğriler daha sık, düz ise daha seyrek geçirilir. Öğrencilerin eş yükselti eğrilerini yorumlama becerilerini geliştirmek için onlara öncelikle bir tepe, vadi, ova gibi çeşitli yeryüzü şekillerinin topografya haritalarında eş yükselti eğrileriyle nasıl gösterildiği hakkında örnekler sunulabilir. Bu uygulama imkânlar ölçüsünde bir bölgenin fotoğrafı ve topografya haritasının karşılaştırılması ve son olarak da arazi gözlemleri ile geliştirilebilir.

Haritanın Yorumlanması Becerisi

Haritanın yorumlanması becerisi bu bölüm boyunca değinilen tüm becerilerin öğrenciler tarafından problem çözme amaçlı kullanılmasını gerektirir. Bu yeterliliğe sahip öğrenciler Demiralp (2006)'den uyarlayarak verileri göstermek için harita oluşturur, olayların ve yerlerin konumlarını nedenleriyle tartışır, yüzünde gerçekleşen olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkinin haritalarını oluşturur ve yorumlar, haritaları referans alarak tarihteki ve şimdiki coğrafi sınırlılıkları açıklar, harita kullanarak bir yerden başka bir yere gidebilir, haritaya bakarak bir bölgenin yeryüzü şekilleri ile o bölgedeki belli özellikler (hastane, ağaçlık alan, otobüs durağı, turistik bir alan gibi) hakkında yorumda bulunabilir, koordinat ve ölçeğe dayalı hesaplamaları yapabilir.

Öğrencilerin harita yorumlama becerilerini geliştirmek amacıyla şöyle bir etkinlik gerçekleştirilebilir: Öğrenciler yarım günlük bir arazi çalışması kapsamında hiç bilmedikleri bir bölgeye götürülerek hazine avı adı verilen bir eğitici oyun gerçekleştirilebilir. Buna göre önceden öğretmenler o bölgede belirli yerlere (bir vadinin çatallaştığı yerdeki büyük bir kayanın dibi, bir evin ya da elektrik direğinin dibi gibi) konuyla ilgili belli şifrelerin yazılı olduğu notlar bırakılır. Öğrenciler gruplara ayrılır. Oyunun galibi tüm şifreleri ve bu şifreler bağlamında oluşturulmuş cevabı ilk bulan grup olacaktır. Oyunun başlangıcında her gruba haritada bulundukları yerin ve şifrelerin gizli olduğu yerlerin işaretlendiği bir harita verilir. Gruplar haritayı yorumlayarak şifreleri bulmaya çalışacaklardır. Oyunu nispeten kolaylaştırmak için haritaya ek olarak gruplara pusula da verilebilir. Buna göre öğrenciler harita işaretleri, yön bilgileri, ölçek bilgilerini kullanarak şifreleri gizlendikleri yerde bulmaya çalışırlar.

Sonuç

Bu kitabın “Mekânı Algılama Becerisi” bölümünde gösterildiği gibi tarihi anlayabilmek için mekâna dair bilgiler elzemdir. Haritalar ise mekâna dair bilgileri sunmanın en etkin ve pratik yoludur. Haritalar aracılığı ile bir olayın gerçekleştiği yerin fiziki ve beşeri coğrafya özellikleri (dağlık, ovalık oluşu, nüfusu gibi) ile konumu gibi birçok özelliğini görebiliriz. Bu sayede hiç gidip görmediğimiz yerlerde ya da yaşamadığımız zamanlarda meydana gelen olayları hangi coğrafi faktörlerin etkilediğini ve şekillendirdiğini anlayabiliriz.

Yeni öğretim programlarının dayandığı temel olan yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğrenciler, önceki bilgileri üzerine yenilerini aktif bir şekilde inşa etmek suretiyle en iyi şekilde öğrenirler. Bu kabul ışığında öğrencilere harita be-

cerilerini kazandırmanın en etkin yolu, onlara mümkün olduğunca harita tabanlı etkinlikler yaptırmaktır. Bunun için de öncelikle onları harita kullanmaya ve haritalar hakkında öğrenmeye güdülemek gerekir. Bu bağlamda, bu bölüm boyunca da örnekendirilmeye çalışıldığı gibi özellikle öğrencilerin kendi oluşturdukları kroki haritalarına dayalı etkinlikler planlamak hem öğrencilerin motivasyonunu artırmaya hem de onlara haritalarla ilgili temel birçok becerinin kazanılmasına imkân sağlayacaktır (Bailey ve Fox, 1996). Bu bölümde önerilen etkinlikler alanın darlığı nedeniyle yeterince geniş şekilde ele alınamamış olmasına rağmen tarih öğretmenleri ve öğretmen adaylarına bir fikir verici niteliktedir.

KAYNAKÇA

- Bailey, P. ve Fox, P. (1996) Teaching and Learning with Maps. In Bailey, P. ve Fox, P. (eds.) Geography Teachers's Handbook. Sheffield: The Geographical Association Publications.
- Bruner, J. (1996) The Culture of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Demiralp, N. (2006) Coğrafya Eğitiminde Harita ve Küre Kullanım Becerileri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt: 4, Sayı: 3, s. 323-341.
- Lambert, D. ve Balderstone, D. (2000) Learning to Teach Geography in the Secondary School. London: Routledge Falmer.
- Yanpar, T. (2006) Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Ankara: Anı Yayıncılık

TARİH ÖĞRETİMİNDE MÜZELER VE TARİHİ MEKANLAR

Yeliz Kale
Gazi Üniversitesi

Giriş

Okul dışı tarih eğitiminin önemli unsurlarından müzeler ve tarihi mekânlar tarih eğitimi açısından sınıfta tarih öğretimi uygulamalarında kazandırılması zor olan bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmada etkili olmaktadır. Tarih eğitimi kanıt denildiğinde ilk olarak yazılı belge akla getirilirken müzeler ve tarihi mekânlar gibi görsel kanıt sunan alanlar göz ardı edilmektedir. Özellikle müzeler, tarihi çevreye ait pek çok önemli materyalleri bünyesinde barındırmak, korumak ve sergilemenin yanında, toplumların, sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel gelişmelerine de ışık tutmaktadır. Bu nedenle tarih eğitim sürecinde müzelerin ve tarihi mekânların öğrenme alanları olarak görülmesi ve buralardan yararlanması önem kazanmaktadır.

Tarih Eğitiminde Müzeler ve Tarihi Mekânlar

Müzeler, Uluslararası Müzeler Konseyi (International Council of Museums:ICOM) tarafından “Toplumun ve gelişiminin hizmetinde olan, halka açık, insana ve yaşadığı çevreye dair tanıklık eden malzemelerin üzerinde araştırma yapan, toplayan, koruyan, bilgiyi paylaşan ve sonunda inceleme, eğitim ve zevk alma doğrultusunda sergileyen, kâr düşüncesinden bağımsız sürekliliği olan bir kurum” olarak tanımlamaktadır (Schweibenz, 2004). Müzeler, genellikle kurumların adlarına ya da içerdikleri eşyanın cinsine ve konularına göre ad-

landırılmaktadır. Müzeler türlerine göre; arkeoloji, etnografya, tarih, güzel sanatlar, açık hava, bilim, askeri ve özel müzeler gibi kategorilerde sınıflandırılmaktadır. Örneğin, Ticaret ve Sanayi Müzesi, Ziraat Müzesi, Sağlık Müzesi, Kostüm Müzesi, Basın Müzesi gibi. Eğitim alanında okullara ait müzelerde, öğrencilerin kendi elişlerinden oluşan çeşitli koleksiyonlar bulunabilir. Bu müzelerin dışında günümüzde dünyada artık her nesnenin müzesi kurulabilmektedir. Teneke Müzesi, Kağıt ve Selüloz Müzesi, Cam Müzesi, Bebek Müzesi, Günlük Yaşam Nesneler Müzesi gibi müzelere rastlamak mümkündür (Onur, 1992).

Tarihi Mekân, "Tarihi dokusu bozulmamış, günlük hayat mekânlarıyla (ev, çeşme, medrese, kabristan, cami gibi) oluşan bir çevredir. Bunun yanı sıra bir milletin kaderine yön vermiş bir olayın geçtiği yer ya da tarihi şahsiyetin ömrünü geçirdiği yerdir." (Ata, 2002). Camiler, mezarlar, medreseler, kütüphaneler, imaretler, şifahaneler, kervansaraylar, hanlar, hamamlar, bentler, su kemerleri, çeşmeler, surlar, kaleler, saraylar, kitabeler, müzelik eşyalar, köprüler, kapalı çarşılar tarih eğitimi için değerli mekânlardandır (Uluçaç, 1958).

Müzelerin ve tarihi mekânların ziyaret edilerek öğrencilerin gözlem ve incelemelerde bulunmalarına imkân verilmelidir. Müzelerin ve tarihi mekânların tarih öğretimi içerisinde yararlılıklarını şu şekilde sıralamak mümkündür: (Stradling, 2003, Safran ve Ata, 2006, Köstüklü, 1998)

- Geçmiş ile günümüzdeki yaşam koşullarını karşılaştırılması ile öğrencilerin tarihsel süreklilik ve değişim anlayışının gelişmesine yardımcı olur.

- Öğrencilerin gözlem, analiz yapma, değerlendirme, sınıflandırma, karşılaştırma, dinleme, soru sorma ve iletişim kurma gibi becerilerini geliştirir.

- Öğrencilerin yazılı kaynaklar dışında görsel kanıtı kullanmasını, değerlendirmesini ve analiz etmesini sağlar.

- Öğrencilerin hazırlayacakları projeler ve araştırmalar için yararlı kaynaklar olabilir.

- Tarihsel çevreye yönelik empatiyi güçlendirerek, öğrencilerin çevrelerinde tahrip edilen geçmişe ait unsurların farkına varmalarını sağlayabilir. Bunun sonucunda kültürel mirasa karşı sorumluluk duygularını geliştirerek tarihsel çevreyi koruyabilme alışkanlığı kazandırabilir.

- Öğrencilerin çevre bilincini geliştirir.

- Öğrencilerin duyuşsal yönünün gelişimine katkıda bulunur.

- Müzelerdeki eserler öğrencinin tasavvur gücünü artırır (Örneğin, Topkapı Sarayı'nı ziyaret eden bir öğrenci Osmanlı tarihi ile ilgili konuları daha iyi tasavvur edebilir).

- Hem grup çalışmasına hem de bireysel öğrenmeye yönelik fırsatlar sağlayabilir.
- Tarihle ilgili temel kavramların öğrenilmesini sağlar.

Müzeler ve tarihî mekânların tarih eğitimi içerisinde bir takım sınırlılıkları da vardır. Bunlar ise şu şekilde sıralanabilir: (Safran ve Ata, 2006).

1. Dikkatli bir planlama gerektirdiği için zaman alıcıdır.
2. Öğrenci sayısı fazla olan sınıflarda uygulamalar güç olabilir.
3. Açık alanlara yapılacak gezilerde hava durumu önemli bir faktördür.
4. Öğrencilerin ön hazırlığı ve bilgisi olmadığı durumlarda verimli olmayabilir.

5. Öğrencilerin yaş grubu özellikleri göz önünde bulundurularak yararlanabilmeleri sağlanmalıdır. Örneğin ilköğretim I. kademedeki bir öğrenci müzelerde gördüğü objeleri anlamakta zorlanabilir.

Müzeler ve tarihi mekânların tarih eğitimi içerisinde yukarıda da belirtildiği üzere birtakım sınırlılıkları bulunsa da tarih eğitimine yönelik yararlılıkları daha fazla olduğundan öğretmenler tarafından önemsenmelidir. Tarihsel çevreye düzenlenecek alan gezileri sıradan bir gezi olarak düşünülmemeli, gezinin her aşaması ciddi ve detaylı bir şekilde planlanmalıdır. Öğretmenlerin gezi öncesi, gezi sırasında ve gezi sonrasında yapacakları planlamayı üç aşamada ele alabiliriz: (Safran ve Ata, 2006).

Gezi Öncesi Ön Hazırlık Aşaması: Bu aşamada öğretmen müze ve tarihsel mekânlara yönelik çevre gezisini ders programının amacını, içeriğini göz önünde bulundurarak öğrencilere kazandıracak, geliştirecek bilgi ve becerilere göre düzenlemelidir. İşlenecek konuların özelliği, kazanımları ve ne şekilde işleneceği tayin edilmelidir. Müzede gerçekleşecek etkinliklerde kullanılacak yöntem ve teknikler belirlenmelidir (Baymur, 1964, Köstüklü, 1998). Gezi planı ve çalışma kâğıtları hazırlanmalıdır. Müzelerden verimli bir şekilde yararlanmak için öğretmenin müzede incelediği eserler üzerinde yeterince bilgisi olması gereklidir. Gezi yapılacak yer ile ilgili ön inceleme yapılmalıdır. Müze gezisinden önce öğretmen gezilecek kısmı, neleri inceleteceğini tespit etmeli buna göre bir plan hazırlamalıdır. Müze yetkilileri ile iletişime geçerek derse konu edilecek nesneleri belirlemede müze yetkililerinin yardımları alınabilir. Belirlenen nesneler dersin kazanımları ile ilişkilendirilmelidir. Bu aşamada gezinin düzenlenmesi için gerekli izinler ve gidilecek yer müze ise yetkilerle iletişime geçilmeli ve randevu alınmalıdır. (Ata, 2002). Bunun yanında ulaşım, yeme-içme ve gerekiyorsa ba-

rınma işleri ile ilgili koşullara yönelik tedbirlerin alınması da gereklidir (Safran ve Ata, 2006).

Öğretmen gezi programında amacı, nelerin yapılacağı, nasıl değerlendirileceği, konusunda açıklamaların yer aldığı gezi planını önceden öğrencilere de dağıtmalıdır. Bu planda gidilecek yer müze ise krokisi de yer almalıdır (Uluç, 1958). Gezi öncesi öğrencilere gezilecek yerin tarihi hakkında kısa yazılı notlar verilebilir. Konuya ilişkin gerekli görülürse öğrencilerin ön araştırma yapmaları sağlanabilir. (Köstüklü, 1998).

Gezi Sırasında: Verimli bir gezi için geziye katılacak öğrenciler 10-15 kişilik gruplara ayrılmalıdır. Her bir grup için de bir öğretmenin bulunması önemlidir (Aktaran; Safran ve Ata, 2006). Öğrencilere uyulması gereken kurallar hatırlatılmalıdır. Müze ziyareti sırasında zamanın belli bir dilimi belirli bir nesne inceleme ya da drama çalışmalarına ayrılabilir. Müze ve tarihsel çevrede, öğrencilerin içinde yer alacağı önceden planlanmış tarihsel canlandırma da yapılabilir (Safran ve Ata, 2006).

Tarihsel çevre (örneğin bir savaş alanı) geziliyorsa olayla ilgili dokümanlar okunarak anekdotlar anlatılabilir. Olayları, eserleri ve savaşları tarihsel çevresi içinde görmek öğrencilerin ilgi ve heyecanlarını canlandırarak etkili öğrenmeyi sağlar (Uluç, 1958). Tarihsel çevre gezilerinde sınıfta daha sonra üzerinde durmak ve değerlendirmek üzere öğrenciler gözlemleri ile ilgili belli hususları not eder, kroki çizer ve mümkünse fotoğraflarını çekebilirler (Baymur, 1964).

Gezi Sonrası Etkinlikler: Gezi sonrası öğrencilerden gezi ile ilgili yorumları ve değerlendirmeleri istenir. Gezi öncesi incelenecek yer ve eserlere ait özellikle açık uçlu hazırlanan sorular gezi sonrası sınıfta tartışılmalıdır. (Uluç, 1958). Öğretmen gezinin değerlendirmesini soru-cevaplarla yapabilir (Baymur, 1964). Öğrenciler gezi sonuçlarını kısa raporlar hâlinde sözlü ya da yazılı olarak değerlendirebilirler (Baymur, 1964). Öğrencilerin öğrendiklerini ders kitaplarındaki ve başvuru kaynaklarındaki bilgilerle karşılaştırmaları istenebilir. Ayrıca öğrencilerden gördükleri tarihî yapı veya eserin modelini, maketini yapmaları istenebilir (Safran ve Ata, 2006). Gezi sonrası ilgili kazanımlara yönelik sınıf içi metin yazma, resimleme, sunu hazırlama, drama vb. etkinlikler düzenlenebilir. Gezi sonrası öğrencilerin gezi ile ilgili değerlendirmelerinin yer aldığı yazıların, ürünlerin okul içerisinde sınıf panosunda, gezi gözlem köşesinde ve okulun internet sitesinde yer almaları sağlanabilir.

Sonuç

Tarih eğitimi, sadece okullar ile sınırlı olmayıp okul dışı ortamlarda da devam eden bir etkinlik olarak görülmelidir. Müzeler ve tarihi mekânlar tarih eğitiminin önemli bir parçası hâline getirilmesi ve buralardan bir eğitim ortamı olarak yararlanılması birçok açıdan fayda sağlayacaktır.

Son yıllarda Türkiye’de uygulamaya konulan yeni öğretim programlarında müzeler ve tarihi mekânların öğrenciye kazandırdığı bilgi, beceri, değerler göz önünde bulundurularak, eğitim işlevinin önemini kavrandığından müzeler ve tarihi mekânlarla olan eğitime özel bir önem verildiği görülmektedir. Öğretmenlerin de bu doğrultuda müzeleri ve tarihi mekânları tarih eğitim sürecinin bir parçası hâline getirmesi önemlidir.

KAYNAKÇA

- Ata, B. (2002). Müzelerle ve Tariht Mekânlarla Tarih Öğretimi: Tarih Öğretmenlerinin “Müze Eğitimine” İlişkin Görüşleri, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara.
- Bayınur, F. (1964). Tarih Öğretimi. İnkılap ve Aka Kitapevleri: İstanbul.
- Köstüklü, N. (1998). Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi. Konya: Kuzucular Ofset.
- Onur, B. (1992). "Yaşayan Müze, Müzeyi Yaşamak..." Kültür. Sayı:95. (s. 14-19).
- Safran, M. ve Ata B. (1998). Okul Dışı Tarih Öğretimi, SAFRAN, Mustafa (2006) Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler. (s. 53-60) Ankara: Gazi Kitapevi.
- Stradling, R. (2003). 20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli? (Çeviren: Ayfer Ünal). Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları: İstanbul.
- Schweibenz, W (2004). The Development of Virtual Museums. ICOM News. No:3.
- Uluçag, Ç. (1958). Tarih Öğretimi ve Çevre İncelemeleri. Öğretmenler Derneği Öğretmen Cep Kitapları:2 İstanbul: Yeni Matbaa.

Etkinlik 1:

Çalışma Kağıdı Örneği 1

Anadolu Medeniyetleri Müzesi'ne Yapılan Bir Gezide "Anadolu'da Kurulan İlk Uygarlıklar" konusu ile ilgili olarak müzede yer alan arkeolojik buluntulardan "Hitit güneş kursuna" yönelik çalışma kâğıdı örneği

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Numarası-Sınıfı:

1. Güneş kursunun fiziksel özelliklerini betimleyiniz.
2. Bu buluntuya niçin güneş kursu adı verilmiş olabilir?
3. Güneş kursu hangi maddeden yapılmış olabilir?
4. Güneş kursunda dikkatinizi çeken unsurlar nelerdir?
5. Güneş kursunda kullanılan dairesel biçimin anlamı ne olabilir?
6. Dairenin üst tarafındaki şekillerin ve alt tarafında yer alan iki adet çıkıntı-
nın anlamı ne olabilir?
7. Güneş kursunun kullanım amacı ne olabilir?
8. Güneş kursunun kullanım amacı konusunda değişik görüşler bulunmak-
tadır. Bir görüşe göre Güneş kursu at koşum takımlarının arasında kullanılan
parçalardan biridir. Başka bir görüşe göre ise dinî merasimlerde (asaların ucuna
takılarak) kullanılmıştır. Siz bu görüşlerden hangisine katıyorsunuz? Neden?
9. Günümüzde bu şeklin kullanıldığı yerler var mı?
10. Güneş Kursu'nun şeklini aşağıya çiziniz.

Etkinlik 2:

GORDION GEZİSİ

– Gezi öncesi, Gordion'u gezerek gezi planı ve çalışma kağıdı için bir taslak (işleyeceğiniz konunun kazanımları doğrultusunda) hazırlayınız. Öğrencilere Gordion hakkında genel olarak ön bilgi veriniz. (Gordion hakkında öğrencilere aşağıdaki metne benzer bir metin verilebileceğiniz gibi öğrencilerden kısa bir araştırma yapmalarını da isteyebilirsiniz).

– Gezi sırasında, gezi planının bir örneği ve gezisi sonrası değerlendirme

amaçlı kullanılacak çalışma kâğıdını öğrencilere veriniz.

– Gezi sonrasında gezinin değerlendirmesini hazırladığınız Çalışma Kâğıdı ile yapabilirsiniz (bk. Çalışma Kâğıdı Örneği-2).

Efsaneler Kenti: Gordion

Polatlı ilçesi sınırları içinde Yassıhöyük Köyü'nde yer alır. Adının Gordion olduğuna dair herhangi yazılı belge bulunmamasına karşın Amasyalı coğrafyacı Strabon, M.Ö.1. yüzyılda kaleme aldığı eserinde, Gordion'dan harabe hâline gelmiş bir kent olarak söz etmektedir. Kral Gordias'ın tahtı anlamına gelen Gordieion'un kısaltulmasından almıştır adını. 4000 yılı aşkın bir süre üzerinde yaşattığı uygarlıklardan çok, Frigler'in başkenti olarak bilinir efsaneler diyarı Gordion. 1893 yılında keşfedilen kentte, 1900'lü yıllardan 1950 yılına kadar aralıklarla, 1950 yılından sonra ise aralıksız kazılar devam etmektedir.

M.Ö. 3000-2000 yılları arası Eski Tunç Çağında Hattilerin, M.Ö. 2000-1100 yılları arasında Orta ve Geç Tunç Çağında Hititlerin, M.Ö. 1100-300 yılları arasında Friglerin egemenliği altında olsa da M.Ö. 6.yüzyılın başlarında Lidyalıların egemenliği altına girer Gordion. M.Ö. 6. yüzyılın ortalarında Pers İmparatorluğu'nun bir parçası hâline gelen kent, M.Ö. 334 yılında Büyük İskender'in gelişine kadar Perslerin egemenliği altındadır. Helenistik Dönemde, Galatlar'a ait sadece bir ticaret şehri, M.S. 17. yüzyıllar arası Roma ve Bizans Döneminde küçük bir köy görünümünde olan kentte, en son 12 ve 13. yüzyıllarda Selçuklu yerleşimi görülür.

M.Ö. 12. yüzyılda Boğazlar üzerinden Anadolu'ya gelen Frigler, yaklaşık 1000 yıllarında Gordion'a ulaşırlar. 350x500 m. ölçülerindeki höyükte yer alan Erken Frig kentine, 10 m. yüksekliğinde kale kapısından girilir. Kale kapısından sonra büyük bir duvarla ikiye ayrılan Saray bölgesinde megaronlar yer almaktadır. Ortada yer alan megaronların en büyüğü ise zengin buluntuları ile Frig Krallığı'nın kabul salonu olmalıydı. Teras binalarında dokuma tezgâhları, buğday ve arpa öğütmek için kullanılan öğütme taşları, ekmek pişirmede kullanılan seramikler ve demir buluntulardan anlaşıldığı kadarıyla, sarayın ihtiyaçlarını karşılayan atölyeler olduğu düşünülmektedir.

Friglerin Avrupa'dan gelirken beraberlerinde getirdikleri Fibula, Tümülüs ve dilleri dışında bize bıraktıkları eserlerden, zaman içinde

Anadolu kültürünün etkisi altında kaldıklarını görüyoruz. Örneğin Kybele. Anadolu'ya gelmeden önce neye inandıklarını bilmiyoruz ama Neolitik Dönemde Ana tanrıçadan beri süregelen tanrıça geleneği, Friglerde Kybele olarak karşımıza çıkar. Doğada tapınmışlardır tanrıçaları Kybele'ye. Bazen bir niş içerisinde kabartma olarak yapmışlar, bazen de heykel olarak nişe taşımışlardır.

Kent, erken kalktığı için kral olan babası Gordias'dan çok, Anadolu mitolojisinde önemli yer tutan Midas efsaneleri ile anıla gelmiştir. Asur Kralı II.Sargon'un M.Ö. 718 ve 709 arası tarihsel yıllıklarında "Mita" olarak geçen Kral Midas, yenilmiş bir krala yakışır biçimde boğa kanı içerek mi, yoksa sur duvarından atlayarak mı intihar etmiştir? Gerçekten tuttuğu her şey altın olmuş mudur? Ya da tanrı Apollon'a müzik yarışmasında haksızlık ettiği için mi kulakları eşek kulaklarına dönüşmüştür? Yoksa krallığı döneminde çok geniş bir istihbarat ağı kurduğu için mi böyle bir yakıştırma olmuştur? Veya iyi dileklerle bağladığı kördüğümü çözmayip sabırsız davranarak kılıcıyla kestigi için mi Büyük Iskender'in kâhinlere göre 33 yaşında ölümüne neden olmuştur? Bilinmez ama yaşamından yaklaşık 4 yüzyıl sonra Büyük Iskender'in kişiliği, Gordion'da efsanelerle birleşerek günümüze taşınmaktadır. Gordion gerçekten stratejik fetih güzergâhında olması nedeni ile Asya Fatih Makedonya Kralı Büyük Iskender'in M.Ö. 333 yılı kışını geçirdiği kent olma özelliğini de gösterir..

Kaynak: Geçmiş Günümüze Bağlayan Ankara Müzeleri (2006). Ankara Valiliği, İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü: Ankara.

Çalışma Kağıdı Örneği 2

"Anadolu'da Kurulan İlk Uygarlıklar" konusuna yönelik olarak Gordion'a düzenlenecek gezi ile ilgili öğrencilere dağıtılacak çalışma kâğıdı örneği

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Numarası-Sınıfı:

1. Gordion kentinin kurulduğu yerin özellikleri ile ilgili neler söyleyebilirsiniz? Size göre kentin buraya kurulmasının nedenleri nelerdir? Açıklayınız.

2. Dokuma tezgâhları, buğday ve arpa öğütmek için kullanılan öğütme taşları, ekmek pişirmede kullanılan seramikler ve demir gibi buluntular Gordion

hakkında ne gibi bilgiler vermektedir?

3. Gordion'da nasıl bir günlük yaşam olduğunu söyleyebilirsiniz?

4. Gordion hakkında öğrendiklerinizden yola çıkarak Gordion kentinin resmini çiziniz.

5. Kral Midas hakkında daha önce neler duydunuz? Kral Midas hakkında söylenen efsaneler hakkında düşünceleriniz nelerdir?

6. Gordion kentinin tarihî açıdan önemini açıklayınız.

7. Gordion gezisi sırasında neler öğrendiniz?

8. Gordion'un bugünkü durumu ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?

9. Gordion ile ilgili turizm amaçlı bir reklam broşürü hazırlayınız.

TARİH ÖĞRETİMİ VE SÖZLÜ TARİH

Ibrahim Sarı

Dumlupınar Üniversitesi

Giriş

II. Dünya Savaşı sonrası Avrupa'da sözlü tarihin akademik tarihçilikte yerini almasından sonra bu yöntem eğitim alanında da kendini göstermiş ve tarih eğitiminde pek fazla kullanılır olmuştur. Özellikle yakın tarihin anlaşılması ve yerel tarihin öğrenilmesinde kaynak kişilerle öğrencilerin görüştürülmesi şeklinde bu yöntem tarih derslerinde uygulanabilir.

Tarih öğretiminde, uzak memleketlere ve eski zamanlara ait olaylarla değil de en yakın zamanlara ve en yakın memleketlere ait olaylar ile başlanmasını savunan Sâtı'ya göre tarih dersinin esaslarını en son seferlere, en yeni harplere ait fıkralar, yaşanan yerdeki gazilere, şehitlere ait kahramanlık hikâyeleri teşkil etmelidir (Baymur, 1964).

Sözlü tarihin tarih eğitiminde bir yöntem olarak kullanılması öğrencilerin önemli tarih olaylarını yaşamış insanlarla yüz yüze görüşmeleri ve konuşmaları, onların güdülenme düzeyini yükseltir. Okullarda çocukların kendi ailelerinin tarihleri üzerine projeler gerçekleştirmeleri, böylece çevrelerini daha geniş bir geçmişle ilişkilendirebilmeleri sözlü tarih yöntemiyle mümkün olabilir. Safran ve Ata (1998) okul dışı tarih öğretiminin bir unsuru olarak gördükleri sözlü tarih etkinliğini, orta dereceli okullarda öğrencilerin ilk sözlü tarih görüşmelerini büyükanne ve büyükbabalarıyla yapmalarının sağlanması gerektiğini savunmaktadırlar. Bunun gerçekleştirilmesi eğitimi kurumsal sığınaklarından çıkarak dış dünyaya taşımak gibi önemli bir sonuç doğurur.

Aile tarihinin eğitime özel iki faydası daha vardır. Aile tarihi ile ilgili bir sözlü tarih projesinin temelini çocuğun ailesi, akrabaları hakkında sahip olduğu bilgiler ve fotoğraflara eski mektuplara, belgelere, gazete kupürlerine ve anılara ulaşmasını oluşturduğu için çocuk merkezli bir yaklaşımı da beraberinde getirir. Aile tarihi ebeveynlerin okul faaliyetlerine katılımını da aynı ölçüde teşvik eder (Thompson, 1996).

Sözlü tarih yönteminin uygulanması bireysel olabileceği gibi grup projeleriyle de gerçekleştirilebilir. Bu tür sözlü tarih grup projeleri eğitimde egemen olan rekabet ortamının yerine, bir entelektüel dayanışma ruhu getirir. Tek başına okumak, sınavlar ve öğretmenin anlatıcı, öğrencinin ise dinleyici konumunda olduğu dersler artık yerini hep birlikte yürütülen tarih araştırmalarına bırakmaktadır. Ortak araştırma, öğretmenleri ve öğrencileri samimi bir iletişime daha fazla şans tanıyan, daha yakın, daha az hiyerarşik bir ilişkiye sokar. Dayanışmaları karşılıklı olur. Bu projeler vasıtasıyla öğretmenler ve öğrenciler toplumdaki yerlerinin daha doğrudan farkına varabilirler. Görüşme yaptıkları kişilerin yaşantılarına girerek farklı değerleri daha iyi anlarlar. Kısaca öğrenciler bireysel olsun grup projeleriyle olsun sözlü tarih aktivitelerine katıldıklarında iş birlikçi bir öğrenme gerçekleştirirler.

Welton ve Mallan (1999) öğrencilerin sözlü tarih projelerinde yer almalarının yaptıkları görüşmelerin planlanması ve yapılandırılmasında onlara yardımcı olacağı belirtilir.

Sözlü tarih uygulamasıyla öğrenci geçmişte yaşamış insanların günlük yaşantılarıyla ilgili bilgi sahibi olur, bunu kendi yaşam koşullarıyla karşılaştırarak değişim ve sürekliliği algılar (Safran ve Ata, 1998).

Sonuç olarak sözlü tarihin eğitim alanında kullanılması, öğrenciyi tarih dersi kitabının içinden çıkartıp tarihe bambaşka bir yerlerden yaklaşmasını sağlar. Bunun yanında kimsenin bilmediği ya da kimsenin aklına gelmeyen bir konu saptayarak yepyeni bir dünya keşfetmesini mümkün kılar.

Okullarda sözlü tarih etkinliklerinin yürütülmesinde kullanılacak ilkeleri de Welton ve Mallan'ın da önerilerinden yararlanarak şöyle sıralayabiliriz;

- Sözlü tarih etkinliği özellikle alt sınıflarda idare edilebilir bir konu üzerinde odaklanmalıdır.
- Görüşme dikkatlice hazırlanmalıdır.
- Öğrencilere konu hakkında yardımcı olabilecek vasiyetname, günlük gibi kaynaklar da aktivitede kullanılabilir.
- Öğrencilerin heveslerini kırarak derecede hazırlık yapılması sakıncalıdır.

Tarih Nasıl Öğretilir?

- Görüşmede kullanılan araçlar arasında eski fotoğraflar, resimler ve mutlaka bir ses kaydedici cihaz olmalıdır.

- Görüşmeler için yapılan atamalar resmi kaynaklar yoluyla yapılmalıdır. Böylece öğrenciler bütün projenin açıklanması gibi bir yükümlülüğün altına itilmemelidir.

- Görüşme bir saat ya da daha az bir zamanla sınırlandırılmalıdır.
- Öğrenciler görüşmelere iki ya da üçlü gruplar hâlinde gönderilmelidir.
- Yazılı metinlerin Word programına aktarılması için bilgisayar öğretmenlerinin yardımlarına başvurulabilir.

Sözlü tarih aktivitelerinin öğrenciler tarafından yürütülmesinde kullanılacak ilkeleri bu şekilde sıraladıktan sonra bu tür aktivitelerin öğrencilere kazandırdığı beceriler ise şöyle sıralanabilir:

1. Dinleme
2. Gözlem
3. Soru sorma
4. Bilgiyi düzenleme
5. Olguyu düşünceden ayırma
6. İlgisiz bilgi arasında ilgili bilgiyi bulma
7. Kendilerinden önceki kuşakları daha iyi anlama ve takdir etme
8. Değişim ve sürekliliği algılama(Welton ve Mallan, 1999; Safran ve Ata, 1998).

Sözlü tarih aktivitelerinin öğrencilere kazandırdığı bu beceriler etkinliğin başlaması ve sonuçlanması arasında basamak basamak elde edilir. Dinleme, gözlem ve soru sorma görüşme esnasında bilgiyi düzenleme, olguyu düşünceden ayırma, ilgisiz bilgi arasında ilgili bilgiyi bulma becerileri görüşmeden hemen sonra bant deşifresinde kazanılır. Kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama ve takdir etme ile değişim ve sürekliliği algılama becerileri ise öğrencinin kendi yaşantısı ile geçmişte yaşamış insanların yaşantılarını karşılaştırması sonucu kazanılır.

KAYNAKÇA

- Baymur, F (1964). Tarih Öğretimi. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevi.
- Safran, M. ve Ata, B. (1998). Okul Dışı Tarih Öğretimi. GÜGEF Dergisi. 1 (1).
- Thompson, P. (1996). Oral History an Interdisciplinary Anthology. Edited by: David K. Dunaway and Willa K. Baum. California: Altamira Press.
- Welton; D., Mallan. T.(1999). Children and Their World: Strategies for Teaching Social Studies. Boston: Houghton Mifflin Company.

Etkinlik 1:

Bu derste, öğrenciler tarihi anlama ve geçmişi kimin hatırladığına ve söylediğine göre farklı olduğunu farkına varmada başvuru çerçevesi kazanacaklardır. Kendi hayatlarından ve aile hayatlarından olaylara dayanan bir zaman şeridi oluşturacaklar. Bu, onlara zamanın devamlılığının görsel tasvirini verecektir. Ayrıca, kendi kişisel geçmişlerinin ailelerinin geçmişinden veya ülkelerinin geçmişinden kapsam olarak farklı olduğunu görebileceklerdir.

Tarihin birçok insanın geçmiş hikâyelerinden oluştuğunu anladıkları zaman, öğrenciler kendi doğumlarından önce olan olayları nereden bildiğimizi araştıracağız. Her öğrenci, aynı olay hakkında iki aile üyesiyle görüşme yapacak, iki versiyonu karşılaştıracak ve “resmî” hikâyeye hâline gelen kendi hikâyeye versiyonlarını yazacaklardır. Böylelikle, hem ilk elden hikâyelerin hem de tarihsel belgelerin gücünü deneyim edeceklerdir.

Rehberlik Soruları

Geçmiş nedir ve neden önemlidir?

Geçmişteki olayları nasıl öğreniriz?

Tarihi hikâyeler, şahitlerin önyargılarından nasıl etkileniyor?

Önerilen Etkinlikler

1. Sözlü tarihler
2. Ben bir tarihçiyim

1. Sözlü Tarihler

Bu derste, öğrenciler tarihimizi oluşturan hikâyelerin nasıl geliştiğini araştıracağız. Bir tarihi olay hakkında aile bireyleriyle görüşme yaparak ilk elden belgeler hakkında bilgi edineceklerdir. Öğrencilerden aynı olay hakkında iki aile üyesiyle görüşme yapmaları istenecek. Bazı örnekleri şunlardır:

- İki aile üyesine siz doğduğunuz veya evlatlık edinildiğiniz zaman kimlerin olduğunu sorun.
 - Babanızla ve büyük annenizle, babanızın sünnet töreni hakkında ki anıları hakkında görüşme yapın.
 - Annenizden ve teyzenizden okuldaki ilk günlerini tanımlamalarını isteyin.
- Öğrenciler, önlerinde çalışma kâğıtlarıyla ne öğrendikleri hakkında sınıf

Tarih Nasıl Öğretilir?

tartışmasını katılmaya hazır olacaklar. Duydukları iki hikâye arasındaki farklılıklardan şaşkına uğrayan birinin olup olmadığını sorarak başlayın. Neden hikâyeler farklı olabilir? Bazı ihtimaller şunlardır: Her kişi farklı detayları hatırlar veya hikâyenin belirli kısımları bir kişi için diğer kişide olduğundan daha önemlidir.

Ayrıca çok benzer olan hikâyeleri tartışın. İki hikâyede neden çok farklılıklar yok? Belki bu son zamanlarda olan bir olaydır ve iki kişi de detayları çok fazla unutmamışlardır. Belki bir kişinin anısı hikâyeyi diğer kişiden dinlemekten etkilenmiştir. (Örneğin, eğer bir öğrenci kardeşiyle ve annesiyle kardeşinin okuldaki ilk günü hakkında görüşme yapacaksa kardeşinin anıları gerçek mi yoksa anıları annesinden duyduğu hikâyeden mi şekillendi?) Bu bize tarih hakkında ne söylüyor? Tarih kitapları nasıl yazılıyor? Bir tarihçinin işi birinci elden kaynakları içeren birçok yerden bilgi toplamak ve resmî yazılı hikâyeyi oluşturmaktır.

2. Ben Bir Tarihçiyim

Bir önceki derste, öğrenciler “resmî” hikâyelerin nasıl yazıldığını öğrendiler. Bu derste, görüşmelerinden elde ettikleri kaynaklarla olayların resmî hikâyelerini yazacaklar. Öğrencilerin, bu derste, çeşitli kaynaklardan bilgi sentezi yapmaları gerekmektedir. Eğer bu yeni bir beceri ise bunun önceden öğretilmesi gerekebilir. Bu, sınıf olarak “Kırmızı Başlıklı Kız” gibi bilinen bir hikâyenin iki farklı versiyonunu karşılaştırarak yapılabilir. Son olarak, sınıfça iki versiyondan bölümler kullanarak “resmî” hikâyeyi yazabilirsiniz.

Öğrencilerin, herhangi bir olay hakkında birçok kişiyle görüşme yapıldığını ve bütün bu hikâyelerden resmî hikâyenin yazıldığını anlamalarına yardımcı olun. Öğrenciler, bunu bir örnek olarak kullanarak “resmî” hikâyeyi oluşturmak ya da dikte etmek için tarihî olaylardan sahip oldukları iki hikâyeyi sentezlemelidirler.

Öğrenci Çalışma Kağıdı

- İki aile üyesine siz doğduğunuz veya evlatlık edinildiğiniz zaman kimlerin olduğunu sorun.
- Babanızla ve büyük annenizle, babanızın sünnet töreni hakkında ki anıları hakkında görüşme yapın.
- Annenizden ve teyzenizden okuldaki ilk günlerini tanımlamalarını isteyin.

TARİH ÖĞRETİMİ VE YEREL TARİH

Hasan Işık
Aksaray Üniversitesi

Yerel Tarih Nedir?

'Tarihte yerellik' ifadesi kişiden kişiye farklı anlamlar çağrıştırmaktadır. En genel ifadesiyle yerel tarih; bir yörenin tarihinin sahip olduğu "kendine özgü" niteliklerdir. Bir yörenin geçmişten günümüze tarihi gelişimi ve bu gelişim sonucu o yörede oluşan tarihi izlerdir. Yörenin tarihi geçmişi ve o geçmişten kalan izler o yörenin, bölgenin yerel tarihini oluşturmaktadır.

Yerel tarih yörede bulunan halkın tarihi geçmişi, tarihi izleridir, o yörenin tarihsel çevresidir. Tarihsel çevre ise kısaca etrafımızı kuşatan geçmişe ait bütün unsurlardır. Safran ve Ata'nın da (1998) belirttiği gibi insanlığın, geçmişten günümüze değişen ihtiyaçlara cevap vermek için geliştirdiği araç ve gereçler, binalar, yollar da tarihsel çevrenin unsurlarıdır.

Paykoç'un da belirttiği gibi (1991), tarih dersi sınıfın sınırlarını aşmalıdır. Ancak bu yolla öğrenciler bu dersi sever ve anlar duruma gelebilirler. Yerel tarih ile öğretilen bilgiler sonucunda öğrenciler edindikleri bilgileri tarihi anlama ve algılamada bir vasıta olarak kullanabilirler.

Öztürk'e göre (2001), iki tür tarih öğretmenine öğrenci folklorunda "iyi öğretmen" denir. Birincisi, "tatlı dilli, ağzından bal damlayan esprili, eğlendiren -bir tür Reşat Ekrem Kocu ya da Ahmet Refik Altınay tarzını yakalayabilen-hocalar..." İkinci tür ise -ki galiba pedagojik olarak da daha doğru olanı bu tarz- "tarihin öğrencinin bizzat kendisine ne kadar 'ilişkin' olduğunu, ne kadar her an

içinde yaşadığını, ne denli bugününü ve yarınını etkileyen bir şey olduğunu çocuklara fark ettirebilen hocalardır". İşte bu ikinci tarzın sırrı, bu tarzı yakalamamızı sağlayacak anahtar yerel tarihtir.

Öğretmenler, görev yaptıkları ilin tarihini devamlı ve ayrıntılı bir şekilde anlatmayı ödev saymalıdır. Yakın çevre tarihi ile coğrafyasına mutlaka gerekli olmasa bile öğretmenlerimizin bu hususu daima göz önünde bulundurmaları temenni edilir (Savard, 1976).

Tarih boyunca birçok milletin Anadolu'da yaşamasından dolayı her yöre tarih kokmakta, tarihî kalıntılara beşiklik etmektedir. Bu açıdan yurdumuzun her tarafında genel tarih ile yöre tarihini atbaşı beraber yürütmek ve işlemek mümkündür (Uluçay, 1958).

Uygulama Örnekleri

Yerel tarihle ilgili olarak gezi ve gözlem tekniğini esaslı bir şekilde ilk olarak uygulayan Muallim Cevdet'tir. Muallim Cevdet diye anılan eğitimcimizin asıl adı Mehmet Cevdet İnancalp'tır. İstanbul Muallim Mektebi hocalarından biri olan Muallim Cevdet, yerel tarih konularını uygulamalı olarak işlemiştir. O, İstanbul'un işgali yıllarında bile çekinmeden hatta korkmadan öğrencilerle birlikte bir gün Beylerbeyi'ne, bir gün Yedikule'ye, bir gün Rumelihisarı'na, Topkapı Sarayı'na giden, çocuklarla yol yürümekten usanmayan ve öğrencilerin sorularına cevap vermekten de bıkmayan biriydi. Muallim Cevdet, İstanbul'un canlı tarihini öğretmekten de usanmamıştır (Aksel, 2000). Öğrencisine müzeleri, eski eserleri gezdirir; eski devrin iyi ve kötü taraflarını anlatırdı. Çeşmeler, türbeler, camiler iyi bir araştırma konusu olurdu. Tarih bakımından değerli olan eserler önünde durur, kitabelerini not ettirirdi (Ergin, 1937).

Muallim Cevdet, okul dışı öğretim için şöyle demektedir: "Öğrenciye milli duygu vermek için şehri gezdirmek ve tanıtmak her zaman gerekmektedir. Abideler yanında verilen ufak bir bilgi bile okulda dört duvar arasında yapılan bir düzine dersten daha faydalı daha sıcak, kalıcı ve daha sağlamdır" (Ergin, 1937).

Türkiye'de yerel tarihin gerekliliğini, kullanılmasını, tarih derslerinde faydalanılacak araçlardan biri olduğunu ilk olarak esaslı bir şekilde belirten Fuat Baymur'dur. Baymur (1949) "Tarih Öğretimi" adıyla kaleme aldığı eserinde yerel tarih konusu üzerinde detaylı bir şekilde durmuştur. Baymur, kitabında tarih derslerinde faydalanılacak araçların başında, yakın çevrede bulunan yakın ve uzak geçmişe ait eserlerin ve eski devirlerden zamanımıza intikal etmiş bulunan

kıyafetlerin, rivayetlerin, efsanelerin geldiğini belirtmiştir. Bu vasıtaların, doğrudan doğruya incelemeye imkân vermeleri itibarıyla büyük bir değer taşıdıklarından ve bunlardan her fırsatta geniş ölçüde faydalanılması gerektiğinden bahsetmiştir.

Bilinen, yaşanan tarihi çevre veya olgudan başlayarak bilinmeyene doğru bir eğitim ve öğretim, bilinmeyenin daha sağlıklı algılanmasına zemin hazırlayacaktır. Öğrenci, yerel tarihte genel tarih konularına oranla kendini daha fazla ilgilendiren olgularla karşılaşacağı için tarih dersine olan ilgisi daha da artacak ve özellikle görerek, yaşayarak, dokunarak edindiği tarihî bilgi onun için daha kalıcı olacaktır. Mesela; T.C. Inkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde “yerel tarih” adı altında Konya’daki okullarda “Millî Mücadelede Konya ” konusu yer alsa, şüphesiz ki bu konuya çocukların ilgisi daha fazla artacaktır. Belki bu konu içinde öğrenci, kendi ailesini, kendi dedesini bulacaktır. Öğrenci, tarih alanıyla çevre ve materyaliyle böyle bir konunun içindedir. Dolayısıyla bu şartlarda öğretim daha etkili olacaktır. Millî tarih derslerinde de “yerel tarih” olarak ayrılan ünite içerisinde o okulun bulunduğu ilin tarihi işlenebilir. Mesela; Erzurum’daki bir okulda “Tarih İçinde ve Türk Tarihinde Erzurum” veya “Erzurum Tarihi”, Ankara’daki okullarda “Ankara Tarihi” veya “Tarih İçinde ve Türk Tarihinde Ankara” vb., konuların müfredatta yer almasının faydalı olacaktır. (Köstüklü, 1999).

“Adalet Ağaoglu (Ağaoglu, 2000), “Romantik Bir Viyana Yazı” adlı romanında Kâmil Kaya adlı tarih öğretmeninin ağzından yerel tarih öğretiminin önemini belirtmiştir. Kâmil Kaya Kastamonu’da öğretmendir. Bir gün derste “Kastamonulu kardeşler, acaba, buranın kimler tarafından, ne zaman kurulduğunu içinde kaçınız biliyor?” şeklinde çocukların yörelerinin tarihini bilip bilmediklerini sormuş, fakat çocuklardan cevap alamamıştır. Bunun üzerine Kâmil Kaya “Ayıp ayıp, insan doğduğu, hem de doyduğu yerin tarihini bilmezse ne memleketinin, ne dünyanın tarihini bilebilir. Bir tarihi ezberlemek başkadır, orada kendi yerinizi ete kemiğe bürünmüş olarak bulmak başka... İşte ilk ev ödeviniz: Kastamonu’nun kalesini, kitaplığını, Atabey Camisi’ni... gidin, bakın, öğrenin, sonra gelin, bana anlatın. Ayağınızı bastığınız yeri tanıyın. Ey bu topraklar için toprağa düşmüş asker/ Gökten ecdadı inerek öpse o pâk alnı değer! diye gümbürdemek kolaydı...Bilmediğin bir vatan toprağı için nasıl öleceksin, ille ölünecekse?” diyerek öğrencilerine yörenin tarihini öğrenmeleri için ödev vermiştir.”

Romanda anlatılan tarih öğretmeni Kâmil Kaya kendi yöresinin tarihini

bilmeyen kişinin ne memleketinin ne de dünyanın tarihini bilmeyeceğini belirtmektedir. Kâmil Kaya tiplemesi, yerel tarihten yola çıkarak ülke ve dünya tarihini anlatan bir öğretmendir.

Çocuklara yörelerinin tarihini araştırmakla ilgili ödevler verildiğinde, çocukların tarih kitaplarında okunup ezberlemekle yükümlü tutuldukları, çoğu kez araştırmaya ve değerlendirmeye olanak bırakmayan bilgilerin ötesine geçmelerini sağlayabilir. Çocuklara yerel tarihle ilgili çalışmalar yaptırmak (ödev, gezi, inceleme vb.) yerel tarihin öğrenilmesi için gereklidir ve faydalıdır.

Safran ve Ata'nın belirttiği gibi (1998) tarih bölümlerinde, öğretmen adayları öğretimde tarihsel çevreyi nasıl kullanması gerektiği konusunda bir turist rehberi kadar bilgi donanımı kazanamamaktadırlar.

Yörede bulunan tarih eserleri, tarih dersleri müfredatı içinde hem birer konu, hem de değerli birer araç olarak yer alırlar.

Çevrede bulunup da sınıfa getirilmesi mümkün olan eşya (eski saatler, silahlar, elbiseler, kitaplar vb.) sınıfta gözden geçirilir. Böyle sınıfa getirilmesi imkânı olmayan şeyleri, yerinde incelemek, bir ihtiyaç hâlini alır. Bu takdirde iki çareye baş vurmak zarureti vardır: Ders gezintisi veya seyahati yapmak, öğrenciye inceleme ve gözlem ödevi vermek (Baymur, 1949).

Yerel tarih konularının çocuklara anlatılması gereğini kabul eden ve bunu uygulamak isteyen bir öğretmen, bulunduğu yöre ile ilgili bilgileri; kitaplardan, makalelerden, yüksek lisans ve doktora tezlerinden, gazetelerden, şehir rehberlerinden, haritalardan, belediyelerde bulunan yöre bilgilerinden, sözlü belgelerden yararlanarak elde edebilir (Kyvig-Marty, 2000).

Sönmez'e göre (1999) sosyal bilgiler ve tarih dersinde kullanılacak araç, gereçler şunlar olabilir: Gerçek eşya, giysi ve kalıntılar, anıtlar, süs eşyaları, silahlar, paralar vb.; eski uygarlıklardan kalan mezarlar, kiliseler, camiler, havralar, hamamlar, kaleler, kümbetler, köprüler, evler, saraylar, takılar, giysiler, oturma, yatak, mutfak, ticaret ve ulaşım araç gereçleri, yazılı, yazısız kalıntılar, üç boyutlu görsel işitsel iletişim araçlarıdır. Bunlar yeri gelince eğitim ortamında kullanılmalıdır; çünkü üç boyutlu ve daha çok duyu organına hitap eden araç gereçler iletişimi daha kolaylaştırır. Örneğin sosyal bilgiler dersinde Anadolu Uygarlıkları adlı konuyla ilgili kazanım kazandırılırken, okulun bulunduğu yörede Hititler, İyonyalılar, Frikyalılar, Lidyalılar, Grekler, Romalılar, Selçuklular, Osmanlılar ve Türkiye Cumhuriyeti ile ilgili tarihi kalıntılar varsa öğrenciler bu tarihi kalıntıları (anıtları, hanları, hamamları, köprüleri, kiliseleri, havraları, camileri, evleri, takıları, süs eşyalarını, oturma,

mutfak, yemek takımlarını, yazılı ve yazısız yapıtları vb.) incelemelidirler. Bu incelemeler öğrencinin bu yapıtları koruma ve kollama duygusunu geliştirir. Öğretmen bu konuyla ilgili kazanımları, çevrede bu tür kalıntılar ya da bu kalıntıların bulunduğu müze varsa öğrencileri buralara götürerek sağlayabilir. Örneğin Ankara'da bulunan bir öğretmen, öğrencilerini Anadolu Uygarlıkları konusu gelince Anadolu Medeniyetler Müzesine, Roma Hamamlarına, Gordiyon'a ; Kars'ta ise Ani Harabelerine, müzeye; Trabzon da ise Sümela Manastırına götürebilir. Bu geziler için öğretim yılının başında gerekli izinler alınmalı, düzenlemeler yapılmalıdır. Bu tür etkinlikler için resmî işlemler kısaltılmalı ve hızlandırılmalıdır. Öğretmen konularla ilgili olarak okulun bulunduğu yöre ile ilgili tarihî kalıntıları, izleri sınıfa getirmeli veya öğrenciye getirtmelidir (para, süs eşyası, kap kakak vb.). (bk. Ek1)

Yörede elde edilen tarihî kalıntıların, eserlerin bulunduğu müzelere çocuklar götürülmelidir. Fakat bulunulmayan yerlerde ise kazılarda elde edilen eserlerin resimleri, maket ve planları elde edilip çocuklara gösterilebilir. Müfredat programının öğrencilerden istediği bilgi seviyesine uygun olarak, yörede yaşamış, yöreyi idare etmiş milletlere ait araç ve gereç elde edilir. Böylece öğrenciler, çevrelerinin medeniyetlerine ve siyasi olaylarına daha çok bağlanabilir. Çevrede yöreye hâkim olan milletlerden kalma eser kalıntıları, tümölüs ve höyükler varsa bunlar tespit edilip harita üzerinde gösterilmelidir. Ayrıca yörenin coğrafi durumu, ilk akın ve istilâlar, halkın buraya neden ve nasıl gelip yerleştikleri, yörenin yetiştirdiği ünlü simalar, yörede bulunan tabii servet kaynakları birer problem olarak ele alınmalı ve üzerinde öğrencilerle tartışılmalıdır. Öğretmen ilk olarak ora halkının nereden geldiğini, coğrafi faktörlerin halkın meslek seçmesi, kültürel, sosyal ve ekonomik hayatlarında nasıl rol oynadığını ortaya koymalıdır (Uluçay, 1958).

Uluçay'ın da belirttiği gibi (1958); yerel tarih, eski gazeteler, yazmalar, hatıralar, haritalar, albümler, mektuplar, siciller, resimler ile de işlenebilir. Toplanan ev eşyası, silahlar, kap kakak, elbiseler, çift aletleri, para ve diğer araçlardan koleksiyonlar tertip ederek yörenin zamanla nasıl kalkındığı ve geliştiği çocukların gözleri önüne serilebilir.

Yerel Tarih Öğretiminde Gezi-Gözlem Yöntemi

İyi bir tarih öğreticisi tarihi yeniden canlandırarak öğrencilerin önüne serebilir. Bu da hiç şüphesiz çocuklara, yakın çevrede bulunan tarihi kalıntıları, eserleri göstermek, incelemek ile mümkündür.

Tükel'in belirttiği gibi (1962); dikkatlice seçildiği, düşünülerek planlaştırıldığı ve hassasiyetle sevk ve idare edildiği takdirde, çocukların çevreye yapacakları geziler zengin öğrenme fırsatları sağlar. (bk. Ek2)

Olayları ve eserleri oldukları yerde görmek, çocukların ilgi ve heyecanlarını canlandırmak bakımından çok faydalıdır.

Bazı hallerde öğrenciye inceleme ve gözlem ödevi de verilebilir. Bu, hem bütün öğrenci ile gezi yapmak imkânı olmadığı zaman, hem de onlara kendi kendilerine inceleme ve gözlem yapmak alışkanlığını kazandırmak için uygulanabilir. (bk. Ek3)

Bir Uygulama Örneği

Işık (2001), tarafından “yerel tarih öğretimi ile ilişkilendirilen bir sosyal bilgiler programı, öğrencilerin başarısını ve tarih derslerine ilişkin tutumlarını etkilemekte midir?” sorusuna cevap aramak amacıyla, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende yapılan, “Yerel Tarih Konularının Sosyal Bilgiler (6. Sınıf) Programı Tarih Üniteleri ile İlişkilendirilmesine Yönelik Bir Uygulama” adlı araştırmada, öğrencilerin konuların yerel tarihle ilişkilendirilmiş bir şekilde öğrenim gördüklerinde akademik olarak daha başarılı ve derse karşı daha ilgili oldukları belirlenmiştir.

Uygulama sırasında öğrencilerin derse yaklaşımları ve ders dışındaki öğrenci yaklaşımları belirtilmiştir. Ayrıca uygulamanın yapıldığı sınıf Pasinler ilçesi sınırları içerisinde bulunan Hasankale'ye ve Erzurum il sınırları içerisinde bulunan tarihi eserlerden; Üç Kümbetlere, Çifte Minareli Medreseye, Erzurum Kalesine, Yakutiye Medresesine, Ulu Camiye günöbirlük bir geziye götüörlmüş ve bunun öğrencilerin derse yaklaşımlarındaki etkisi belirtilmiştir.

Yerel tarihle ilişkilendirilerek işlenen derste öğrencinin daha aktif olduğu, öğrenci merkezli bir tarih öğretimi yapılabildiği, ayrıca kendi yöresinin tarihine ilgi duyan öğrencinin, ülke tarihine daha çok ilgi duyduğu, yerel tarihle ilişkilendirilerek anlatılan tarih dersinin öğrencinin psikolojik özelliklerine daha uygun olduğu vurgulanmaktadır.

Yerel tarih programının işlendiği sınıfta öğrencilerin tarih dersini sevdikleri, ileride tarihçi olmak istediklerini belirtmişlerdir. Örneğin 13 yaşındaki Murat Haymana isimli öğrenci “Daha önce ileride doktor olmayı düşünüyordum şimdi ise tarihçi olmak istiyorum.” demiştir. 13 yaşındaki Merve Kutlu ise “Daha önceden tarih konularını sevmiyordum şimdi ise biraz sevmeye başladım.” demiştir.

Ayrıca öğrencilerin tarihi okul dışına; eve ve arkadaşları arasına taşıdıkları görülmüştür. Çocuklar yöreleri ile ilgili ebeveynlerine veya arkadaşlarına sorular sorduklarını ve kendilerinin bu soruları cevapladıklarını bu durumun hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir. Örneğin 13 yaşındaki Nihal Güler isimli öğrenci “İlçemizin tarihini bilmek hoşuma gidiyor. Geçenlerde başka okulda okuyan bir arkadaşım Pasinler’in ilk isminin ne olduğunu sormam ve onun bu soruya cevap veremeyip ona bu bilgiyi söylemem çok hoşuma gitti.” demiştir. 13 yaşındaki Rıdvan Aydın isimli öğrenci ise “Babamla Pasinler’de ilk olarak hangi medeniyetin yaşamış olduğuna dair iddiaya girdik. Ben Urartular demiştim. O da inanmadı ve kaymakamlığı arayarak orada birisine sordu. Benim dediğim çıktı. Bu olay hoşuma gitti.” demiştir.

Uygulamanın yapıldığı sınıfta yerel tarihle ilgili bir konudan bahsederken, öğrencilerin tarihe yönelik bir çok soru sordukları, ders anında derse daha çok katıldıkları görüldü. Ayrıca öğrencilerin televizyon programlarındaki tarihi eserlerle ilgili haberlere ilgilerinin arttığı, tarihi eser kaçakçılığı, tarihi eserlerin yağmalanması, tahrip edilmesi gibi konulara duyarlı oldukları ve bu durumları sınıfta dile getirdikleri görüldü. Örneğin 13 yaşındaki Bülent Keleş isimli öğrenci “Dün akşam haberlerde tarihî bir caminin halılarının çalındığını gördüm ve çok üzüldüm. Bu tür olaylara karşı önlem alınmıyor mu?” dedi.

Öğrencilerin kendi mahallelerinde bulunan tarihi eserlere ilgilerinin arttığı, bu eserle ilgili bilgi almak istedikleri görüldü. Örneğin 13 yaşındaki Faruk Yağar isimli öğrenci “Mahallemizde eski bir çeşme var ve bunun ne zaman, kimler tarafından yapıldığını merak ediyorum.” dedi. Uygulamanın yapıldığı sınıftaki öğrenciler, elde ettikleri tarihî paraları, yazıları derse getirip sınıftaki arkadaşlarına göstermek istedikleri ve bu tarihî paralar ve yazılar hakkında bilgi almak istedikleri görüldü.

Uygulamanın yapıldığı sınıftaki öğrencilere Hasankale’nin tarihî geçmişini ödev olarak hazırlamaları istenmiştir. Öğrencilerin bu ödevi hazırlarken istekli oldukları gözlenmiştir. Ödevler öğrenciler tarafından sınıfta sunulmuş ve öğrencilerin yönelttikleri sorular açıklanmıştır. Öğrencilerden 13 yaşındaki Emrah Kavut; “Babam, 25 yıldır kaymakamlıkta çalıştığını, kendisinin bugüne kadar Pasinler’de hiçbir öğretmenin Pasinler ile ilgili ödev verdiğini duymadığını söyledi. Öğretmeninize bu ödevinden dolayı teşekkürlerini bildirmemi söyledi.” demiştir. Ayrıca gönüllü olan öğrencilere Pasinler ilçesinde bulunan tarihî eserleri incelemeleri istenmiş ve ilçede bulunan tarihi eserler araştırma-inceleme ödevi olarak öğrencilere verilmiştir. Bu ödevlerden bazıları öğrenci tarafından

derste sunulmuştur.

Yerel tarih öğretiminin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin yöreleri ile ilgili yaptıkları çalışmalar sonucunda; çevrelerinde bulunan tarihi keşfettikleri, öğrencilerde “gözlem” düşüncesinin oluşmaya başladığı, öğrencilerin kaynağından bilgi öğrenmelerinin sağlandığı, ezber yerine, araştırmaya ve incelemeye yöneldikleri, tarihe ve tarih dersine ilgilerinin uyandığı, ülkelerinin tarihi eserlerini koruma isteklerinin ve bu eserlerin tanıtılmasını istedikleri görülmüştür.

Erzurum il merkezine yapılan geziden öğrencilerin zevk aldıkları ve istekli oldukları gözlenmiştir. Öğrencilerin çoğunun; tarihî eserlerin neden böyle bakımsız olduğundan, etraflarının pislik içinde olduğundan ve tarihî eserlerin bulunduğu yerlerde orayla ilgili bilgileri olan görevlilerin olmadığından şikayetçi oldukları ve bu konularda duyarlı oldukları görülmüştür. Örneğin 13 yaşındaki Hilal Samancı “Merkezi cadde çevresindeki tarihî yerler iyi durumda ama dış kesimdeki tarihî eserler bakımsız.” demiştir. 13 yaşındaki Zübeyde Muşlu ise “Tarihî eserler korunmuyor, çok kirli ve duvarlarına çirkin yazılar yazılmış. Daha iyi bakılabilir.” demiştir. Öğrencilerin tarihî eserlere elleri ile dokundukları ve bundan büyük bir haz aldıkları görülmüştür. Öğrenciler kitapta gördükleri tarihî eserlerin resimlerinin, gerçeğini görmelerinin kendilerini etkilediğini ve bununda tarihi sevmelerini etkilediğini belirtmişlerdir. Örneğin öğrencilerden 13 yaşındaki Yaprak Ağırbaş “Kitaplarda resimlerini gördüğüm tarihî eserleri yakından görmek çok hoşuma gitti ve tarihî eserleri daha ayrıntılı görmüş oldum.” dedi.

Gezi sonrası sınıfta gezinin değerlendirilmesi yapılmış. Öğrencilerin çoğunun bu tür gezilerin her zaman yapılmasını istedikleri görülmüştür.

Yerel tarih öğretimi ile ilgili yapılan uygulama sonucunda, tarih öğretiminde problem sayılan ezberciliğin geri planda kaldığı; tarih öğretiminin öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli bir vaziyet aldığı görülmüştür. Ayrıca, öğrencinin çevresindeki tarihi araştırmaya ve incelemeye teşvik edilerek araştırma yeteneğinin geliştiği, çevresindeki tarihi öğrenirken aktif bir şekilde olduğu görülmüştür.

İstatistiksel değerlendirmede yerel tarihe yönelik yapılan uygulamanın etkili/başarılı olduğunu gösteren sonuçlara ulaşılmıştır.

Uygulamayı belirli bir ölçüde başarılı kılan en önemli etken, teorik bilgilerin aktarılmasında çevrede bulunan ve çocukların birden çok duyu organına hitap eden, öğrenciler için daha somut olan tarihî kalıntılar ve uygulama çerçevesinde

yörede bulunan tarihî eserlere ve mekânlara yapılan gezi gözlem çalışmalarıdır. Yerel tarih konularının öğrenci yaklaşımında etkili olmasındaki sebep olarak en önemli faktörün, öğrencilerin işlenen tarihî konuların içinde olması ve öğrenci için konuların somut gelmesi görülmüştür.

Öneriler

1. Öğretmenler, kendi ilinin tarihini devamlı ve ayrıntılı bir şekilde anlatmayı ödev saymalıdır. Yakın çevre tarihi ile coğrafyasına mutlaka gerekli olmasa bile, öğretmenlerimizin bu hususu daima göz önünde bulundurmaları gerektiği düşünülmektedir.

2. Tarih öğretmenleri, öğrencilerine bulundukları yörenin tarihi geçmişiyle ve yöredeki tarihi eserlerle ilgili araştırma-inceleme ödevi vererek çocukların araştırmacı yönünü geliştirebilir hem de yerel tarih ile ilgili arşiv oluşturabilirler. Tarih öğretmenleri görev yaptıkları yerel tarih ile ilgili bir arşiv oluşturabilir, bunu öğrencilerin imkânına sunabilirler.

3. Hem ilköğretim hem de ortaöğretim sınıflarında en az bir tane almanın zorunlu olduğu dönem ödevleri ve projeler de yerel tarih öğretimi için kullanılabilir. Tarih dersinden alınacak ödevler genel tarih programı konularına paralel, yerel tarihten seçilebilir.

4. Üniversitelerde okuyan tarih öğretmeni adaylarına, eğitimleri sırasında yerel tarih öğretimi konusunda gerekli bilgi verilmelidir. Yerel tarihin öğretilmesi için üniversitelerde tarihsel çevrenin nasıl kullanılması gerektiği öğretmen adaylarına öğretilmelidir. Tarihsel çevre kaynakları hakkında nasıl bilgi edinileceği, elde edilen bu bilgilerin öğrenciye nasıl aktarılacağı belirtilmelidir. Göreve başlayacakları okulun bulunduğu yörenin tarihini öğrencilere nasıl öğretecekleri, yapacakları okul dışı etkinliklerinde nelere dikkat etmeleri gerektiği öğretilmelidir.

İnsan memleketini sevmek için ne kadar çok sebep bulursa, memleketine o nispette daha çok bağlanır ve orada kendisini âdeta geçmiş nesillerle bağlı hisseder. Doğup büyüdüğümüz memleketin sevgisi, vatan sevgisinin en sağlam temelidir (Savard, 1976). Bu nedenden dolayı yerel tarihin öğretimi önemlidir.

KAYNAKÇA

- Aksel, M. (2000), İstanbul'un Ortası. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
Agaoglu, A.(2000), Romantik Bir Viyana Yazı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
Baymur, F.(1949), Tarih Öğretimi, Ankara: İnkılap ve Aka Kitabevi.
Ergin, O. (1937), Muallim Cevdet'in Hayatı, Eserleri ve Kütüphanesi, İstanbul: Bozkurt

Tarih Nasıl Öğretilir?

Basımevi.

Işık, H.(2002). Yerel Tarih Konularının Sosyal Bilgiler (6. Sınıf) Programı Tarih Üniteleri ile İlişkilendirilmesine Yönelik Bir Uygulama: Pasinler Örneği, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Kyvig, D. E., Marty, Myran A. (1998), "Yanıbaşımızdaki Tarih." Yerel Tarih Dergisi S.1, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Köstüklü, N. (1999), Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretimi, Konya: Günay Ofset.

Öztürk, M. (2001), "Derste Yerel Tarih." Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Paykoç, F. (1991), Tarih Öğretimi. Eskişehir, Ü. Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Safran, M. ve Ata B. (1998), "Okul Dışı Tarih Öğretimi." GÜEEF. Dergisi S.1. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

Savard, C. (1976), "Yakın Çevre Tarihi ve Coğrafyası." Çağdaş Pedagojiden Seçmeler, Çev: Nejat Yüzbaşıoğulları. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Sönmez, V. (1999), Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu. İstanbul: MEB. Yayınları.

Tükel, A. R. (1962), "Çevreden Faydalanma Çalışmaları Tamamlar." İlköğretim Dergisi S.507, Ankara: MEB. Yayın Müdürlüğü.

Uluçay, Ç. (1958), Tarih Öğretimi Çevre İncelemeleri, İstanbul: Yeni Matbaa.

EK 1: Tarihi Mekanlar, Nesneler ve Yapıtlar Kontrol Formu

Çevrenizde aşağıdaki tarihi mekân, nesne, veya yapıtların hangileri var?
Lütfen işaretleyiniz.

Anfî tiyatro Anıt Büst Cami Çeşme Darüşşifa Dergah Dikilitaş
Gravür Hamam Han Harita Havra Heykel Höyük İmaret Kale
Kapalı çarşı Kapı kacak Kervansaray Kilise Kitabe Köprü Kule
Kurgan Kümbet Kütüphane binası Lahit Medrese binası Mezar
Minyatür Saat kulesi Saray Savaş alanı Silah Su kemeri Sur
Şifâhane Tarihi ev Tarihi ev eşyası Tarihi fotoğraf Tarihi okul binası
Tarihi paralar Temsili Resim Tümülüs Ulaşım aracı Yöresel elbise
Diğerleri

EK 2: Gözlem Gezisi Planı

Dersin Adı: Sosyal Bilgiler

Gezi Tarihi: 06-02-2002

Gezi Yeri: Üç Kümbetler, Çifte Minare, Ulu Cami, Lala Paşa Cami, Yakutiye Medresesi.

Gezinin Hedefi: Çocukların bölgelerinde bulunan tarihi yerleri ve eserleri

tanıma.

Gezinin Konusu: Çevreyi incelemek ve araştırmak. Öğrenilenleri pekiştirmek.

Geziye Çıkış ve Dönüş Saati: 10:00-13:30

Gezi Sorunları: Okul idaresinden ve öğrenci velilerinden gerekli izin alınmıştır. Vasıta temin edilmiştir.

Gezi Grubu Başkanı: Sosyal Bilgiler Öğretmeni Hasan Işık

Gezi Yerine Gidiş ve Dönüş Yolu: Pasinler Erzurum Yolu-Erzurum Pasinler Yolu.

Geziye Hangi Araçla Gidileceği: Belediye Otobüsü.

Gezi Grubu: 6-A-B sınıfı, 13 kız, 14 erkek öğrenci, Sosyal Bilgiler öğretmeni Hasan Işık, Matematik öğretmeni Hükmi Kızıltunç katılacaktır.

EK 3: Öğrenci Buluntu Analizi Çalışma Kağıdı

1. Buluntunun fiziksel nitelikleri

Buluntunun yapıldığı maddeyi tanımlayın.

2. Buluntunun özel nitelikleri

Buluntu nasıl görünüyor? (Biçimi, rengi, yapısı, hacmi, ağırlığı, hareketli parçaları, buluntunun üzerindeki yazı bakımından)

3. Buluntunun kullanımı

Niçin yapılmış olabilir?

Kim yapmış olabilir?

Nerede kullanılmış olabilir?

Ne zaman kullanılmış olabilir?

4. Buluntu bize ne söylüyor?

A. Buluntu yapıldığı teknoloji ve kullanıldığı dönem hakkında ne söylemektedir?

B. Buluntu kendisini yapan ve kullanan insanların hayatı ve zamanları hakkında neler söylemektedir?

C. Bugün benzer bir nesne var mı?

5. Sınıfa buluntunun bir çizimini, fotoğrafını ya da benzerini getirir misin?

TARİH ÖĞRETİMİ VE PROJE UYGULAMALARI

Semih Aktekin

Karadeniz Teknik Üniversitesi

Giriş

Proje, “Belirli bir zaman ve bütçe çerçevesinde, belirli bir amaca ulaşmayı sağlayacak sonuçları üretmek üzere insani ve fiziksel kaynakların bir araya getirildiği planlanmış faaliyetlerin bütünüdür.”(MEB, 2006) John Dewey, Killpatrick ve Bruner’in öğrenme konusundaki görüşlerinin bir sentezi olarak ortaya çıkan proje tabanlı öğrenme ise (PTÖ) “Öğrenciyi öğretme-öğrenme sürecinin merkezine alan, gerçek yaşamın konularına ve uygulamalarına yer veren bir öğrenme yaklaşımıdır” (Demirel, 2007) Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının temelinde ‘öğrencinin konuyu bir proje olarak ele alıp bilimsel sorun çözmenin basamaklarına uygun olarak çözümler üreterek bilgiyi yapılandırması’ vardır (Doğanay, 2007). Bu anlamdaki projeler “öğrencilerin genellikle somut bir ürüne ulaşmak için tek başına veya küçük gruplar hâlinde bir görev üzerinde uzun bir süre bireysel veya birlikte çalışmalarını içerir”.(MEB, 2005) Proje çalışması yapmanın ‘öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma yapma, akıl yürütme, yaratıcılık becerilerini geliştirmelerine; araştırmadan zevk alma, özgüvenini geliştirme, sorumluluk alma değerlerini kazanmalarına yardımcı olacağı’ varsayılmıştır (MEB,2006).

Tarih derslerinde proje denince “bireysel veya grup olarak katılımcıların konu seçiminde, yaklaşımlarında, araştırmanın gerçekleştirilmesinde ve bulguların sunumunda geniş bir özgürlük alanına sahip oldukları araştırmalar” kastedilmektedir (Garvey&Krug,1977). Proje yöntemi klasik öğretim

yöntemlerine göre öğrencilerin tarih derslerini daha zevkli bulması açısından öğretmen ve öğrenciler için faydalı bir yöntemdir. Çünkü proje tabanlı öğrenmede “Belirli bir içeriğin öğrenciye aktarılması yerine derinlemesine anlama ve bir konu üzerinde derinlemesine bilgi edinmesi yaklaşımı benimsenmektedir.” (Demirel, 2007) Proje yöntemi eğer iyi uygulanırsa birtakım tarihî bilgilerin ezberlenip sınavlarda tekrarlanmasının aksine iyi bir tarihsel araştırma eğitimidir. Proje yöntemi öğrencilerin kendi konusunu seçmesini, araştırmasını, organize etmesini sağlar. Tarih projeleri öğrencinin birçok becerisinin aynı anda gelişmesine katkıda bulunabilir. Bu beceriler, bilgiyi arama ve toplama, hipotezlerin formüle edilmesi, araştırma esnasında hayal gücünün kullanılması, uygun materyallerin seçilmesi/alıntılanması, daha az önemli ve çok önemli bilgilerin ayırt edilmesi, toplanan delillerin kontrolü ve değerlendirilmesi, bulguların belli bir kronolojik düzen içinde veya başka ilkeler ışığında organize edilmesi gibi profesyonel bir tarihçinin ve aynı zamanda eğitilmiş bir insanın da sahip olması gereken becerilerdir (Garvey&Krug, 1977). Bu yüzden liselerde iyice düşünülmüş oluşturulmuş projelerin eğitsel açıdan büyük faydaları olacağı söylenebilir.

Proje yöntemi, ABD ve Avrupa'daki okullarda tarih derslerinde uzun yıllardır kullanılan bir yöntemdir. Örneğin İngiltere'de öğrencilerin 11. sınıftan sonra girdiği GCSE adlı merkezî lise bitirme sınavlarında öğrenciler, geçme notunun yüzde 25'lik kısmını okullarında hazırladıkları iki değişik tarih projesinden almaktadırlar. Bu projelerden biri öğrencinin kendi bölgesindeki bir tarihî konuyla ilgili hazırladığı “çevremizdeki tarih” projesidir. Çevremizdeki tarih projelerinde yerel çevrenin eğitim, sağlık, adalet, dinî yaşam, yerleşim biçimi, spor ve eğlence biçimleri, ekonomik hayat gibi belirli bir alandaki tarihi derinlemesine incelenmekte ve bu konularda ödevler hazırlanmaktadır. Diğer proje ise Orta Doğu sorunu, İrlanda sorunu, soğuk savaşın bitişi gibi güncel bazı sorunların tarihî kökeniyle ilgili yapılan modern dünya araştırmaları projesidir. Yapılan ödev ve araştırmaların öğrencilerin tarihçi gibi düşünebilmelerine, tarihsel kanıtların sınırlarını görmelerine ve tarihî bir konunun nasıl yazılı hâle geldiğini yaparak anlamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Aktekin, 2001). MEB tarafından yeni hazırlanan tarih dersi öğretim programlarında öğrencilerin ‘kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma’ olarak listelenen tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği belirtilmektedir (MEB, 2007). Yine yeni hazırlanan öğretim programında tarih

derslerinde ölçme ve değerlendirmede performansa dayalı değerlendirmenin geleneksel değerlendirme yaklaşımlarıyla birlikte kullanılacağı ve öğrencilere çeşitli araştırma projelerini de içeren performans görevleri verileceği belirtilmiştir. Yeni programın bu yaklaşımı, ülkemizde de proje uygulamalarının tarih derslerinde başvurulacak önemli yöntemlerden biri hâline getirmektedir.

Okullarda Yapılabilecek Tarih Projesi Türleri

Ortaöğretim kurumlarında tarih derslerinde başlıca iki tür proje yaptırılabilir:

- 1.Literatüre dayalı projeler
- 2.Alan ziyaretine dayalı, yerel tarih projeleri (Garvey&Krug,1977).

1.Literatüre dayalı projeler: Bu projeler öğrencinin okul dışında, kütüphane veya arşivlerde yaptığı kişisel araştırmalara dayalıdır. Yararlanılan kaynaklar birincil veya ikincil kaynaklar olabilir ve araştırmanın süresi birkaç günden başlamak üzere daha uzun süreli de olabilir. Bu tür projelerde konu seçilirken öğrencilerin kullanabilecekleri kütüphaneler ve arşivlerdeki kaynakların niteliği ve diğer imkânlar da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu projelerin hazırlık aşamasında sınıfta yapılacak bir tartışmayla öğrenci ve öğretmen görüşlerinden hareketle proje konusuna ve yapılacaklara karar vermek gerekir. Literatüre dayalı projelerde öğrencilerin okudukları kaynaklardan anlamadan uzun alıntılar yapabilme ihtimali sorunuyla karşılaşılabilir. Öğrencilere kaynaklardan yaptıkları alıntıların konuyla ilgili olması ve ilgisiz materyalleri dışta bırakmaları gerektiği hatırlatılmalıdır. Bu konuda yapılabilecek önerilerden biri projedeki ana başlık ve alt başlıkların soru olarak hazırlanmasıdır. Böylece başlığın altında kullanılacak malzemelerin konuyla ilgili olması sağlanmış olur.Proje çalışmalarında hazırlanması uzun zaman alan ödevler yanında kısa sürede yapılabilecek müfredatla bağlantılı bazı araştırma konuları da verilebilir.

2.Alan projeleri: Yerel tarih projeleri öğrencileri kütüphane ve arşiv dışındaki kaynaklara bakmaya iter. Yerel tarih ve müze ziyaretleriyle ilgili bu kitaptaki diğer bölümlerde daha ayrıntılı bilgiler verileceği için bu kısımda konuya kısaca değinilecektir. Farklı şehirlerdeki okullarda yapılan araştırmalar, istenen oranda olmasa bile bazı öğretmenlerin tarih derslerinde yerel tarih konulu ödevler verdiklerini, kendileriyle görüşülen öğrencilerin büyük bir kısmının da yerel tarih konulu proje çalışmalarıyla tarih derslerinin daha zevkli hâle geleceğini düşündüklerini göstermiştir (Aktekin, 2006 ve 2009). Alan çalışmalarının

öğrencilerin yaşadığı ortamı merak etme, gözlem yapma, bilgi toplama, bu bilgileri sınıflandırma, analiz etme ve sunmaya yönelik temel becerilerini geliştirebileceği, aynı zamanda ortak projeler yoluyla sınıf içinde grup çalışması yapmalarının bir aracı olarak teşvik edilip kullanılabileceği belirtilmiştir (Aktekin, 2002). Değişik düzey ve türde tarihsel çalışma yönteminin alan projeleri sırasında somut şekilde uygulamasıyla öğrencilere öğretilbilme şansı da artmaktadır.

Bu iki proje türü dışında bunlara benzeyen başka çalışmalar da yapılabilir. Örneğin okulun bulunduğu şehirdeki müzeler veya tarihî mekânların ziyareti küçük çaplı proje çalışmaları için öğrencilere önemli malzemeler sunar. Yine kısa süreli tarih projesi olarak öğrenciler aile tarihlerini hazırlamak için kısa anket çalışması da yapabilirler. Duruma göre öğrencilerin akrabaları veya komşularından köyleriyle ilgili bir çalışma, akrabalık ilişkileri veya incelenen mekânın sosyal boyutuyla ilgili başka konular çalışması istenebilir. Bir sayfalık bir anket formuyla belli konularda hazırlanan sorulara cevap araştırılıp bulgularla ilgili kişisel yorum katılarak ilginç tarih projeler hazırlanabilir (Garvey&Krug, 1977).

Proje Yönteminin Uygulama Süreci

Proje yönteminden iyi sonuçlar almak için iyi bir rehberlik ve organizasyon gerekmektedir. Proje uygulaması öğretmen açısından normal sınıf öğretimine göre çok daha yorucu ve çaba isteyen bir etkinliktir. Proje çalışmalarının uygulandığı sınıflar sadece belli bir konunun anlatıldığı bir sınıfa göre daha gürültülü ve hareketlidir. Öğretmen böyle bir sınıfta düzeni sağlayabilmeyi becerebilmeli; fikir, materyal ve bilgilerin paylaşımı için sınıf içi hareketliliğe müsaade etmeli, aynı zamanda yapılan etkinlik ve konuşmaların amaca uygun olduğundan emin olabilmelidir. Öğrenciler kendi kendilerini disipline etme konusunda eğitilmeli, sınıftaki gürültü düzeyi bireysel çalışma için konsantre olmaya çalışan başka öğrencileri rahatsız etmemelidir. Öğretmen ders esnasında yapılan çalışmalarda sürekli hareket hâlinde olmalı ve çalışmaları gözlemleyip ilgili yerlerde yardımcı olmalıdır. Öğretmenin rehberliği projenin hazırlanması, ilgili kaynakların tespiti, sunumun nasıl olması gerektiği gibi konularda olmalıdır. Öğretmen proje için yararlı olabilecek TV veya sinema filmleri, belgeseller, kitap ve dergiler, sergiler, müzeler vb. kaynaklar konusunda öğrencilere tavsiyelerde bulunmalıdır. Taslağın oluşumuna katkıda bulunmalı ve araştırılacak ilave konular bulmalarına yardımcı olmalıdır. Toplanan materyal ve

verilerin nasıl değerlendirileceği konusunda yapıcı eleştirilerde bulunmalı ve projedeki eksikliklerin tespiti ve tamamlanması konusunda katkıda bulunmalıdır. Öğrenci projeyi nasıl hazırlayabileceği, farklı kaynakları nasıl kullanabileceği, kütüphane ve arşivlerden nasıl yararlanabileceği konusunda da desteklenmelidir. Proje çalışması dersin bütününden kopuk olarak değil, normal sınıf öğretimiyle bir arada yürütülmelidir. Öğretmen, proje çalışmalarını ders kitaplarındaki bilgilerle ilişkilendirerek öğrencilerin tarihsel bakış açılarının gelişimi için kullanılmalıdır (Ferguson, 1970).

Öğretmenin proje yönteminin uygulanması esnasında yapması gerekenler ayrıntılı olarak şu şekilde açıklanabilir (Garvey&Krag, 1977):

1. Hazırlık: Öğretmen öncelikle projenin bireysel mi yoksa grup olarak mı hazırlanacağına karar vermelidir. Eğer proje grup çalışması olarak yapılacaksa sınıfın 4'er veya 6'sar kişilik gruplara ayrılması önerilir. Müze ziyaretleri için ise bireysel çalışmalar tavsiye edilir. Proje çalışmaları başlamadan önce öğretmen, hazırlanan plan taslağını incelemeli ve projenin son hâli için gerekli değişiklikler, konulacak başlıklar ve format konusunda öğrencilere yardımcı olmalıdır. Erkenden yapılacak bu kontrol öğrencinin sonradan gereksiz bazı ayrıntılarla veya konuyla alakasız bazı çabalarla boşa vakit kaybetmesinin önüne geçer. Projenin bitimi için kesin bir tarih konmalı, böylece öğrencilerin zaman kullanımını öğrenmeleri de sağlanmalıdır. Eğer proje çalışması sınıf içinde yapılıyorsa oturma düzeni ona göre ayarlanmalıdır.

2. Konu seçimi: Öğretmen önerilen proje için muhtemel konu başlıkları oluşturmalıdır. Konu seçimi öğrencilere bırakılmakla birlikte mevcut imkânlar gerçekçi olarak göz önünde bulundurularak konu önerilmelidir. Konu önerilirken öğrencilerin kendi ilgilerine göre severek çalışabilecekleri çok zengin bir liste sunulabilir. Öğretmen, önerilen çalışmaların yapılabilme imkânlarını araştırmalı ve şartlara göre karar vermelidir. Konu seçiminde öncelikle okulun çevresindeki araştırılacak muhtemel yerel tarih konuları ile müfredattaki konulardan proje konuları belirlenir ve öğrencilerin bu konuları araştırılabileceği mevcut kaynaklar listelenir. Her bir konunun araştırılması ve rapor hâline getirilmesi için ortalama kaç saat gerektiği hesaplanır. Öğrencilerin proje çalışması için onlara yardımcı olacak sorular hazırlanıp bu sorular düzenli bir şekilde sıralanır. Eğer öğrenci proje çalışmasına ilgisiz kalıyorsa öğretmen öğrencinin kişisel hobilerini, ilgi alanlarını tespit edip bunlara uygun konular verebilir. Tiyatro, sinema, müzik, bale, otomobil, spor, siyaset, din, gönüllü kuruluşlar vb. ilginç proje konuları olabilir. Yeni kurulan bir şehirdeki yerel

tarih projesi güncel bir konudan seçilebilir, geçmişî bugüne ve bugünü de geleceğe bağlayabilir. Yörede bulunan bir fabrika, o şehirden geçen tren yolu veya otoban, şehrin futbol takımı gibi konular seçilebilir. Öğrencinin ileride seçmeyi düşündüğü mesleklerin (hemşirelik, polislik, subaylık, vb.) tarihi ilginç proje konusu olabilir. Bazen aile ilgileri, meslekleri, bağlantıları, müşterileri konu bakımından ilham verebilir. Bir itfaiyecinin veya madencinin çocuğu, bir sendikacının çocuğu veya bir muhacir ailenin çocuğu ailesinin durumundan bir proje konusu çıkarabilir ve evde bulabileceğı, fotoğraf mektup vb. ilginç belgelerle çok değışik proje konuları hazırlayabilir. Bazen bu projeler evlerde bulunan önceki nesillerden kalma tarihsel değeri olan belgelerin ortaya çıkmasına da katkıda bulunur. Öğrencinin diğeri derslerdeki başarı ve becerileri de proje konusu seçerken göz önünde bulundurulabilir. Resim dersi iyi olan öğrenci moda, mimari vb. konular veya görsel ağırlıklı konulardan hoşlanabilir. Ev ekonomisi dersinden hoşlanan öğrenci tarihte beslenme alışkanlıkları, ev eşyaları, ev yaşantısı vb. konuları seçebilir, fen derslerinde iyi olan öğrenciler büyük bilimsel keşifleri veya önemli bilim adamlarının hayatlarını araştırabilirler (Ferguson,1970). Geçmişten çok hoşlanmayan öğrenciler için modern dünya gelişmelerinin arka planına ışık tutacak uzaya yolculuk, Birleşmiş Milletlerin tarihi, soğuk savaş, Filistin sorunu, Avrupa Birliğı, Kıbrıs Sorunu vb. daha yakın tarihle ilgili konular proje konusu olarak seçilebilir. Siyaset ve uluslararası ilişkiler konularına ilgi duyan öğrenciler için dünyadaki veya Türkiye'deki güncel siyasi tartışmalardan hareketle ilginç araştırma konuları bulunabilir. Amerika'nın Irak'ı işgalinden hareketle büyük güçlerin işgal politikalarıyla ilgili araştırma, Güney Afrika'daki ırkçı uygulamalar, İngilizlerin Hindistan'ı işgali, Fransızların Cezayir'i işgali, Bosna'da yapılan soykırım karşısında değışik ülkelerin aldıkları tavırlar vb. konular öğrencilerin modern dünyayı anlamalarına katkıda bulunabilecek proje konularıdır. Öğrencilere belirli bir tarihî dönemle ilgili edebî eserlerin, tiyatro oyunlarının veya sinema filmlerinin incelenip analizinin yapılması da proje konusu olarak verilebilir (Ferguson, 1970). Televizyonlarda gösterilen Dur Yolcu, Elveda Rumeli, Hatırla Sevgili, Karayılan gibi dizilerin izlenip analizlerinin yapılmasına dayalı projeler veya bu dizilerin ilgili oldukları tarihsel dönemle ilgili yapılacak araştırma projeleriyle birlikte izlenmesi öğrencilerin tarihe ilgisini artırabilir. Tüm öğrencilerin benzer konuları seçmesindenense geniş bir tercih alanı bırakılması öğrencilerin gerçekten isteyerek, hoşlanarak yapacakları proje konuları seçmelerine yarayacaktır (Ferguson, 1970). Tarih Vakfının Cumhuriyetin 75. yılı dolayısıyla düzenlediğı

'Liseli Gençlerin Gözüyle Cumhuriyetimiz Yerel Tarih Yarışması'nda dereceye giren çalışmaların toplandığı kitapta lise öğrencilerinin aile albümleri, arşivler, kütüphaneler, kurum kaynakları, sözlü tarih, müzeler, yerel tarih vb. kaynaklardan yararlanarak hazırladıkları ve bu konuda öğretmen ve öğrencilere fikir verebilecek ilginç proje örnekleri bulunmaktadır. Bu kitaptaki Dedem Nuri Şeker, Geçmişten Bugüne Samanpazarı, Burdur'da Eğitim, Bir Muhacir Köyünün Hikâyesi, Bir Şehrin Yeniden Doğuşu-Nazilli Sümerbank Basma Fabrikası ve Bu Fabrikanın Nazilli'deki Etkileri gibi proje başlıkları, benzer projeler için de fikir verebilir (Kocabaşoğlu,1999). Lise tarih öğretmenleri arasında yaptığımız bir araştırma esnasında Ankara Çankaya Lisesinde rastladığımız "Ailelerin Tarihinden Cumhuriyet'in Tarihine Bakış" konulu proje bu konuda uygulanabilecek güzel örneklerden biridir (Aktekin, 2006). Bu lisede tarih öğretmenleri lise 1 ve 2. sınıf öğrencilerine yönelik bir aile tarihi projesi hazırlatmaktadır. Yıllık plana da alınan bu proje, farklı ders öğretmenlerinin iş birliğine dayanmakta ve öğrencilere aile tarihlerini araştırma şansı vermektedir. Tarih, edebiyat ve resim dersleri öğretmenleri bu projeyi ortak ödev olarak vermektedir. Ödevi seçen öğrencilerden aile şecerelerini çıkarmaları ve ödev için aileleriyle ilgili mümkün olduğu kadar çok bilgi ve doküman toplamaları istenmektedir. Tarih öğretmeni öğrencilere tarihî bilgilerin nasıl toplanıp derleneceği ve analiz edileceğiyle ilgili bilgi vermekte, edebiyat öğretmeni toplanan bilgilerin Türkçe kompozisyon kurallarına uygun olarak düzgün bir Türkçeye yazılması konusunda yol göstermekte, resim öğretmeni de soy ağaçlarının değişik grafik, resim, tablo ve şekillerle sunumu sergilenmesi ve görsellik konusunda yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin hazırladıkları soy ağaçlarından seçilen çeşitli örnekler okuldaki panolarda sergilenmektedir.

3. Araştırma yöntemleri ve kaynak kullanımı: Araştırılacak konuya karar verildikten sonra öğrenciler, öğretmenlerinin de yardımıyla araştırma yapacakları konuyla ilgili altıyı geçmeyecek soru hazırlamalıdır. Bu sorular araştırmaya yön verecek, toplanacak verileri belirleyecek ve projenin çerçevesini çizecek sorular olmalıdır. Daha sonra öğrenciler, cevaplamaya çalıştıkları soruların cevaplarını bulacakları kaynakların bir listesini oluşturmalıdır. Araştırılacak konuya karar verildikten sonra diğer önemli bir nokta da araştırma yöntemleri konusunda öğrenciye yardımcı olmaktır. Esra Danacıoğlu'nun Geçmişin İzleri, Yanıbaşımızdaki Tarih İçin Bir Kılavuz başlıklı kitabı yerel tarih ve sözlü tarih projesi yapacak öğrenciler için faydalı bir yöntem kitabı olarak kullanılabilir (Danacıoğlu, 2001). Birçok öğrenci için proje ödevi deyince belli

başlı kitapları bulup bunlardan ilgili kısımları aynen yazmak akla gelir. Öğretmen bu fikrin yanlışlığı konusunda öğrencileri uyarmalı fakat projeyi çok karmaşık bir hâle getirip öğrencilerin gözünü de korkutmamalıdır. Proje konusuyla ilgili değişik kaynaklardan bilgi derlenmesi ve bunların içinden en ilginç ve konuyla ilgili olanların mantıki bir çerçeve içerisinde öğrencinin kendi yorumlarıyla ve cümleleriyle sunulması gerektiği anlatılmalıdır. Proje çalışmasında farklı kaynaklar kullanmak öğrenciye, farklı kitapların aynı konuda birbirine zıt farklı bakış açılarına sahip olabileceğini de gösterir. Öğrenci bu durumda farklı kaynakları karşılaştırabilme ve varsa kaynaklardaki ön yargıları tespit etme becerisi kazanır. Bu tür karşılaştırmalar yapabilen ve sonuç olarak da kendi kişisel yorumunu yazabilen öğrenciler başarılı proje ödevi yapmış sayılırlar. Konu yakın bir geçmişe ait ise civardaki insanlar proje için iyi birer sözlü kaynaktır. Öğrencilerin kendi aileleri de bu projelerde değerli birer kaynaktır. Binalar, makineler, kazı yapılmış alanlar, tarihi kalıntılar proje için ziyaret edilebilecek kaynaklardır. Bu noktada dikkat edilmesi gereken diğer bir konu intihal olarak da adlandırılan akademik hırsızlığın öğrenci projelerinde de yaygın olarak karşılaşılan bir sorun olduğudur. Özellikle internetten kes yapıştır yöntemiyle yapılan öğrenci çalışmalarına birçoğumuz zaman zaman rastlamaktayız. Öğrenciler İnternette veya diğer yazılı kaynaklardan hiç değiştirme yapmadan uzun alıntılar yapmanın ve bunları kendileri yazmış gibi göstermenin akademik ve etik yönden yanlış olduğu noktasında uyarılmalı ve bu konuda nasıl davranmaları gerektiği noktasında bilgilendirilmelidirler. Eğer belli cümle veya paragrafların mutlaka kaynaktaki şekliyle kullanılması gerekiyorsa tırnak işareti içinde ve sayfa numarası verilerek kullanılması gerektiği hatırlatılmalıdır. Yararlanılan tüm kaynakların kaynak gösterme usullerine uygun olarak projenin sonunda kaynakçada belirtilmesi gerektiği de hatırlatılmalıdır.

4.Projenin hazırlanması ve sunumu: Öğrenciler bireysel veya grup olarak belirledikleri program dâhilinde çalışmalarına başlarlar. Projenin ilk raporu yazılır, daha sonra bu rapora dayanarak yeni sorular oluşturulur ve araştırmaya devam edilir. Bu süreç proje tamamlanana kadar devam eder. Bulgularına dayalı olarak projeye son hâlini veren öğrenciler, bunu sınıfın geri kalanıyla nasıl paylaşacaklarına karar verirler. Proje sonunda hazırlanan ürün, küçük bir kitapçık, bilimsel rapor, makale, resim, maket, afiş, poster, pano, öykü vb. olabilir (Garvey&Krag, 1977; Sönmez, 2007). Öğretmenler öğrencilerinin hazırladıkları projeleri değerlendirirken hem ürünün kendisine hem de projenin

hazırlanma sürecine bakarak değerlendirme yapmalıdırlar (Sönmez, 2007). Süreç değerlendirmesi yapılırken öğrencilerin proje esnasında bilgi toplama/derleme dışında başka ne gibi beceriler kazandıkları değerlendirmeye çalışılmalıdır (Garvey&Krag, 1977).

Proje Yönteminin Uygulanmasındaki Zorluklar

Tarih derslerinde proje yönteminin uygulanması esnasında öğretmen ve öğrenciler bazı sorunlarla karşılaşılabilir. Garvey&Krug (1977) bu sorunları şu şekilde sıralamıştır:

1. **Çalışma takvimi:** Alan çalışmaları veya kütüphane araştırmaları sadece okuldaki tarih dersi saatlerinde yapılamaz. Öğrenciler proje çalışmaları için okul dışı zamanlarını da kullanmak durumundadırlar. Özellikle tam gün eğitim yapılan okullarda öğrencilere proje çalışması için gerekirse öğleden sonraki dersler için izin verilmelidir.

2. **Ulaşım:** Proje konuları belirlenirken ulaşım imkânları göz önünde bulundurulmalıdır. Mümkün olduğunca okula yakın mesafedeki alanlardan inceleme konusu seçilmeye çalışılmalıdır.

3. **Konu seçimi:** Bazen öğretmenler öğrenci projelerini büyük çaplı tarih araştırmalarıyla karıştırırlar ve çevrelerinde yeterince ilginç proje konusu olmadığını düşünürler. Okul projelerinde öğrencinin sahip olduğu zaman ve imkânlar göz önünde bulundurulmalıdır. Bir şehir veya kasabanın tümünün tarihi yerine civardaki bir bina, bir kamu kurumu, bir anıt vs. ile ilgili bir proje hazırlanabilir.

4. **Öğrencilerin ilgisizliği:** Öğrencilerin konuya ilgisiz kalması da öğretmenler için umut kırıcı bir durumdur. Literatürde proje yönteminin tarih derslerini daha ilginç kıldığı söylenirse de bu her öğrenci için doğru olmayabilir. Çünkü proje çalışmaları öğrencilerin daha çok çalışmasını ve emek harcamasını gerektirir. Bazı öğrenciler proje çalışması yapmaktansa konu ezberleme veya kitaba dayalı öğrenmeyi tercih edebilirler. İlgisizlik durumunda öğretmen öncelikle ilgisizliğin sebebini bulmalıdır. Bazı öğrenciler teşvik ve desteğe ihtiyaç duyarken bazıları yöntem konusunda, bazıları ise konu seçiminde rehberliğe ihtiyaç duyar. Tembel bir öğrenci istekli öğrencilerden oluşan bir gruba dâhil edilerek çalışmaya teşvik edilebilir. Eğer ilgisizlik öğrencinin kendine güvensizliği, motivasyon eksikliği vb. nedenlerden kaynaklanıyorsa grup çalışmaları yerine bireysel proje yapmaya teşvik edilmelidir.

Sonuç olarak proje uygulamalarının iyi tasarlanması ve uygulanması

durumunda ,yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan yeni tarih öğretim programlarının amaçlarının gerçekleştirilmesinde en etkili yöntemlerden biri olacağı söylenebilir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin hakkında herhangi bir söz sahibi olmadıkları ders konularını klasik yöntemlerle dinlemektense kendi seçtikleri bir proje konusunda çalışmaktan daha çok hoşlandıklarını göstermektedir. Tarih derslerinde hazırlanan projeler aracılığıyla öğrencilerin hayal gücünün canlanması ve tarihe karşı ilgilerinin uyanıp sürekli hâle gelmesi beklenmektedir (Ferguson,1970).Zihinleri eğitmenin bir aracı ve öğrencilerin tarihle ilgili tecrübelerini zenginleştirmenin bir yolu olan proje yöntemi (Garvey&Krag,1977), yürütülmesi öğretmen ve öğrenci açısından yoğun emek isteyen ama sonuçları kalıcı olan bir etkinlik türüdür.

KAYNAKÇA

- Aktekin, S. (2001), İngiliz Tarih Eğitiminde Yerel Tarihin Yeri, İçinde: Çelebi, F. (ed.) Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, s. 205-212.
- Aktekin, S. (2002), Çevremizdeki Tarihi Öğretmeliyiz, Toplumsal Tarih, Sayı 101, s.28-29.
- Aktekin, S. (2006) , Tarih Öğretmenlerinin Gözüyle Tarih Derslerinde Yerel Tarih, Toplumsal Tarih, Sayı 149, s.83–89.
- Aktekin, S. (2009) 'Lise Öğrencilerinin Tarih Derslerinde Yerel Tarih Konularının Öğretilmesiyle İlgili Görüşleri'. Milli Eğitim Dergisi, Bahar 2009, Sayı, 182, s. 331-352
- Danacıoğlu, E. (2001), Geçmişin İzleri, Yanıbaşımızdaki Tarih İçin Bir Kılavuz, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Demirel, Ö. (2007), Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. , Tok, Ş. (2007), Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar, İçinde: Doğanay, A.(ed.) Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.215-277.
- Ferguson, S. (1970), The Project Method, In Ballard, M. (ed.) (1970), New Movements in the Study and Teaching of History, London: Ttemple Smith: pp.179-191.
- Garvey, B.,& Krug, M. (1977), Models of History Teaching in the Secondary School, Oxford University Press: Oxford.
- Kocabaşoğlu, U. (ed.) (1999), Liseli Gençlerin Gözüyle Cumhuriyetimiz Yerel Tarih Yarışması, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- MEB (2005), Sosyal Bilgiler 6-7. Sınıf Programı, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB(2006), Ortaöğretim Proje Hazırlama Dersi Öğretim Programı, http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&rd_op=viewdownload&cid=75&rmin=10&rorderby=titleA&show=10 (Bağlantı tarihi: 04.06.2008)
- MEB(2007),Tarih Dersi Öğretim Programı(9.sınıf) <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php> (Bağlantı tarihi: 04.06.2008)
- Sönmez, V. (2007), Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara: Anı Yayıncılık

TARTIşMA YÖNTEMİNİN TARİH DERSLERİNDE KULLANIMI

Erkan Dinç
Uşak Üniversitesi

Giriş

Bilindiğı üzere tarih, eski zamanlardan günümüze ulaşan kalıntı ve kanıtların incelenmesi yoluyla bir geçmiş tasarımı ortaya koymaya çalışan akademik bir disiplindir. Bu itibarla tarih, insanoglunun zaman süreci içerisinde gösterdiği davranışları, eylemleri ve gelişmeleri günümüze ulaşan delilleri kapsamında inceleyen bir bilimi dalı olarak kabul edilir (Tosh, 2000). Bir bütün olarak insanlığın ve onun parçaları olan milletlerin, ülkelerin, toplumların, kültürlerin, grupların ve bireylerin geçmişine dair deneyimlerinin toplandığı bir ortak hafıza olan tarih, ortaya koyduğu tarihsel anlatı ve veriler aracılığı ile günümüz insanların, geçmişte olup bitenler hakkında bir bakış açısı sahibi olmalarını sağladığı gibi toplumsal kimliklerini ve gelecekle ilgili beklentilerini oluşturmaları için de bir zemin oluşturur (Slater, 1995; Tosh, 2000).

Konusu insan ve onun zaman içinde yapıp ettiklerini incelemek olan tarih bilimi, söz konusu inceleme işlevini, ele alınan tarihsel konunun meydana geldiğı geçmiş zamanlardan günümüze ulaşan kalıntı ve kanıtlar üzerinde gerçekleştirir. Öznesi insan ve onun eylemleri olan bir disiplin olarak tarih, bu özelliğı ile diğer birçok bilim dalına göre değişik özellikler gösterdiği gibi nesnesi, yani incelediğı tarihsel kalıntı ve kanıtların da insanlar tarafından üretilmesi, hazırlanması ya da bırakılması itibariyle de diğer disiplinlerden

farklılaşmaktadır. Bu farklılıklar, tarih biliminde öznellik ve nesnellik sorunlarını gündeme getirmektedir (Slater, 1995; Carr, 2001).

Günümüze ulaşan biçimleri açısında geçmişten kalan kanıtların, bir geçmiş zaman kesitinde yaşayan insanlar tarafından çeşitli amaçlara yönelik işlevler görmeleri için hazırlandığı göz önüne getirildiğinde, söz konusu kanıtların geçmişi algılayıp anlamamıza yarayabilecek saf birer delil olmanın ötesinde özellikler taşıdıkları veya taşıyabilecekleri akla gelmektedir. Bu durum da bahsi geçen kanıtların nasıl ele alınıp değerlendirilmesi ve hangi süreçlerden geçirilerek kullanılması gerektiği türünden metodolojik sorunları işaret etmektedir (Carr, 2001). Burada belirtilenlere ilave olarak, incelenen herhangi bir tarihsel dönemden veya toplumdan bugüne ulaşan deliller, çoğu zaman o dönem ya da toplum hakkında belirli bir kavrayış geliştirilmesi veya bir tarihsel anlatı oluşturulması için yetersiz olabilmektedir. Böyle bir ihtimalde ise söz konusu dönem ya da toplum hakkında bilgi edinmek için başka dönemlerden, değişik toplumlardan veya farklı bilgi alanlarından elde edilen verilerin kullanılması gibi alternatif yollara başvurulabilmektedir.

Tarih hakkında yukarıda bahsedilen özellikler, günümüzde sahip olduğumuz tarih bilğimiz ya da geçmiş hakkındaki bireysel ve kollektif tasarılarımızın genellikle kabul edilenin aksine yanlı, eksik, tahrif edilmiş veya kasıtlı ya da kasıtsız yorumlamalar içerebileceğine işaret etmektedir (Carr, 2001). Bugün geçmiş hakkında sahip olduğumuz bilgilerin bu özellikleri, tarih bilgisinin tarihselliğini ortaya koymaktadır. Bu da bir bilim alanı olarak tarihin ortaya koyduğu ürünlerin, her ne kadar bize bir geçmiş tasarımı sağlasalar da geçmişte yaşanmış olay ve olguları tam olarak ortaya koymada yeterli olmadığını göstermektedir (Tosh, 2000). Buna ilaveten, sahip olduğumuz tarih bilgisinin genel geçerliliğinin sınırlı olduğu ve ortaya çıkarılacak yeni kanıtlar ve bakış açıları doğrultusunda değişebileceği de unutulmamalıdır. Dolayısıyla, bugünden geçmişe yöneltilen bir projeksiyon olarak tarih, bir yorumlar ve tartışmalar meydanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Von Borries, 2002).

Tarih disiplinine ve tarih bilgisine dair anlatılan bu özelliklerin, söz konusu disiplinin yöntemini ve ürünlerini yeni kuşaklara kazandırmayı amaç edinen tarih eğitimi de doğrudan veya dolaylı olarak etkilemesi doğal olarak gündeme gelmektedir. Çünkü, tarihe ve tarih bilgisine bakış açısına paralel olarak tarih öğretimi hakkındaki yaklaşımlar da değişmektedir. Bir bilim olarak tarihi, geçmişte olup bitenleri olduğu gibi resmeden ya da aktaran bir disiplin bu alanda üretilen bilgileri de genel geçer ve değişmez olarak kabul eden bir

anlayışta tarih öğretimine yüklenen görev, üretilen bu bilgilerin olduğu gibi yeni nesillere aktarılmasıdır. Bu sebeple, öğretimde kullanılan yöntemler de kaçınılmaz olarak düz anlatım ve soru cevap gibi etkinliklerle sınırlı kalmaktadır. Tarih disiplininin yukarıda ele alınan özelliklerini göz önünde bulunduran bir tarih öğretimi yaklaşımı ise doğal olarak yalnızca tarihçiler tarafından ortaya konulan bilgilerin aktarımı üzerine odaklanmaz. Aksine, öğrenenlerin öğrendikleri tarih bilgisinin hangi kaynaklardan, hangi yöntemsel süreçler aracılığıyla ve nasıl elde edildiğini ve üretilen bu bilgilerin içerdikleri yorumlar ve bakış açıları hakkında düşüncelerini sağlamayı, kendi tarih bilgilerini kendilerinin oluşturmalarına zemin hazırlamayı ve bütün bu bilgi, işlem ve süreçleri içselleştirmelerinde onlara yardımcı olmayı amaçlar (Grant, 2003). Böyle bir anlayışın sonucu olarak tarih öğretiminde problem çözme, tartışma, rol oynama, drama, empati, benzetişim gibi öğretim yöntemlerinin kullanılması ile her türlü sözlü ve yazılı edebî ürünlerden, görsel materyallerden, sözlü ve yazılı tarih kaynaklarından, yerel tarihten, müzeler ve tarihî mekânlardan, filmlerden ve çeşitli bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanılması gündeme gelmektedir.

Bir Öğretim Yöntemi Olarak Tartışma

Yukarıda bahsedilen öğretim yöntemlerinden biri olan tartışma, giriş kısmında bahsedilen özellikleri itibarıyla tarih biliminin doğası ve yapısına çok uygundur ve dolayısıyla tarih öğretimi için önemli bir kullanım potansiyeli göstermektedir. Çünkü, günümüzde sahip olduğumuz tarih bilgisinin önemli bir kısmı tartışmaya açık ya da henüz üzerinde bir uzlaşıya varılamamış konuları içermekte; hakkında ortak bir kanı oluştuğunu varsaydığımız çeşitli tarihsel konularda ise yeni ortaya konulan kanıtlar, yorumlar ve bakış açıları geçmiş hakkındaki algı, bilgi ve çıkarımlarımızın değişmesine yol açmaktadır. Bu yüzden, tarih konularının öğretiminde tartışma yönteminin kullanılmasının, öğrencilere bir tez ya da fikir ileri sürme, düşüncesini çeşitli kanıt ve verilerle destekleme, karşı tarafın düşüncelerini dinleme, bu düşüncelerdeki mantıklı özelliklerin yanı sıra tutarsız ve basmakalıp ifadeleri teşhis etme ve bütün bunlardan yola çıkarak bir sentez oluşturma gibi çeşitli zihinsel ve akademik beceriler kazandırabileceği aşîkârdır (Levine, 1981; Grant, 2003). Bunlara ilaveten tartışma yöntemi öğrencilere, tarihsel bilginin doğasını ve yapısını öğrenmek, geçmiş hakkındaki farklı bakış açıları veya çeşitli tarih teorileri ile yüz yüze gelmek, tarih metodolojisine dair süreçleri tanımak ve buna bağlı olarak

çeşitli araştırma becerileri edinmek, eleştirel ve yaratıcı düşünme potansiyeli kazanmak ve problem çözme becerisi geliştirmek için yardımcı olur.

Kelime anlamı itibariyle “tartışma” iki veya daha fazla kişinin belli bir konuda düşüncelerini sergileme yoluyla fikir alışverişinde bulunmaları demektir. Bir öğretim yöntemi olarak tartışma ise “öğrencilerin belli bir düzen içinde, belli kurallar dâhilinde ve belirli bir amaca yönelik karşılıklı fikir alışverişinde bulunmaları” şeklinde tanımlanmaktadır (Levine, 1981; Cin, 2005; Küçükahmet, 1995). Fakat tartışmada öğretmenin de yer alması gerektiği düşüncesi yaygın olarak kabul edilmektedir (Sönmez, 2005; Yılmaz ve Sümbül, 2006; Işman ve Eskicumalı, 2006). Öğretimde tartışma yönteminden, öğrencileri önceden belirlenen bir konu üzerinde düşünmeye yönleltmek, konu hakkındaki bilgi ve düşüncelerini birbirleriyle paylaşmalarını sağlamak, önceden edinilen bilgileri pekiştirmek ve varsa eksiklerini gidermek ve herhangi bir problem için çözüm yolları aramak amaçları doğrultusunda yararlanılır (Cin, 2005; Yılmaz ve Sümbül, 2006; Işman ve Eskicumalı, 2006).

Aktif bir öğretim yöntemi olarak tartışma, sınıf içerisinde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişim ve etkileşimine zemin hazırlayarak bütün öğrencilerin dersin hedefleri doğrultusunda bilgi, fikir ve tutum alışverişinde bulunmalarını sağlar (Yılmaz ve Sümbül, 2006). Herkesin düşüncelerini açıkça sergilemesine fırsat tanıyarak sınıfta demokratik bir ortam oluşturur; öğrencilerin sorumluluk, iş birliği ve başkalarının düşünce, inanç ve tutumlarına karşı saygılı ve hoşgörülü olma bilinci geliştirmelerine yardımcı olur. Tartışma yöntemi ayrıca, farklı düşüncelerin, bakış açılarının ve çözüm yollarının farkına varmak, yeni düşünceler ortaya koyarak bunları ifade etmek ve öz güvenlerini kazanmak için öğrencilere fırsatlar sunar. Bunların dışında, ele alınan konunun öğrenciler tarafından nasıl algılanıp kavrandığını göstererek geri bildirim ve düzeltme yapma konusunda öğretmene yol gösterir (Cin, 2005; Sönmez, 2005; Yılmaz ve Sümbül, 2006; Işman ve Eskicumalı, 2006).

Yukarıda belirtilen olumlu yönlerinin yanı sıra tartışma yönteminin çeşitli sınırlılıkları da söz konusudur. Sınıf içinde tartışma yönteminden yararlanılması öncelikle, çok fazla zaman ve iyi bir hazırlık gerektirir. Öğretmenin, tartışma amacı ve konusunu net bir şekilde ortaya koyup sınırlarını belirlemediği durumlarda tartışma amacından saparak öğretmenin kontrolünden çıkabilir, gereksiz yere uzayabilir veya kişisel münakaşalara dönüşebilir. Ayrıca, bu yöntemin kalabalık sınıflarda uygulanması oldukça zordur. Dolayısıyla, etkili ve verimli bir ders için öğretmenin bu hususlara özen göstermesi gerekir (Işman ve

Eskicumalı, 2006; Cin, 2005)

Sınıf içinde tartışma yönteminden iki şekilde yararlanılır. Bunlar, bütün sınıfın katılımıyla gerçekleşen büyük grup tartışması ile öğrencilerin kendi aralarında üçerli, beşerli veya daha farklı bir sayıda küçük gruplara ayrılması suretiyle gerçekleştirilen küçük grup tartışmasıdır. Büyük grup tartışması öğretmen tarafından yürütülür. Öğretmen daha önceden belirlenen ve öğrencilere bildirilen bir konuyu bir problem cümlesi veya soru(lar) aracılığı ile sınıf içinde gündeme getirerek bir tartışma ortamı oluşturur. Öğrenciler tarafından ifade edilen görüşleri çeşitli açıklama ve anekdotlarla netleştirir ve konunun farklı yönleri kaymaması ve öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması için sık sık özetler (Küçükahmet, 1995).

Öğretimde küçük gruplarla tartışma yönteminden ise çeşitli formatlarda yararlanılır. Bunların bazıları münazara, panel, forum, seminer, phillips 66 ve beyin fırtınası teknikleridir. Münazarada, oluşturulan iki grup belli bir konuyu karşılıklı olarak tartışır. Konu hakkında önceden bilgilendirilen gruplar, farklı perspektiflerden kaynaklanan görüşlerini savunur ve karşı tarafın düşüncelerini belirlenen süre içerisinde çürütmeye çalışır (Küçükahmet, 1995; Cin, 2005). Panel, önceden belirlenen bir konunun üç-beş kişilik bir grup tarafından dinleyiciler önünde tartışılmasını içerir. Burada amaç, ele alınan konuyu çeşitli yönlerden aydınlatmak ya da konuyla ilgili farklı bakış açıları ortaya koymaktır. Panel üyeleri, tartışılacak konu ve üzerinde konuşacağı bölüm hakkında önceden bilgilendirilen ve konu hakkında farklı görüşleri ve belli bir düzeyde bilgi ve birikimi olan kişilerdir. Bu yüzden panele “uzmanlar paneli” de denilir (Haydn vd. 2001). Oturum başkanı ise panelin yürütülmesini, sürenin kontrolünü ve tartışmada üyelere hangi soruların sorulacağını denetler. Oturum sonunda, dinleyicilerin de soru sormalarına ve konu hakkındaki görüşlerini ifade etmelerine fırsat sağlanır (Cin, 2005).

Yapı olarak panel ile benzerlikler gösteren forumun en belirgin özelliği, konuşmacıların görüşlerini dile getirmelerinden sonra dinleyicilerin devreye girerek konuşmacılara sorular yöneltmesi ve tartışmanın bu şekilde yürütülmesidir. Belli bir konu hakkında hazırlanmış bir tez, kitap ya da araştırma raporunu okuyan kişilerin bir araya gelerek söz konusu eser hakkında gerçekleştirdikleri tartışmaya ise seminer adı verilir. Bu yöntem daha çok yüksek öğretimde kullanılmakla beraber diğer eğitim seviyeleri (özellikle tarih konularının öğretimi) için önemli bir potansiyele sahiptir (Işman ve Eskicumalı, 2006). Phillips 66 adı verilen tartışma tekniği, sınıftaki öğrencilerin altışar kişilik

gruplara ayrılmasını öngörür. Bir lider etrafında toplanan her bir grubun üyeleri, işlenen konunun kendilerine verilen bölümü ile ilgili araştırma veya ön hazırlık yaptıktan sonra ulaştıkları bilgileri altı dakika içinde sınıfa sunarlar. Bütün gruplar sunumlarını yaptıktan sonra diğer grupların üyeleri ve öğretmen her bir gruba sorular yöneltir ve böylelikle konunun herkes tarafından kavranması hedeflenir (Yılmaz ve Sümbül, 2006).

Beyin fırtınası veya fikir taraması denilen tartışma tekniğinde, en fazla on kişiden oluşan öğrenci grupları kendilerine verilen bir konu hakkında yaklaşık 5-10 dakika konuşurlar. Burada amaç, grup üyelerinin konu ile ilgili çeşitli düşünce ve perspektifler üretmelerini ya da verilen probleme farklı çözüm yolları önermelerini sağlamaktır (Işman ve Eskicumalı, 2006).

Tarih Öğretiminde Tartışma Yönteminin Kullanımı

Daha önce de belirtildiği üzere, yalnızca önceden belirlenmiş bilgilerin aktarımına yönelik olmayan, aksine öğrencilerin etkin katılımını ve aktif öğrenmeyi hedefleyen bir tarih öğretimi anlayışı çeşitli öğretim strateji ve yöntemlerinden yararlanmak durumundadır. Derslerin daha ilgi çekici ve eğlenceli, öğrenilenlerin de öğrenen için anlamlı ve gerçek yaşamda işe yarar bir hâle getirilmesi gerektiğini savunan bu öğrenme kuramına yapılandırılmacılık adı verilmektedir (Cooper ve McIntyre, 1996). Bu yaklaşımda, öğrenmelerin farklı zihinsel yollardan gerçekleşebilmesine imkân sağlayan çeşitli sunum ve öğretim yöntemlerinin tek başlarına ya da bir arada kullanılması, öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde öğrencilerin bireysel ve grup özelliklerinin dikkate alınması ve sınıfın öğrenmeyi destekleyen sosyal bir ortam olarak tasarılanması esastır (Cooper ve McIntyre, 1996). Öğrencilerin etkin katılımını gözetten bir tarih öğretimi yaklaşımının da yalnızca tarihçiler tarafından ortaya konulmuş hazır bilgiyi değil, birinci ve ikinci elden her türlü yazılı, sözlü ve görsel tarih kaynaklarını ele alması gerekir. Bu özellikleri nedeniyle giriş kısmında tartışılan yeni tarih ve tarih öğretimi anlayışı ile yapılandırmacı öğrenme kuramının birbirleriyle örtüştüğü görülmektedir (Grant, 2003). Söz konusu malzemenin kullanılması bahsedilen diğer öğretim yöntemleri gibi tartışmanın da tarih derslerinde etkili bir şekilde kullanımına imkân sağlar (Garvey ve Krug, 1977; Levine, 1981).

Tarih derslerinde tartışma yönteminden çeşitli şekillerde yararlanılması mümkündür. Öğretmenler, birinci elden tarih kaynaklarını kullanırken, her türlü maddi ve görsel tarih kaynağından, harita ve grafiklerden yararlanırken ve

ders kitapları ile diğer ikincil kaynakları ele alırken tartışma yönteminden faydalanabilirler (Garvey ve Krug, 1977; Grant, 2003; Hoodless vd. 2003). Tartışma yöntemi, hem tüm sınıf mevcudu ile gerçekleştirilen derslerde hem de küçük gruplarla yapılan etkinliklerde kullanılabilir (Grant, 2003; Hoodless vd. 2003). Geleneksel olarak tarih dersleri, öğretmenin anlattığı, öğrencilerin dinleyip not aldıkları; ders kitaplarının ve bu kitaplardaki bilgilerin esas, doğru ve değişmez gerçekler olarak kabul edildiği öğretim ortamları olarak bilinir. Sınıf içi iletişim de çoğunlukla tek yönlü olup öğretmenden öğrencilere bilgi aktarımı esasına dayanır. İletişim sürecinin tersine işlediği nadir zamanlar ise öğrencilerin bilmedikleri ya da anlamadıkları hususlarda öğretmene soru sorduğu durumlardır (Grant, 2003).

Tarih öğretiminde tartışma yönteminin kullanılması, sınıf içi iletişim ve etkileşimi daha yüksek bir seviyeye taşımak için yararlanılabilecek en önemli araçlardan biridir. Tartışma yöntemi ile işlenen derslerde, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle etkileşimi çoğunlukla öğretmen tarafından önceden belirlenen ortak bir hedefe yönelik olarak gerçekleşir. Tartışılacak konu hakkında öğrencilerin belirli bir bilgi birikimine sahip olması ya da konuyla ilgili yukarıda belirtilen türden çeşitli tarihsel kaynakların kendilerine sunulması gereklidir. Böyle gerçekleştirilen bir tartışma etkinliği, öğrencilerin önceden bildikleri konu hakkında karşılıklı bilgi, görüş ve tutum alışverişi yaparak hem sahip oldukları bilgi seviyesini yükseltmelerine hem de bu bilgi ve becerileri içselleştirmelerine yardımcı olur (Levine, 1981; Haydn vd. 2001; Davies vd. 2004).

Beyin fırtınası tekniği, tarih öğretiminde yararlanılması kolay ve yaygın bir tartışma etkinliğidir. Bir dersin başlangıç kısmında öğrencilerin konuyla ilgili önceki öğrenmelerini harekete geçirmek ve konuya etkili bir giriş yapmak için çeşitli beyin fırtınası etkinlikleri işe koşulabilir (Grant, 2003; Davies vd. 2004). Aşağıda küçük gruplarla gerçekleştirilen bir beyin fırtınası etkinliği örneği sunulmuştur.

Birinci Dünya Savaşı ile ilgili ünitenin başlangıcında öğretmen, öğrencilerinin konu hakkında önceden sahip oldukları bilgileri tespit etmek ve onları konu hakkında düşündürmek için sınıf mevcudunu dört gruba böler. Birinci gruptan, savaşın başlama sebeplerini içeren bir liste oluşturmalarını; ikinci gruptan, savaşın taraflarını ve her bir tarafta yer alan ülkelerin adlarını bir tablo hâline getirmelerini; üçüncü gruptan, savaşın cephelerini ve Osmanlı ordularının savaştığı cephelerin hangileri olduğunu yazmalarını; dördüncü gruptan da

savaşın genel sonuçlarının neler olduğunu ve bu sonuçların Osmanlı Devleti'ni nasıl etkilediğini maddeler hâlinde yazmalarını ister. Her bir grup kendi arasında tartışarak istenilen görevleri yerine getirir. Bir sonraki aşamada, gruplar belirledikleri bir sözcü aracılığı ile hazırladıkları bilgileri anlatarak ve istenen formatlarda tahtaya yazarak tüm sınıf ile paylaşırlar. Etkinliğin son bölümünde öğretmen, öğrencilerin sağladığı bilgileri bir bütün oluşturacak şekilde özetler ve öğrencilere “Bu veriler ışığı altında Osmanlı Devleti'nin Birinci Dünya Savaşına katılması doğru mu olmuştur?” tarzında açık uçlu bir soru sorar. Öğrencilerin verdiği cevapları, “savaşa girilmesini haklı bulanlar” ve “bulmayanlar” şeklinde ikiye ayırır. Son olarak her bir seçeneği tercih eden öğrencilerden bu seçimlerinin nedenlerini açıklamasını ister.

Fazla bir ön hazırlık ve materyal gerektirmeyen bu etkinlik aracılığı ile öğretmen, öğrencilerin daha önceki bilgilerini hatırlamalarına, hatırladıkları bilgileri birbirleriyle paylaşp kategorilere ayırarak mantıklı bir şekilde düzenlemelerine, böylece oluşturdukları bilgileri diğer arkadaşlarıyla paylaşmalarına, sahip oldukları bu bilgilerden çıkarımlarda bulunmalarına ve bu çıkarımlarının nedenselliği üzerinde düşünerek tutarlı açıklamalar oluşturmalarına yardımcı olur. Böylelikle öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve/veya kavrama düzeyindeki öğrenmeler sentez düzeyine kadar geliştirilebilir.

Tarih derslerinde yararlanılabilecek bir başka tartışma tekniği paneldir. Özellikle, üzerinde kesin bir uzlaşma olmayan ya da günümüze kadar süren etkileriyle hâlâ tartışmaya açık nitelikler gösteren tarihsel konuların ele alınmasında kullanılabilir (Grant, 2003; Davies vd. 2004). Osmanlı Devleti'nde Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılması, panel tekniği ile işlenebilecek konulara bir örnek teşkil edebilir. Bu etkinlikte öğretmen, önce üçer kişilik iki grup oluşturur. Gruplardan birini “Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılmasının doğru ve haklı olduğu” iddiasını, diğerini ise bunun tersini savunmak için görevlendirir. Konu hakkında belirli bir altyapı bilgisi verir. Her bir grubun üyelerine konu ve savunacakları görüş hakkında çeşitli tarihsel kanıtlar ve yardımcı kaynaklara ait bilgiler sağlayarak, söz konusu kanıt ve kaynaklara ulaşarak, hazırlanmaları için onlara bir süre verir. Daha sonra sınıfta öğretmenin başkanlığında gerçekleştirilecek oturumda, panel üyeleri kendi görüşlerini savunup karşı tarafın düşüncelerini çürütmeye çalışır. Öğretmenin kontrolünde, onun ve dinleyici öğrencilerin soracağı sorular aracılığı ile hem ifade edilen görüşlerin açıklığa kavuşturulmasına hem de varsa gözde kaçan hususların dile getirilmesine imkân sağlanır. Bu etkinlik de öğrencilerin, belirli bir perspektif takınma, bilgiye

ulaşma, ulaşılan bilgiyi anlama, kavrama, analiz etme ve nedenselleştirme kapasiteleri ile bir topluluk önünde konuşma, sahip olduğu düşünceleri kanıt göstererek savunma ve soru sorma gibi becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunur.

Tartışma yönteminin tarih öğretiminde en sık ve belki de en faydalı bir şekilde kullanılabileceği durumlara bir örnek de çeşitli tarihsel kalıntı, belge, görsel malzeme ve haritaların ele alındığı derslerdir (Levine, 1981; Grant, 2003; Davies vd. 2004). Mesela, “Fatih Sultan Mehmed Devri Siyasi Olayları” konusunu işleyen bir öğretmen aşağıdaki minyatürü (Fatih Sultan Mehmed’in Belgrad Kalesine Hücumu <http://www.hayatinrengi.net/islam-turk-kulturu/16873-minyaturler.html>) kullanarak dersini bir tartışma ortamına dönüştürebilir. Tüm sınıfın katılımıyla gerçekleştirilecek tartışmada öğretmen, önceden hazırlayacağı aşağıdaki soruları sınıfa yönelterek kullanılan materyal aracılığı ile bütün öğrencilerin derse ilgisini ve katılımını sağlamaya çalışır.



Sorular:

1. Bu gördüğünüz ne tür bir resimdir?
2. Bu resim hangi dönemde çizilmiş/yapılmış olabilir?
3. Resmi yapan kişi ne tür malzemeler kullanmıştır?
4. Bu resmin yapılış amacı ne olabilir?

5. Bu resim kimin için yapılmış olabilir?
6. Size göre bu resimde sahnelenen nedir?
7. Size göre bu resim hangi zamanda hazırlanmıştır?
8. Resimde yer alan insanları görünümüne (rütbe ya da makamlarına) göre sınıflayabilir misiniz?
9. Resimde ne tür yapı ve yeryüzü şekillerini görüyorsunuz?
10. Size göre bu resmi hazırlayan kişi, resmedilen olaya bizzat şahit olmuş mudur? Neden?
11. Bu resmin gerçek olup olmadığını nasıl bilebiliriz?
12. Bu resim, içinde tasvir edilen tarihsel olayla ilgili bildiklerimize neler katıyor? Neden?

Bu soruların yöneltilmesiyle gerçekleştirilecek bir tartışma etkinliği, öğrencilerin tarihsel kaynakların bir türü olan minyatürleri, nasıl çizilip yapıldıklarını, minyatürde kullanılan malzemeleri tanıyıp öğrenmelerini sağlar. Ayrıca, tarihsel bir değeri olsun veya olmasın görsel kaynaklara nasıl yaklaşılması gerektiğini, onların ne amaçla ve kimler için hazırlandıklarını, gerçekliklerinin nasıl belirlenebileceğini, bu türden malzemelerdeki detayların nasıl ve hangi sorular aracılığı ile ortaya çıkarılabileceğini ve içerdikleri bilgilerin nasıl kullanılabileceğini öğrenirler.

Bu işlemlerin bir tartışma ortamında gerçekleşmesi, doğal olarak öğrencilerin birbirlerinin algı ve anlamalarını paylaşmasına, öne sürecekleri görüş ve düşüncelere görsel materyallerden kanıtlar arayıp bulmalarına ve bunları ifade ederek iletişim becerilerini geliştirmelerine ve daha da önemlisi öğretmenlerine, birbirlerine ve ele alınan kanıta mantıklı ve tutarlı sorular sormalarına yardımcı olacaktır. Sonuç olarak, belirtilen bu özellikleri ile tartışma yönteminin, tarih öğretimi için özel bir önem ve değer ifade ettiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Carr, E.H. (2001), (2. bs.) What is History? Basingstoke: Palgrave.
- Cin, M. (2005), "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgilerde Kullanılabilecek Strateji, Yöntem ve Teknikler" Makalenin yer aldığı kitap: A. Tanrıöğen (ed.) Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. s. 119-164. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Cooper, P. ve McIntyre, D. (1996), Effective Teaching and Learning: Students' and teachers' perspectives. Buckingham: Open University Press.
- Davies, P., Davies, R. ve Lynch, D. (2004), Enlivening Secondary History: 40 classroom activities for teachers and pupils. London: RoutledgeFalmer.
- Garvey, B. ve Krug, M. (1977), Models of History Teaching in the Secondary School. Oxford:

Tarih Nasıl Öğretilir?

Oxford University Press.

Grant, S.G. (2003), History Lessons: Teaching, learning and testing in U.S. high school classrooms. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Haydn, T., Arthur, J. ve Hunt, M. (2001), (2. bs.), Learning to Teach History in the Secondary School. London: RoutledgeFalmer.

Hoodless, P., Bermingham, S., McCreery, E. Ve Bowen, P. (2003), Teaching Humanities in Primary Schools. Exeter: Learning Matters Ltd.

İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2006), (5. bs.), Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Sempati Yay.

Küçükahmet, L. (1995), (7. bs.), Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.

Levine, N. (1981), History. London: Ward Lock Educational

Slater, J. (1995), Teaching History in the New Europe. London: Cassell.

Sönmez, V. (2005) (5. Bs.) Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tosh, J. (2000) (3. Bs.) The Pursuit of History. Harlow: Pearson Education Limited.

Von Borries, B. (2002) "European History Written by Various European Historians", Makalenin yer aldığı kitap: A. Pók, J. Rüsen and J. Scherrer (ed.) European History: Challenge for a Common Future. ss. 22-44. Hamburg: Edition Korber-Stiftung.

Yılmaz, H. ve Sünbül, A.M. (2006), (3. bs.), Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Konya: Çizgi Yay.

TARİH ÖĞRETİMİNDE DRAMA

Tuba Şengül
Gazi Üniversitesi

Çağdaş eğitimin hedefi bireyi; sorgulayan, evrensel değerleri benimsemiş, sorumluluklarının bilincinde, bağımsız düşünebilen, grupla çalışabilen, sosyal becerileri gelişmiş, kendine güvenen, yaratıcı, üretken, problem çözme ve karar verme becerileri en üst düzeyde gelişmiş bir yetişkin olarak geleceğe hazırlamaktır. Bu anlayışla öğretimde öğrenciyi merkeze alan yeni yöntemlerin derslerde kullanılmasına yönelinmiştir. Özellikle tarih dersi ile daha önceleri ağırlıklı olarak bilgi kazandırmak amaçlanırken bu düşünce günümüzde bilgi, beceri ve tutum kazandırma boyutunda düşünülmektedir. Bilginin yanı sıra beceri ve tutum kazandırmak ise öğretim sürecine öğrenciyi katacak yeni yöntemlerle olacaktır. İşte bu yöntemlerde biri de dramadır. Dramanın yeni bir yöntem olarak nitelendirilmesinin temel nedeni, ortaöğretim tarih derslerindeki kullanımının yeniliğini ifade etmek içindir.

Drama kavramının Türkçede tam olarak karşılığı bulunmamakla birlikte Yunanca “dran” sözcüğünden türetildiği bilinmektedir. Dran, “yapmak, etmek, eylemek” anlamını taşımaktadır. Drama ise “özetlenmiş, soyutlanmış eylem durumları” anlamındadır. Türkçede kullanılan “dram” kavramı Fransızcada sonu “e” ile biten “drame” sözcüğünden gelmekte ve “burjuva tiyatrosu” anlamında kullanıldığı halde Türkçede “acıklı oyun” anlamında kullanılmaktadır. Drama kavramı ABD’de yaratıcı drama (creative drama), İngiltere’de eğitimde drama (drama in education), Almanya’da ise oyun ve tiyatro eğitim bilimi (tiyatro pedagojisi) adını almaktadır (San, 1990).

Drama ilk kez İngiltere ve Amerika'da kullanılmaya başlanmıştır. İngiliz Peter Slade, 1920'lerden itibaren çocuk grupları ile drama çalışmalarını denemiştir. Slade(1954) kendisine özgü bir drama yöntemi geliştirmiş ve "Çocuk Draması" adını verdiği kitabında yöntemini tanıtmıştır. Slade'e göre drama ile çocuk, kendini farklı durumlara sokup farklı rolleri oynamaya çalışarak gelişimi için önemli olan becerileri kazanır (Aral vd. 2000).

1970'li yıllarda Dorothy Heatcote dramaya, lideri aktif olarak katarak yeni bir boyut getirmiştir. Bu noktada drama ile amaç eğitimidir, evrensel değerlere ulaşmaktır.

Türkiye'de dramaya dönük ilk izleri, Prof. Dr. Yahya Akyüz 1913 programına ait düzenlemeleri içeren, 1914 tarihli bir belgeyle temellendirmiştir. Bu belgeyle ilk kez eğitime dramatizasyonun bazı uygulamalarının girdiği görülmüştür. Bu belge, "Lisan, Jimnastik, Eşya ve Bahçe, Hayat ve Hareket" derslerinin uygulanışında, çocukların özgürlüğüne, kendilerini serbestçe ifadelerine, kendi hayal dünyalarını kurmalarına ve yaratıcılığına dayanan kurgusal bir yaklaşımın uygulanmasını önermektedir (Akyüz, 2004).

Çağdaş eğitimin öncülerinden İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, eğitimde tiyatronun önemine vurgu yapmış ve öğretimde kullanılmasını önermiştir. Köy enstitülerinde de drama uygulamalarına benzer çalışmaların yapıldığı, okul temsilleri verildiği ve işe yönelik eğitimlerin yapıldığı görülmektedir.

1980'lerde eğitimde drama, bir yöntem olarak gündeme gelmiştir. 1985'ten itibaren "Uluslararası Eğitimde Drama Seminerleri" yapılarak dramanın önemi ve uygulamaları paylaşılmıştır. 1998'den itibaren de drama, öğretmen yetiştirme eğitiminin belli branşlarında seçmeli ve zorunlu dersler arasında yerini almıştır.

20. yüzyılın başlarında sanat eğitimi akımının da etkisi ile eğitimde yerini alan dramayı pek çok araştırmacımız farklı şekillerde yorumlamıştır.

İnci San (1990) dramayı; olay, olgu, yaşantı ve bilgileri yeniden yapılandırmaya yönelik etkinlikler bütünü olarak değerlendirmiştir.

Adıgüzel(2002)'e göre drama; öğrenmeyi ve bilgiyi işlevsel kılması, öğrenmeyi aktif hâle getirmesi ile yaratıcılığı geliştiren etkili bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren başlı başına bir eğitim alanıdır.

Üstündağ(2000)'a göre drama; eğitim sürecinde oyunlarla geliştirilen bir etkinliktir ve bu özelliğiyle eğitimin yaşamsal parçasıdır.

Önder(2006)'e göre ise drama; özel olarak düzenlenen grup yaşantıları sırasında, somut bir biçimde hissetme yoluyla sosyal, evrensel ve soyut kavramların tarih, edebiyat gibi konuların canlandırılarak anlamlı hâle

getirildiği, anlayarak öğrenmenin gerçekleştiği eğitim tekniğidir.

Dışarıdan bakarak yüzeysel bir bilgiyle dramayı, oyun oynama ya da tiyatro yapma olarak algılamak oldukça yanlıştır. Çünkü dramada oyun eğer bir eğitim/öğretim amacına hizmet ediyorsa kullanılır. Amaç kesinlikle eğlenmek ya da vakit harcamak değildir. Drama bünyesinde yapılan etkinliklerin eğitsel bir amacı bulunmaktadır. Drama, tiyatrodan farklıdır çünkü dramada bir beğeni söz konusu değildir. Estetik kaygılar yoktur. Kişisel gelişim ve eğitsel amaçlara ulaşmak temel anlayıştır.

Bu noktada dramanın tarih ile bağıntı Collingwood'un tarihin işlevine yönelik şu sözü ile bağdaştırmak yanlış olmayabilir (Collingwood, 1990):

“Tarih, insanın kendini bilmesine yarar. Genellikle insanın kendisini bilmesinin çok önemli olduğu düşünülür. Kendini bilmesi de yalnız kişisel özelliklerini, onu öteki insanlardan ayıran şeyleri bilme değil, insan olarak kendi yapısını bilme demektir. Kendinizi bilmeniz, ilkin bir insan olmanın ne demek olduğunu bilmeniz; ikincisi olduğunuz türden bir insan olmanın ne demek olduğunu bilmeniz, üçüncüsü başka bir kimse değil de siz olmanın ne demek olduğunu bilmenizdir. Kendini bilmek ne yapabileceğinizi bilmektir. Hiç kimse de ne yapabileceğini denemeden bilemeyeceği için insanın yapabilecekleri konusunda elindeki tek ipucu yapmış olduklarıdır. Tarihin değeri öyle ise ne yaptığımızı, böylece de ne ve kim olduğumuzu bize öğretmesidir.”

Collingwood, bireyden topluma doğru giden bir teori ile tarihin işlevini açıklamıştır. Yukarıda ifade edilen bireyin kendini bilmesinde etkili bir yöntem de dramadır. Drama yoluyla öğrenciler ya da bireyler kendilerini tanıma fırsatı bulurlar, eksikliklerinin ve yeteneklerinin farkına varırlar. Kendilerini oldukları gibi kabul etmeyi ve kendilerine saygı göstermeyi öğrenirler. Kendisine yönelik tutumları olumlu olmayan bir bireyin çevresine ve topluma doğru yönelimler içinde olması beklenilemez. Dramanın temel amacı, bireyin kendini gerçekleştirmesidir. Ancak kendini gerçekleştirmiş bireyler başarılı toplumlar oluşturabilirler.

Tarihe drama yoluyla yaklaşan öğrenci; tarihî olay ve olguları içselleştirir, tarihsel empati kurabilir, olaylara çok perspektifli bir bakış açısından bakabilir ve olayları hayal ederek zihninde daha anlamlı hâle getirebilir.

Drama bireye, daha önce düşünülmemiş açılardan sosyal konuları izleme ve araştırma imkânı sağlar. Bir öğretmen rehberliği ile öğrenciler tarihî konuları, tarihî hikâyeleri yeniden yaratır ve daha etkili öğrenirler. Tarih konularına yeni, yaratıcı bir bakış açısıyla bakarlar. Drama, çocukların tarihi severek anlamaları

için de bir anahtardır.

Drama duyguları anlamanın, olayların içine duygularla girmenin kapılarını açan bir yöntemdir. Bu sayede gerek etkinliğe katılanlar gerekse izleyenler tarihi olay ve olgular hakkında karar verme ve onları zihinlerinde yeniden yaratma imkânı bulurlar.

Tarihsel karakterler gerçekte yaşamış insanlar olarak görülmeli ve hissedilmelidir. Ancak genellikle, tarih konularında geçen kişiler, tarihe şekil veren önemli şahsiyetler ulvileştirilerek bir hayal durumuna getirilmektedir. Drama yoluyla öğrencilere tarihi şahsiyetlerin bakış açısından bakma ve onlarla duyuşsal bağ kurma fırsatı sağlanabilir. Bu şekilde tarih dersinin hikâye tarafı arka planda kalır ve öğrencilerin gözünde gerçekliği fark edilir.

Drama katılımcıların öğrenmeleriyle, dışarıya karşı bakışlarını değiştirmeye ilgilidir ve canlandırmayı yapanlar için önemli bir deneyimdir (Carroll, 2003).

Dramadaki öğrenme, bir tür yeniden yapılanmadır. Öğrencilerin çocuk ya da gencin, öğrendiklerini, bilgilerini yeni bir bakış açısından değerlendirmesidir (San 1990).

Dramanın kendine özgü bazı teknikleri vardır. Bunlar; doğaçlama, rol oynama, rol değiştirme, rol içinde yazma, öğretmenin role girmesi, donuk imge vbdir.

Rol oynama, bir grup önünde gruptan seçilen üyelerin bir konuyu canlandırmasıdır. Bu çalışma sırasında rol oynayan kişi başkası gibi hissetmeye, onun gibi düşünmeye ve davranmaya çalışır. Doğaçlama da bir yazılı metni değil, zihinde o an için canlanana oynama demektir. Bu süreçte önceden belirlenmemiş etkinlikler arka arkaya canlandırılır (Üstündağ, 2000).

Kısaca drama, tarih öğretimi için faydalı olabilecek önemli bir yöntemdir. Bu nedenle yukarıda sözü edilen temel bilgilerden yola çıkarak ortaöğretimde tarih derslerinde uygun konuların öğretiminde drama etkinliklerinden yararlanmanın önemli olduğu düşüncesindeyiz. Tarih öğretmenlerimizin drama konusunda kendilerini geliştirerek başarılı birer lider olacaklarına şüphemiz yoktur.

Bir başlangıç olması açısından lise seviyesinde uygulanabilecek bazı drama etkinlikleri aşağıda sunulmuştur.

Etkinlik 1:

Bu etkinlik “Çanakkale savaşları” konusu işlenirken uygulanabilir. Etkinlik için şu çalışmalar yapılmalıdır:

Sınıftaki öğrencilerden “Çanakkale savaşları” ile ilgili olarak akıllarına gelen olay, isim vb. gibi bilgileri söylemelerini isteyerek bir öğrencinin de bunları tahtaya not almasını isteyiniz. Daha sonra gönüllü öğrencilerden 5'er kişilik iki grup yapınız. Bir gruba aşağıda bulunan resim, diğer gruba ise metni veriniz. İki gruptan da gördükleri resmi ya da metni nasıl anlıyorlarsa o şekilde, 1–2 dakikalık bir canlandırma ile açıklamalarını isteyiniz. Sınıfın diğer kalanını ise sınıf mevcudunu dikkate alarak gruplandırınız ve her gruba A5 boyutunda 1 adet beyaz kâğıt vererek “Çanakkale Savaşları” ile ilgili olarak bir gazete manşeti hazırlamalarını isteyiniz.

Bütün öğrenciler için 5 dakika çalışma süresi yeterli olacaktır. Bu çalışmada özellikle grupların sadece kendi aralarında bilgi alışverişi yapması ve diğer öğrenciler ve grupla temasa geçmemesi önemlidir.

Hazırlık aşaması tamamlandıktan sonra öncelikle grupların manşetlerini sınıfla paylaşmalarını sağlayınız. Daha sonra önce resmi, sonra da metni verdiğiniz grubun canlandırmalarını izleyiniz.

Uygulamaların tamamlanmasının ardından bütün çalışmaları sınıfla birlikte sözel olarak değerlendiriniz. Canlandırılan metni ve resmi sınıfla paylaşınız. Çalışmalardan nelerin anlaşıldığını, neyin vurgulandığını, canlandıranların ve izleyenlerin duygularının neler olduğunu öğreniniz. Kâğıt çalışmasında Seyit Onbaşı'nın adını içeren bir manşet var mıydı?

Canlandırma çalışması sırasında özellikle oluşturulan gruplarda, her öğrencinin bir insan rolü oynaması şart değildir. Bu bilgiyi gerekli olması hâlinde gruplarla paylaşınız. Örneğin; bir öğrenci Seyit Onbaşı'nın sırtındaki mermi ya da merdiven basamağı da olabilir.



Seyit Onbaşı'nın Kahramanlığı

Boğazı çevreleyen tabyalar, düşman zırhlısının bombardımanı altında ateş, toz ve duman içinde görünmez hâle gelmişti. Ne pahasına olursa olsun o gün boğazı geçmek kararıyla kesin saldırıya geçmiş olan güçlü düşman donanması karşısında, basit toprak siperler içindeki Türk topçuları, üzerlerine üzerilerine yapan tonlarca ağırlıktaki ölüm yağmuru altında sarsılmayan bir azimle, yaklaşan zırhlıların menzile girmesini bekliyor, sabırsızlanıyordu.

Seyit Onbaşı'nın bulunduğu 24'lük bataryaya ateş hazırlığı emri gelmişti. Topçular, etraflarında deprem sarsıntıları yapan 38'lik mermilerin patlayışlarına önem vermeden coşkuyla topbaşı yaptılar. Edremitli Seyit, bugün her zamandan daha heyecanlı ve enerjik görünüyordu. İki gün önce bir düşman mermi parçasıyla yaralanıp kollarının arasında şehitliğe yücelmiş arkadaşının intikamını alacağı zamanın yaklaştığını görmenin heyecanı ile kabına sığamıyordu. Arkadaşı son nefesini verirken; "Anam sana emanet... İntikamımı da düşmanın yanına koyma..." diye vasiyet etmişti ona.

İşte nihayet o an geldi. Ateş! Komutu bir müjde gibi kulaklarında çınlamıştı. 24'lük top bu komuta uyarak, yalnız bataryanın değil, bütün bir milletin direnme azmini beraberinde götüren çelik kitleleri zırhlılara doğru fırlatmaya başlamıştı...

Müthiş bir patlama, 24'lük batarya mevziini altüst etmişti... Edremitli Seyit toz toprak içinde kalmış gözlerini ovuşturup etrafını görmeye çalışırken, takım komutanının hüzünle titreyen sesini duydu. "Vinç çalışmıyor... Çalışmıyor!" diye haykırıyordu.

Seyit dehşetle sarsıldı. Demek artık atış da yapamayacaklardı... Düşman gözleri önünde ilerleyip gidecek ve onlar kolları bağlanmış gibi, aciz, seyirci kalacaklardı!...

Yerinden fırladı. Az ileride, mermi arabası içinde yatan mermiye doğru koştu. Onun yeri burası değil, düşmanın tepesi olmalıydı... Fakat nasıl?

24'lük topun 215 kilo ağırlığındaki mermisini kavrayıp, kaldırmak istedi. Mermi elleri arasında kayıyordu... ve birden arkadaşlarının dehşetle açılan gözleri önünde sırtladığı mermiyi topa doğru götürmeye başladı. Seyit'in taşıdığı bu mermi ile Ocean gemisi büyük bir yara aldı (Karatay 1998).

Etkinlik 2

“Çanakkale Savaşları” konusu ile ilgili olarak yukarıda verilen metni kullanarak bir başka drama çalışması da yaptırılabilir. Etkinlik için şu çalışmalar yapılmalıdır:

Sınıftaki gönüllü öğrencilerden 6–7 kişilik 3 grup oluşturunuz. Her gruba aynı metni vererek; önce-şimdi-sonra uygulaması yaptırınız. Bu uygulama için bir gruptan bu metni okuyarak öncesini, diğer gruptan metindeki olayı, son gruptan da bu olaydan sonrasını hayal etmelerini ve yine 1–2 dakikalık canlandırmalar ile arkadaşlarına sunmalarını isteyiniz. Bu arada sınıfın geri kalanına ise A5 boyutundaki beyaz kâğıtlar dağıtarak, Çanakkale savaşları ile ilgili olarak akıllarına gelen bir olayı ya da kavramı sembolleştirerek çizmelerini isteyiniz. Hazırlık için 5 dakika yeterli olacaktır.

Hazırlık süresinin bitiminde önce-şimdi-sonra olarak canlandırmaları izleyiniz. Daha sonra kâğıt çalışmalarını tahtaya asınız.

Çalışmalardan nelerin anlaşıldığı, neyin vurgulandığını, canlandıranları izleyenlerin duygularının neler olduğuna ve resimlerin neleri ifade ettiğine yönelik sınıfla birlikte değerlendirme yapınız.

Etkinlik 3

Tarih 2 dersinde Kanuni Sultan Süleyman'ın kişiliği ve fetihleri işlenirken şöyle bir çalışma yapılabilir:

Sınıftaki öğrencilerden 2'li eş olmalarını ve eşlerden birinin A diğersinin ise B olmasını isteyiniz. A'lara “Siz Kanuni Sultan Süleymansınız” deyin, B'lere ise “Siz hokkabazsınız.” deyin. Karşılıklı yapacakları konuşmada; “Padişahın 5 metre uzaktaki iğne deliğinden ip geçiren hokkabazı görmek istediğini ve onu huzuruna çağırdığını” söyleyerek bu çıkış noktasından hareketle bir doğaçlama yapmalarını isteyiniz. Birkaç dakika kadar sürecek olan bu doğaçlamaları bitiren grupların diğer arkadaşlarının yaptıkları doğaçlamaları sessizce izlemelerini sağlayınız. Bütün grupların ikili doğaçlamalarının tamamlanmasının ardından isteyen 5–6 gruba biraz önce yaptıkları doğaçlamaya sağdik kalarak, çalışmalarını tahtada tekrarlamalarını isteyiniz.

Doğaçlamalar sonunda sınıfa değerlendirme yapın ve aşağıda yer alan asıl hikâyeyi sınıfla paylaşın. Asıl metin ve yapılan doğaçlamalardaki benzerlik ve farklılıkları tartışın. Konunun temel fikrinin ne olduğu üzerinde durun.

Kanuni'nin Cezası

Kanuni Sultan Süleyman düğünlerde yetenekli kişilerin gösteri yapmasını çok severmiş. Yine bir gün, bir düğünde İstanbul'a Osmanlı ülkesindeki bütün

canbazlar, madrabazlar, ateş üfleyenler... hepsi doluşmuşlar. Kanuni gösterileri zevk ile izlemiş. Birinciye de ihsanlarda bulunacaktı. Bir adam varmış, dikiş iğnesini 5 metre uzağa koyuyor, dikiş ipini 5 metre uzaktan atıp iğnenin deliğinden geçiriyormuş. Kanuni bunu görünce hayretler içerisinde kalmış:

—Tasadüfen attı. Böyle bir şey mümkün değil,

demiş. Adam gösterisini bir daha yapmış. Dikiş ipliği yeniden 5 metre uzaktaki iğneni deliğine girmiş. Kanuni şaşkınlık içerisinde:

—Bir daha yap bakalım,

demiş. Üçüncü denemeyi ayakta seyreden Kanuni, katıla katıla gülmüş ve şu meşhur emrini vermiş:

—Bu adama 100 altın verin, 100 de sopa atın.

Adam şaşkın:

—Padişahım 100 altını anladık ama neden 100 sopa?

Kanuni cevabını hemen vermiş:

—100 altın maharetin için, helal olsun, 100 sopa da boş işler ile uğraştığın için. Bu da bana helal olsun. Bre adam başka işin mi yok? Neye yarayacak bu yaptığın?

Etkinlik 4:

Tarih 1 dersinde “Malazgirt Savaşı” işlenirken aşağıdaki çalışma uygulanabilir.

Öğrencilerinizden kendilerini “Sultan Alpaslan” olarak hayal etmelerini isteyiniz. Herkesin gözlerini kapatarak başlarını kollarının üzerine koyarak sıralarında rahat bir şekilde oturmalarını ve aşağıda vereceğiniz bilgiler doğrultusunda hayal etmeye başlamalarını isteyiniz.

“Sevgili arkadaşlar yıl 1071, siz Büyük Selçuklu Devleti'nin Tuğrul Bey'den sonraki 2. Sultanı, Çağrı Bey'in oğlu Alparslan'sınız. Bizans İmparatoru Romen Diyojen'e karşı girişilecek mücadelenin tam vaktidir. Malazgirt'e kadar çekilmiş olan Türkleri Anadolu'da barındırmak istemeyen Bizans'a ders vermek mecburidir. Ancak ordun sayı olarak düşmandan azdır. Orduna öyle bir

konuşma yap ki bu mücadeleyi kaybetmek mümkün olmasın.”

Bu konuşmanın ardından birkaç dakika sınıfta sessiz bir ortamda öğrencilerin gözleri kapalı ve başları sıralarında ellerinin üzerinde düşünmelerini isteyiniz. Düşünme ve hayal işlemini bitirenlerin isterlerse yapacakları konuşmayı not alabilecekleri söyleyiniz.

Hazırlık çalışmasının bitiminin ardından isteyen öğrencilerin tahtaya kalkarak kürsüye geçmesini ve sınıf arkadaşlarını da ordunun askerleri kabul ederek konuşmalarını yapmalarını isteyiniz.

Yapılan çalışmaların ardından hangi arkadaşın konuşmasının etkili olduğu neden ve niçinleri ile tartışınız. Ardından aşağıda verilen Sultan Alparslan'ın “Malazgirt Nutku”nu okuyunuz. Tartışmalar ve değerlendirmelere devam ederek konuyu işleyiniz.

Alparslan'ın Malazgirt Nutku

Cuma namazından sonra Sultan Alparslan, ordusuna şöyle hitap etti: “Kumandanlarım, askerlerim! Biz ne kadar az olursak olalım, onlar ne kadar çok olursa olsunlar, daha fazla bekleyemeyiz. Ben Müslümanların camilerde bizim için dua etmekte oldukları bu saatlerde düşmanın üzerine atılmak istiyorum. Galip gelirsek arzu ettiğimiz sonuç gerçekleşmiş olur, yenilirsek şehit olarak cennete gideriz. Bugün burada ne emreden bir sultan ne de emir alan bir asker var; ben de içinizden biri olarak sizinle birlikte savaşağım; benimle gelmek isteyenler peşime düşünler, istemeyenler serbestçe geri dönebilirler.”

Büyük bir inançla söylenen bu heyecanlı sözlerle askerler hep bir ağızdan:

—Ey Yüce Sultan! Her zaman senin emrinde ve seninle olacağız, nereye gidersen oraya gideceğiz, diye haykırdılar.

Sultanın üzerinde beyaz bir elbise vardı. Düşmana hücum etmeden önce son söz olarak askerlerine şunları söyledi:

—İşte şehitlik kefenim, savaş meydanında ölürsem beni bu elbise ile gömersiniz.

Cuma günü öğleden sonra başlayan savaş akşamüzeri sona erdi. Tarihin en büyük meydan savaşlarından biri olan Malazgirt Savaşı Türk ordusunun kesin galibiyeti ile sonuçlandı. Büyük komutan Alparslan'ın üstün savaş taktiği ve Türk askerinin cesaret ve kahramanlığı sayesinde

Türk ordusu, kendisinden yaklaşık beş kat fazla olan Bizans ordusunu birkaç saat içinde kesin bir yenilgiye uğratmış ve büyük bir zafer kazanmıştı. Bu savaşta Bizans imparatoru Romen Diyojen de esir alınmıştır. İmparator, savaşın galibi Büyük Türk hakanı Alparslan'ın huzuruna çıkarıldı. Alparslan imparatora çok iyi davrandı.

Sultan Alparslan, imparator Diyojen:

—Sence sana ne yapacağım ve zaferi sen kazansaydın bana ne yapardın?, diye sordu. Diyojen:

—Ya öldürüleceğim ya da zincire vurularak İslam ülkelerinde teşhir edileceğim. Ben olsam böyle yapacaktım ve sana çok kötü davranacaktım, diye cevap verdi.

Esir imparator, bu sözleri ile eline fırsat geçseydi ne kadar acımasız hareket edeceğini söylemekten çekinmemişti. Buna karşı bu büyük zaferin muzaffer komutanı Sultan Alparslan, Diyojen'i affetti, özel çadırda bir hükümdar gibi misafir ettikten sonra, maiyetindekiler ve diğer esir asilzadeler ile birlikte Türk süvari muhafızları ile onu memleketine gönderdi.

(Kafesoglu, 1993;Sevim, 2003)

KAYNAKÇA

Adigüzel, Ö. (2002); Yaratıcı Drama, Natural Yayınları, Ankara.

Akyüz, Y. (2004); "Anaokullarının Osmanlı'da İlk Programları ve Ders Uygulamaları ile 'Yaratıcı Drama'nın İlk İzleri", Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, Mayıs, Yıl:5, Sayı:51, s.19–24, Ankara: M.E.B. Yayınları.

Aral, N. , Baran, G. , Bulut, Ş., Çimen S. (2000); Drama, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Bozdoğan, Z. (2003); Okulda Rehberlik Etkinlikleri ve Yaratıcı Drama, Ankara: Nobel Yayınları.

Carroll, J. (2003); To the Spice Islands: Interactive Process Drama, Charles State University, Melbourne Australia.

Collingwood, R.G. (1990); Tarih Tasarımı. (çev. Kurtuluş Dinçer). İstanbul.

Gönen, M. Dalkılıç, N.U. (2002); Çocuk Eğitiminde Drama, İstanbul: Epsilon Yayınları.

Kafesoglu, I. (1993); "Malazgirt Muharebesi", İslam Ansiklopedisi, 7. Cilt, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Basımevi, s.242-248.

Karatay, B. V. (1998); Mehmetçik ve Anzaklar, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Okvuran, A. (1994); "Çağdaş İnsan Yaratmada Yaratıcı Drama Eğitiminin Önemi ve Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 24, Sayı:1, s.185-194, Ankara.

Önder, A. (2006); İlköğretimde Eğitici Drama Temel İlkeler Uygulama, Modelleri ve

Örnekleri, Ankara: Yayınları.

Öztürk, A. (ed.-2007); İlköğretimde Drama, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

San, I. (1990); "Eğitimde Yaratıcı Drama" Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 23, Sayı:2, s.573-582, Ankara.

San, İnci (1996); "Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitimde Yaratıcı Drama", Yeni Türkiye Dergisi, Eğitim Özel Sayısı, yıl:2, Sayı:7, İstanbul.

Sevim, A. (2003); "Malazgirt Muharebesi", İslam Ansiklopedisi, Cilt:27, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, s.481-483.

Taylor, P. (1998); Red Coats and Patriots: Reflective Practice in Drama and Social Studies, Heinemann, Portsmouth.

Üstündağ, T. (2000); Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü, Ankara: Pegem Yayınları.

<http://www.canakkale.gen.tr>

TARİH ÖĞRETİMİNDE EPİK ŞİİRLERİN KULLANILMASI

Hüseyin Köksal
Gazi Üniversitesi

“İnsanlara tarihleri kendi sözleriyle geri verilir. Geçmiş verilirken, onlara geleceği kurmak için de yol gösterilir.” Thompson (1999, 18)’un bu sözü tarih öğretimine ilişkin hem alışıldık hem de şaşırtıcı ipuçları içermektedir. “Gelecek” “kurmak” yada “yol göstermek” ifadeleri tarih öğretimi ile uğraşanlar için hem tanıdık ve hem de pek çok politik nitelikli tartışmayı davet ettiği için artık sıkıcı da gelmektedir. Ancak, Thompson’un sözünün ilk kısmı için benzer bir değerlendirme yapmak zordur. Çünkü ilk kısımdaki “kendi sözleriyle” ifadesi, kabul etmek gerekir ki heyecan verici olduğu kadar ilham da vermektedir.

İnsanlara, tarihlerinin kendi sözleriyle verilmesi ne demektir? Bu kuşkusuz, tarihi “dilsel” bir yanının olduğunu öncelikle vurgulayan bir ifadedir. Gerçekten de gerek tarihin ne olduğu gerekse neden ve nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin olarak son yıllarda yapılan tartışma ve araştırmalar da tarihin sözü edilen yönü üzerinde durmakta; onun aslında anlamlı bir metin olduğu ve bir metinden anlam kurabilmek için hangi zihinsel beceriler gerekiyorsa tarih öğretiminin o becerileri gerektirdiği dile getirilmektedir. Bunun yanı sıra, bu anlamlı metnin bizzat öğrencilerin kendisi tarafından oluşturulması gerektiği, özellikle eğitimde oluşturmaçılık tartışmaları içinde sıklıkla dile getirilmektedir.

Bu çerçeve içinde, tarih öğretiminde sözlü, görsel yada yazılı kaynakların kullanılması gerektiği üzerinde dünyada ve Türkiye’de tarih eğitimcileri arasında yaygın bir uzlaşma bulunmaktadır. Candan (2002), “Tarih Öğretiminde

Tamamlayıcı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi” adlı çalışmasında öğrencilerin, tarih derslerinde ders kitaplarında bulunan ana metnin dışında, tarihsel konulu veya nitelikli metinlerin neden okunması gerektiği üzerinde durmuştur. Safran ve Ata (2003), “Öğrencilerin Tarih Metinlerinden Anlam Çıkarmalarına Yönelik Araştırmalara Bir Bakış” adlı çalışmasında, dünyada ve Türkiye’de tarih derslerinde öğrencilerin karşılaştıkları anlama sorunlarının nasıl çözülebileceğine yönelik olarak yapılan tartışmaları özetlemiştir. Kiriş (2009) “Tarih Öğretiminde Yazma Becerisinin Geliştirilmesi” adlı çalışmasında öğrencilerin kendi tarihsel metinlerini oluşturmalarının önemi üzerinde durulmuş ve öğrenciler tarafından yazılmış tarih metinlerinden örnekler verilmiştir. Işık (2001), tarih öğretiminde yerel tarih uygulamalarının tarih derslerini ders kitabı ve sınıfın sınırlılıklarından kurtardığını söyleyerek, yerel ve bölgesel özelliklerin tarih derslerindeki değerine işaret etmiştir. Benzer biçimde Sarı (2006), tarih derslerinde sözlü tarih uygulamalarına örnekler vermiştir. Doğanay (1997), tarih ve sosyal bilgiler derslerinin “edebiyat temelli” olması gerektiğine ilişkin olarak dünyada yapılan tartışmaları Türkiye’ye aktarmıştır. Şimşek (2001) ise, tarih derslerinde epik şiir türleri (destan, efsane, kahramanlık türküleri), hikâye ve roman gibi tamamlayıcı okuma metinlerinin önemi üzerinde durmuştur.

Adı geçen araştırmalar, tarih derslerinin gerçekte bir çoklu okuma dersi olduğunu göstermektedir. Şimşek (2001)’in de belirttiği gibi, bu okuma etkinliği yalnızca tarihsel nitelikli metinlerle ya da yalnızca yazılı metinlerle sınırlı değildir. Epik şiir türleri olan destanlar, halk türküleri, efsaneler de bu kategori içinde yer almaktadırlar. Bu tür ürünler, genellikle toplumun hayatında iz bırakan olaylardan esinlendiği için, sözlü kültürel miras kapsamına girmektedirler. Bu tür materyaller, eğitim sürecine genellikle ders kitaplarına alınarak ya da öğretmen tarafından sınıfa getirilerek dâhil edilmektedirler. Bunlar, tarih derslerinde öğretmenin üstlendiği anlatıcılık görevini desteklemekte, benzer biçimde ders kitaplarındaki ana metni de zenginleştirmektedir. Her ne kadar bu materyallerin ders kitaplarında ana metnin anlaşılabilirlik düzeyini düşürdüğünü ileri süren araştırmalar bulunmakta ise de (Safran ve Ata, 2003), bu olası durumun, materyallerin etkili işlenmemesinden ya da etkili işlemeyi engelleyen süre kısıtlaması, müfredatın ağırlığı gibi dışsal nedenlerden kaynaklandığı düşünülebilir.

Epik, TDK sözlüğünde, “Destana ilişkin, destana özgü, destanla ilgili, destansı.” Şeklinde tanımlanmaktadır. Tarih derslerinde epik şiirlerin okunması

tarihsel olduğu kadar, aynı zamanda edebi bir uğraştır. Bununla birlikte, epik şiir bir tarihsel metin değildir. Nesnel gerçekliğe dayalı olmakla birlikte oluşturulmasının ya da aktarılmasının nedeni, nesnel gerçekliğin aktarılmasından çok, gerçekliğin yaratması beklenen coşkunun aktarılmasıdır. Bu nedenle herhangi bir tarihsel kanıtın ya da yazılı bir tarihsel metnin incelenmesi sırasında işe koşulan kriterlerin epik şiirlerin incelenmesinde yetmeyeceği ileri sürülebilir.

Aşağıda, değişik tarihsel olayları işleyen bir epik şiir örneği sunulmuştur. Osmanlı-Rus savaşından bir kesiti işleyen bu şiir, aynı sürecin anlatıldığı bir tarih metni ile karşılaştırmalı bir biçimde ele alınmıştır.

ALACADAĞ SAVAŞI DESTANI

Kars ovalarına Moskof yürüdü
Üç koldan Kars'a doğru sürüdü
Şanlı askerimiz karşı yürüdü
Bilmezler ki burada yatar hırkanı

Top tüfek sesini kimse seçemez
Al kan akar sular, hayvan içemez
Halef oğlu düzün kuş da uçamaz
Mük-ü İslam bugün vurdu viranı

Zivin zaferini neyledin nettin
Gene Al'i Osman'ın şanın unuttun
Solugu almadan Tiflis'i tuttun
Gelmez mi üstüne ateş-i fani

Bire bin bedel koçlar doğuştu
Düşmanın sürüsü hayli ürkmüştü
Din vatan uğruna aslanlar doğuştu
Lakin çok sürmedi bu mihri bani

Çok perişan oldu köylerin hali
Çoğusu kaçmaya bulamaz mecali
Gökten gülle yağar yağmur misali
Koçağı yaylada tutmuş mekânı

Kimi gazi düşman safların yarar
Kimi yoldaşın yarasını sarar
Kimi kardaşının cesedini arar
Çok müşkül buluna derdin dermanı

Çok zorlu başladı ateş oyunu
Köyleri kırarak tutar toyunu
Düşman gösterir alçak sıyunu
Feryatları tuttu çarh-ü devranı

Kimi der serdara gelin söyleyek
Çoğu der ki sabi sübyan neyliyek
Ataşa kalmayıp hicret eyliyek
Gene karşı durak merd-i meydani

Yahnılarda Mürvet kaldı koçlara
Bir yolunma düştü sırma saçlara
Ordular yayıldı düz yamaçlara
Ahi figan sardı arşı asumanı

Dayanın babalar Çamlıbel gider
Yavru gözyaşından kanlı sel gider
Ağlayın analar nazlı el gider
Atar oku bizden kaza kemanı

Nazlı Ardahan da kan yaş ağlar
Ehli İslam olan yüreğin dağlar
Mescid medresesi karalar bağlar
Ah-ü zara kaldı gül gülistanı

Sefil aşık döker kanlı yaşını
Mahşerde yitirmiş yan yoldaşını
Taştan taş döğer dertli başını
İslam darda yetir rahim rahmanı
Aşık Ceyhunî

*Hayat Tarih Mecmuası, 1970, S.5,
s.70*

Tarih Metni:

1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı, Rumi takvime göre 1293 yılına denk geldiğinden "93 Harbi" olarak da bilinir. Padişahı II. Abdülhamit döneminde Ruslara karşı verilen bir savaştır. Hem Tuna Cephesi'nde, hem de Kafkasya Cephesi'nde savaşılan 93 Harbi, Osmanlı Devleti için büyük bir yenilgiyle sonuçlandı. Bu savaş, Osmanlı Devleti için hem büyük bir toprak kaybına neden olmuş, hem de Rus ordusunun İstanbul'un eşiğine (Yeşilköy, Bakırköy) kadar gelerek Osmanlı Devleti'nin varlığını tehdit etmesiyle sonuçlanmıştır.

Kafkasya cephesinde Osmanlı birlikleri, Ruslara karşı uzun süre direndi. Nisan-Mayıs 1877'de Doğubeyazıt ve Ardahan Ruslarca işgal edildi. Ama Halyaz ve Zivin'de Rus orduları yenilgiye uğradı. Gedikler (25 Ağustos) ve Yahniler (4 Ekim) çarpışmaları Osmanlıların zaferiyle sonuçlandı. Rusların 15 Ekim'deki Alacadağ Çarpışması'nda kazandığı zaferle Kafkas cephesindeki Osmanlı kuvvetleri çözülmeye başladı. Rus orduları Kasım 1877'de Kars'ı ele geçirdi. Bu şehir Brest-Litovsk Antlaşması'na kadar Rusya'nın elinde kaldı.

www.artvinansiklopedisi.com

Bu iki metnin karşılaştırılmasına yönelik sorular aşağıdaki gibi olabilir:

- Şiir hangi konuyu işlemektedir?

Tarih Nasıl Öğretilir?

- Şiir konunun hangi boyutlarını öne çıkarmıştır?
- Metin hangi konuyu işlemektedir?
- Metin konunun hangi boyutlarını öne çıkarmıştır?
- Şiirde ve metinde geçen ortak olgular nelerdir?
- Şiir metinden hangi açılardan farklıdır?
- Şiir metni hangi açılardan tamamlamaktadır?
- Şiirde aşırılık ve duygusallık öğeleri bulunmakta mıdır?
- Metinde aşırılık ve duygusallık öğeleri bulunmakta mıdır?
- Şiiri yazan kişi ile metni yazan kişinin amaçları arasındaki farklılıklar nelerdir?

Tarih derslerinde, ders kitabından kaynaklanan sıkıcılık, anlaşılmazlık gibi problemlerin çözülmesinde, ders kitabındaki metinlerin farklı metinler ile zenginleştirilmesi işe yarayabilir. Bu ayrıca, öğrencilere metin türleri, eleştirel okuma, karşılaştırma yapma ve metinlerarası okuma gibi beceriler kazandıracağı beklenebilir. Aşağıda, farklı konularda epik şiir örnekleri sunulmuştur.

Örnek 1:

Konu: Osmanlı-Rus Savaşı

Kars Kal'ası

Çok öyle yan bakma Moskof sen ona

Zafer nişanıdır Kars kal'ası

Nice bin düşmana korku salmıştır

Osmanlı şanıdır Kars kal'ası

Onu kuran usta çok güzel kurmuş

Bütün ülkelere kanadın germiş

Her gelen belaya göğsünü germiş

Yurdun kalkanıdır Kars kal'ası

Seherde tez alır doğan güneşi

Dünyada bulunmaz anın bir eşi

Gülle top kâr etmez tulûattır dōşü

Kal'alar hanıdır Kars kal'ası

Baykuş yaşayamaz viran değildir

Bülbülü bağları yaban değildir

Kargalar kalacak mekan değildir

Laçın vatanıdır Kars'ın kal'ası

Kars'a her göz koyan perişan oldu

El amana gelip kör pişman oldu

Buna şahit ispat cihan oldu

Kendisin tanıdır Kars kal'ası

Hinzır git viranın ol öz ağında

Koç yiğitler yatar yurdun bağında

Baş ile can feda eyler uğrunda

Eller sultanıdır Kars kal'ası

Bahrî her dem söyler vâsf-i vatandan

Bünyadına ferman gelmiş Sultan'dan

Şenlenip abadan olur jer yandan

Dünya cinânıdır Kars kal'ası

Karslı Bahrî, Hayat tarih Mecmuası,

1970, S.5, s.70

Örnek 2:

Konu: Bağdat Seferi

Bağdat Destanı

Hazır olun ey gaziler
Varalım Bağdad üstüne
Ulu dağlar sarp kayalar
Geçelim Bağdad üstüne

İçelim Şatt'ın suyunu
Bildirin Şahının soyunu
Sultan Murad'ın tuğunu
Dikelim Bağdad üstüne

Sarptır Bağdad'ın eteği
İçi erenler yatağı
Sultan Murad'ın otağı
Kurulur Bağdad üstüne

Dostu gafil koman gitsin
Çalın vezirin borusun
Koyuverin asker yürüsün
Gaziler Bağdad üstüne

Alırlar elden, komazlar
Üstünde Han var demezler
Ulu toplar balyemezler
Atılır Bağdad üstüne

Demircioğlu sözün haklır
Hiç sözünde hilaf yoktur
Osmanide gayret çoktur
Kırılır Bağdad üstüne
Demircioğlu, Hayat tarih Mecmuası,
1970, S.8, s.65

KAYNAKÇA

- Candan, A.S., Tarih Öğretiminde Tamamlayıcı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi Ankara, 2002
- Doğanay., A., Edebiyat Temelli Sosyal Bilgiler Öğretimi,
- İlgar, I., Hayat tarih Mecmuası, 1970, S.8, s.65
- İlgar, I., Hayat tarih Mecmuası, 1970, S.5, s.70
- İlgar, I., Hayat Tarih Mecmuası, 1970, S.5, s.70
- Kiriş, A., Tarih Öğretiminde Yama Becerilerinin Geliştirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2009.
- Safran M., Ata, B.,
- Sarı, I., Tarih Öğretiminde Sözlü tarih Uygulamaları, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2006.
- Şimşek, A., Tarih Öğretiminde Efsane ve Destanların Rolü, Kırşehir Eğitim fak. Dergisi, C.3., S.2.
- Thompson; P., Geçmişin Sesi, Tarih Vakfı Yurt yay. 1999, İstanbul
- www.artvinansiklopedisi.com.tr., erişim tarihi, 16.09.2009
- www.dumlupınar.aku.tr. , erişim tarihi, 12.08.2009

TARİH ÖĞRETİMİNDE DESTANLAR VE EFSANELER

Ahmet Şimşek
Marmara Üniversitesi

Destanlar ve efsaneler sözlü edebî ürünler içinde yer alan kültür öğeleridir. Bunlar geçmişte yaşamış kişi ve olaylar hakkında kuşaktan kuşağa sözlü olarak aktarılmış anlatı ve tasvirlerdir. Bir anlamda toplumun hafızası ve bilinçaltıdır.

Bilindiği üzere yazının bulunmasından önce insanlar, toplumsalı ilgilendiren yaşanmış olayları sözlü olarak nesilden nesile aktarmak suretiyle korumuşlar, böylelikle farkında olmaksızın bir toplumsal hafıza yaratmışlardır. Bu yolla toplumun başından geçen göç, savaş açlık-kıtlık, iç çatışmalar, doğal afetler gibi konular yazılı hâle getirilinceye kadar sözlü olarak yaşatılmıştır. Böylelikle, toplumsal birlikteliğin ortak paydaları zaman içinde taşınmıştır. Bu aktarımda toplumun her bir bireyinin bir katkısı olması yanında, genelde seçilmiş kişilerce bu anlatılanların bir form kazanması söz konusu olmuştur. Bu kişilere eski Yunan'da ozan, Afrika'da topluluğun en yaşlısı/büyücüsü, Türklerde ise aşık, bakşı ya da kam denilmiştir (Şimşek, 2000).

Peki, efsane, destan, mit ne demektir? Bunlar arasında nasıl bir fark vardır?

Efsane, genelde gerçek bir temele sahip olan, fakat halk muhayyilesinin ve genelenişinin değiştirmiş/genişletmiş olduğu hikâyelerdir (Halkın, 1989). Bunlar, insanın kendi ruhunu, hayatını, eşyaya ve tabiata aksettirerek "onlara üstün olma" anlayışından kaynaklanmıştır (Öztürk, 1986). Mit ise tanrısallığın yüksek olduğu eski Yunan toplumlarına ait ilah ve yarı ilah yarı insan tiplerin kahramanlıklarını, yaşantılarını, çekişme ve mücadelelerini konu alan hikâyelerdir. Altay Türklerindeki şaman destanları ve uydurulmuş Yecüc-Mecüc Seddi, Demirkapı,

Ashab-ı Keyf de bunlardan sayılabilir (Togan, 1989).

Görüldüğü gibi hem efsaneler hem mitler ele aldıkları konular bakımından birbirinden ayrılırlar da gerçeğe yaklaşımları ve yakınlıkları bakımından benzerdirler. Mitler veya efsaneler hem mahalli, hem de milletlerarası birçok motiflere sahip olmalarına rağmen doğup geliştikleri bölgenin düşünce, tarz ve yönelişlerini ortaya koyarlar (Kütükoğlu, 1995). Bunlar zamanla yaratıcı taşıyıcıların yurt değiştirmeleri ile hem arketipleri değişmeksizin başka kültürlerden etkilenerek farklılaşmışlar, hem de diğer kültürlerin sözlü ürünlerini etkilemişlerdir. Romalıların Türeyiş Efsanesi'ndeki Romulus ve Remusus'u emziren dişi kurt ile Türklerdeki Türeyiş Göç, Ergenekon Destanları'ndaki kurt motifinin benzeşmesi, Oğuz Han ile Bakire Meryem' den doğan Hz. İsa motifinin yakınlığı (Togan, 1989) buna birer örnektir.

Peki gerçeküstü bir takım varlıkların, gerçeküstü hikâyelerini anlatan mitlerin, efsanelerin tarih eğitimi açısından nasıl bir değeri olabilir?

Mitolojik bir simgeselliğin ötesinde anlam taşımadığı zannedilen bu ürünlerden pekâla bir takım tarihsel çıkarımlarda bulunmak mümkündür. Çünkü bunlar her ne kadar gerçeküstü bir anlatım ve içeriğe sahip olsalar da gerçek bir olay çekirdeğine sahiptirler. Örneğin eski Yunan'daki İlyada hikâyesi önceleri sadece mitolojik bir kurgu olarak algılanmasına rağmen, zamanla gerçekten yaşanmış olaylar olarak görülmeye başlandı. Bunun peşine düşen Alman arkeolog Henrich Schlieman'ın 1868'de başlayarak Truva'da yaptığı kazılar, anlatılanların sadece mitolojik bir hikâye değil, yaşanmış tarihsel bir gerçek olduğunu ortaya koydu (web: 1).

Diğer yandan bir kimsenin rüyalarından hareketle ruh halini yorumlamak nasıl mümkünse, efsane ve mitlerle de bir toplumun ruh halini de anlamak mümkündür. Çünkü bir mekâna, toplum yapısında bir oluşuma, toplum içinde yaşanmış bir olaya, tarihsel ve gerçek bir şahsiyete bağlanan efsaneler, her ne kadar gerçeküstü özelliklere sahip olsalar da toplumun kozmogonisi, tarihi, inançları, töresi ve idealleştirilmiş bir hayat anlayışının boyutlarını içine alır (Öztürk, 1986). Örneğin, Türk mitolojisi olarak adlandırılabilir Yaratılış ve Türeyiş Destanları, Türk milletinin İslam'dan önceki yaşantısı, toplumdaki Tanrı düşüncesi, inançlar üzerine iyi malzeme sunabilir¹.

1 - Bu konuda Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun Türk destanlarından yararlanarak 1965'te yazdığı Yaratılış ve Türeyiş adlı eseri önerilebilir. Eserden, İslam öncesi Orta Asya Türk kültürüne ilişkin bilgiler çıkarsanabilir.

Destan ise mit ve efsaneden biraz daha farklıdır. Bunlar; kahraman ve kahramanlık kavramlarının, epik karakterli bir yaşayışın, zaman, mekân ve hadiseler içindeki yansımalarının olay örgüsü ile biçimlendirilmiş anlatımlarıdır (Tural, 2000). Genelde millet bütünlüğü ve devamını ülküleştiren bir anlayışa bağlıdır (Öztürk, 1986). Mit ve efsanelerden tarihsel gerçeğe olan yakınlıkları bakımından ayrılırlar. Milletlerin değerlerini, duyuş ve düşünüşünü, imanını, ahlakını, ruh ve heyecanını içme, yeme, giyme, ziraat, zanaat uğraşlarını anlatan "millî destanlar", yapılarında tarihsel hakikatleri daha fazla barındırdıkları için önemlidir (Tural, 2000). Bu yönden İran destanları ve eski Yunan mitleri daha çok efsaneye yakınlaşırken Türk destanları² tarihe daha yakın sayılabilir.

Efsaneler yapıları itibarıyla bir tarihsel kişi, olay ve yere bağlı olarak bireysel idealizm vurgulamalarına rağmen destanlarda millî bir ideal ve bunu gerçekleştirmeye çalışan tarihsel bir kişi vardır. Yani, efsanelerde bireysel bir bakış açısı hâkimken, destanlarda toplumcu bir düşünüş ve mücadele vardır. Çünkü destanlardaki tarihsel olayların zamanla bireysellikten sıyrılarak, "örnek" olanı arkaik zihniyetin kalıbıyla saklaması (arketipleştirmesi), yüzyıllar boyunca aktararak yaşamasını sağlamıştır. Bu aktarım sırasında, gerçek kişiliğin anısı halkın belleğinde en fazla iki ya da üç yüzyıl varlığını sürdürebilmiş, dolayısıyla tarihsel gerçek, belirli kişi veya olaylarla değil kurumsal gelenek ve görenek şeklinde bugüne taşınmıştır (Eliade, 1994). Toplumun coğrafya değiştirmesi, başka kültürlerle etkileşimi ve inanç farklılaşmasını yaşaması gibi önemli etmenler de bu değişime sebep olmuştur. Ancak değişim seyri içinde farklılaşma destanın mantığındaki olaylarda değil; ifade şekillerinde ya da yeni kazandırılan motiflerde gerçekleşmiştir (Öztürk, 1996). Örneğin, Türklerin Müslümanlaşmaya başlamasıyla birlikte kültürlerini de İslam'a uygun hâle getirme çabaları; Oğuz Kağan, Manas, Göç, Şu, Alp Er Tunga ve Dede Korkut destanlarında değişimi beraberine getirmiştir³.

Zaman içinde çeşitli değişimler yaşamış destanlar; yaşanmış bilgi, deneyim,

2- Türk destanlarını; İslam öncesi Türk destanları [Alp Er Tunga, Saka-Şu, Oğuz Kağan, Bozkurt ve Ergenekon, Uygun Destanları (Türeyiş, Göç, Mani Dini'nin Kabulü)], İslam Çağı Türk Destanları (Battal Gazi, Danişment Gazi, Satuk Buğra Han, Sarı Saltuk Baba), Millî ve Siyasî Varlığa Yönelik Destanlar (Kırım, Edige, Kalmuk Mücadelesi, Şeyh Şamil, Adil Sultan, Çora Batur), Yerel ve Kişisel Davranışları Sergileyen Destanlar (Genç Osman, Başını Vermeyen Şehit, Plevne, Sivastopol ve Kırım, Zağra Göç, Çanakkale) olarak sınıflamak mümkündür (Öztürk, 1986: 184-185).

3- İslamlaşma ile birlikte bu destanlarda İslami unsurların yer aldığı, İslam ile çatışan eski inanç unsurlarından bazılarının değiştiği görülmüştür.

duygular açısından toplumların, tarih, felsefe, din ve evren anlayışlarına ışık tutabilirler (Ayan, 1999). Destanlar, tarihsel olayların halk kültürüne bıraktığı izleri, halkın olaylar hakkındaki kanaatlerini ve hükümlerini, onların kahramanlar olan tarihsel şahsiyetler hakkındaki sempati ve antipatilerini, onlara izafe ettikleri ve hakikatte kendi arzularının sembolü olan karakterleri içerirler (Boratav, 1982). Bunlardan halkın geçirdiği psiko-sosyal aşamalar öğrenilebilir. Kaldı ki Türk tarihinin bir eskiçağının hâlâ yazılamamış olması, Türk tarihine yön vermiş Oguzların Orta Asya'daki hayatlarını anlatan tarihsel bir eserin yokluğu (Sümer, 1991)⁴ Türk Tarihinin eksik kalan yönlerini tamamlaması yönünde de Türk destanlarını önemli kılmaktadır.

Günlük yaşayış, örf, âdet, gelenek ahlaki değerler, insani değerler zevk anlayışı, renk anlayışı, büyük, küçük, yoksul, zengin, güçlü-güçsüz ilişkileri, kılık-kıyafet, mutfak, yemek, ziyafet usulleri ve adabı, oturma, mecliste oturuş nizamı, töresi gibi akla gelebilecek her ne öğrenilmek isteniyorsa Türk Destanları'nda bulunabilir (Genç, 2000). Ayrıca, tarihsel bilgi, tarihsel coğrafi bilgi, atasözleri, din-inanış, hayvan-bitki adları ve işlevleri, kadının eski toplumdaki yeri, erkeğin ve kadının görevleri, çocuğun yaşının görev ve değerleri, savaş aletleri ve teknolojisi, evlenme törenleri, aile yapısı, diğer topluluklarla ilişkiler, eğlence törenlerinin anlamlarını da destanlarda görmek mümkündür (Tural, 2000). Örneğin, Dede Korkut ve diğer Türk destanlarında şu değerlerin varlığı görülebilir: Erkeklerin (alp ve eren tipi) hünerli (iyi kılıç kullanan, iyi ata binen v.b.), erdemli (evine konuk gelen, malını paylaşan, dürüst, konuksever, mütevazı, ahde vefalı, nasibine kanaatkâr, sabırlı, dosta düşmana karşı mert) olduğu görülür (Duyamaz, 2000). Kadınlar ise zaaflarından sıyrılmış, erkeğinin yanında (Öztürk, 1986) sadık, vefalı, sofrası açık, gerektiği zaman erkeğinin yanında savaşa giden, çocuk sahibi, eştir.

Destanlarda ahlaki açıdan bir duyarlılık vardır. Çünkü olayların ağızdan ağıza aktarılmasıyla destanlar, sosyal ahlak anlayışını da özümsemiştir. Örneğin destanlarda kadın-erkek ilişkilerinin boyutu ahlakidir. Hatta ahlaki olmayan veya görülmeyen Tepegöz epizodundaki periyle insanoğlunun ilişkisi sonucundan doğan Tepegöz, ahlaksızlığı cezalandıran bir anlayışın ürünüdür.

Peki, bu edebî ürünlerden derslerde nasıl yararlanılması gerekir?

Efsane, mit ve destanlar ifade ve içeriklerinde barındırdıkları gerçeküstü özellikler nedeniyle tarih konularının öğretiminde dikkatle ele alınması gereken ma-

4- Bu konuda değerli tarihçi Faruk Sümer'in Türk Dünyası Tarih dergisinin 62-68. sayılarında yayınlanan makalelerine bakılabilir.

teryallerdir. Öncelikle gerçeküstü yönleri bakımından ilköğretim çağındaki çocukların daha çok ilgisini çekebileceği göz önünde tutulmalıdır. Bu ürünlerin konu bağlamında sınıf ortamına getirilip incelenmesi yanında, okul dışı tarih eğitiminin bir parçası olarak da okunması ve değerlendirilmesi istenebilir. Gerek sınıf ortamında gerekse okul dışı incelemelerde öğrencilerin eleştirel bir bakış açısı ile olmuş olabilecek ile olmamış ayırt etmeleri sağlanabilir. Daha önemlisi bu eserlerde yer alan kültür unsurlarını (değerler, toplum yapısı, ilişkiler, ekonomik faaliyetler vb.) farketmeleri istenebilir. Bir diğer etkinlik ise bu eserlerde geçen hikâye ya da kişileri resmetmelerini sağlamak olabilir. Bununla çocukların tarihe yönelik düş güçlerini (imgelem) harekete geçirmek mümkündür. Buna ek olarak okunan bu eserlerin çeşitli sorularla çözümlenmesi de yine çocukların tarihsel hayaller kurmalarını sağlayabilecektir. Piyasada bulunan çizgi roman olarak hazırlanmış destanların çocuklara önerilmesi de mümkündür. Bunların yine eleştirel bir bakışla değerlendirilmesi de çocukların önemli kazançlar elde etmelerine imkân verecektir.

Sonuç olarak; efsane, mit ve destanlar gerçeğe yakınlıkları farklı, toplumsal hafızanın yarattığı sözlü kültür ürünleridir. Bunlar, tarih eserlerinde olduğu gibi gerçeğe metodolojik bir anlayışla yaklaşmamalarına, birtakım fantastik öğelere sahip olmalarına rağmen, kulaktan kulağa yüzyıllar boyunca aktarılma yoluyla oluştukları için toplumun zaman içinde yaşadığı değişimleri, sahip olduğu ideal anlayış ve inançları fark etmek mümkündür. Tarihsel gerçekliği birebir ele almadıkları, sanatsal bir doğaya da sahip oldukları göz önüne alınarak efsane, mit ve destanlardan kültür tarihi öğretimi bağlamında tarih derslerinde yararlanmak mümkündür. Böylelikle Türk destan ve efsaneleri hem milli toplumsal bilinç yaratılmasında ateşleyici bir role sahip olabilirken hem de binyıllardan süzülüp gelen geçmişin hatırası yaşatılmış olacaktır.

KAYNAKÇA

- Ayhan, D. (1999). "Efsaneden Tarihe Ulusal-Asyatik Bir Ongun Olarak Gökbörü/Bozkurt Üzerine", Ankara: Türk Yurdu Dergisi, S. 141.
- Boratav, P. N. (1982). Folklor ve Edebiyat 2, İstanbul: Adam Yayınları.
- Duymaz, A. (2000). "Dede Korkut Kitabında Alplerin Eğitimleri ve Törenleri", Uluslararası Dede Korkut Bilgi Şöleni Bildirileri. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Eliade M. (1994), Ebedi Dönüş Mitosu, çev.: Ümit Altuğ, Ankara: İmge Kitabevi.
- Genç, R. (2000). "Kültür Tarihimizde Destanların Yeri ve Dede Korkut Olaylarının Zamanı Üzerine", Uluslararası Dede Korkut Bilgi Şöleni Bildirileri, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Halkın, L. (1989). "Tarih Tenkidinin Unsurları", çev: Bahaddin Yediylidiz: Ankara: T.T.K.

Yayınları.

- Kütükoglu M. (1995). "Tarih Araştırmalarında Usul", İst: Kubbealtı Yayınları.
- Öztürk, A. (1986). "Anonim Türk Edebiyatı", Erzurum: Bayrak Yayınları.
- Sepetçioğlu, M. N. (1998). Yaradılış ve Türeyiş, İstanbul: İrfan Yayınları.
- Sepetçioğlu, M. N. (1992). Karşılaştırmalı Türk Destanları, İstanbul: İrfan Yayınları.
- Sümer, F. (1991-2). Türk Destanları, Türk Dünyası Tarih Dergisi, Cilt 6, Sayı: 62-70.
- Şimşek A. (2000). "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Hikâye Anlatım Yönteminin (Storytelling) Kullanımı" (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, A. (2001). "Tarih Öğretiminde Efsane ve Destanların Rolü", G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, S.3, s.11-21.
- Togan, Z. V. (1989), "Tarihte Usul", İstanbul: Enderun Yayınları.
- Tural, S.(2000). "Tarihten Destana Akan Duyarlılık", Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Web 1: Heinrich Schliemann, http://en.wikipedia.org/wiki/Heinrich_Schliemann, 16.02.2008 tarihinde alınmıştır.

TARİH ÖĞRETİMİNDE TARİHSEL HİKAYE VE ROMAN

Ahmet Şimşek
Marmara Üniversitesi

Tarih derslerini sıkıcılıktan kurtaracak, öğrencinin hem tarihi sevmesini sağlayacak hem de tarihi düşünüş ve yorumlamasında çoklu bir bakış açısını sunabilecek edebî eserlerden diğer ikisi de tarihsel hikâye ve romanlardır. Çünkü yapılan araştırmalar, tarihsel hikâyelerin özellikle ilköğretimde tarih konularının öğretiminde, öğrencilerin bilişsel (zihinsel) başarılarını yükseltici (Şimşek, 2004) ve çocukluğa özgü soyut düşünceyi harekete geçirici (Dilek ve Yapıcı, 2003), duyuşsal alana yönelik kazanımlarında olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır (Otluoğlu, 2001). Yine araştırmalarda öğrenciler (Şimşek, 2006b-2006c) ve öğretmenler (Şimşek, 2003-2006b); öğretimde tarihsel hikâye ve romanlara olumlu baktıklarını, derslerde kullanılmasını önemsediklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda tarihsel hikâye ve romanlardan tarih derslerinde başarılı bir biçimde yararlanmak mümkündür.

Tarihsel hikâyeler, geçmişte gerçekten olmuş, yer, zaman, kişiler ve olaylar açısından gerçek tarihin birer parçasını anlatırlar¹. Okuyucuyu, iyi bir anlatımla kurgunun içine çekerek, hikâyedeki kahramanlarla özdeşim kurmalarını sağlarlar. Böylelikle hikâyeler aracılığıyla öğrencilerin, empati kabiliyetlerinin

1- Burada kastedilen şekliyle tarihsel hikâye gerçekten yaşanmış anekdotlardır. Bu yönleri ile tamamen kurgu (fiktif) olanlardan ayrılırlar. Bu konuda Dewey'in (2000) "çocuklara kurgusal bir eseri vermektense daha kalıcı gerçeklerle dolu, çocukların düzeylerine uygun yazılmış gerçek hayat hikâyelerinden yola çıkarak bunu yapmak daha anlamlıdır" görüşünü benimsemek gerekir.

gelişmesine katkı yapılabilir. Çünkü, edebî ürünler aracılığıyla çocukların, başkalarının değerlerine yönelik empati duymaları mümkündür (Leigh ve Reynolds, 1997).

Hikâyeler, bir toplumdaki bazı değerlerin algılanışını yansıtarak değer öğretimini destekler (Spaknoli, 1995). Bu anlamda, tarihsel hikâyeler içerdikleri mesajlarla, geniş anlamda “değer öğretimi”, dar anlamda ise “ahlak eğitimi”ne yardımcı olabilecek araçlardır. Tarihsel hikâyelerle zamana ait sosyal, kültürel, ekonomik yapının öğrenci tarafından kavranması, zamanın toplumsal değerlerinin daha iyi anlaşılması, tarihsel kavram (Smith, Monson ve Dopson, 1992) ve olguların daha kolay öğrenilmesi mümkündür. Diğer yandan derslerde güdüleme amaçlı tarihsel hikâyelerden yararlanılması öğrencilerin dikkatlerini toplamalarına yardım eder.

Tarihsel hikâyeler ve romanlar, geçmiş olaylarla ilgili özel olguların hatırlanmasından daha fazlasını sunarlar. Bunlarla olaydaki aktif ilişkiyi, olayların alternatif açıklamalarının araştırılmasını ve tarihsel iddiaların yeniden düşünülmesini sağlamak mümkündür. Yine bu eserlerle tarihsel karakterlerin yaşamları aracılığıyla öğrencilerin insan deneyimlerinin etkili bir boyutunu keşfetmelerine yardım edilebilir. Öğrencilerin, insanlar ve yerler hakkında başkalarına ait deneyimleri paylaşmaları sağlanabilir (Savage and Savage, 1993). Bütün bunlardan dolayı bugün, eskinin hikâyeye soğuk bakan tarihçiliğine karşı “geçmişin hikâyeleştirilmiş yeniden inşası” gündeme gelmiş; geçmiş, tarihsel aktörlerin yaşadığı tecrübeler etrafında hikâyeleştirilerek gösterilmeye başlanmıştır (Husbands, 1996). Çünkü öğrenciler için hikâyenin tarihten daha güçlü bütüncül ve analitik işlevi olduğu fark edilmiştir.

Tarihsel roman ise “geçmişe ait özel bir tarihsel dönemde yer alan eylemlerin, devrin hâkim düşüncesinin ve gündelik hayatının gerçeklikle ele alınmaya çalışıldığı bir edebî tarzıdır (Baldick, 1990). Başlangıcı ve sonucu geçmiş zaman içinde gerçekleşmiş olan olayların, devirlerin ve bu devirde yaşamış kahramanların hayat hikâyelerinin edebî ölçüler içerisinde yeniden inşa edilmesidir (Argunşah, 1990). Tarihsel romanlar, hem içlerinde barındırdıkları tarihsel bilgidен faydalanma hem de kitlelere (halk yığınlarına) ve gençlere tarihi sevdirmek, onlarda tarihe yönelik olumlu tutum ve ilgi oluşturabilmek amacıyla hazırlanmış eserler oldukları için tarih öğretimi açısından önemlidir.

Genel olarak insanları tarihsel roman okumaya yönelten sebeplerin, geçmişin ayrıntılarına inerek yeni geçmişler keşfetme, geçmişi gözden geçirme ve geçmişe inanma istekleri olduğu söylenebilir (Bolat, 1999). Özelde ise gelişim

psikologları, 13 ve sonraki yaştaki gençlerin doğa yasalarıyla, tarihsel ve edebi kişiliklerin akla uygun davranışlarını içeren, eğitici çizgi romanları okuduklarını belirtmişlerdir (Elkin, 1995). Bu dönemde ergenliği yaşayan birey, bazen ailesinin ve çevresinin uyguladığı denetimden kaçabilmek için (Aşılıoğlu, 1986), bazen de büyüklerin değer dünyasını anlayamamaktan dolayı yaşadığı sıkıntıdan ya da bulunduğu mekânın sıkıcılığından kurtulmak için tarihsel romana yönelir. Çünkü kurgusal olan her metnin ayırt edici özelliği “burada iken, başka bir yerde olmak isteği”dir (Doğan, 2000).

Tarihsel romanların kolay okunur olması, özellikle gençlere tarihi sevdirmek için yazılmış olanlarda öğretici niteliğinin daima göz önünde tutulması, ideal kahraman arayışı içinde olan okuyucunun aradığı örnek insanı orada canlı bir hayat tablosunun içinde bulması da ergeni tarihsel romana yöneltir. Çünkü ergen, yaşadığı sosyalleşme süreci sorunlarından çıkış için kendine bir idol (ideal model) arar. Bu aradığı idolü tarihsel romanlarda bulabilir.

Tarihsel dönemleri ve olayları iyi bilen bir romancı, bunları okul çalışmalarının yapamayacağı biçimde canlı olarak tasvir edebilir. Birçok tarihsel roman, içerdikleri tarihsel malzemede nakledilen zamanın hissedilmesini sağlar (Benjamin, 1998). Tarihsel kurgulu gençlik kitapları (tarihsel romanlar), öğrencilerin sosyal bilim kavramları, geçmiş, şimdi ve gelecek konuları arasında canlı tartışmalar üretebileceği ilişkiler sunar (Middendorp ve Lee, 1994).

Ergenlerin bilişsel ve duyuşsal alanlarında pek çok olumlu etkiye sahip tarihsel romanların bazı olumsuz etkileri de söz konusudur. Bunların en başında, tarihsel roman okuyan bireyin sürekli olarak muhayyilesine yöneldiği için bazı konuların gerçek/hayal ayırımında yanılgıya düşmesi ihtimali gelir. Bu durum, esas unsurları hayale dayanan tüm sanatsal ürünler için geçerli olmasına rağmen, tarihsel romanlarda tarihsellik ve kurgusallık iç içe geçtiği için hayal/gerçek karmaşasının yaşanması belki biraz daha fazla olabilir.

Her romanın kurguya dayanması sonucu oluşan yanlış bilgiler, kalıp yargılar, ideal tiplerin yüceliği vb. tarihi, romanlardan öğrenmeye çalışan bir gencin zihninde silinmez izler oluşturabilecektir. Tarihsel roman okumanın bir diğer olumsuzluğu ise, öznel bir dünyaya bakışın ürünü olması sebebiyle çocuğun eleştirel düşünmesini sekteye uğratabilecek olmasıdır (Ata, 2000). Bu durumda tarihsel gerçeklere “yazarın gözlüğünden bakma” tehlikesi belirterek iyi ve güzel gibi birtakım olumlu değerler yüklenen “biz” ile, bunun karşısında olabildiğince olumsuz bir “öteki” ortaya çıkabilecektir.

Tarihsel hikâye ve romanların seçilişinden öğretim ortamına getirilişine,

ondan yararlanılmasına kadar bazı noktalara dikkat edilmesi gerekir. Öncelikle öğretim ortamına getirilecek roman ya da hikâyenin şu özelliklere sahip olması beklenir²:

İçerik açısından;

1. Zaman ve mekân açısından otantik olmalı.
2. Ortam ayrıntılarıyla tasvir edilmeli.
3. İnanırlılık, güvenilirlik ve bütünlük olmalı.
4. İlgi çekici bir girişi olmalı.
5. Macera unsurlarını içermeli (İyi hikâyelerin, insanların, hareketlerin, krizlerin hikâyeleri olduğu unutulmamalıdır).
6. Gereksiz ayrıntılara yer verilmemeli.
7. Hayal gücünü harekete geçirmesine rağmen, tarihsel gerçekleri çarpıtmamalı, olay, dönem ve karakterler gerçek olmalı (Husbands, 1996).
8. Dönem, olay, karakterler ve mekân açısından bir tutarlılık olmalı, zamansal sapmalara meydan verilmemeli.
9. İç dinamikleri ve kurgusu, dinleyeni araştırma yapmaya teşvik etmeli (Husbands, 1996).
10. Uzunluğu ve anlatımın soyutluluğu yaşa uygun olmalı (Baymur, 1949).
11. Tarihsel söylemin ilkeleri olan nedensellik, süreklilik ve değişim fikirleri ile ilişkilendirilmeli (Husbands, 1996).
12. Cesaretin fiziksel güçten daha önemli olduğu, nefret ve kinin insanlığın en büyük düşmanı olduğu, cahillik ve ön yargının yıkıcı olduğu, herkesin kahraman olabileceği, yurt, millet ve devlet sevgisi, azınlıklara ait kalıp yargı ve mitlerin gerçek dışı olduğu, fiziksel eksikliklerin insanı, insan olmaktan alıkoymayacağı, insanların inanmak ve çalışmakla her türlü engeli aşabileceği, adaletin herkes için gerektiği, devletlerarası ezeli dostluk veya düşmanlığın değil, millî çıkarların bulunduğu gibi değerlerin karşısında bir yaklaşımdan kaçınılması olmalı.
13. Kahraman gerçek olmalı ve gerçeği resmetmeli.
14. Kahraman veya diğer karakterlerin düşünce, görüş ve hareketleri dönem için uygun olmalı.
15. Ahlak dışı tipler idealize edilmemelidir (Kantarcıoğlu, 1988).

2- Burada, Ata'nın (2000: 162-163), tarihi romanları değerlendiren içerikle ilgili unsurlar esas alınarak geliştirilmiştir.

Üslup açısından;

1. Kelimeler anlaşılır, metin akıcı bir anlatıma sahip olmalı.
2. Argo bir anlatım kullanılmamalı (Kantarcioglu, 1988).
3. Eserde geçen konuşmalar ilgili devrin dil özelliklerini çağrıştırmalı.
4. Yeni kelime ve kavramlar öğretilabilir nitelikte ve yoğunlukta olmalı (Rıza, 1999).
5. Şiştirme üsluptan kaçınılmalıdır (Kantarcioglu, 1988).

Eser belirlendikten sonra eleştirel bir yaklaşımla okunması sağlanmalıdır. Özellikle romanlar, bireylerin kendi kendilerine okuyacakları eserler olduğu için bireye eleştirel bir gözle okumasını öğretmek ve böylelikle metindeki bakış açısı ile vurgulanan mesajları doğru değerlendirebilecek bir yeterlilik sunmak gerekir (Şimşek, 2006a).

Tarihsel hikâyelerden ders ortamında yararlanılması için şunlar yapılabilir:

Hikâye okunması sırasında, konuyla ilgili resim, gravür, çizim, fotoğraf gibi görsel materyallerden yararlanılabilir (Kantarcioglu, 1988). Resimler, tepegöz, slayt ile duvara yansıtılabileceği gibi power-point ile de aktarılabilir. Ya da gerekli ebatlarda resmin arkasına karton yapıştırılarak, alt tarafına okunabilecek şekilde kısa olarak kişinin adı, tarihi, yerin adı, olayın adı yazılması mümkündür (Kantarcioglu, 1988) .

Çocuğun dikkatini uzun süre sabit tutamayacağı göz önüne alınarak hikâye en fazla 10 dakikayla sınırlı tutulmalıdır (Byrant, 1905). Bunun için, tarihsel hikâyenin serim-düğüm-çözüm bölümleri iyi dengelenmelidir.

Hikâyede bulunan yeni kelimelere çocuğun dikkati çekilmeli, bunlar tahtaya yazılmalı (Ata, 2000) veya öğrencilerin not almaları sağlanmalıdır. Öğrencilere, böylelikle birçok yeni kelime de kazandırılmış olacaktır.

Hikâyelerin öğrenci tarafından çözümlenmesi en iyi yollardan biridir. Safran ve Köksal'ın (1998) tarihsel delilin analiz kriterlerinden hareketle bir hikâye çözümleme şeması sunmak mümkündür. Buna göre hikâyede:

- Bakış açısını keşfetmeleri,
 - Gerçeği değer yargılarından ayırmaları,
 - Karmaşık materyallerdeki unsurları ayırmaları,
 - Açıkça ifade edilmemiş varsayımları tanımları,
 - Zaman, davranış ve nedeni tanımları,
 - Eğilimi sezmeleri,
- mümkün olacaktır.

Hikâye okunurken dikkat çekmek ya da dönüt alabilmek için sorular

sorulması uygun olabilir. “Bu doğru mu?, Bu ne kadar yıl önce oldu? O bunu yapınca ne oldu? Bunlar neden kılıç kullanıyor? Sizce neden öyle hissetti? Bu konuda farklı düşünen var mı? Siz olsaydınız ne yapardınız?” gibi. Bu sorular ile hem hikâyenin anlattığı dönem ile bugün arasındaki farklar-benzerlikler öğrenci tarafından anlaşılırken, hem de eleştirel bir mantığı devam ettirmeleri (Brooks ve diğerleri, 1993, Gunning, 1978) sağlanabilir.

Diğer bir teknik de hikâyenin sadece yarısını anlatılıp, devamının öğrenciye tamamlattırılmasıdır (Rıza, 1999).

Müzik parçaları hikâyenin ya da bazı bölümlerinin okunması sırasında kullanılabileceği (Baymur,1949) gibi fon olarak düşük sesle de çalınabilir.

Tarihsel hikâyelerde geçen yer isimleri haritadan, hikâyenin geçtiği zamanı tarih şeridinden çocuğa buldurulabilir (Kantarcioglu, 1988). Böylelikle, bu etkinlik sayesinde, zaman kavramının, çocuğun hafızasında yer etmesine katkı sağlanabilir.

Tarihsel hikâye okunduktan sonra isteyen öğrenciye tekrar anlatılabilir veya özet yaptırılabilir. Böylelikle çocuk, hem kendi cümleleri ile hikâyeyi anlatmış olur, hem de o hikâyeyi ve hikâyede geçen tarihsel olgu, kişi, yer ve zamanla ilgili bilgileri daha fazla süre hafızasında tutabilir.

Bazen tarihsel bir hikâye okunup çocuklardan hikâye ile ilgili bir resim yapmaları istenebilir. Bazen de tarihsel bir olayı yansıtan/anlatan bir resmin, çocuklara sorulacak sorularla analizi yaptırılarak o çözümlemeden hareketle resmi hikâye etmeleri istenebilir.

Tarihsel bir hikâye okunduktan sonra hikâyede geçen olayın küçük çaplı, doğaçlama olarak çocuklar tarafından canlandırılması sağlanabilir. Böylelikle hikâyenin çocukların hayal dünyalarını ne denli ilgilendirdiğini de görülebilir.

Tarihsel hikâyenin okunmasından sonra kısa bir değerlendirme için şu sorular sorulabilir:

- Neler oldu?
- Neden öyle yaptı?
- Hikâyenin en önemli yeri neresidir?
- Hikâye bize ne anlatmak istedi?
- Bu hikâye, tarih kitaplarından farklı olarak size ne veriyor?
- Olay ne zaman, nerede, kimler arasında geçmiştir?

- Siz olsaydınız ne yapardınız?
- Ötekiler neler hissetti?
- Olaylar neden böyle oldu da diğer türlü olmadı?

KAYNAKÇA

Argunşah, H. (1990), Türk edebiyatında tarihî roman, (Yayımlanmamış Doktora Tezi) İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aşılıoğlu, B. (1986), Çocuk romanlarının çocuk eğitimindeki yeri ve önemi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ata, B. (2000), "Tarih öğretiminde bir araç olarak tarihî romanlar", Türk Yurdu, S.153-154: 158-166.

Baldick, C. (1990), The concise Oxford dictionary of literary terms, Oxford University Press.

Baymur, F. (1964). Tarih Öğretimi, Ankara.

Benjamin, J. R. (1998), Student guide to history, (Seventh edition), Bedford Books.

Bolat, S. (1999), "Hayatımız ve Tarihîmiz Roman", E, S.3.

Brooks, R. And Others, (1993) "History teaching in the primary school" in The Effective-Teaching of History London: Longman.

Byrant, S. (1905). How to tell stories to children, Cambridge: The Riberside Pres.

Dewey, J. (2000). Temel eğitimde tarihin amacı, çev. Bahri Ata, Millî Eğitim, 147: 43-45

Dilek, D.; Yapıcı G. (2003), "Öykülerle Tarih Öğretimi Yaklaşımı", I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, (15-17 Mayıs), Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.

Doğan, M. C. (2000), "Tarihî Romanın Dinamikleri ve Son Onbeş Yılın Tarihî Romanları", Türk Yurdu, S.153-154: 140-158.

Elkin, F. (1995), Çocuğun sosyalleşmesi, Gündoğan Yayınları, İstanbul.

Gunning, D. (1978), The Teaching of History, London: Graam Helm.

Husbands, C. (1996). "Historical forms: narratives and stories" in What is history teaching? Buchingham: Open University Press.

Kantarcioglu, S. (1988), Eğitimde Masalın Yeri İstanbul: MEB Yay.

Leigh, A. T.; Reynolds, T. O. (1997). "Little windows to the past" Social Education, 61 (1) s.45-47.

Middendorp, J. E. V.; Lee, S. (1994), "Literature for children and young adults in a history classroom", The Social Studies, May/June.

Otluoğlu, R. (2001). İlköğretim okulu 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yazılı Edebiyat Ürünlerini Ders Aracı Olarak Kullanmanın Duyuşsal Davranış Özelliklerini Kazandırmaya Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Rıza, E. T. (1999) Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri. İzmir: Anadolu Matbaası.

Safran, M.; Köksal, H. (1998). "Tarih Öğretiminde Yazılı Kanıtların Kullanılması" G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (1): 71-86

Savage, M. K.; Savage T. V. (Ocak-Şubat 1993) "Children's literature in middle school social studies", The Social Studies (s.32-36).

Smith, J. A.; Monson, J. A.; Dopson, D. (1992). "A case study of integrating history and reading instruction through literature" Social Education, 56 (7) :370-375.

Spagnoli, C. (1995) "Storytelling: A bridge to Korea" The Social Studies. 86 (5): 221-226.

Şimşek, A. (2001), "Tarih Eğitiminde Efsane Ve Destanların Rolü", Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(3).

Şimşek, A. (2002), "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Hikâye Anlatım Yönteminin Etkililiği", XI. Eğitim Bilimler Kongresi, Yakındoğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.

Şimşek, A. (2003). "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Hikâyeye Yönelik Öğretmen Görüşleri", (15-18 Ekim), XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Şimşek, A. (2004). "İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Hikâye Anlatım Yönteminin Etkililiği", Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 2 (4) : 495-509.

Şimşek, A. (2006a). "Tarihsel romanın eğitimsel işlevi", bilig. 37: 65-80.

Şimşek, A. (2006b) "Bir Öğretim Materyali Olarak Tarihsel Romana Yönelik Öğrenci Ve Öğretmen Görüşleri" TOJET, 5 (4) : 10.

Şimşek, A. (2006c) "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Hikâyeye Yönelik Öğrenci Görüşleri" Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 26 (1): 187-200.

TARİH ÖĞRETİMİNDE MİZAH VE KARİKATÜR

Adnan Altun
Gazi Üniversitesi

Mizahın öğrenme ve öğretme sürecinde, özellikle olumlu bir öğrenme çevresinin oluşturulması (Sever&Ungar, 1997) ile öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimin kurulmasında (Pollack & Freda, 1999) etkili olduğu kabul edilmiştir. Bir öğretim stratejisi olarak, anlamayı arttıran yararlarının olduğu; dikkati, ilgiyi ve öğrenmeye karşı motivasyonu arttırdığı; tutumları, üretkenliği, yaratıcılığı ve ıraksak düşüncüyü geliştirdiği iddia edilmiştir (Parrott, 1994). Diğer yararları olarak akademik stres, kaygı, can sıkıntısı ve kargaşa yaratıcı davranışları azaltması gösterilebilir (Powell & Andresen, 1985; akt. Doring, 2000). Mizahın eğitim ortamlarına taşınmasında çizgi film, animasyon, karikatür, fıkra gibi çeşitli görsel ve yazılı yollar kullanılmaktadır. Bunlar içerisinde karikatürler, çeşitli avantajlarıyla ön plana çıkmaktadır.

Karikatür; insanların, varlıkların, olayların hatta duygu ve düşüncelerin doğala ters düşen, olağanla çelişen, gülünç yanlarını yakalayıp bunları (kimi zaman da yazıyla desteklenmiş) abartılı çizimlerle bir gülmece anlatımına dönüştürme sanatıdır (Alsaç, 1999). Karikatürün özelliği, tanınabilir bir orijinal modelden farklılaşmasına dayanır; şeklin bozulması veya sadeleştirilmesi, sanatçının görüş açısını yansıtır ve çoğunlukla resme konu olan kişinin niteliklerini ortaya koyar. Kişinin özelliklerinin abartılması çoğu zaman hoş bir şey olmadığı için karikatür yergi amaçlarının gerçekleştirilmesinde fayda sağlar. Fakat karikatür bazen zarsız kabul edilir (Çeviker, 1986). Bir karikatürü oluştururken karikatüristin kullandığı ve karikatürlerin özelliklerini oluşturan birtakım unsurlar vardır. Sembolizm, ironi, hiciv gibi unsurların bilinmesi karikatürün anlaşılmasında son derece kritiktir. Bu unsurlar detaylı olarak “bir karikatürün analizi” bölümünde

yer almaktadır.

Karikatürler amaçlarına ve ele aldıkları konuya göre sınıflandırılabilir. Topuz (1997) bir Amerikan ansiklopedisinin (Collier's Encyclopedia) karikatürü politik, spor ve pano karikatürü olmak üzere üç bölümde ele aldığını belirtmektedir. Siyasal olmayan karikatürlere, pano karikatürleri denmektedir. Çeviker (1986) ise karikatürleri mizah, yergici, grotesk ve fantezi olarak dört kısmada incelemiştir. Daha pek çok şekilde sınıflandırılacak karikatür bir sanattır, ancak sanatın estetik yönünden çok toplumsal yönüne hitap etmektedir.

Karikatürlerin görsel tanıklığının kritik noktasını toplumsal ve siyasal açıdan oynadığı rol teşkil etmektedir. Karikatür, pek çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de toplumsal ve siyasal açıdan önemli işlevler üstlenmiştir. Kongar, (1983; Akt. Sipahioğlu, 1999) mizah ve karikatürün Türk demokrasisine iki biçimde büyük hizmetler gördüğünü savunur:

“...Birinci olarak, Tanrının yeryüzündeki gölgesi olan padişahlık döneminde bile siyasal muhalefet geleneğini başlatmış ve yürütmüştür. İkinci olarak da en ağır eleştirileri bile yumuşatıp kabul edilebilir hâle getirerek, toplumdaki hoşgörüyü pekiştirmiş ve geliştirmiştir. Mizah ve onun simgesi olan karikatür ile demokrasi, Anadolu toprağının yüzyılları kapsayan birikiminin el ele gelişmiş iki ürünüdür.” Geçmişten günümüze toplum yaşamına ışık tutan böylesine etkin bir materyalden tarih dersinde faydalanmak kaçınılmazdır.

Tarih Derslerinde Karikatürler

Karikatürler, eğitimsel amaçlar için de değişik şekillerde kullanılagelmiştir. Bunlar, okuma becerilerinin (Demetruilas, 1982) ve kelime dağarcığının geliştirilmesi (Goldstein); problem çözme (Jones, 1987) ve düşünme becerileri (De Fren, 1988); motivasyonu arttırma (Heitzmann, 1989); anlaşmazlıkları çözme (Naylor ve McMurdo, 1990); sözlü ya da yazılı olarak ifade edilmeyen bilimsel bilgiyi ortaya çıkarma (Guttierrez ve Ogborn, 1992) ve bilimsel fikirleri ulaşılabilir-faydalanılabilir yapma (Peacock, 1995) gibi konuları içerir (Akt. Keogh ve Naylor, 1999). Bunlara ek olarak özellikle fen bilimlerinde kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik kullanılan kavram karikatürlerinden de (Keogh ve Naylor, 1998) söz edilmesi gerekir. Tüm bunların yanı sıra karikatürlere tarih öğretiminde de yer verilmektedir.

Karikatürlerin, tarih öğretiminin çok yönlü anlayış ve disiplinler arası bir yaklaşım içinde yapılandırılması gerekliliğine küçük bir katkı yapabileceği düşünülmektedir. Ashında, Batı toplumlarında, özellikle ABD’de karikatürlerin tarih

öğretiminde kullanılması genel olarak özendirilmekte ve ders kitapları içinde yer almaktadır. Hatta karikatürlerin tarih öğretimi için görsel bir malzeme olarak kullanılmasının ötesinde, bu ürünleri tarihin yazılmasında birincil kaynaklar olarak kullanıldığı tarih çalışmaları da yapılmaktadır. Dışarıdaki örnekler bir tarafa, Türkiye bağlamında geçen birkaç yıl içinde yayınlanmış olan Palmira Brummet'in İkinci Meşrutiyet Basınında İmge ve Emperyalizm 1908–1911 ve Tobias Heinzelmann'ın Osmanlı Karikatüründe Balkan Sorunu 1908–1914 isimli kitaplar Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemine, karikatürler üzerinden farklı bir tarih perspektifi ortaya koymaktadır (Erdem, 2005).

Karikatürler sınıf tartışmalarını başlatmaya, çok disiplinli dersleri desteklemeye, düz anlatıma dayalı dersleri görselleştirmeye, yüksek düzeydeki soruları desteklemeye ve özgün değerlendirmeye (authentic assessment) bir temel sağlamaya oldukça uygundur (Heitzmann, 1996; 1998). Karikatürlerin sahip olduğu bu eğitimsel değerler, tarih dersinde çok daha önem kazanmaktadır.

Sınıf tartışması, tarih dersinin etkin bir şekilde öğretiminin temel yöntemlerinden birisidir. Tarih dersinin içeriği çözülmeyi bekleyen pek çok problem, tartışmalı konu ve güncel meselelerle doludur. Karikatürler bu konulara bir çıkış noktası oluşturarak tartışmaların başlatılmasını sağlayabilir.

Konunun görselleştirilerek anlaşılmasına, pekiştirilmesine ve değerlendirilmesine önemli katkılar sağlayan tarihi karikatürlerde iki husus son derece önemlidir: (a) öğrencilerin karikatürün ele aldığı konuyla ilgili temel bilgilere sahip olması ve (b) görsel olarak karikatürde yer alan unsurları tanıyabilmesi.

Karikatür verimli bir şekilde kullanılmadan önce özellikle tarihsel bir karikatürde öğrenciler sık sık temel bilgilere ihtiyaç duyacaklardır (Johnstone ve Nahken, 1987; Aktaran Heitzmann, 1988). Karikatürlerin arka planında yer alan temel bilgiler, karikatürlerin algılanmasını, taşıdıkları mesajın okunabilmesini zorlaştırmaktadır. Yapılan araştırmalar da bu durumu desteklemektedir:

1930'ların başlarında bir araştırmacı öğrencilerin karikatürleri zorlukla anladıklarını buldu (Schaffer, 1930). Bazı araştırmacılar da benzer sonuca ulaşmışlardır (Brinkman, 1968; Carl, 1968; Bedient, 1971; Bedient ve Moore, 1985). Hunter, Moore ve Sewell (1991), "Başyazı karikatürlerinin yorumlanması üzerinde öğretim stratejilerinin ve bilişsel stilin etkisi" adında önemli bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Maalesef araştırmalarının sonucu diğerlerinin sonucunu yansıtmıştır: "Başyazı karikatürlerini bireysel olarak okuyanlar, yorumlama sürecinin etkililiği için çok bilgi edinmek zorundadır." Bu "bireyin, karikatürü yorumlayabilmek için bilgi temeline (görsel ve başka türlü) sahip olmak zorunda

olduğu” anlamına gelmektedir (Aktaran Heitzmann, 1998). Bu durum aşağıda verilen karikatür ile açıklanabilir:



Bu karikatür ile ilgili arka plan bilgisi edinilmediğinde, söylenecek ilk şey karikatürde görülebilenlerle sınırlı kalacaktır; “çocuğunu döven bir anne ya da kadın”. Yorum yapmaları istendiğinde ise çok farklı şeyler ortaya çıkabilecektir. 30 Ocak 1897 tarihinde İngiliz basınında yer alan bu karikatürde;

- Görülen dadı, gösterilen ise elbisesindeki yazılardan da anlaşılacağı gibi Fransa, İngiltere ve Avusturya gibi Avrupa ülkeleridir;
- Görülen başında fes olan erkek çocuk, gösterilen de Osmanlı Devleti’dir;
- Görülen kız çocuğu, gösterilen ise Yunanistan’dır.
- Görülen dadının cebinde bir kağıt, gösterilen ise Paris Protokolü’dür.

Karikatürde Fransa, İngiltere ve Avusturya gibi Avrupa ülkelerini temsil eden dadının Yunanistan’ı temsil eden kız çocuğunun kulağını çekmesinin temel nedeni Paris Protokolü ile Türk topraklarının büyük bölümünü verdiği Yunanistan’ın doyumsuzluğunu ve şımarıklığını cezalandırmaktır. Karikatür bunu vurgulamaktadır. Bu bilgiler olmadan karikatürün taşıdığı mesajın doğru bir şekilde anlaşılmasını çok zordur.

Bu nedenle öğretim sürecinde kullanılacak karikatürler seçilirken öğrencilerin konuyla ilgili temel bilgilere sahip olmaları gerekmektedir, ya da en azından karikatürü kullanmadan önce öğrencilere temel bilgiler verilmeli, dolayısıyla karikatür konunun kavranmasında ve pekiştirilmesinde kullanılmalıdır. Bu deza-

vantajın yer almadığı uygulama ise tarihsel karikatürlerin değerlendirmede kullanılmasıdır. Öğrenciler konuyla ilgili temel bilgilere sahip oldukları oranda bilişsel düzeyde istenilen yeterlikleri ortaya koyabileceklerdir.

Karikatürlerin öğretimde kullanımları için iki önemli husus vardır. Dougherty (2002) bu tekniği çalışmanın anahtarlarını şöyle özetlemiştir: Doğru karikatürü seçmek ve doğru soruları sormak.

Karikatürlerin seçimi konusu son derece önemlidir. Aksi takdirde istenen yarar sağlanamaz. Hatta bazı durumlarda yarar sağlamak bir yana önemli olumsuz neticelerle de sonuçlanabilir. Bu husus özellikle politik karikatürler için geçerlidir; politik karikatürcü yaptığı karikatüre ne zaman, hangi yerlerde, hangi sosyal ve kültürel bağlamda bakılacağını göz önünde tutmak zorundadır; öğretmen de karikatüristin buna dikkat edip etmediğini kontrol etmeli ve olumsuz neticeler doğurabilecek karikatürleri sınıf ortamına taşımamalıdır.

Unutulmaması gereken bir diğer önemli konu da karikatürlerin seçiminde ön planda tutulacak ilk hususun karikatürlerin mizahi değerinden çok eğitimsel değeri olduğudur.

“Gerçekten iyi bir karikatür”ün üç gereksinimini tartışan Nevins ve Weitenkampf (1944), karikatürlerin seçimi konusunda yol göstermişlerdir. İlk olarak, “espritüellik ya da mizah”, genellikle abartı vasıtasıyla sağlanmaktadır; kurnaz olunabilir ama sadece komik etkisi için yapılamaz. Muhakkak çoğu çağdaş karikatürist bu kriterle karşı karşıya gelmiştir, Nast, Kepler ve diğer klasiklerin yaptığı gibi. İkinci olarak, doğru bir kaynağa sahip olmalıdır ve karakterler, felsefi ön yargıları dışı vursalar da bakan-gören için “tanınabilirliğe” sahip olmak zorundadır. Birisinin karikatürlerinin tanınmasının önemi, her sanatkârı rahatsız eder. Oysa, Nast’ın Tweed’i, McCutcheon’ın Teddy Roosevelt’i ve Levine’in LBJ’si, hemen tanınmıştır, Herblock’un Ford’u, resimle gerçeğin ilişkisini tespit etmek amacıyla bakan için daha uzun zaman almıştır...

Üçüncü gereksinim olarak, ahlaki amacın var olmasıdır; “Ahlaki ciddiyet olmaksızın hiçbir karikatüristin çalışmasına evrensel ve kalıcı bir nitelik vermesi olası değildir.” Bu vasıf büyük karikatüristlerin çalışmalarında takdirle anılmaktadır (Heitzmann, 1979). Karikatüristin bu kriterlere uyup uymadığını kontrol etmek, öğretmenin sınıf ortamına taşıyacağı karikatürü seçerken dikkat etmesi gereken görevlerden biridir.

Doğru soruları sormak, karikatürleri sınıfta kullanmanın diğer önemli unsurudur. Bunun için öncelikle genel ve daha sonra da konuyla ilgili spesifik soruların hazırlanması gerekmektedir. Sınıfta kullanmak için karikatürler belirlemiş-

se herhangi bir karikatür hakkında sorulabilecek genel soruların bir listesi hazırlanabilir: Karikatürdeki kimdir? Karikatür neyle ilgilidir? Niçin komiktir? Farklı karakterler nasıl çizilmiştir ve bu bize karikatüristin bakış açısı hakkında hangi ipuçlarını vermektedir? Karakterler görsel metaforlar (mecaz) aracılığıyla çizildiyse bu metafor bize ne anlatmaktadır? Resmedilmiş konunun tam bir açıklamasını sağlamak için tasarlanan her bir karikatür için spesifik sorular da hazırlayabilirsiniz (Dougherty, 2002). Spesifik soruların hazırlanmasında, dersin hedeflerine hizmet edecek şekilde karikatürün ele aldığı konuyla ilgili sorular hazırlanabilir.

Uygun karikatürün seçimi gerçekleştikten sonra uygun soruların sorulmasını kolaylaştıran ve karikatürlerin derslerde kullanılmasını daha sistematize eden çeşitli teknikler mevcuttur. Bu tekniklerden ön plana çıkanları karikatürlerin analiz edilmesi ve yorumlanmasıdır. Bu çalışmalarına ek olarak, öğrencilere karikatür çizim çalışması yaptırmaktan da söz edilebilir. Bu çalışmada karikatürlerin analiz edilmesi üzerinde durulacaktır.

Yukarıda dile getirilen uygulamaların her birinden değerlendirme sürecinde de faydalanılabilir. Gerek karikatürlerin analiz edilmesi gerekse yorumlanması birer değerlendirme çalışması olarak kullanılabilir. Ayrıca kavram karikatürlerinin de kavram yanlışlarının tespit edilmesine yönelik değerlendirme sürecinde oynadığı rol önemlidir. Karikatürlerin değerlendirmede kullanılmasıyla ilgili olarak şöyle bir teknik de kullanılabilir (Heitzmann, 1979):

- Başlıksız bir karikatür belirleyebilir ve sınıftan bir başlık bulmalarını isteyebilirsiniz.
- Konuya belirli bir açıdan bakan bir karikatürü sınıfa getirebilir ve sınıftan zıt bir bakış açısıyla bir karikatür çizmelerini isteyebilirsiniz.
- İki karşıt karikatürü sınıfa sunabilir ve birini savunmalarını isteyebilirsiniz.
- Bir örnek gösterebilir ve öğrencilerden sanatkarın ön yargısının basit bir izahını yapmalarını isteyebilirsiniz.

Karikatürler sanatsal açıdan pek çok farklı unsuru içinde barındırması ve içerik yönünde de oldukça geniş bir alana hitap etmesi sebebiyle pek çok dersin amaçlarına hizmet edebilir ve bu derslerde pek çok farklı uygulama yapılabilir. Karikatürleri öğretimde önemli bir materyal yapan da bu özelliğidir.

Sonuç

Tek bir karikatür; binlerce kelimeyle anlatılamayan bir olayı, durumu anlatabilecek ve dil engelini aşarak bir çok ülkede pek çok insana mesajını kolaylıkla iletebilecek kadar etkili bir iletişim aracıdır.

Yapıldığı zamanın toplumsal ve siyasi atmosferini yansıtan ve bunu yansıtırken de olaylara biraz eleştirel, biraz mizahi ve biraz da yazarın bakış açısıyla yaklaşan özgün tarihsel tanıklardır. Böylesine önemli bir sanatsal ürünün eğitim ortamlarında da kullanılması uzun sürmemiştir. Karikatürler, eğitimsel amaçlar için değişik şekillerde kullanılagelmiştir. Eğitimde karikatürlere yer veren birçok araştırmacının bize açıkça verdiği mesaj, öğretmenin etkililiğine yardımcı olmakla birlikte karikatürlerin birçok alanda öğrencinin gelişimi için önemli bir katkı sağlayabileceğidir, tabii ki konuya daha ciddi ve bilimsel yaklaşılması durumunda. Bu noktada iki hususun üzerinde önemle durmak gerekiyor: doğru karikatürün seçimi ve doğru soruların sorulması. Öğretim sürecinde kullanılacak karikatürün seçiminde şu noktalara dikkat etmemiz gerekiyor:

- Seçilen karikatürün konuyla ilişkili olması,
- Mizahi yönünün olması,
- Doğru bir kaynağa sahip olması,
- Ahlaki bir amaç taşıması,
- Mizahi yönünü dikkate almakla birlikte eğitimsel değerinin ön planda tutulması,
- Öğrencilerin temel bilgilere sahip olduğu konulardan olması
- Bulunduğu yer ve zamanda, toplumun sosyokültürel yapısına uygun olması gerekir.

Doğru sorunun sorulmasıyla ilgili olarak da “Karikatür niçin komiktir?” gibi genel sorularla birlikte karikatüristin ele aldığı konuyla ilgili spesifik soruların da sorulması gerekmektedir.

Öğrenim, eğitim süreci, çok uzun dönemlerden beri yalnızca ciddi bir iş sayılmıştır. Hep, öğrenci dediğin “ciddi” olur demişizdir. Günümüzde ise öğrenim için mizahla gülmeceyle hiç görülmemiş bir olanak sunuluyor – algılamaya yönelik ya da işin aslını gösterebilen bir şaka arka ve ön kapakların arkasındaki bir dolu bulanık laftan çok daha anlamlı olabilmektedir (McLuhan, 2005).

Örnek Bir Uygulama: Bir Karikatürün Analiz Edilmesi

Teori: Karikatürlerle ilgili olarak tarih derslerinde sıkça başvurulmuş uygulamalardan biri karikatürlerin analiz edilmesidir. Bu noktada öncelikle göstergebilimden (semiyoloji, semiyotik) söz etmek yararlı olacaktır. Göstergebilim, basit bir ifadeyle insanın çevresini kuşatan nesnelerin/olayların belirli yöntemler ile tanımlanması ve çözümlemesine yönelik çalışmalar bütünüdür. Göstergebilim, herhangi bir fiziksel göstergesi olan ve görüntüsünün ötesinde bir anlamı işaret eden nesneleri/olguları çözümleyerek anlamlandırmamıza yardımcı olur. Buna göre bir görsel malzemeyi, örneğin karikatürü, önce parçalarına ayırarak bilimsel tanımıyla “göstergelerini” ortaya çıkarmamız gerekmektedir. Gösterge iki kısımdan oluşur; birincisi “gösteren” olarak tanımlanır ve karikatürdeki nesnelerin ilk anlamlarını, daha doğrusu fiziksel olarak “ne” olduklarını ifade eder. İkincisi ise “gösterilen” olarak tanımlanır ve karikatürdeki “gösterenlerin” fiziksel görüntülerinin ötesinde işaret ve temsil ettikleri anlamları ifade eder (Erdem, 2005). Bir karikatürün göstergelerinin doğru bir şekilde ortaya konulabilmesi karikatürün analizi için son derece önemlidir. Burada özellikle “gösterilen”lerin doğru bir şekilde ortaya konulması arka plan bilgisi ile yakından ilgilidir.

Arka plan bilgisi karikatürün analizinde ön koşul diye tabir edilebilecek bir husustur. Güncel bir karikatürün analizine göre tarihsel bir karikatürün analizinde çok daha ehemmiyet kazanmaktadır. Heitzmann'ın (1998) aktardığına göre karikatürlerin öğretim sürecinde kullanılması ile ilgili yapılan pek çok çalışma öğrencilerin hatta yetişkinlerin bile karikatürün vermek istediği mesajı anlamakta güçlük çektiklerini göstermektedir. Bu nedenle karikatürün ele aldığı konuyla ilgili gerekli bilgilerin önceden öğrenciler tarafından öğrenilmesi gerekmektedir. Öğrenciler hem konuyla ilgili temel bilgilere aşina olmalı hem de karikatürde verilen karakterleri tanıyabilmelidir.

Arka plan bilgisinin yanı sıra uygulamanın sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için karikatür sanatı ya da karikatüristlik ile ilgili bazı hususların da farkında olunması gerekmektedir. Karikatürist düşüncelerini, duygularını çizgiye dökerken bazı stratejiler kullanmaktadır. Bu stratejiler karikatürün temel unsurlarıdır. Bunların bilinmesi karikatürün sağlıklı bir şekilde analiz edilmesini sağlayarak mesajın anlaşılmasını da kolaylaştıracaktır. Mesajın doğru anlaşılması da karikatürün sağlıklı bir şekilde yorumlanmasını sağlayacaktır. Bir karikatürde bu unsurların hepsinden ziyade birkaç tanesi bir arada bulunabilmektedir. Karikatür sanatına ilişkin bu unsurlar ve bu unsurların karikatür içindeki fonksiyonları

aşağıda verilmiştir:

Karikatür (caricature): Karikatür, konunun kolaylıkla ayırt edilebilen özelliklerinin ve acayıplıklarının, komik ya da güldürecek kadar acayip bir etki meydana getirmek için kasten abartıldığı ve çarpıtıldığı özelliklerle resimsel ya da yazınsal bir betimlemedir.

Hiciv (satire): Hiciv bireylerin, fikirlerin, kurumların, sosyal geleneklerin ya da sanat ve edebiyat çalışmalarının eleştirilmesi ya da onlarla alay edilmesidir.

Ironi (irony): Ironi ifade edilen ile amaçlanan, ya da olması umulanla gerçekte olan arasındaki zıtlıktır. Sözlü ironide, bir kelime ya da ifade genel anlamının zıddını akla getirmek için kullanılır. Dramatik ironide, karakterin doğru olarak bildiği ile okuyucuların doğru olarak bildikleri arasındaki çelişki vardır. Durumsal ironide, karakterlerin ya da okuyucuların beklentilerine ters düşen bir olay meydana gelir.

Sembolizm (symbolism): Sembol, başka bir şeyi temsil etmek üzere onun yerini alan herhangi bir şeydir. Geleneksel ve özel olmak üzere ikiye ayrılırlar.

Abartma (exaggeration): Karikatürlerde sık sık abartıya başvurulur. Bu bir kişinin bazı özelliklerinin olumlu ya da olumsuz olarak abartılmasıyla olur.

Küçümseme (understatement): Abartıyla birlikte karikatürlerde olumsuz olarak sık sık küçümsemeye de başvurulur.

Alegori (allegory): Soyut olan veya soyut yönü ağır basan bir kavramın veya varlığın kendisini hatırlatmak, o kavram veya varlıkla ilgili duygu, düşünce ve hayal uyandırmak için varlığın bütününe değil, herhangi bir yönünü veya bir parçasını doğrudan yahut az örtülü bir şekilde somutlaştırılarak ifadelendirmeye alegorik ifade denir. Alegorik anlatımda daima çağrıştıran ile ilgili bir çağrıştıran unsur vardır ve çağrışım ne kadar güçlü olursa çağrıştırmak üzere seçilen yol ve obje de o kadar etkilidir denilebilir. Karikatürde, soyut bir düşünceyi heykel ya da resim ile göstermek gibi. Örneğin, adalet düşüncesinin gözü bağlı ve elinde terazi bulunan bir kadınla anlatılması gibi.

Klişe örnekler (Stereotip): Stereotip terimi, genel olarak diğer insanları içine yerleştirdiğimiz kategorileri ifade etmektedir. Örneğin bu çerçevede kadınlar romantik ve duygusal, "kötü şoför", geveze; erkekler mantıklı ve rasyonel; Almanlar disiplinli ve çalışkan; İtalyanlar coşkulu ve gürültülü vb. olarak etiketlenir. Bu süreç stereotipleme sürecidir.

Benzetme (simile): Karikatürlerde iki unsur arasında benzerlik kurulur ve bu benzerlikle diğer unsurlar (ironi gibi) ortaya konulabilir. Ayrıca benzetmenin

yanı sıra karşılaştırmaya da başvurulabilir.

Mecaz (metaphor): Metafor, bir şeyi anlatmak için ona benzetilen başka bir şeyin adını eğreti olarak kullanmadır. Karikatürde, ironiyi ortaya koymak için sıklıkla kullanılmaktadır.

İma (allusion): İma iyi bilinen kişiler, yerler, olaylar, edebiyat çalışmaları ya da sanat çalışmalarına yönelik olur.

Karakter (character): Karikatürlerin en önemli, vazgeçilmez unsurlarındandır. Diğer unsurların bir nevi tatbik alanıdır. Diğer unsurlar karakter üzerinde anlam kazanırlar.

Ana fikir (main idea): Ana fikir çoğunlukla kelimelerle ifade edilmez. Çizgiler vasıtasıyla aktarılır. Ana fikir karikatüristin, karikatür gözden geçirildikten sonra aklımızda kalmasını istediği anlamdır.

Ortam (setting): Karakterden sonra diğer unsurların anlam kazandığı diğer bir kritik unsur da zaman ve mekan unsurudur.

Bakış açısı (point of view): Karikatürü özgün yapan unsurdur. Her karikatür, karikatüristin bakış açısını yansıtır.

Kaynak: Bu bilgiler, <http://taje.org/fortaje/PDF/cartoonhandbook.pdf> (05.02.2005 tarihinde elde edilmiştir) internet adresinde yer alan dokümandan yararlanılarak yeniden düzenlenmiştir.

Karikatürlerin analiz edilmesiyle ilgili bir diğer önemli husus ise her karikatürün, karikatüristine özgü olmasıdır. “Burada bir kodlama işinin ortaya çıktığını görüyoruz. Her karikatürçünün olayları, düşünceleri, duyguları kendine göre bir anlatma biçimi vardır. Karikatürçü kendine göre öz bir anahtar, bir şifre, bir kod kullanır. Bu bakımdan her karikatür bir bulmaca sayılır. Karikatürçü yapısını hazırlarken kodunun çabuk çözülmesini ve okuyucuda bir şok, bir darbe etkisi yaratmayı ister. Bunun için de birtakım simgeler yaratır. Kod bu simgelerdir” (Topuz, 1978; Akt. Sipahioğlu, 1999; 12). Bu durumun farkında olunması doğru analiz yapılmasına olumlu katkı sağlayacaktır.

Karikatürü oluşturan temel unsurların (karikatür, ironi, sembolizm, alegori gibi) bilinmesi, karikatürün ele aldığı konunun ark aplan bilgisine sahip olmak ve karikatüristin bakış açısını yansıttığını farkında olmak karikatürlerin analiz edilmesini kolaylaştıran hususlardır. Bunların yanı sıra hazır karikatür analiz formlarından da yararlanılabilir. Karikatürlerin analiz edilmesiyle ilgili olarak pek çok format kullanılmaktadır. Aşağıda bu formatlardan en yaygın olanı verilmiştir:

Uygulama: Karikatür ile ilgili öğretmene açıklama: Bu karikatür London Charivari Dergisi'nde 22 Temmuz 1876 tarihinde yayınlandı. Alt yazısında Ermeni Patriği Nerses Varjabedian'ın İngiliz Büyükelçisi Elliot'a söylediği şu sözler yer alıyordu: " Eğer Avrupa Devletleri'nin sempatisini sağlamak için Anadolu'da ayaklanıp katliam yapmamız gerekiyorsa bunu gerçekleştirmek bizim için hiç de zor olmayacaktır.". Karikatürde görülen eli kılıçlı kişi Osmanlı padişahı 5. Murat'tır. Avrupa Devletleri ve kiliseler bir araya gelmiş ve halka oluşturmuşlar, Osmanlı padişahının ne yapabileceğini izliyorlar. Avrupa'nın padişahın ayaklarına saldıkları köpeklerin tasmalarında Bosna, Hersek, Karadağ ve Sırbistan yazmaktadır. Gerçekten de bu mücadelenin sonunda 5. Murat tahttan indirilecek, yerine Abdülhamit geçecek ve onun zamanında da yukarıdaki ülkeler bağımsızlıklarını kazanacaklardır. Ermeniler de işte bu sonuca ulaşmak için isyan etmektedirler (<http://www.maltepe.edu.tr/GunaydinMarmara/ermeni/5.murat.asp>)



1. Seviye

Görsel Çalışmalar

- 1- Karikatürde gördüğünüz nesneleri ya da kişileri listeleyiniz.

Yazılı Çalışmalar

- 1- Karikatürün başlığını ve/veya konusunu saptayınız.
- 2- Karikatürist tarafından karikatürde kullanılan nesneleri ve kişileri tanımak için üç kelime ya da ifade yerleştiriniz.
- 3- Karikatürde görünen herhangi bir önemli tarihi ya da sayıları yazınız.

2. Seviye

Görsel Çalışmalar

- 1- Listenizdeki nesnelerden hangisi/hangileri semboldür?
- 2- Her bir sembolün ne anlama geldiğini düşünüyorsunuz

Yazılı Çalışmalar

- 1- Karikatürdeki hangi kelimelerin ya da ifadelerin en anlamlı-önemli görünüyör?
- 2- Karikatürde resmedilen duyguları anlatan sıfatları listeleyiniz.

3. Seviye

- 1- Karikatürde meydana gelen eylemi anlatınız.
- 2- Karikatürdeki kelimelerin sembolleri nasıl aydınlatıldığını açıklayınız.
- 3- Karikatürün vermek istediği mesajı açıklayınız.
- 4- Hangi özel çıkar grupları karikatürün mesajıyla aynı fikirdedir/aynı fikirde değildir? Niçin?

Kaynak: http://www.archives.gov/digital_classroom/lclessons/analysis_worksheets/cartoon.html adlı internet sitesinde 01.02.2005 tarihinde elde edilmiştir.

KAYNAKÇA

- Alsaç, Ü. (1999). Türkiye'de Karikatür, Çizgi Roman ve Çizgi Film. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çeviker, T. (1986). Gelişim Sürecinde Türk Karikatürü-I, Tanzimat ve İstibdat Dönemi (1867-1878 / 1878-1908). İstanbul: Adam Yayınları.
- Doğar, Ç. ve Başbüyük A. (2005). İlköğretim Ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Hava ve İklim Olaylarını Anlama Düzeyleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, Ekim Sayısı, Cilt:13, No:2, 347-358.
- Doring, A. (2005). The Use of Cartoons as a Teaching and Learning Strategy, http://www.tedi.uq.edu.au/conferences/teach_conference00/papers/doring.html adresinden 1 Mart 2005 tarihinde alınmıştır.
- Dougherty, B. K. (2002). Comic Relief: Using Political Cartoons in the Classroom. International Studies Perspectives, 3, 258-270.
- Erdem, Murat (2005). Tarih Öğretiminde Yardımcı Metinler: Sınıftaki Karikatürler. Dokuz

Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 18:131-140.

Heitzmann, W. R. (1998). The Power of Political Cartoons in Teaching History. Occasional Paper. National Council for History Education, 1998 (ED 425 108).

Heitzmann, W. R. (1974). The Political Cartoon and the Social Science Teacher, Social Studies, 65:2, 1974: February.

Heitzmann, W. R. (1979). The Political Cartoon as a Teaching Device. Teaching Political Science, 6:2, 1979: January.

Heitzmann, W. R. (1988). Political Cartoon Interpretation. Social Studies, 79:5, 1988: September/October.

Henriques, L. (2000). Children's misconceptions about weather: A review of the literature. Paper presented at the annual meeting of the National Association of Research in Science Teaching, New Orleans, LA, April 29, 2000. <http://www.csulb.edu/~lhenriqu/NARST2000.htm> adresinden 22 Ocak 2005 tarihinde alınmıştır.

Hopkins, G. (2004). Why Teach Current Events? 31.12.2004, http://www.educationworld.com/a_curr/curr084.shtml adresinden 5 Temmuz 2005 tarihinde alınmıştır.

Keogh, B. and Naylor, S. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: an evaluation. INT. J. SCI. EDUC., Vol. 21, No. 4, 431– 446.

Keogh, B., Naylor, S. and Wilson, C. (1998). Concept cartoons: a new perspective on physics education. Physics Education, v33, p219-24.

Long, S. and Marson, K. (2003). Concept Cartoons. Investigating, Volume 19, Issue 3, 2003: Spring.

McLuhan, M. (2005). The Medium is Massage. (çev. Ünsal Oskay). İstanbul: Merkez Kitaplar.

Sipahioglu, A. (1999). Türk Grafik Mizahı, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir.

Topuz, H. (1997). Başlangıçtan Bugüne Türk Karikatürü. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Vogler, K. (2004). Using Political Cartoons to Improve Your Verbal Questioning. The Social Studies. 2004: January/February.

Werner, W. (2004). On Political Cartoons and Social Studies Textbooks: Visual Analogies, Intertextuality, and Cultural Memory. The Canadian Social Studies, Volume 38 Number 2, 2004: Winter.

TARİH DERSLERİNDE ETKİLİ NOT ALMA BECERİSİNİN KULLANIMI

Ayten Kiriş
Gazi Üniversitesi

Öğrenme stratejilerinden biri olan not alma, verilen dersi, dinlenen bir konuşmayı veya okunan bir parçayı hem daha iyi öğrenmek, hem de bunlardan her zaman yararlanabilmek için gerekli olan önemli bir sanattır (Tekin 1973). Not almak anlama kaygısı taşımadan kulağın her duyduğunu mekânîk bir şekilde kağıda geçirmek demek değildir. Öğrenci not alırken dikkatini önemli bilgi üzerinde yoğunlaştırmalı, eski ve yeni bilgileri arasında ilişki kurmalı ve bilgiyi kendisi için en anlamlı olacak şekilde yeniden örgütlemelidir. Not almak çok büyük dikkat ve konsantrasyon isteyen bir iştir. İyi dinlemek ve not almak sadece eğitimin değil hayat başarısının da temel taşıdır.

Not Almanın İşlevleri

Not almanın kodlama ve dışsal depolama olmak üzere 2 temel fonksiyonu vardır. Di Vesta ve Gray (1972), kodlama işlevini, bilginin çok daha anlamlı ve kullanışlı biçimlere dönüştürülmesi olarak ve depolama işlevini de bilgilerin daha sonra gözden geçirilmek üzere, dışsal olarak korunması biçiminde tanımlamaktadır. Not almanın depolama fonksiyonu sayesinde öğrenciler, notları bir başvuru ya da çalışma kaynağı olarak kullanarak önemli bilgileri daha kolay hatırlama olanağı elde edebilmektedirler. Eğitimcilerin büyük bir çoğunluğu, not almanın en önemli yararının, derste verilen bilgilerin yazılı olarak depolanmasını sağladığı görüşünde birleşmektedirler.

Etkili not almayı öğrenen bir öğrenci, derste dikkatini öğrenilecek materyal

üzerinde toplama, sunulan materyali yeniden örgütleme ve böylece içsel bağlar kurma; sunulan bilgilerle önceki bilgiler arasında ilişkiler kurma yani dışsal bağlar oluşturma gibi bilişsel süreçleri kontrol eder (Oğuz, 1999). Amaçlı not alma alışkanlığı kazanmış bir öğrenci; gördüğü, okuduğu ya da dinlediği şeyleri geniş bir çerçevede değerlendirme ve eleştirme yeteneğini de kazanır. Bazı eğitimciler, not almanın öğrencinin sunulan yeni materyale oryantasyonunu ve dikkatinin çekilmesini sağladığını savunmaktadırlar. Bu görüşe göre, öğrenciler not tutarken, dersi daha dikkatli dinlerler ve daha iyi öğrenirler (Erden, 1991). Eğitimcilerin büyük bir çoğunluğu, not almanın en önemli yararının, derste verilen bilgilerin yazılı olarak depolanmasını sağladığı görüşünde birleşmektedirler.

Not almanın en büyük yararı; derste öğrenilenlerin dersten hemen sonra tekrar edebilme imkânını vermesidir (Kutlu ve Bozkurt, 2003). Alınan notların gözden geçirilmesi dersle ilgili bilgilerin daha anlamlı ve kalıcı olmasını sağlar (Türkoğlu, Doğanay, Yıldırım, 2000). Kiewra'ya göre, not alma etkinliği ders esnasında dikkati artırdığından ve derste anlatılan fikirlerin uzun süreli belleğe kodlanmasını kolaylaştırdığından gözden geçirmeden bağımsız olarak da yarar bulunmaktadır (Oğuz,1999). Howe' e (1970) göre öğrenciler not aldıkları bilgilerin %34'ünü, not almadıkları bilgilerin ise % 5'ini hatırlarlar (Erden, 1991).

Not Alma Teknikleri

Başlıca not alma teknikleri şunlardır:

1. Aynen kaydetme tekniği: Sunulan bilgilerin kelimesi kelimesine olduğu gibi not alınmasıdır. Bu teknik ancak bazı durumlarda kullanılabilir. Örneğin bir tanım, formül, örnek, tablo gibi.

2. Anahat (anafikir) tekniği: Notların ana fikirler hâlinde örgütlenmesine dayanan bir tekniktir. Bu teknikte notların cümleler hâlinde olması gerekmez. Not alırken düzgün cümleler kurma, ayrıntıları not etme gibi biçimsel kaygılar yerine önemli noktaları kısa ve öz biçimde kaydetmek önemlidir. Böylece alınan notlar, öğrenciye konuyu hatırlatıcı ipucu görevi görürler. Bu teknikte not alırken ardışıklık ve sıra önemlidir.

3. Paragraf tekniği: Bu teknikte bilgiler sunulduğu gibi yazılır. Bir konunun ayrıntılı öğrenilmesinin gerektiği durumlarda kullanılır. Her ana fikir bir paragrafta işlenir. Zaman alıcıdır.

4. Cornell not alma tekniği: Not alınacak sayfa yukarıdan aşağıya iki kısma

ayrılır. Sayfanın sağ tarafı ders sırasında not almak için kullanılır. Sol tarafı ise dersten sonra yapılacak düzeltmeler için boş bırakılır. Alt tarafta da özet kısmı bulunmaktadır.

5. Grafikselsel not alma tekniği (haritalama, matris): Bilgiler mantıksal bir yapıda olduğuunda ve bilgiler arası ilişkiler gösterilmek istenildiğinde kullanılan bir not alma tekniğidir. Bu teknik çok miktardaki bilgiyi en kısa ve bütüncül bir biçimde görsel olarak yansıtmaya olanağı verir (Oğuz, 1999).

Her öğrencinin kendine özgü bir not alma tekniğı geliştirmesi doğaldır. Bu teknik ihtiyacı karşıladığı ve öğrencinin öğrenmesine katkıda bulunduğu süreçte kullanılabilir (Türkoğlu, Doğanay, Yıldırım, 2000).

Tarih Dersinde Not Alma Becerisinin Kullanımı

Öğrencilerin not almaları onların derse katıldıklarının gözlenebilir işaretidir. Tarih derslerinde de not alan öğrenciler öğrenme etkinliğine aktif olarak katılacaklar, önemli bilgiyi önemsiz bilgiden ayırt ederek kaydedecekler, konuların ana fikrini öğrenecekler, dinledikleri bilgileri kronolojik bir biçimde sınıflayabilecekler, dolayısıyla olayların sebep-sonuç ilişkilerini görebilecekler, daha önce öğrendikleri bilgilerle ilişkilendirebilecekler ve karşılaştırmalar yapabileceklerdir. Tarih öğretimindeki sorunlardan birisi de öğretmenlerin derslerde not yazdırmasıdır. 1930'lu ve 40'lı yıllarda özellikle yükseköğretimde bir ders kitabı yokluğu krizi yaşandığı için o yıllardaki tarih bölümündeki hocaların öğrencilerin notlar tutturduğu görülmektedir. Ortaokullarda ve liselerde öğrencilere tarih dersine ilişkin not tutturma geleneğı geçmişte bir ihtiyaç olmasına karşın günümüze kadar tarih öğretmenleri tarafından devam ettirilmiştir (Ata, 2000).

Tarih öğretmenin derste öğrencileri nasıl not alabilecekleri konusunda bilgilendirmesi not almalarının yararları üzerine öğrencilerin dikkatini çekmesi ve onları güdülemesi gerekir.

1.Öğretmenin not alma ile ilgili genel bilgi verip, “not alma becerinizi geliştirip etkili notlar almanızın sadece okulda değil birçok ortamda size yararı olacaktır. Dolayısıyla not alma becerinizi geliştirirseniz hem derslerde hem de katılacağınız toplantılarda, panellerde, konferanslarda v.b. etkili notlar alabilir ve bilgilerinizin kalıcılığını sağlayabilirsiniz” şeklinde bilgilendirmesi ve öğrencileri güdülemesi.

2. Not almanın önemi böylece vurgulandıktan sonra öğretmenin; “Bu derste öğreneceğiniz not alma teknikleri sayesinde ve yapacağınız not alma

çalışmalarıyla özellikle tarih dersinde daha etkili notlar alabileceksiniz demesi ve tahtaya başlık olarak “Tarih Dersinde Etkili Not Alma Teknikleri” yazması. Daha sonra sınıfa “Not alma nedir?” sorusunu sorması ve doğru yanıtları pekiştirmesi “Derslerde her söyleneni yazmak not alma mıdır?, Derslerde nasıl not alınmalıdır? gibi sorularla öğrencinin düşünmesini sağlaması ve onlardan cevap aldıktan sonra önemli bilgilerin not alınması gerektiğinin vurgulanması ve “Not alma, öğretmenin ya da kitabın sunduğu bilgiyi öğrencinin yeniden organize ederek kendisi için daha anlamlı hâle getirmesidir.” şeklinde tanım yapması ve öğrencilere örnek vermesi.

3. “Tarih dersinde not almanın size faydası olacağını düşünüyor musunuz? sorusunu sorması, böylece dikkati özellikle tarih dersine çekmesi. Öğrencilerin düşüncelerini aldıktan sonra tarih dersinde not almanın sağlayacağı faydalar üzerinde durması(önemli bilginin ayırt edilmesini ve anlamlı bir biçimde örgütlenmesini sağlar, bilginin tekrarlanmasını ve gözden geçirilmesini kolaylaştırır vb.) Tarih dersinde konuların ana fikirlerinin iyi anlaşılıp bunların not alınması gerektiği üzerinde durması. Ayrıca öğrencilere tarih dersinde not alınacak önemli bilgilerin neler olduğunu sorması ve bununla ilgili örnekler vermelerini istemesi.

Tarih dersinde aldıkları notlarla olayların önemlerini daha iyi anlayacaklarının, derste anlatılan ilginç kısımları kaçırmayacaklarının, kitaplardaki bilgi yığınından kurtulup hızlı bir şekilde olayların nedenlerini, sonuçlarını görebileceklerinin, özellikle matris tekniği ile not tuttuklarında konuları bir bütünlük içerisinde anlamlandırabileceklerinin söylenmesi ve bu konuda öğrencilerle tartışılması.

4. Öğretmenin “Hem tarih dersinde hem de diğer derslerde etkili not almak ve bu notlardan çalışmak isteyen bir öğrencinin, derste not almadan önce, not alırken ve not aldıktan sonra dikkat etmesi gereken temel ilkeler bulunmaktadır” demesi. Sonra bir tepegöz yardımıyla dersten önce not almak için yapılması gereken ilkeleri, derste not alırken dikkat edilmesi gereken ilkeleri ve derste not aldıktan sonra yapılması gereken ilkeleri öğrencilere sunması ve her birini tek tek açıklaması. Özellikle önemli bilgileri not almalarını, dersi etkin dinlemeleri gerektiğini ve not alırken bazı kısaltma ve sembollerden yararlanmaları gerektiğinin vurgulanması (Anad-Anadolu, Imp-İmparatorluk, *** Çok Önemli Bilgi, ? Sor, ve gibi). Derste vurgulanan konuların, yapılan tekrarların, kullanılan bağlaçların çok önemli olduğunu özellikle kullanılan bağlaçların bir zıtlığı veya değişimi, ek bilgiyi ve tekrarı, vurguyu, sayı, liste ve sırayı gösterdiğini söylemesi

(Zıtlık belirten ifadeler: tersine, ancak, ama; vurgu kelimeleri: Özellikle, daha önemlisi gibi; sayı liste ve düzen kelimeleri: ikinci olarak, sonra, son olarak gibi.)

5- Öğretmenin not alma esnasında temel not alma tekniklerini öğrencilere açıklaması, tepegöz ve tahta yardımıyla bu teknikleri öğrencilere göstermesi, bunların yararlarını, hangi durumlarda kullanılabileceklerine ilişkin bilgiler vermesi örnekler göstermesi ve öğrencilerden de örnekler istemesi.

6. Öğretmenin daha sonraki derslerde öğrencilerin not alma teknikleri ile ilgili uygulamalarını takip etmesi. Tarih Derslerinde temel not alma ilkelerine uyulmuş ve dersten sonra notlarımızı hemen gözden geçirelim demesi.

KAYNAKÇA

- Abbott, M. (1996). Note Making. Marry Abbott (Ed.), History Skills. London and New York. 36-41.
- Açıkgöz, K. Ü. (1998). Tarih Derslerinde Öğrencileri Güdüleme Stratejileri. Editör: Salih Özbaran (Hızl.), Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları. s.323-339.
- Açıkgöz, K.Ü. (2003). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- ATA, B. (2003). Mülkiyeli Bir Eğitim Bilimci: İhsan Sungu. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1 (2), 233-243.
- Black, J., Macraill D. (1997). Studying History. London: Macmillan Press
- Di Vesta, F. J. ve Gray G. S. (1987). Listening and Notetaking: II. Immediate and Delayed Recall As Functions Variations in Thematic Continuity, Note Taking, and Length Of Listening-Review Intervals. Journal of Educational Psychology, 63 (1), 8-14.
- Eggen, P. ve Kauchak D. (1999). Educational Psychology: Windows and Classrooms. New Jersey: Merrill.
- Erden, M. (1991). Öğrenme Sürecinde Not Tutmanın Rolü. Yaşadıkça Eğitim, (15), 15-17.
- Erden, M. (1993). Eğitimde Program Değerlendirme. Ankara: Pegem Yayınları.
- Görgen, I. (1998). Bilgiyi İşleme Kuramına göre Öğrenme ve Bellek. Milli Eğitim, (141), 54-57.
- Kiewra, K. A., Dubois N. F., Christian D., Mcshane A., Meyerhoffer M. ve Roskelley D. (1991b). Note-Taking Functions and Techniques. Journal of Educational Psychology, 83,(2), 240-245.
- Kiewra, K. A., Mayer, R.E., Christensen, M., Kim S. I., Risch N. (1991a). Effect of Repetition on Recall and Note-Taking: Strategies for Learning From Lectures. Journal of Educational Psychology, 83,(1), 120-123.
- Oğuz, A. (1999). Derste Not Almanın Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Safran, M. (2002). Ortaöğretim Kurumlarında Tarih Öğretiminin Yapı Ve Sorunlarına İlişkin Bir Araştırma. Türk Yurdu, (22), 73-79.
- Senemoğlu, N. (2004). Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Simonet, R. ve Jean. (2002). Not Alma Teknikleri, (çev. Pınar Kurt). İstanbul: Arion Yayınevi.
- Türkoglu, A., Doğanay A., Yıldırım A. (2000). Okulda Başarı İçin Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

TARİH DERSLERİNDE ETKİN SORU SORMA

Banu Çulha

Dokuz Eylül Üniversitesi

Giriş

Etkin soru sorma denildiğinde genel olarak akla gelen Sokratik yöntemdir. Antik Yunan'da Sokrates, fikirleri derinleştirmek, varsayımlara meydan okumak, inançları sorgulatmak, yeni bilgiye ulaşmayı sağlamak, yeni ile eski arasında bağ kurmak için halka ve öğrencilerine yılmadan sorular sormuştur. Günümüzde de Sokrates'ten bu yana uygulanan bu geleneğin, düz anlatımdan sonra en çok kullanılan yöntemlerden biri olduğunu, öğretmenlerin sınıflarındaki etkinliklerin %35-50'sini soru sorma ile geçirdiklerini bilmekteyiz (Cotton, 2003). Soru sorma aynı zamanda en etkili öğretim yöntemlerinden biri olarak da düşünülmektedir (Taba, Levine & Elzey, 1964). Hatta Hyman (1976)'a göre herhangi başka bir pedagojik tekniğin soru sormaktan daha fazla yararı dahi yoktur. Hunkins (1976)'e göre de soru sormadan bilgide ilerleme olmayacağından sınıflarda soru sormak son derece önemlidir. Ayrıca soru sorma bazı araştırmacılar tarafından öğrencilerin etkileşimlerini, düşünme ve öğrenmelerini harekete geçirmenin en etkili yolu olarak da görülmüştür (Wilen, Ishler, Hutchinson & Kindsvatter, 2000).

Stevens (1912) öğretmenlerin zamanlarının %64'ünü sadece hafıza (bilgiyi hatırlama) soruları sorarak geçirdiklerini ortaya koymuştur. Graessar ve Person (1994)'a göre ise öğretmenler saatte 30 – 120 soru sormaktadırlar. Öğretmenler en çok soruyu Roth (1996) 'a göre anlatım sırasında sormaktadırlar ki bu saatte 82 soruya denk gelmektedir. Öğretmenler en az soruyu ise dinleme zamanların-

da sormaktadırlar; bu da yaklaşık saatte 3 soru demektir. Bu araştırmalar sınıfta soru sormanın öğretmene, duruma ve mekâna göre soruların ve soru sayılarının değiştiğini göstermektedir. Hatta bazı araştırmacılar öğretmenin sınıftaki rolünü “profesyonel soru yapıcı (sorucu, hazırlayıcı) olarak görmektedir (Aschner, 1961).

Tarih öğretimi söz konusu olduğunda da öğretmenlerin anlatımdan sonra en çok kullandıkları yöntem soru-cevaptır (Dilek, 2002). Fakat tarih eğitimi söz konusu olduğunda etkili sorular öğrencilerin sadece bir konuyu öğrenip öğrenmediklerini, bir konuyu okuyup okumadıklarını anlamayı sağlayan sorular olarak düşünülmemelidir. Aksine sorular öğrencilerin tarihsel düşünmelerine kılavuzluk edecek, eleştirel düşünmelerini ve olaylar arasındaki bağlantıları kurmalarına yardımcı olacak şekilde olmalıdır. Ancak bu tip sorularla karşılaşan öğrenciler tarih derslerinde yeni öğrendikleri ile daha önceden öğrendikleri bilgiler arasındaki bağlantıyı anlayabilirler, yani eski öğrendikleri ile yeni öğrendikleri arasında, soruları harç olarak kullanabilirler.

Genel olarak tarih dersleri, öğrenciler için sonucu belli olan ve üzerinde tekrar düşünmeye gerek olmayan konularla doludur (Çulha, 2006). Dolayısıyla öğrenciler için tarihsel olaylarla ilgili soru sorup bunlar üzerinde tekrar düşünmek de pek anlamlı değildir. Fakat günümüzde tarih eğitimi ile kazandırılmaya çalışılan beceriler ışığında öğrencilerden beklenen tarihsel araştırma yapabilmeleridir. Tarihsel araştırmanın da ilk basamağını soru sorma oluşturmaktadır. Bu noktada öğrencilerin tarihsel olaylarla ilgili sorabilecekleri en etkili soruyu “Neden” sorusu oluşturmaktadır. Çünkü öğrenciler bu soruya cevap aramak için hipotezler kurarlar, kanıtları ararlar, sonuçlar elde ederler ve sonuçların güvenilirliğini değerlendirirler. Öğrencilerin bunları yapabilmeleri içinse eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları gerekir. Bu becerilerin geliştirilmesinde de öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler derslerinde öğrencilerine “Bunun doğru olduğunu nasıl kanıtlayabilirsiniz? “Kanıtlarınız birbirini tutuyor mu? Eğer tutmuyorsa nasıl karar verirsiniz?” gibi sorular sorarak öğrencilerin eleştirel düşünmelerini geliştirebilirler. Fakat sadece bu ve benzeri soruların da yeterli olduğunu söylemek zordur. Öğretmenlerin dersleri planlarken öğrencilerde geliştirmek istedikleri ya da öğrencilerden geliştirmeleri beklenen becerileri merkeze alarak etkinlikler hazırlamaları ve bu etkinlikleri de sorularla yapılandırmaları gerekmektedir.

Sınıfta etkin soru sormayı kolaylaştırmak ve sınıf içerisinde soru sorarken karşılaşılabilecek bazı disiplin problemlerini en aza indirmek için öğretmenler şu

noktaları göz önünde bulundurabilirler:

1. Dersler planlanırken sorulacak soruların da hazırlanmasında yarar vardır. Çünkü böylece ne zaman hangi sorunun ne amaçla sorulacağı önceden belirlenmiş olur.

2. Öğrencilere soru sormaya başlamadan önce onların cevaplarını nasıl iletebilecekleri konusunda net yönergeler verilmesi sınıfta disiplin problemlerini de azaltacaktır. Kısaca öğrenciler öğretmenin yönlendireceği soruların cevabını ellerini kaldırıp söz alarak mı vereceklerini, diğer arkadaşlarının cevaplarını nasıl dinleyeceklerini ve bütün sınıfın katıldığı tartışmalarda nasıl davranacaklarını da öğrenmiş olurlar. Bu tür sınıf içi deneyimler aynı zamanda öğrencilerin okul dışında, toplum içinde kendilerine bir soru yöneltilirken ya da başkaları bir soruya cevap verirken nasıl davranacaklarını da onlara öğretir.

3. Soruların hep aynı öğrencilere değil sınıftaki öğrenciler arasından çeşitlilik gözetilerek sorulmasında yarar vardır. Böylece hem öğrencilerin derse katılımını arttırırken hem de çeşitli öğrencilerden derste öğrendiklerine ilişkin geri bildirim de almış olunur.

4. Soru sorulurken öğrencilerin seviyeleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Burada akademik başarısı daha düşük olan öğrencilere soru hazırlamakta zorlanılabilir. Onlara da genel olarak konuyla ilgili duygu ve düşünceleri ile ilgili sorular sorulabilir. “Bu öğrendiklerin arasında seni şaşırtan bir bilgi ile karşılaştın mı?”, “Osmanlı hat sanatının sende çağrışımları neler oldu?” vb. gibi.

5. Öğrencilere soru sorulduğu zaman cevaplamaları için onlara zaman verilmesinde yarar vardır. Öğrencilerin ilk önce sorulan soruyu duyup anlamaları, bu sorunun cevabını bulmalarını kolaylaştıracak kendi hafızalarında daha önceden öğrendikleri bilgileri hatırlamaları, ardından da öğretmenin, bunlardan hangisini doğru cevap olarak kabul eder diye düşünmeleri gerekmektedir. Bu pencereden bakıldığında her ne kadar öğretmenler olarak öğrencilerin hemen cevap vermelerini isteme eğiliminde olsak da öğrencilerin bunu bizim beklediğimiz hızda yapmaları pek de mümkün görünmemektedir.

6. Öğrencilerin cevaplarını sözlü olarak söylemeleri yanında yazarak da açıklamalarını istemekte yarar vardır. Çünkü öğrencilerin yazarak düşünmeleri sınıf içindeki davranış problemlerini de azaltabilir.

7. Öğrencilerin cevaplarını duyduktan sonra hem doğru hem de yanlış cevapları için onlara geri bildirim vermekte yarar vardır. Böylece soru sorma ile özellikle değerlendirme amaçlı sorularda amaca ulaşılması kolaylaşır.

8. Örencilerin soru sormaları için cesaretlendirilmeleri gerekebilir. Çünkü öğretmen soruları ile öğrencilerin soruları niceliksel olarak analiz edilecek olsa öğretmenin lehine bir sonuç çıkacağı düşünülmektedir. Bu yüzden öğrencilere de sorular sormaları için fırsat vermekte yarar vardır. Bunun için ünitenin ya da dönemin sonunda öğrencilerin öğrendikleri konular ile ilgili sorular çıkarmaları istenebilir. Böylece öğrencilerin soru sormayı öğrenerek cevap bulmayı da daha kolay başarabilmeleri beklenebilir.

Öğrencilere sorulabilecek çeşitli sorular vardır. Bazı sorular öğrencilerin üst düzey düşünmelerini (analiz, sentez, değerlendirme) gerektirirken bazı soruların cevapları sadece öğrenilmiş olan bilgiyi hatırlamayı gerektirir. Sorular öğretmenin konu içinde neyi önemli gördüğünü göstermesi açısından da önemlidir. Eğer soruları analiz edersek öğretmenlerin öğrettikleri konu içinde neyi önemli gördüklerini de anlayabiliriz. Soru sorma öğrencilerin öğretilen konu hakkında düşünmelerini ve öğrencilerin anlamı yapılandırırken sürece etkin katılımlarını da sağlamaktadır. Öğretmenler genel olarak soruları öğrencilerin hazırlıklarını değerlendirmek ve etkinliklerini göstermek amacıyla kullanmaktadırlar. Ayrıca sorular daha önceden öğrenilen konuları özetlemek ve dersin amacına ulaşp ulaşmadığını ölçmek için de kullanılabilirler. En iyisi yine de öğretmenin soruları eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için kullanmasını sağlamaktır. Genel olarak sınıfta soru sormanın 5 amacı vardır. Bunlar; öğrencilerin öğrenme sürecini değerlendirme, öğrencilerin ilgisini bir konuya toplama, öğrencilerin düşüncelerine rehberlik etme, öğrencilerin düşüncelerini tamamlama ve katılımı kolaylaştırmak için sorulan sorulardır.

Değerlendirme

Değerlendirme amaçlı sorulan sorular, öğretmenlerin öğrencilerinin öğretilen konu hakkında neler düşündüklerini anlamalarını sağlar. Ayrıca öğretmenin öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde yaptıkları öğretimsel işleri de nasıl gördüklerini (sözlü tarih araştırmasını, becerileri, kavramları...) anlamasına da yardımcı olabilir. Bunlar şu tür sorular olabilir:

Bu çalışmada (sözlü tarih çalışması) neden hoşlandınız?

Bu çalışmada (sözlü tarih çalışması) nerelerde zorlandınız?

İlgiyi Toplama

Öğrencilerin her zaman doğru cevap vermeleri mümkün değildir. Bu yüzden bazı noktalarda öğretmenlerin onları yönlendirmesi de gerekebilir. Burada

Tarih Nasıl Öğretilir?

amaçlanan doğru cevaba gidiş yolunda öğrencileri cesaretlendirmek ve onlara kılavuzluk etmektir. Öğretmen burada öğrencilerin ilgisini bazı konular arasındaki bağlantılara ya da kavramlara çekmeye çalışır. Böylece olaylar ve kavramlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları da öğrencilerine buldurabilir. Örneğin;

Ive II. Dünya Savaşları arasında nasıl bir benzerlik vardır?

Ya da öğretmen öğrencilerin ilgisini bir konuya toplayabilmek için tüm üniteyi bir soru ekseninden planlayabilir. Örneğin;

Tarih biliminden kim yararlanır?

Kurtuluş Savaşı'nın dönüm noktası nedir?

gibi sorular.

Bunlar tüm ünite sırasında öğrencilerin cevabını düşünebilecekleri sorulardır.

Tamamlayıcı Sorular

Bu sorular öğrencilerin verdikleri cevaplar üzerine onların daha derinlemesine düşünmelerini sağlayan sorulardır.

Öğrencinin sorulan bir soruya verdiği yanıtı netleştirmek için örneğin “Bunu söylemekle ne kastettin? Bu cevabınla şunu mu kastediyorsun? gibi tamamlayıcı sorular sorulabilir Ya da öğrencinin verdiği cevabı değerlendirmek için öğrencinin söylediği bir cevap üzerine “Bunu biraz daha açar mısın?”, “Bu konuyu biraz daha anlatır mısın?” gibi sorulabilir.

Öğrencilerin Derse Katılımlarını Artırmak İçin Sorulan Sorular

Bazı sorular tüm öğrencilerin derse katılımını kolaylaştırabilir. Bunun için öğrencilerden şunu yapmaları istenebilir:

“Hangileriniz Türkiye Cumhuriyeti'nin stratejik konumunun dünya siyasetindeki yerini belirleyici olduğunu düşünüyor? Buna katılanlar parmaklarını kaldırarak katıldıklarını gösterebilirler; ardından bazılarınıza neden böyle düşündüğünüzü soracağım.” Burada kullanılan parmakla oy kullanma tekniği sayesinde tüm öğrenciler karar verme sürecine katılmak zorunda kalmışlardır Ve her biri de kararları ile ilgili kendilerine soru sorulabileceğinin farkındadır Ya da öğretmen, “Yanınızdaki arkadaşınız ile az önce neler öğrendiğiniz hakkında konuşun, ardından ben sizden birini kaldırıp düşündüklerinizi arkadaşlarınız ile paylaşmanızı isteyeceğim.” diyerek öğrencilerin birbirleri ile cevaplarını konuşmalarını sağlayarak hem öğrencilere istenen bekleme süresini vermiş olur hem de tüm

öğrencilerin katılımını sağlamış olur.

Düşünme Becerilerini Geliştirme Soruları

Farklı sorular farklı düşünme becerilerini geliştirmek için kullanılabilir. Sınıfta öğretmenler ders kitabındaki sorular ya da yeni öğrettikleri konularla ilgili sorular sorma eğilimindedirler. Bu sorular da genel olarak bilgi ve çok az da kavrama düzeyinde sorular olabilir. Yani genel olarak öğrencilerin tarihsel olaya ilişkin analiz, sentez ya da değerlendirme yapmalarını gerektirmeyen sorulardır. Bu sorulara genel olarak “kim”, “ne”, “ne zaman”, “nerede” soru kökleri ile başlayan soruları örnek gösterebiliriz.

Osmanlı Devleti’ni kim kurdu?

Osmanlı Devleti ne zaman kuruldu?

Osmanlı Devleti nerede kuruldu?

1453’te ne oldu?

Tarih eğitimi söz konusu olduğunda bu sorular elbette ki önemlidir. Çünkü bu sorular öğrencilerin tarihsel olayla ilgili temel bilgileri edinip edinmediklerini ortaya koyan sorulardır. Bilgi basamağında yeterli bilgi edinmemiş bir öğrencinin de analiz, sentez ya da değerlendirme yapması pek mümkün değildir. Zaten burada sorun, bu tip soruların önemli olup olmamaları değil aşırı kullanılıyor olmalarıdır. Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek sorular ise onların kavramları anlamalarını, bunları birbirleri ile bağlantılı olarak kullanmalarını, örnek olanlarla olmayanları birbirinden ayırmalarını, hipotezler kurmalarını ve bu hipotezlerini test etmelerini ve en sonunda da değerlendirmeler yapıp sonuçlar çıkarmalarını gerektiren sorulardır. Örneğin;

Düşük (hafıza) düzey sorular: Karahanlılar ve Uygurlar hakkında ana konuları anlatabilmek/bunları yazabilmek, söyleyebilmek ve işaretleyebilmek.

Üst (karşılaştırma) düzey sorular: Karahanlıların ve Uygurların inançları, yönetim şekilleri ne kadar birbirinden farklı ve ne kadar birbirine benzerdir?

Yüksek (sınıflama) düzey sorular: Bugüne kadar tarih derslerinde öğrendiklerinizin ışığında Türk tarihinin gelişiminde Karahanlılar ve Uygurların katkıları nelerdir? Bunları gösterin / betimleyin.

KAYNAKÇA

- Aschner, J.J. (1961). Asking Questions To Trigger Thinking, National Education Association Journal, 50, 44-46.
- Cotton, K. (2003). Classroom Questioning, School Improvement Research Series. Portland.
- Çulha, B., (2006). "Tarihsel Mekânlarda Keşfederek Öğrenme Yoluyla Tarih Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri." Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Dilek, D., (2002) . Tarih Derslerinde öğrenme ve Düşünme Gelişimi, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Hunkins, F. P. (1976). Involving students in questioning. Boston: Ally and Bacon
- Hunkins, F. P. (1985). Helping students ask their own questions. Social Education, 49, 293-296.
- Hyman, R. T. (1976). Strategic Questioning, Prentice Hall. New Jersey
- Taba, H., Levine, S. & Elzey, F. (1964). Thinking in Elementary School Children. U.S. Office of Education, Department of Health, Education, and Welfare, Cooperative Research Project No. 1574. San Francisco.
- Walter C. Parker (2001) Social studies in elementary education. Merrill Prentice Hall, Ohio.
- Wilen, W., Ishler, M., Hutchinson, J. & Kindsvatter, R. (2000). Dynamics of effective teaching. 4. baskı, Longman. New York,

TARİH DERSLERİNDE FİLMLERİN KULLANIMI

Sezai Öztaş
Trakya Üniversitesi

Tarih öğretimindeki problemlerden biri, öğretimin genellikle öğretmen merkezli ve sözlü aktarıma dayalı olarak yapılmasıdır. Bu zihniyet, öğrencileri ezberletmekte ve öğrencilerin tarih dersine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olabilmektedir. Tarih derslerinde filmlerin* kullanımı ile öğrenme daha verimli ve zevkli hâle getirilerek, olumsuz tutumların azaltılması sağlanabilir. **

İlk sinema gösterimlerinin büyük ilgi görmesi üzerine filmlerin eğitim ve öğretimde kullanılması düşüncesi akıllarda yer etmeye başlamıştır. İlk defa 1907'de eğitim filmleri yayılmaya başlamıştır. İngiltere'de, Fransa'da, Almanya'da bazı eğitim filmleri gösterilmeye başlanmış ve Hannover (Boderus) firması ilk defa seyyar sinema makinesi ile okullarda kültür filmleri göstermeye başlamıştır (Pasin, 1951). Birçok Avrupa ülkesinde 1910'lu yıllardan itibaren filmlerin okullarda kullanımı üzerine görüş ve düşünceler bildirilmeye başlanmıştır.

Tarih Derslerinde Filmlerin Kullanımı

Tarih öğretiminde filmlerin kullanılması düşüncesi de yeni değildir. Dünyada birçok tarih eğitimcisi filmleri öğretimde kullanmayı düşünmüş, bununla ilgili olarak yapılabilecek etkinliklerin neler olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır. 1916'da "The Birth of a Nation" [Bir Ulusun Doğuşu (1915)] adlı filmin övgüsüyle yönetmen Griffith, öğrencilerin on yıl içinde tarih derslerini, tarih kitaplarını okumaktan çok tarihî olayları konu edinen filmlerle öğrenebileceğini öne sürmüştür (O'Connor, 1987). Bu görüşe göre eğer filmler tarihî gerçeklere göre yapılırsa öğrenciler geçmişe bir geçiş yapıp, tarihî figürlerle yüz yüze kalacak, olaylara tanıklık edebileceklerdi. Böylece öğrenciler statik bir okuyucu ve tarihi

olayları tekrarlayan ikincil kişiler olmaktan kurtulabileceklerdi.

Tarih öğretiminde film kullanılması düşüncesi yeni olmamakla birlikte bu düşünceler yakın döneme kadar uygulamada genellikle yerini alamamış ve planlı etkinlikler olamamıştır. Yakın dönemde ise tarih derslerinde filmlerin sınıf ortamında kullanılabilmesine yönelik makaleler yazılmaya ve uygulamalar yapılmaya başlanmıştır (Briley, 1990; Carnes, 1995; Chansel, 2003a; Marcus, 2004; McNeil, 1968; O'Connor, 1987; O'Connor, 2001; O'Connor and Jackson, 1974; Toplin, 1996; Weinstein, 2001). Bu uygulamalar yurt dışında tarih derslerinde planlı etkinlikler olarak kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde öğretmenlerin ve öğrencilerin, 20. yüzyıla özgü bir tarih malzemesi olan hareketli görüntüleri daha bilinçli kullanmalarının öğretilmesi gerekliliği (Chansel, 2003b) üzerinde önemle durulmaktadır. Avrupa Konseyi, Rec (2001)15 Nu'lu Tavsiye Kararının ekine göre, tarihin eleştirel ve analitik bir yaklaşımla öğreniminde belgesellerin, kurgu filmlerin ve görsel ürünlerin (Köymen, 2003) kullanılması istenmektedir.

Tarih derslerinde görüntülerin ve filmlerin analizi önemlidir. Görüntülerin ve filmlerin analizinde O'Connor'un savunuculuğunu yaptığı yaklaşım, geleneksel tarih dokümanlarında başvurulmuş genel metodolojiyi kullanarak, hazırlanmış film ve televizyon belgelerinin analizini içermektedir. O'Connor'a göre, hareketli görüntü dokümanlarının ya da filmlerin analizinde temel olarak iki safha vardır (O'Connor, 1987):

Birinci safhada;

- Filmin konu olarak içerdiği görüntüler, müzikler, tüm bunların birleşerek filmde meydana getirdiği uyum, bu uyumla beraber gelen anlamlar ve filmin ne mesaj verdiği ya da mesajlar verdiği,
- Filmin üretiminin sosyal, kültürel, politik, ekonomik ve kurumsal temeli ve filmin yapıldığı şartlar,
- Filmin ya da televizyon programının ilk yayınlandığında seyircinin ne tepkiler verdiği ve film ya da televizyon programının seyirciler tarafından nasıl algılandığının incelenmesi yapılır.

İkinci safhada;

Birinci safhada elde edilen bilgilerle beraber film, tarihsel bir araştırmada olduğu gibi, tarihsel konular bakımından daha da derinleştirilir. Daha sonra her bir hareketli görüntü dokümanı tarihsel analiz için gerekli dört ana maddeden bir ya da daha fazlası açısından değerlendirilmelidir. Bunlar;

- Tarihin temsilcisi/tasviri olarak hareketli görüntü dokümanları,
- Sosyal ve kültürel tarihin bir kanıtı olarak hareketli görüntü dokümanları,
- Tarihî gerçeklerin bir kanıtı olarak hareketli görüntü dokümanları,
- Film ve televizyon tarihinin bir kanıtı olarak hareketli görüntü dokümanlarıdır.

Filmler, birincil ve ikincil kaynaklarla birlikte kullanıldığında, öğrencilere çoklu görüşler sunma, kendi yaşamlarıyla ilişki kurma, alternatif hikâyeler sağlama, tarihsel empatiye teşvik etme ve tarihsel düşüncelerini destekleme potansiyeline sahiptirler (Marcus, 2004).

Filmlerin Seçiminde Dikkat Edilecek Hususlar Nelerdir?

Filmlerin seçiminde, öğretilmesi düşünülen konunun hedef ve davranışları göz önünde bulundurulmalıdır. Tarih öğretiminde her filmin öğrencilere gösterilmesi uygun olmayabilir. Çünkü bazı filmler kazandıracağımız davranışları içermelerinin yanında öğrenciler için gösterimi sakıncalı unsurlar da içerebilmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilere gösterecekleri filmleri seçerken göz önünde bulundurmaları gereken bazı kriterler/ölçütler olmalıdır. Bu sebepten dolayı öğretmenlerimiz bir film kontrol listesi doldurmalıdır. Film kontrol listesi, film ile ilgili sorulardan oluşan ve filmi kullanma ya da kullanmama ile ilgili kararımızda bize yardımcı olan bir listedir (bk. Ek 1).

Filmleri Nasıl Kullanabiliriz?

Ulaşmak istediğimiz amaçları verebilmek için kullanacağımız filmin her zaman tamamını seyrettirmek gerekmez. Zaman problemi de olabileceğinden filmin ilgili kısımlarını seyrettirebiliriz. Dersin konusuna uygun olan bir film den 5-10 dakikalık ilgili bir gösterim, belki de bir ders saatinde elde edeceğimiz dönütün daha fazlasını almamızı sağlayabilir. Bu uygulama öğretmenin ilgili filmi, önceden seyretmesi ve seyredecek bölümlerin tespitini yapmasını gerektirmektedir. Gösterilecek bölüm ne kadar kısa tutulursa öğrencilerin aktif katılım süreleri o kadar artabilecektir.

Filmleri sınıf ortamında kullanma ve bu filmlerden azami derecede yararlanabilme planlı etkinlikleri gerektirmektedir. Sadece filmi seyrettirmek, istenilen kazanımların elde edilmesine çok fazla katkı sağlamayabilir. Bu yüzden; film izleme etkinliği, iyi planlanmalıdır. Planlı bir film izleme etkinliği; gösterim öncesi, gösterim sırası ve gösterim sonrası olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır (bk. Ek 2, Ek 3, Ek 4).

KAYNAKÇA

Briley, R. (1990). Reel History: U.S. History, 1932-1972, As Viewed Through the Lens of Hollywood. *The History Teacher*, 23(3), 215-236.

Carnes, M. C. (ed.) (1995). *Past Imperfect: History According to the Movies*. New York: Henry Holt and Company.

Chansel, D. (2003a). *Beyaz Perdede Avrupa*. (çev. Nurettin Elhüseyni), İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Chansel, D. (2003b). 20. Yüzyıl Tarihini Öğretmek İçin Görüntülerden Yararlanmak. (çev. Nurettin Elhüseyni), *Toplumsal Tarih*, 19(119), 48-49.

Köymen, O. (2003). *Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.

Marcus, A. S. (2004). Hollywood History in High School: Using Feature Films to Support Students' Historical Understanding. <http://www.tne.uconn.edu/Research/TNE%20Research%20Grant%20%20Post%20Marcus.pdf> adresinden 08.06.2005 tarihinde alınmıştır.

Mcneill, H. W. (1968). The Historian and Historical Films. *Journal of Higher Education*, 39(7), 388-394.

O'connor, J. E. (1987). *Teaching History With Film and Television*. Washington: American Historical Association.

O'connor, J. E. (2001). Reading, Writing, and Critical Viewing: Coordinating Skill Development in History Learning. *The History Teacher*, 34(2), 183-192.

O'connor J. E. and Jackson, M. A. (1974). *Teaching History With Film*. Washington: American Historical Association.

Öztaş, S. (2007). *Tarih Öğretimi ve Filmler*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Pasin, R. (1951). *Modern Eğitimde Film*. İstanbul: K.K.K. İstanbul Basımevi.

Toplin, R. B. (1996). *History by Hollywood: The Use and Abuse of the American Past*. Urbana and Chicago: University of Illinois Pres.

Weinstein, P. B. (2001). Movies as The Gateway to History: The History and Film Project. *The History Teacher*, 35(1), 27-48.

EK 1: Film Kontrol Listesi

1. Film, Türk Millî Eğitimi'nin ve ilköğretimin/ortaöğretimin/yükseköğretimin genel amaç ve ilkelerine uygun mu?
2. Filmin içeriği kazanımların edinilmesini destekliyor mu?
3. Filmde yer alan sahneler, genel ahlaka uygun mu?
4. Filmin dili genel ahlaka ve öğrencilerin yaş düzeylerine uygun mu?
5. Filmde kullanılan dil, kostüm, dekor, aksesuar döneme uygun mu?
6. Şiddet sahnelerinden kaçınılmış mı?
7. Film tarihi gerçeklerle örtüşüyor mu?
8. Filmdeki zaman, işlediğiniz konunun geçtiği zamanla örtüşüyor mu?
9. Film öğrencilerin seviyesine uygun mu?
10. Filmde sebep-sonuç ilişkisi iyi işlenmiş mi?
11. Filmin süresine dikkat ettiniz mi? Süresi yapacağınız plana uygun mu?
12. Film hakkında yazılan (gazete, dergi vb.) yazıları okudunuz mu?
13. Adalet, ahlak, erdem gibi kavramların önemi vurgulanıyor mu?
14. Öğrencilerde konuyla ilgili merak duygusu uyandırıyor mu?

Not: İlk dokuz sorunun cevabının Evet olması durumunda seyredilmesi tavsiye edilmekte; diğer soruların cevaplarının da Evet olmasının kazanımların daha fazla edinilmesini arttıracakı düşünülmektedir.

EK 2: Film İzleme Etkinliği

DERS

SINIF

YAKLAŞIK SÜRE*

MATERYALLER: Televizyon, vcd, dvd, bilgisayar, film, projeksiyon, perde, film çalışma kağıdı

Süreç

* Yaklaşık süre; tüm filmin kullanılması hâlinde, etkinliklerle beraber toplam süreyi göstermektedir. Dersin akışı içerisinde filmin sadece hedeflenen kazanımlarla ilgili bölümleri gösterilip süre azaltılabilir ve sadece çalışma kâğıdındaki ilgili sorular kullanılabilir.

Gösterim Öncesi

1. Filmi öğrencilerinize göstermeden önce izleyiniz.
2. “Film Kontrol Listesi”ni doldurarak, filmi kullanıp kullanmayacağınıza karar veriniz.
3. Film sırası ve sonrası etkinlikleri planlayınız.
4. Gösterim araçlarının çalışır durumda olup olmadığını kontrol ediniz.
5. Filmle ilgili araç gereçleri (harita, kroki, mektup, fotoğraf, gazete haberi, afiş vb.) hazır bulundurunuz.
6. Film gösteriminin, ilgili konu anlatımı süresinde yapılmasına dikkat ediniz.
7. Seçilen filme bağlı olarak süre değişebileceğinden, film gösterimi ve sonrası etkinliklerin süresini tespit ediniz.
8. Film gösterimi yapacak aletleri ve ortamı kaliteli görüntü için hazırlayınız (ışığın kapatılması, perdenin çekilmesi ve sınıfın karartılması, her bir öğrencinin film ekranını daha rahat görebilmesi gibi...).
9. Etkinliğin amacını öğrencilere açıklayınız.
10. Filmle ilgili kavram, terim vb. öğrencilere açıklayınız. Film gösterimi sırasında ilgili kavram, terim, vb.nin öğrenciler tarafından görülmesini sağlayınız (Örneğin bunları tahtaya yazabilirsiniz).
11. Önemli gördükleri noktalara (yer, mekân, kişi ismi, zamana ait kavramlar, olaylar vb.) dair not tutabileceklerini söyleyiniz.
12. Film gösteriminden sonra, çalışma kâğıtları dolduracaklarını öğrencilere hatırlatınız.

Gösterim Sırasında

1. Filmi değiştirirken mümkün olduğunca çabuk olunuz, zaman kaybetmeyiniz.
2. Öğrencilerin dikkatlerini bazı sahnelere çekmek amacıyla lazer gibi aletler kullanınız.
3. Önemli bulduğunuz ve/veya tekrarı için öğrencilerden talep gelen sahnelerin gösterimini yineleyiniz.

Gösterim Sonrası

1. Öğrencilere çalışma kâğıtlarını dağıtınız.
2. Öğrencileri çalışma kâğıdının doldurulması konusunda bilgilendiriniz.

Öneri ve Değerlendirme

1. Etkinliği üç şekilde yapabilirsiniz.
Film gösterimi konu anlatımından önce yapılabilir.
Film gösterimiyle beraber konu anlatımı yapılabilir.
Film gösterimi konu anlatımından sonra yapılabilir.
2. Karakter Çözümlemesi: Filmdeki bir karakterin gözlem yoluyla bulunabilen bir özelliği belirtilir. Bu etkinliği uygun gördüğünüz karakterlerle yaptırabilirsiniz. Karakterin bulunan bir özelliğine zıt bir özelliğin öne çıktığı bir sahnenin anlatılması istenebilir. Örnek çözümlemeler: Geveze ama akıllı; kuvvetli ama korkak gibi.
Bu etkinliği benzer özelliklere ulaşılabilen sahnelerle de yaptırabilirsiniz.
Örnek çözümlemeler: Kuvvetli ve cesur; güçsüz ve korkak gibi.
3. Film gösteriminden sonra anlaşılmayan noktalar ile ilgili gerekli açıklamaları yapınız.
4. Çalışma kâğıtlarındaki sorular sınıfta cevaplanırken bir soru cevaplanmadan diğerine geçmeyiniz.
5. Etkinliği gerçekleştirirken öğrencilere eşit süreli söz hakkı vermeye özen gösteriniz.
6. Öğrencilerin birbirlerinin cevaplarını saygı ile dinlemelerini sağlayınız.
7. Filmde geçen yer adlarını haritada buldurabilirsiniz.
8. Filmde geçen kavramları cümle içinde kullanılabiliyorsunuz.
9. "Filmde yer alan şehirleri, ülkeleri gördünüz mü?" sorusunu cevaplandırmalarını isteyebilirsiniz.

Tarih Nasıl Öğretilir?

10. Filmle ilgili bir tartışma yaptırabilirsiniz.
11. Seyrettikleri filmle ilgili düşüncelerini içeren bir kompozisyon, bir şiir yazmalarını, bir resim çizmelerini ya da filmde görülen bir nesnenin, tarihî bir mekânın maketini yapmalarını isteyebilirsiniz.
12. Öğrenciler tarafından çizilen resimler ve yazılan şiirlerle bir köşe hazırlayabilirsiniz.
13. Filmdeki mekânlara gezi düzenleyebilirsiniz.
14. Çalışma kâğıdındaki sorulara ek sorular sorabilir, gerekli gördüğünüz soruları çıkarabilirsiniz.

EK 3: Öğrenci Film Çalışma Kağıdı

Öğrencinin Adı Soyadı :

Filmin Adı:

Filmin Konusu:

- 1-Sizce filme niçin bu isim verilmiş?
- 2-Filmde ilk sahne nasıl başlıyor? İlk sahnede kimler ve neler var?
- 3-Film hangi tarihler arasını anlatıyor?
- 4-Filmde hangi şehirler ve tarihî mekânlar var?
- 5-Kahramanlar hangi dili konuşuyor?
- 6-Bildiğiniz hangi tarihî karakterler filmde yer almış?
- 7-Filmde hangi kadın karakterler var? Listesini çıkarınız.
- 8-Filmde hangi erkek karakterler var? Listesini çıkarınız.
- 9-Filmde beğendiğiniz ve sevdiğiniz karakteri tanımlayın. Onu neden sevdiğini anlatır mısınız?
- 10-Filmde hoşlanmadığınız karakter hangisi idi? Neden?
- 11-Filmde hangi karakteri oynamak isterdiniz? Niçin?
- 12-Sizce filmdeki kıyafetlerle günümüz kıyafetleri arasında fark var mı? Varsa bu farkları yazınız.
- 13-Filmdeki binalarla çevrenizdeki binalar arasında fark var mı? Varsa sizce bu neden kaynaklanıyor?
- 14-Filmdeki ulaşım araçlarının listesini çıkarın. Bunlar çevrenizdeki ulaşım araçlarından farklı ise sizce sebebi nedir?
- 15-Filmde karakterler nasıl haberleşiyor?
- 16-Filmde en çok hangi sahneyi beğendiniz?
- 17-Filmde öğrendiğiniz kavramları, terimleri yazınız.

18-Filmde tespit ettiğiniz kötü davranışlar (saygısızlık, yalan, hoşgörüsüzlük vb.) nelerdir?

19-Filmde yardımseverlik, hoşgörü, adalet, çalışkanlık, temizlik vb. ile ilgili neler öğrendiniz?

20-Film nasıl sona eriyor? Yorumlayınız.

21-Filmin nasıl sona ermesini isterdiniz?

22-Filmde neler öğrendiniz?

23-Film sizde ne ile ilgili merak uyandırdı? Filmde sonra neyi merak ediyorsunuz?

24-Filmi seyrettikten sonra aklınıza takılan sorular oldu mu? Varsa bu sorularınızı yazınız.

25-Filmle ilgili bir şiir yazar mısınız?**

26-Filmle ilgili bir resim çizer misiniz?**

27-Filmle ilgili düşüncelerinizi içeren bir kompozisyon yazar mısınız?**

28-Filmde gördüğünüz bir tarihi mekânın maketini yapar mısınız?**

29-Filmde geçen konu ile ilgili bir senaryo yazar mısınız?**

30-Filmle ilgili fotoğraf, eşya, alet vb. sınıfa getirebilir misiniz?

Not: Bu bölümdeki sorulardan hepsini değil sizin kazanımlarınıza uygun olan ve istediklerinizden 10-15 tanesini sorabilir, kazanımlarınıza göre kendiniz de sorular ekleyebilirsiniz.

** 25,26,27,28 ve 29. maddelerden birini seçiniz ya da öğrencilerinizi gruplandırarak yeteneklerine göre her grubu farklı maddeyi hazırlamak üzere görevlendirebilirsiniz.

EK 4: “Cumhuriyet” Filmi Çalışma Kağıdı

Öğrencinin Adı Soyadı :

Filmin Adı:

Filmin Konusu:

1-Sizce filme niçin “Cumhuriyet” adı verilmiş?

2-Filmde ilk sahne nasıl başlıyor? Bu sahnede gördüklerinizi yazar mısınız?

3-Film hangi tarihler arasını anlatıyor?

4-Filmde hangi şehirler ve tarihi mekânlar var?

5-Filmdeki kadınların kıyafetlerini tanımlar mısınız? Bunlarla günümüz kıyafetleri arasında fark var mı? Varsa bu farkları yazınız.

6-Filmin konusunun geçtiği dönemdeki Ankara ile bugünkü Ankara arasın-

Tarih Nasıl Öğretilir?

da gördüğünüz farkları yazar mısınız?

7-Filmdeki ulaşım araçlarının listesini çıkarın. Bunlar çevrenizdeki ulaşım araçlarından farklı ise sizce sebebi nedir?

8-Filmde bir bilgiyi duyurmak ve/veya haber vermek için kullanılan araçların bir listesini çıkarınız. Bu araçlar günümüz haberleşme araçlarından farklı mı?

9-Bildiğiniz hangi tarihî karakterler filmde yer almış?

10-Filmde hangi kadın karakterler var? Listesini çıkarınız.

11-Filmde beğendiğiniz ve sevdiğiniz karakteri tanımlayın. Onu neden sevdiğinizi anlatır mısınız?

12-Filmde hoşlanmadığınız karakter hangisi idi? Neden?

13-Filmde hangi karakteri oynamak isterdiniz? Niçin?

14-Filmde Mustafa Kemal yerdeki Yunan bayrağı için "Bayrağı yerden kaldı-
rın!" diyor. Niçin?

15-Halifeye, halifeligin kaldırıldığı bildirilince tepkisi ne oldu? Niçin?

16-Cumhuriyetin ilanı nasıl kutlandı? Günümüzden farklı mı?

17-TBMM ilk cumhurbaşkanı olarak kimi seçti?

18-Sizce Mustafa Kemal niçin yeni bir parti kurulmasını istiyor?

19-Atatürk ilk kez halka şapkayı nerede tanıttı?

20-Mustafa Kemal'in eğitime verdiği önemi gösteren sahneleri anlatınız.

21-Millet Mektepleri niçin açıldı? Burada kimler eğitim gördü?

22-Afet öğretmenin dersinde, sınıf başkanlığını bir kızın kazanmasına sınıfta-
ki erkek öğrenci niçin itiraz etti?

23-Mustafa Kemal'in kadınlara verdiği önemi gösteren sahneleri anlatınız.

24-Mustafa Kemal'in ileri görüşlülüğü ile ilgili sahneleri yazınız.

25-Filmde en çok hangi sahneyi beğendiniz?

26-Filmde tespit ettiğiniz kötü davranışlar(saygısızlık, yalan, hoşgörüsüzlük
vb.) nelerdir?

27-Film nasıl sona eriyor? Yorumlayınız.

28-Filmin nasıl sona ermesini isterdiniz?

29-Film sizde ne ile ilgili merak uyandırdı? Filmten sonra neyi merak edi-
yorsunuz?

30-Filmi seyrettikten sonra aklınıza takılan sorular oldu mu? Varsa bu soru-
larınızı yazınız.

31-Filmle ilgili bir şiir yazar mısınız?

32-Filmle ilgili fotoğraf, eşya, alet vb. sınıfa getirebilir misiniz?

AVRUPA TARİHİ KONULARININ ÖĞRETİMİ

Ibrahim Hakkı Öztürk

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Bu bölümde, Avrupa tarihi konularının öğretilmesi iki alt bölüm hâlinde incelenecektir. İlk olarak Avrupa ülkelerinde Avrupa Birliği bütünleşme sürecinin tarih öğretimi alanında getirdiği değişim, diğer bir ifadeyle “tarih öğretiminde Avrupa boyutu” incelenecektir. Avrupa ülkelerinde Avrupa tarihi konularının öğretimini hem amaçlar hem de içerik açısından köklü bir şekilde değiştiren bu gelişmeyi anlamak, Türkiye’nin AB’ye üyelik süreci göz önüne alındığında ülkemizde Avrupa tarihi öğretiminin doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi için gereklidir. İkinci alt bölümde ise Türkiye’de Avrupa tarihi konularının öğretiminin mevcut durumu hakkında bir değerlendirme yapılacaktır. Burada uygulamada yol gösterici olabilmesi amacıyla daha çok sorunlu noktalar irdelenecek ve bunlarla ilgili bazı öneriler getirilecektir.

Avrupa Birliği ve Tarih Öğretiminde Avrupa Boyutu

1940’lı yılların sonlarında başlayan ve günümüzdeki yapısıyla Avrupa Birliğini ortaya çıkaran Avrupa bütünleşmesi süreci AB ülkelerinde tarih öğretimi alanında da önemli sonuçlar doğurmuştur. Aslında, tarih öğretiminin kimlik politikaları ve sosyalleşme açısından önemi göz önüne alınırsa Avrupa bütünleşmesi gibi derin siyasi ve kültürel boyutlar taşıyan bir değişimden etkilenmesinin kaçınılmaz bir sonuç olduğu söylenebilir.

Avrupa Birliği örgütlenmesinde eğitim alanı temelde üye devletlerin yetki ala-

nına bırakılmıştır yani, eğitim alanında AB kurumlarının yetki ve sorumlulukları dış ticaret veya para politikaları gibi alanlardan farklı olarak, çok fazla geniş değildir. Ancak bu durum üye ülkelerin AB kurumları çerçevesinde birçok ortak program geliştirmelerini engellememiştir. Özellikle öğrenci, eğitimci ve araştırmacı değişimi, araştırma programlarının desteklenmesi, mesleki eğitim, sürekli eğitim, vatandaşlık eğitimi gibi alanlarda ortak düzenlemeler ve programlar geliştirilmiştir. 2000 yılında başlayan Lizbon Stratejisi kapsamında AB kurumlarının eğitim alanındaki yetki ve sorumlulukları biraz daha artmış ve tüm AB ülkelerinin ulaşmaları gereken bir takım hedef ve kriterler belirlenmiştir. AB eğitim politikalarında genel olarak üç temel amacın olduğu söylenebilir (Garmandia, 2003): Ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişmenin ve ilerlemenin sağlanması ve devam ettirilmesi; Avrupa bütünleşmesinin politik ve kültürel alt yapısını oluşturacak olan “Avrupa vatandaşlığı” ve “Avrupa kimliği” gibi olguların geniş kitlelere benimsetilmesi; ve AB ülkelerinin eğitim sistemlerinin birbirleri ile uyumlu (“benzer” veya “tek tip” değil) hâle getirilmesi.

Özellikle eğitim sistemin yapısı ve öğretim programlarının içeriklerinin düzenlenmesi hususlarında her ülke kendi özgün yapısını korumak istediği için, bu konularda üye devletlerin egemenlik hakları pek sınırlandırılmamış ve bazı münferit konular dışında bağlayıcı ortak bir müktesebat oluşmamıştır. Başka bir deyişle ülkelerin eğitim sistemlerinin düzenlenmesi esas olarak ülke hükümetlerinin yetki ve sorumluluğu içerisinde kalmış, bu konuda Avrupa Birliği bazı genel hedef ve amaçların dışında bağlayıcı düzenlemeler yapmamıştır. Dolayısıyla diğer öğretim alanlarında olduğu gibi tarih öğretimine yönelik Avrupa kurumlarının yaptıkları düzenlemeler hukuki açıdan üye devletler için bağlayıcı değil daha çok tavsiye niteliğinde olmuştur. Ancak bu durum üye ülkelerde tarih öğretiminde Avrupa boyutunun gelişmediği anlamına gelmiyor. Farklı şekiller ve ölçülerde de olsa hemen hemen tüm AB ülkelerinde Avrupa bütünleşmesi süreci tarih öğretiminin amaçları ve içerikleri üzerinde önemli etkiler yaratmıştır (Stradling;1995, Savvides;2002). Hatta AB üyesi olmayan İsviçre ve Norveç gibi Avrupa ülkelerinde de bu yönde belirli bir değişim olmuştur (Deschenaux;1996).

İlk olarak 1950’li yıllarda ortaya çıkan ve 1990 sonrasında Avrupa bütünleşmesinin politik boyutunun derinleşmesiyle daha da gelişen bu olgunun farklı yönleri vardır. AB kurumlarında yapılan çalışma ve düzenlemeler çerçevesinde, tarih öğretiminde Avrupa boyutunu üç ana nokta etrafında inceleyebiliriz (Öztürk, 2006):

Birinci olarak, Avrupa bütünleşmesi süreciyle birlikte “Avrupa tarihi” konusu ayrı ve önemli bir öğretim alanı olarak ortaya çıkmıştır. Burada hem amaçlar, hem de içerikler açısından önemli bir değişim söz konusudur. Bu öğretimin temel hedefi, bir Avrupa tarihi ve medeniyeti anlayışı ve bilincinin oluşturulmasıyla öğrencilerde “Avrupa kimliği” ve “Avrupalılık bilincinin” ortaya çıkmasını ve gelişmesini sağlamaktır. Bunun yanında, Avrupa Birliği’nin tarihi gelişim süreci öğretilerek öğrencileri AB konusunda bilgilendirmek ve bilinçlendirmek gibi bazı başka amaçlar da güdülmektedir. Böylelikle Avrupa bütünleşmesi sürecinde tarih öğretimine, ulus devlet inşasında oynadığı politik role benzer bir işlev yüklenmeye çalışılmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda, programlarda Avrupa tarihine ve AB ile ilgili konulara ayrılan yer önemli ölçüde artmıştır. Ayrıca, tarih programlarında öteden beri yer alan örneğin “Orta Çağda feodalite” veya “Rönesans” gibi konuların, Avrupa boyutu daha fazla ön plana çıkarılarak işlenmesi öngörülmektedir.

İkinci olarak, tarih öğretiminin Avrupa ülkeleri (ve genel olarak tüm dünya ülkeleri) arasında dostluk, barış ve karşılıklı anlayışın geliştirilmesi, ön yargı ve düşmanlıkların azaltılması amacına hizmet etmesi düşüncesi ve bu doğrultuda yapılan çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Bu alandaki ilk uluslararası çalışmalar 1945 sonrasında UNESCO kapsamında yapılmıştır. Özellikle ders kitaplarında diğer milletler hakkındaki kalıp yargılar ve düşmanca ifadelerin ayıklanmasına yönelik projeler uygulanmıştır. Avrupa ülkelerinin ekonomik ve siyasi bütünleşme sürecine girmeleriyle geçmişlerinde ciddi düşmanlıklar yaşamış olan, örneğin Almanya ve Fransa gibi ülkelerde bu yöndeki çalışmalar ağırlık kazanmıştır. 1950’li ve 1960’lı yıllar boyunca Avrupa kurumlarının tarih öğretimi alanında yaptıkları çalışmalarda bu konunun en çok üzerinde durulan husus olduğu görülmektedir. 1990’lı yıllarda Doğu Avrupa ülkelerinin AB’nin ilgi ve etki alanına girmesi ve ayrıca Balkanlardaki etnik çatışmaların etkisi sonucu Avrupa kurumlarının çalışmalarında bu konu yeniden ön plana çıkmıştır.

Üçüncü ve son olarak, tarih öğretimi aracılığıyla çocuklara demokrasi, insan haklarına saygı, dayanışma gibi “Avrupa değerlerinin” öğretilmesi konusu Avrupa kurumlarının çalışmalarında ön plana çıkan bir diğer noktadır. Bu üç husus içerisinde birinci nokta, yani Avrupa tarihinin öğretilmesi ve bununla ilgili amaçlar tarih öğretiminde Avrupa boyutunun en temel unsurudur. Diğer iki husus, Avrupa bağlamı dışında daha genel olarak da ele alınabilir.

Tarih öğretiminde Avrupa boyutuyla ilgili olarak AB ülkeleri ve kurumlarının da bazı genel amaç ve uygulamaların oluşması bu konuda Avrupa çapında yer-

leşmiş, homojen ortak bir anlayışın var olduğu anlamına gelmemelidir. Genel amaçların ötesinde daha somut ve işlevsel hedefler belirlendiğinde veya kavramların içleri doldurulduğunda ülkeler arasında ve Avrupa kurumları içinde önemli farklılıkların ortaya çıktığını görmekteyiz. Her şeyden önce, hâlâ devam eden bir süreç olarak Avrupa Birliği'nin siyasi bütünleşmesinin nasıl olması gerektiği ve "Avrupa kimliği", "Avrupa kültürü" ve "Avrupalılık" gibi kavramların içeriği oldukça tartışmalıdır. Yani, "Avrupa kimliği"nin öğrencilere benimsetilmesi üzerinde genel bir uzlaşma olmasına karşılık "Avrupa kimliği nedir? Ne olmalıdır?" sorusunu sorulduğunda farklılıklar açığa çıkmaktadır (Öztürk, 2005).

Ayrıca, Avrupa tarihi konularının tarih programlarımda düzenlenmesi hususunda AB ülkeleri arasında önemli farklılıklar vardır. Her ülke kendi tarihi geçmiş, tarihçilik yaklaşımları ve eğitim geleneğine göre farklı bir "Avrupa Tarihi" kurgusu ortaya koymaktadır. Örneğin, tarihsel olarak Avrupa'da önemli siyasi ve ekonomik rol oynamamış olan İrlanda veya Finlandiya gibi nüfus ve coğrafi olarak küçük ülkelerde Avrupa boyutunun Fransa, İngiltere ve İspanya gibi imparatorluk geçmişi olan ülkelere göre daha çok geliştiği görülmektedir. Fransa ve İngiltere gibi ülkelerde, Avrupa tarihini kendi ulusal tarihlerini ilgilendiren konular çerçevesinde ele alma yaklaşımı biraz daha ağır basmaktadır (Stradling, 1995, Savvides, 2002). Özetlemek gerekirse bazı genel ortak eğilimler oluşmuş olsa bile, AB ülkelerinde ulus devletlerdeki "ortak millî tarih" anlayışına benzer, ortak bir Avrupa tarihi öğretiminin gelişmesi henüz söz konusu değildir. Üye sayısı 27'e ulaşan AB'de, ülkeler arasındaki tarihi ve kültürel farklılıkları düşündüğümüzde yakın bir gelecekte bu yönde bir gelişmenin olması da pek muhtemel görülmemektedir. Bu konudaki değişimin Avrupa Birliği'nin siyasi ve kültürel bütünleşmesinin evrimine ve bunun üye ülkeler üzerindeki etkisine paralel olarak sürmesini bekleyebiliriz.

Türkiye'de Avrupa Tarihi Öğretimi: Eleştiriler ve Öneriler

Türkiye'de, Avrupa tarihi konuları tarih programlarında eskiden beri ayrı bölümler hâlinde düzenlenen önemli bir öğretim alanı olmuştur. Osmanlı Devletinin son dönemlerinde, özellikle de 2. Meşrutiyet Döneminde okutulan tarih kitaplarında Avrupa tarihine önemli bir yer ayrılmıştı. Cumhuriyet Döneminde de, 1980'li yılların başına kadar bu durum büyük ölçüde devam etmiştir. Bu dönemdeki müfredat programlarında "Avrupa Tarihi", tarih öğretiminin 1930'larda yaşadığı değişim sonucunda temel öğretim alanı hâline gelen "Türk Tarihi"nden sonra ikinci ana konuyu oluşturmaktaydı. 1980'li yıllardaki

değişim, programların genel yapısını ve Avrupa tarihi konularının düzenleniş biçimini çok fazla değiştirmedir. Ancak, bu konulara ayrılan yer daha önceki programlara göre oldukça azaldı. Bu durum günümüze kadar çok fazla değişikliğe uğramadan gelmiştir.

Bugün yürürlükte olan 1993 tarihli program da dâhil olmak üzere, Cumhuriyet döneminin tüm ortaöğretim tarih programlarında “Avrupa Tarihi” konuları aslında Dünya tarihi öğretiminin yerini almıştır. Programlarda ve ders kitaplarında “Avrupa Tarihi” dışında bir dünya tarihi bölümü öngörülmediği gibi, Avrupa dışında dünya tarihi ile ilgili konular da son derece azdır. Öte yandan “Avrupa Tarihi” konuları da neredeyse tamamen Batı Avrupa tarihiyle ilgilidir. Örneğin, 19 ve 20. yüzyıl tarihinin önemli unsurlarından olan Rusya’yı “Avrupa Tarihi” konuları içinde pek göremeyiz. Kısacası Türkiye’de, Batı Avrupa merkezli bir dünya tarihi öğretiminin olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Bu durum, son derece yetersiz ve eksik bir dünya tarihi öğretiminin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bugün ortaöğretim öğrencileri Amerika Birleşik Devletleri tarihiyle ilgili olarak sadece “Tarih 2” dersinin “Avrupa Tarihi 2” ünitesi içinde bulunan ve ders kitaplarında yaklaşık bir sayfa yer tutan “ABD’nin Kuruluşu” konusunu görmektedirler. Türk tarihi ve Avrupa tarihi konularındaki değinmeleri hariç tutarsak tarih programlarında Uzakdoğu (Hindistan, Çin, Japonya vs.), Latin Amerika ve Afrika bölgelerinin varlıkları bile söz konusu değildir.

Batı Avrupa ülkelerinin siyasi, ekonomik ve kültürel olarak dünyaya egemen oldukları 1930’lu yıllarda tarih programlarının böyle bir bakış açısını benimsemeleri dönemin şartları açısından bir ölçüde normal görülebilir. Ancak günümüzde hâlâ aynı anlayışın devam ettirilmesi, Türkiye’de tarih öğretiminin 1930’lardan günümüze kadar kayda değer bir değişim ve gelişim gösterememesi olgusunun vahim bir sonucudur.

Öte yandan, Batı Avrupa merkezli bir dünya tarihi anlayışına rağmen bugün yürürlükte olan programda Avrupa tarihi konularına ayrılan yerin yeterli olduğu söylenemez. Bu durum 1980’li yılların başından itibaren tarih programlarına hâkim olan, “diğer milletlerin tarihleri”ne “Türk ve dünya tarihi açısından önemleri ölçüsünde” yer verme (MEGSB;1987) anlayışının bir yansımasıdır. Bu yaklaşıma göre tarih öğretiminin temel amacı millî tarih öğretimi olduğu için dünya tarihinden sadece çok önemli dönüm noktalarının öğretilmesi yeterlidir. Dünya tarihi öğretimini ihmal etmesi bakımından çok önemli bir eksikliği olan bu yaklaşım, aslında Türk tarihi öğretimi açısından da sakıncalar taşımaktadır. Çünkü 16 ve 20. yüzyıllar arasındaki dönemin en temel konuları olan Osmanlı gerile-

mesi, ıslahat, yenileşme hareketleri ve modern Türkiye'nin kuruluşunu dünyanın ve özellikle de Batı Avrupa'nın 15. yüzyıldan itibaren yaşadığı değişimi bilmeden tam olarak anlamak mümkün değildir. Başka bir deyişle sadece Türk tarihine doğrudan etki yapan olgu ve olayların öğretilmesiyle dünyadaki gelişmeler ile Türk tarihi arasındaki bağlantıyı tam olarak öğretmek mümkün değildir. Netice itibarıyla ortaöğretim öğrencilerine yeterli düzeyde dünya tarihi (ve onun içinde Avrupa tarihi) öğretemezsek onlara Türk tarihini de tam olarak kavratmamız olanaksız olur.

Ayrıca bu durum öğretim yöntemleri açısından da sorunludur. Çünkü bu yaklaşım verimli bir tarih öğretimi için “nasıl öğretmeli?” sorusunu sormak yerine, “ne kadar çok” öğretilirse o kadar etkili bir öğretimin olacağını varsaymaktadır. Böylece, öğretim metotlarını ihmal eden ve “Türk tarihi ne kadar çok öğretilirse ulus bilinci de o kadar iyi yerleşir.” düşüncesini benimseyen bir anlayış ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşıma dayanan öğretimin sonucu ise dünya tarihinin ihmal edilmesinin yanı sıra amaçlarına ulaşamayan etkisiz bir millî tarih öğretimidir.

“Avrupa tarihi” ve “Türk tarihi” konuları bağlamında programlarda görülen bir diğer önemli sorun, bu konuların aralarında bağlantı kurulmadan, birbirinden tamamen ayrı bir şekilde öğretilmesidir. Hâlbuki özellikle Osmanlı dönemi Türk tarihi ile Avrupa tarihi arasında sıkı bir bağ ve etkileşim mevcuttur. Osmanlı tarihi gerek siyasi hâkimiyet alanının yayılması gerekse devletlerarası ilişkiler bakımından Avrupa tarihinin bir parçasıdır. Bu anlamda Osmanlı Devleti Avrupa kıtasının tarihi gelişimi üzerinde önemli bir rol oynamıştır. Aynı şekilde Avrupa da Osmanlı ve daha sonrasında Türkiye Cumhuriyetinin tarihsel evrimini belirleyen ana etkenlerden birisi olmuştur. Dolayısıyla tarih programlarında “Avrupa Tarihi” – “Türk Tarihi” gibi keskin ayrımlar içeren bir planlamadan ziyade, konuları daha bütüncül bir şekilde ele alan, daha geniş bir çerçeve içerisinde tarihî olaylar ve olgular arasındaki ilişki ve etkileşimleri inceleyebilen yaklaşımların benimsenmesi doğru olacaktır.

2. Dünya Savaşı sonrası Avrupa tarihi konularının tarih programlarında yer almaması bir diğer sorunlu noktadır. Bu durum, malesef hâlâ değiştirilememiş olan tarih öğretiminde yakın dönem (1945 sonrası) tarihine yer vermeyen genel anlayışın bir yansımasıdır. Hâlbuki gerek ulusal tarih, gerekse dünya ve Avrupa tarihi bağlamında, son 50-60 yıllık tarihi gelişimi bilmeden, içinde yaşadığımız toplumu ve dünyayı anlayamayacağımız apaçık ortadadır.

Özetlersek tarih programlarında Avrupa tarihi konularının öğretilmesiyle il-

gili olarak Türk ve dünya tarihlerinin öğretimini de ilgilendiren köklü bir değişimin yapılması zorunludur. Dünya tarihini “Avrupa tarihi”ne indirgeyen anlayışın yerine, Avrupa tarihi konularına da yer veren daha geniş kapsamlı ve daha bütüncül bir dünya tarihi yaklaşımı ikame edilmelidir. Ayrıca, etkin ve uygun öğretim yöntemleri kullanmak şartıyla, iyi bir milli tarih öğretimi için dünya tarihi öğretiminin feda edilmesinin zorunlu olmadığı, aksine iyi bir milli tarih öğretimi için iyi bir dünya tarihi öğretiminin gerekli olduğu gerçeğinden hareketle dünya ve Avrupa tarihi konularına programlarda daha geniş bir yer ayrılmalıdır. Türk, Avrupa ve dünya tarihleri birbirlerinden ayrı ve kopuk bir şekilde değil etkileşimlere vurgu yapan daha bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır.

Avrupa bütünleşmesi bağlamında oluşan tarih öğretiminde Avrupa boyutu açısından Türkiye’deki durumu değerlendirdiğimizde, Avrupa tarihinin öğretilmesi ve onunla ilgili amaçlar açısından AB adaylık sürecinin ders programlarında kayda değer bir değişim getirmediğini görüyoruz. Burada “ne öğretilmeli?” ve “niçin öğretilmeli?” soruları ayrı ayrı ele alınmalıdır.

Öğretim konuları “ne öğretilmeli?” açısından bakılırsa tarih programlarında ve ders kitaplarında iyileştirilmesi gereken önemli eksikliklerin olduğu görülmektedir. Bunların başında Avrupa Birliği’nin tarihi gelişimi, yapısı, kurumları ve Türkiye-AB ilişkileri konuları gelmektedir. Bugün Türk siyasi ve ekonomik hayatının en temel konularından birisi olan Avrupa Birliği hakkında okulda gençlerin bilgilendirilmemesi hem tarih öğretimi, hem de vatandaşlık eğitimi açısından son derece yanlış bir durumdur. Bu konudaki verilecek eğitim Avrupa Birliği yanlısı veya karşıtı değil olabildiğince objektif olmalıdır.

Tutum ve davranış kazandırmaya dönük amaçlar “niçin öğretilmeli?” açısından bakılırsa; tarih öğretiminin ülkeler arasında dostluk, barış ve karşılıklı anlayışın geliştirilmesine, ön yargı ve düşmanlıkların azaltılmasına ve öğrencilere insan hakları, demokrasi gibi değerlerin benimsetilmesine katkıda bulunması konularında Türkiye’deki tarih programlarının geliştirilmesi gerekmektedir.

Ancak, “Avrupalılık bilinci”nin ve “Avrupa kimliği”nin benimsetilmesi gibi politik amaçlarla ilgili olarak durum biraz farklıdır. Bunun için öncelikle “Türkiye’nin Avrupalı olup olmadığı” ve “AB projesinin neresinde bulunduğu” sorularının yanıtlanması gerekir. “Avrupalılık” olgusu çok farklı şekillerde tanımlanabilir ve bunlara göre Türkiye’nin Avrupalı olup olmadığı konusunda birbirine zıt yargılara varılabilir. Burada, bir devletin uygulayacağı eğitim ve kimlik politikaları söz konusu olduğuna göre Avrupalılığı coğrafi, tarihi ve kültürel kriterler çerçevesinde değil somut ve objektif bir politik aidiyet olarak tanımlamak

gerekir. Bu anlamda Türkiye'nin Avrupalı olması esas olarak Avrupa Birliğine üye olup olmamasıyla ilgili bir durumdur.

Bu açıdan değerlendirildiğinde, AB-Türkiye ilişkilerinde bugün gelinen noktada tam üyelik perspektifinin kesin olarak belirdiğini söylemek mümkün değildir. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne dâhil olup olamayacağının belirsiz olduğu bir durumda, "Avrupa kimliği"nin çocuklara benimsetilmesi gibi bir amacın güdülmesinin anlamsız olduğu ortadadır. Çünkü eğitim ve kimlik politikaları belirsizlik ve ihtimaller üzerine değil, somut ve gerçek sosyo-politik olgular üzerine kurulabilir. Dolayısıyla Türkiye'de Avrupa bütünleşmesi perspektifinde tarih bilinci ve aidiyet duygusunu oluşturmaya yönelik eğitim politikalarının başlatılmasının ön şartı Türkiye'nin AB'nin bir parçası hâline gelmesi veya en azından bu sürecin geri dönülemez bir yola girmesi olmalıdır.

KAYNAKÇA

Deschenaux I. (1996), *La dimension européenne dans le curriculum: une réalisation suisse*, Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Garmandia L. N. (2003), "Comment et à quelles conditions, l'éducation comparée peut-elle faire avancer l'Europe de l'éducation ?", Laderriere P., Vaniscotte F. (ed.), *L'Education comparée : Un outil pour l'Europe ?*, Paris:L'Harmattan.

MEGSB (1987), *Lise Müfredatı Programı*, Ankara:Millî Eğitim Basımevi.

Öztürk I. H. (2005), *La Dimension européenne dans la formation des enseignants et l'enseignement de l'histoire en Turquie*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Université de Picardie Jules Verne, Amiens (Fransa).

Öztürk I. H. (2006), "Tarih Öğretiminde Avrupa Boyutunun Gelişimi: Avrupa Konseyi Çalışmalarındaki Temel Yaklaşımlar (1953-2005)", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl 10, Sayı 1-2, Nisan-Ağustos 2006.

Savvides N. (2002), "A Comparative Study of the European Dimension in the Curriculum of English and Irish Compulsory Schooling", Paper presented as part of a seminar series at IREDU, Université de Bourgogne, 02.12.2002., <http://www.u-bourgogne.fr>

Stradling R. (1995), *Le Contenu européen des programmes d'histoire à l'école*, Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

İNKILAP TARİHİ ÖĞRETİMİNDE BİYOGRAFİLER

Bülent Akbaba
Gazi Üniversitesi

Toplumların çeşitli olaylardaki gelişim ve değişiminde etkili olmuş kişilerin yetiştirme biçimleri, yaşadıkları olaylar, fikir, duygu ve hayal dünyaları ile eserlerinin ele alındığı edebî tür biyografi denir (Ağca; 2001). Biyografiler kişisel anılara ya da araştırma sonucu elde edilmiş yazılı ve sözlü malzemenin düzenlenmesine ve yorumlanmasına dayandığı için sosyal bilgiler öğretimi için çok işlevsel birer materyal olarak kabul edilebilir (Öztürk ve Otluoğlu, 2003).

Tarihin şekillenmesinde rol alan insanların biyografileri toplum için gereklidir. Bu insanların hayatları toplumu oluşturan bireylere farklı yönleriyle örnek teşkil etmektedir (Oğuzkan, 2001). Biyografilerin incelenmesi çocuklarda bilim, yurt, sanat ve insanlık sevgisiyle, doğruya, güzele yönelme ve dayanışma gibi duyguların kazandırılmasına katkı sağlar. Çocuklar bu kavramların anlamlarını duyuşsal düzeyde öğrenip bunların önemini kavrarlar. Çocukların, ileriye yönelik hedeflerini belirlemesi için karar verme sürecinde bu tür yapıtların payı oldukça büyüktür (Kıbrıs, 2000).

Pek çok ülkede büyük adamların hayatları çocuklara karakter eğitimi verme amacıyla kullanılmaktadır. Mustafa Kemal Atatürk'ün ve onun silah arkadaşlarının, askerî alandaki başarıdan sonra Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu ve modernleşmesi amacıyla hizmet eden Türk büyüklerinin hayatları da çocuklarımızı da karakter eğitimi vermek için kullanılmalıdır (Ata, 2005).

Biyografik eserler, çocuklara iyi bir sanat eserinin verdiği zevki vermekle kalmazlar, çeşitli derslerde edinilen bilgilerin anlam kazanmasına ve pekiştirilmesi-

ne de yardım ederler. Çocuklar, bu tür eserleri okuya okuya genel kültürlerini arttırmış, düşünce sınırlarını genişletmiş olurlar (Oğuzkan, 2000).

Çağdaş Biyografilerde Aranan Özellikler:

1. Biyografiler gerçek bir yaşam öyküsü olup belgelerle destek-lenmelidir. İyi bir inceleme, iyi bir çalışma yapılmadan oluşturulan ve kurgusu iyi olmayan metinlerdeki kimi eksiklikler ve yanlışlar öğrencinin belleğinde yanlış yargıların oluşmasına yol açacaktır. Bu yaşlarda oluşacak olan yanlış bilgi ve izlenimleri de silmek kolay olmayacaktır.

2. Biyografi nesnel bir tutum içinde olmalıdır. Yaşa-mı anlatılan kişinin yaşadıkları, söyledikleri, türlü konulardaki görüşleri tarihsel gerçeklere ters düşmemelidir. Yazar kendi görüşlerini değil yaşam öyküsünü anlattığı kişinin görüşlerini aktarmalıdır.

3. Biyografik bir yapıt iyi bir kompozisyonun taşıması gereken tüm özel-likleri taşımalıdır. Örneğin dili yalın, anlatımı açık, akıcı ve hareketli, olayların sıralaması düzenli olmalıdır. Bu nitelikleri taşıyan bir biyografinin okunma ola-sılığı da kendiliğinden artacaktır.

4. Biyografik yapıtlar öğrencilere hem bilgi veren-didaktik-öğretici nitelikli olmalı, hem de estetik yaşantılar sunmalıdır. Öğrenciler bu tür bir yapıtı okurken hem genel kültürünü artırmalı, hem de bir sanat eseri okumanın zevkini tatmalıdır. Bunun için, biyografilerin-özellikle ilköğ-retim okullarının hedef alınarak yazılanlarının-bol olaylı, bol ve kısa konuşmalı, roman edası içinde olmaları, çocuklara kazandırılacak okuma alışkanlığı açısından yararlıdır.

5. Konu seçiminde öğrencilerin yaş, cinsiyet, merak, ilgi gibi değişkenler göz önünde bulundurulmalı, konu olarak seçilen kişinin başından geçen ilginç olaylara ağırlık verilmelidir. Gereksiz ayrıntılarla öğrenciler sıkılmamalıdır.

6. Seçilen olaylar çocuklarda oluşması istenilen insanlık, yurtseverlik, doğruluk, çalışkanlık gibi olumlu davranışları desteklemeli, seçilen öykünün bu yönüyle örnek nitelikte olmasına özen gösterilmelidir.

7. Biyografik eserlerde yazarların anlatımı konunun elverdiği ölçüde renkli ve çekici olmalıdır. Canlı, hareketli ve yalın bir anlatımla kaleme alınan biyografilerin çocuklarca beğenilmesi ve okunma olasılığı daha çoktur (Kıbrıs, 2000; Oğuzkan, 2000: Er; 2005).

İnkılap Tarihi Öğretiminde Biyografi Kullanımının Avantajları

1. Büyük adamların, liderlerin, kahramanların yaşamları, soyut ve anlaşılabilen olaylara somutluk ve yaşam kazandırır.

2. Tarihte büyük adamlar kuramından ilham alanlar, tarih derslerinde biyografilere büyük bir önem verilmesini zorunlu görürler. İngiliz tarihçi Carlyle'nin "İnsanın bu dünyada yaptığı şeylerin tarihi, gerçekte büyük adamların burada yaptığı şeylerin tarihidir." sözü bu gerçekliği ortaya koymaktadır. Bu sebeple, tarih derslerinde sırası geldikçe büyük adamların hayatlarına da temas edilmesi çok yararlı olur. Özellikle çocukluk ve gençlik dönemlerin insanların kahramanlığa saygı dönemidir. Çocuklar ve gençler, büyük adamların hayatını taklit etmekten zevk alırlar.

3. Bir dönemin tarihi olayları ne kadar mantıksal bir şekilde düzenlenmiş olursa olsun, çocuklar; olayları, bir kişinin hayatı kadar gerçek ve somut olarak göremezler. Büyük adamların hayatları anlatıldıkça, bir dönemin adetleri, özellikleri ve ruhu adeta çocukların gözünde yaşatılmış olur.

4. Tarihin seyrine katkıda bulunan önemli şahsiyetler çoğunlukla bir dönemin temsilcisidirler. Kişiliklerinde bir milletin bütün ümitlerini, bütün ideallerini ve bütün fedakârlıklarını temsil ederler.

5. Tarih derslerinde büyük adamların hayatına ve icraatına önemli bir yer verilmesi gereklidir. Bir dönem veya akımı izah ederken, o dönemi ya da o akımı temsil eden büyük adamların hayatı gösterilmedikçe o dönem ya da akım hakkında etraflı bir fikir verilmiş olmaz.

İnkılap Tarihi Öğretiminde Biyografi Kullanımının Sınırlılıkları

1. Tarih derslerini yalnız biyografiler tarzında verirsek, çocukların zihninde birbirlerine bağlı olmayan bir takım izlenimlerden başka bir iz bırakmaması mümkündür.

2. Bir dönemi izah ederken, bir tip olarak alınan birey, çocukları ilgilendiremeyebilir. Yahut ilgilendiren bireyi zamanını temsil etmeyebilir. Çocuklar komutanlarla, hükümet adamlarının maceracıların hayatına ilgi gösterirler. Tarihi biyografilere sıkıştırdığımız takdirde çocukları ilgilendiren kişilere yer verilmesi zorunluluğu ortaya çıkar. Öte yandan düşünürler, mucitler, âlimler ihmal edilmiş olur. Tarih ise; savaş alanından başka yerlerde kazanılan şan ve şereften de söz etmeli ve silahtan başka araçlarla kazanılan zaferleri de incelemelidir.

3. Bir kişinin hayatı bazen bütün olayları yorumlamak için yeterli olmaz. Bir adamın biyografisinin birçok noktaları zamanın canlı olayları ile pek az ilgili ola-

bilir.

4. Olayları bireylerin etrafında toplayacağımıza çok defa bireyleri, olayların etrafında toplamak daha kolay olur (Er; 2005).

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü., (2004), Aktif Öğrenme, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ağca, H. (2001). Türk Dili, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akgün, S. (2004), "Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihinin Amaç ve Kapsamı", Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi'nde Yöntem Arayışları, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, s.13-58.
- Ata, B. (2005), "Tarih Pedagojisine Uygun Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Nasıl Olmalıdır?" İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi, s.73-85.
- Ata, B. (2006), "İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi'nin Taslak Programının Geliştirilmesinde Karşılaşılan Sorunlar", Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, s.121-129.
- Bozkurt, G. (2004), "Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihinin Toplumsal, Hukuki ve Ekonomik Boyutu" Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi'nde Yöntem Arayışları, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, s.68-77.
- Candan A.S. (2005), "Kavramlar", İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4-5. Sınıflar Öğretim Programı, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, s.77-85.
- Cihan, E. (1985). "Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersleri Hakkında Rapor", I. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Semineri, Samsun: Ondokuzmayıs Üniversitesi Basımevi.
- Demircioğlu, I.H., (2005), Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dönmez, C, Yazıcı, K. (2008). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Emiroğlu, G. (2006), "İlköğretim Düzeyinde İnkılap Tarihi Ders Konularının Öğretimi", Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, s.97-119.
- Er, H. (2005). Sosyal Bilgiler Dersinde Biyografi Öğretimi: "Atatürk'ün Hayatı" Metninin Analizi ve Yeni Bir Tasarım, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Erdaş, S. (2006), "Atatürk'ten Günümüze "Türk İnkılap Tarihi" Derslerine Genel Bir Bakış", Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, s.9-21.
- Ertan, T.F.(2004), Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi'nde Yöntem Arayışları, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, s.174-179.
- Güneş, I.(2004), Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi'nde Yöntem Arayışları, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, s.163-170.
- Hatipoğlu, M. (2004). "Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihinin Amaç ve Kapsamı", Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihinde Yöntem Arayışları, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, s.13-58.
- Kıbrıs, I. (2000), Uygulamalı Çocuk Edebiyatı, Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.

Kurat, Y.T. (1985), "Orta Doğu Teknik Üniversitesinde Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Öğretimi", I. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Semineri, Samsun: Ondokuzmayıs Üniversitesi Basımevi s. 55-61.

Küçükahmet, L. (2005). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Metin, C. (2006), "T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Konularının Ortaöğretimde Öğretimi: Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi" Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, s.45-56.

Mumcu, A. (2005), Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi Dersinin Okutulmasındaki Belirgin Aksaklıklar ve Yeni Bir Program Önerisi, İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi, s.11-18.

Oğuzkan, A. (2001). Örneklerle Türkçe ve Kompozisyon Bilgileri, İstanbul: MEB Yayınları.

Oğuzkan, F. (2000), Çocuk Edebiyatı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Özkan, I. (1985), "Türk İnkılap Tarihi Derslerinin Metot ve Kaynaklar Açısından İncelenmesi", İnkılap Tarihi Ana Bilim Dalı: Kapsam, Metotoloji ve Yaklaşımlar, I. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Semineri, Samsun: Ondokuzmayıs Üniversitesi Basımevi, s.18-23.

Öztürk, C., Otluoğlu, R. (2003). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebî Ürünler ve Yazılı Materyaller, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Pamuk, Ş. (2004), "Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihinin Amaç ve Kapsamı", Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihinde Yöntem Arayışları, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, s.13-58.

Safran, M. (2006), Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler, Ankara: Gazi Kitabevi.

Stradling, R. (2003), 20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli, çev. Ayfer Ünal, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Tanör, B., Toprak, Z., Berktaş, H. (1997), "İnkılap Tarihi" Dersleri Nasıl Okutulmalı?, İstanbul: Sarmal Yayınevi.

Yalçın, A. (2002), Türkçe Öğretim Yöntemleri, Ankara: Akçağ Yayınları.

Yavuz, K.E., (2005), Yeniden Yapılanan Sınıflar İçin Aktif Öğrenme Yöntemleri, Ankara: Ceceli Yayınları.

Yılmaz, M. (2005), "İlk, Orta, Yükseköğretimde İnkılap Tarihi Dersleri (Amaç, İçerik, Yöntem ve Değerlendirme Boyutu)", İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi, s.25-42.

Yılmaz, M. (2004), "Eğitim Bilimi ve Bilim Teknolojisi Işığında Yeni Yöntem Arayışları", Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi'nde Yöntem Arayışları, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, s.100-111.

TARİH ÖĞRETİMİNDE BİYOGRAFİLER

Şahin Oruç
Niğde Üniversitesi

Tarih bilimi sosyal bilimler içinde en kapsamlı, en köklü ve ilgi çekici bir bilimdir. Tarih bilimi veya tarihçi geçmişte yaşanmış olayların, kişilerin, kurumların, değişim ve gelişmenin tamamını yazamaz ve yazmaya da ihtiyaç duymaz. Tarihçi, topluluklar için ve tüm insanlık için önemli gördüğü, yazmaya değer bulduğu konuları yazar. Genel olarak tarihçi, olayları, toplum ve medeniyetleri, kurum ve kuruluşları, inanç ve değerleri, icat ve eserleri, kişileri yazar.

Tarih, bir anlamda insanlığın, kişilerin tarihidir. Tarih, kişileri yazar ama her kişiyi yazmaz. Hükümdarları, din adamlarını, bilim adamlarını, sanat adamlarını, komutanları ve bu tür bir özelliği olmayıp da toplumunu veya insanlığı etkilemiş kişileri yani kahramanları (Nene Hatun, Sütçü İmam vb.) yazar. Tarih, sıradan kişileri, halktan birilerini kendisine konu edinmez. Yazmış olduğu kişileri ele alırken bir hükümdarı hükümdar olarak, bir din adamını da din adamı olarak yazar. Yani bir padişahı aynı zamanda bir çocuğun babası olarak veya bir kadının kocası olarak yazmaz. Çünkü tarihin konusu bu değildir. Burada ifade ettiğimiz kişiler ve bu kişilerin geçmişte üstlendikleri roller tarihin konusudur. Ama bunun dışında kalan kişileri yani sıradan insanları edebiyatçılar yazar, roman ve hikâye yazarları kaleme alır. Tarihi şahsiyetlerin tarihte üstlendikleri rolün dışındaki hallerini, yaşantılarını da yine edebiyatçılar ele alır. Örneğin Kanuni Sultan Süleyman'ın savaşlarını, kanunlarını, reformlarını tarihçiler yazar. Onun, çocukluğunu, oyunlarını, günlük hayatını tarihçiler anlatmaz, edebiyatçılar, roman ve hikâye yazarları, biyografi yazarları anlatır.

Kuvvay-ı Milliye, tarih kitaplarında ve ders kitaplarında ele alınırken öğretici-

lirken, hükümdarlardan, komutanlardan, kahramanlardan bahsedilir. Ama hiçbir tarih kitabında sıradan bir Kuvvayi Milliyeciden mesela “Çolak Salih”ten bahsedilmez, bahsedilmesi de gerekmez. Fakat Tarık Buğra “Küçük Ağa” adlı romanında bundan bahseder. Başka bir örnek verecek olursak; savaşların kötülüğü, insanlığı ne denli perişan ettiği hiçbir tarih kitabında Cengiz Aytmatov’un “Toprak Ana” adlı romanındaki kadar etkili anlatamaz.

Burada özellikle vurgulamak gerekir ki tarih-edebiyat ilişkisi son derece büyük ve önemlidir. Tarih öğretimi açısından da aynı durum söz konusudur. Tarih, tarihçinin yazdıkları ile sunulur ama edebiyat ve edebî ürünler ile öğretimi gerçekleştirilir. Yani edebî ürünler tarihin öğretiminde vazgeçilmez materyallerdir.

Tarih biliminin kendine has bir araştırma ve yazım tarzı metotolojisi vardır ve bu metotoloji ile hareket eder. Fakat buna rağmen tarihin öğretimi söz konusu olunca durum değişir. Tarih sadece kendi metotolojisi ile öğretilemez. Çünkü edebiyattan ve diğer birçok alandan uzak bir tarih öğretimi düşünülemez.

Sınıflarda işlenen tarih derslerinde, öğrencilerimizin okuduğu ders kitaplarında edebiyat ve edebiyat ürünlerinden yararlanılması gerekmektedir. Tarihi kuru, yavan bilgiler yığını olmaktan kurtarmak için canlı, renkli, akıcı edebî ürünlerle desteklemek gerekmektedir.

Son yıllarda ülkemizde, ders programlarında ve buna bağlı olarak ders kitaplarında yapılan değişiklikler tarih dersini ve dolayısıyla tarih öğretimini de etkilemiştir. Yeni yazılan tarih ders kitapları yapılan program değişikliğiyle daha renkli, etkili ve canlı hâle getirilmiştir. Bu etki ve canlılığın en göze çarpar nedeni ders kitaplarının hazırlanmasında kullanılan görseller ve edebî ürünlerdir. Ders kitaplarında kullanılan edebî ürünler arasında biyografiler de yer almaktadır. Türk milleti olarak büyük ve zengin bir tarihe sahip olmamız biyografi malzememizin çok olmasını sağlamıştır. Buna karşın biyografilerin yeterli ve en önemlisi etkili kullanıldığını söyleyemeyiz. Bu durum biyografilerin tarih derslerinde, tarih ders kitaplarında önemli bir materyal olduğunun farkında olunmaması veya nasıl kullanılacağına bilinmemesinden ileri gelmektedir. Tarih öğretiminde biyografinin önemi ve kullanımı hakkında bilgi vermeden önce biyografi hakkında bilgi vermek yerinde olacaktır.

Biyografi

Biyografinin farklı tanımları yapılabilse de genel olarak “Yaşayışları ve yaptıklarıyla ün kazanmış önemli kişilerin hayatlarını belgelere dayalı olarak inceleyen

eserlere biyografi (yaşam öyküsü) denir.” (Oğuzkan, 1997) şeklinde ifade edebiliriz. Biyografilerde bir kişinin bütün hayatı gerçek yönleriyle ayrıntılı bir şekilde yazılır veya özet olarak da yazılabilir (Kantemir, 1972). Buna da kısa biyografi diyebiliriz.

Biyografi en eski yazım türlerinden biridir. Fakat günümüzde dahi önemini korumuş, popülerliğini sürdürmüştür. Bu durum biyografiye duyulan ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır. Biyografiye ihtiyaç duyulmasının sebebi ise insanlarda var olan merak duygusudur (Çelebioğlu, 2007). Çünkü biyografiler gerçek hayatı anlatır ve bu gerçeklik ona çekicilik katmıştır (Zweig, 1991). İnsanlar bir başka kişinin hayatını, yaşam tarzını merak eder. Merak edilen kişi toplum içerisinde etkili, ön planda bir kişi ise merak daha da artar. Burada tabiidir ki önemsedığımız ve kastettiğimiz merak, insanların ün kazanmış olanlarına, tarihte isminin anılmasını sağlayacak faaliyetlerde bulunmuş kişilere duyulan meraktır.

Biyografinin uzun yıllardan beri popülerliğini sadece merak ile açıklayamayız. Çünkü insanlarda vefa, anma duyguları da vardır. İşte sevilen, faydası görülmüş bir kişiye duyulan vefa, o kişiyi hatırlamak, yâd etmek isteğini de ortaya çıkarmıştır. Bu isteğin neticesi olarak biyografi geçmişten günümüze kadar gelmiştir. Nitekim ilk biyografiler ölen bir kişinin anısını yaşatmak, hizmetlerini, başarılarını unutturmamak için kaleme alınmış önemli bir edebî üründür.

Ülkemizde de yakın zamanda yazar, siyasetçi biyografilerinin yanında müzisyenlerin, sanatçıların, sporcuların, magazin dünyasına ait kişilerin biyografileri de sıkça yayınlanmaktadır.

Biyografinin bilim mi sanat mı olduğu sıkça tartışılmıştır (Scheuer, 1992). Biyografi yazımında belgelerin esas alındığından hareketle bu türün bir tarih yazım türü olduğunu iddia edenler de vardır (Gariboğlu, 1983). Fakat 19. yüzyılda çalışmalarıyla biyografinin anlayışını kökten etkileyen Plutarkos, “Benim amacım, hayatları yazmaktır, tarihleri değil” demiştir. İşte bu anlayışla çok önceden tarihin bir yazım türü olarak kabul edilen biyografi edebiyata dâhil edilmiştir (Turan, 1999).

Biyografileri farklı şekillerde sınıflandırabiliriz. Her dönemden, her alandan kişilerden bahseden biyografilere evrensel biyografi, bir millete ait kişilerin biyografilerini verenlere ulusal biyografi gibi. Ama en temel sınıflandırma biyografilerin yazım tekniği açısından yapılan sınıflandırmadır. Yazım tekniğine göre bilimsel biyografi, biyografik roman, nekroloji, otobiyografi, monografi ve portre şeklinde sınıflandırabiliriz.

Bilimsel Biyografi

Biyografisi yazılan kişiyle ilgili bilgilerin kronolojik sıra içerisinde, düzenli alt başlıklar hâlinde yazılmasıyla oluşan biyografilerdir. Bu tür biyografiler belgele-re, araştırma ve incelemelere dayalı olarak söz konusu kişinin yaşadığı dönem içindeki konumunu, getirdiği yenilikleri, başarıları, eserlerini, eleştirel bir tutumla veren çalışmalardır.

Biyografik Roman

Yaşam öyküsü verilecek kişinin hayatı, bir roman veya bir hikâye kurgusu içerisinde ele alınarak ilgili kişiyi bir roman kahramanı gibi sunan eserlere biyografik roman denir. Bu tür eserlerde kişinin ruhsal ve fiziksel özellikleri, davranışları, duygu ve düşünceleri ayrıntılı olarak verilir.

Nekroloji

Anı üslubuyla yazılan bir biyografi türüdür. Genellikle gazete ve dergilerde ölen ünlü bir kişinin, ölümünden sonraki günlerde yakın çevresinde yer alan kişiler tarafından üstün özelliklerinin, erdemlerinin, çalışmalarının ve diğer özelliklerinin anı üslubuyla anlatıldığı yazılardır. Ölüm ardı yazıları da denilen bu tür biyografiler, anlatılan kişinin sadece olumlu yönleri değil zaman zaman olumsuz özelliklerinden de bahsedilir (Çetin, 2005)

Otobiyografi

Kimi tanınmış kişiler hayattayken kendi hayat hikâyelerini yazarlar. Kişinin kendi hayat hikâyesini yazmasına otobiyografi diyoruz (Kantemir, 1972). Ayrıca bunu, özyaşam öyküsü olarak da adlandırabiliriz.

Monografi

Monografi, ünlü bir kişinin hayatını eserlerini ayrıntılı bir şekilde inceleyen yazılardır (Karakaş ve Kireşçioglu, 1999). Monografi sadece kişi üzerine yazılan yazılarda değildir. Özel bir konu veya bir sorun üzerine yazılmış, kendi başına bir bütün oluşturan kitaplar da bu türdendir (Kantemir, 1972). Monografilerde herhangi bir kişi, yer, eser, tarihi bir olay, bir sorun özel bir bakış açısıyla değerlendirilir. Ele alınan konunun o ana kadar gizli kalmış yönleri, ilginç tarafları belirlenir ve ortaya konur.

Portre

Portre, herhangi bir kahramanı veya bir bireyi kişisel özellikleri ile okuyucuya tanıtmak amacıyla yazılan edebî yazılara denir. Tanıtılan kişinin fiziki özellikleri yani dış görünüşünün anlatıldığı portreler fiziki portrelerdir. Karakteristik özelliklerinin anlatıldığı portre ise ruhi portredir. Tanıtımı yapılan kişi genellikle bu iki özelliği kullanılarak yapılır.

Biyografinin Özellikleri

Sıradan bir kişi değil önemli bir kişi yani belirgin izler bırakmış olmalıdır. Belgelere dayalı olmalı ve yararlanılan kaynakların doğru aynı zamanda eksiksiz olması gerekir (Oğuzkan, 1997). Objektif ve gerçekçi olmalıdır. Biyografide tanıtılan kişinin alanı, bu alanda sahip olduğu önem, eserleri, yaşadığı önemli olaylar, yaşadığı dönemin siyasi, sosyal, kültürel vb. özellikleri yer almalıdır. Sunulan bilgiler bir tarihçi yaklaşımıyla bürokratik bir süzgeçten geçirilmiş olmalıdır (Bellos, 1999). Kronolojik düzene uyulmuş olması da önemli noktalardan biridir. Biyografi yazarının ele aldığı kişinin çağını bütün boyutlarıyla bilmeli ve değerlendirmelerini kendi çağına göre değil o kişinin yaşadığı çağa göre yapmış olması gerekir (Turan, 1999). Anlatım renkli ve çekici olmalıdır ki bu durum okuyucuyu biyografiye bağlayıcı olacaktır (Oğuzkan, 1997).

Biyografinin Önemi

Başkalarının hayatları daima ilgi çekicidir. Bu sebeple biyografi merak gidericidir. Bir biyografi ile bir dönemin sosyal, kültürel vb. özellikleri daha etkili açıklanabilir anlatılabilir.

Biyografiler edebî bir üründür, zevkle ve rahatlıkla okunur. İyi bir sanat eserinin verdiği zevki vermekle kalmazlar çeşitli derslerde edinilen bilgilerin anlam kazanmasına ve pekiştirilmesine de yardım ederler (Oğuzkan, 1997).

Biyografilerde kişiler genellikle “ideal insan” olarak gösterildiği için okuyucunun o kişiye hayran olmasının yanında okuyucuda o kişi gibi olma isteğini de uyandırır. Bu da kitle kültürünü oluşturur, kuvvetlendirir. Anlatılan kişinin yaşadığı dönemden de bahsedildiği için tarih yazımına da katkı sağlar. Ders kitaplarında kullanılması ise akıcılık ve renklilik kazandırır.

Tarih Derslerinde Biyografilerin Kullanımı

Tarih dersi öğretim programlarında ve ders kitaplarında programların yenilenmesiyle biyografilerin önemi artmış ve kullanımları sıklaşmıştır. Eski prog-

ramlarda biyografilerin kullanımına sınırlı imkân verilmesi ders kitaplarını da etkilemiştir. Biyografiler ders kitaplarında hükümdarların faaliyetlerinin anlatıldığı konular ve çok az sayıda okuma parçalarında yer almıştır. Hükümdarların faaliyetlerinin anlatıldığı konularda maksat, biyografi kullanımı değildir yani biyografi ders kitabı materyali veya kurgusu olarak kullanılmamıştır.

Tarihî şahsiyetlerin öğretiminin de en kolay yolu biyografilerdir. Burada hemen belirtelim ki tarih öğretiminde biyografiler sadece herhangi bir kişinin hayatını öğretmek veya hayatından örnekler vermek için kullanılmaz. Biyografiler aynı zamanda ilgili kişinin hayatı anlatılırken dönemin önemli olayları ve özellikleri de aktarılır. Öğrenciler için örnek şahsiyetler oluşturur. Empati kurma becerisinin geliştirilmesi içinde de etkili materyallerdir.

Bir ders materyali olarak biyografik bir metni kullandığımız zaman öğrencilerimize yöneltebileceğimiz sorular ve yaptırabileceğimiz çalışmalar hakkında da kısaca bahsedecek olursak öğrencilerimize;

- Bu kişinin biyografisi neden yazılmış olabilir?
- Biyografisi yazılan kişinin varsa tarihi, sosyal, kültürel, ekonomik vb özellikleri ve etkileri nelerdir?
- Biyografide geçen diğer kişiler kimlerdir? Bu kişilerin özellikleri nelerdi?
- Biyografide geçen yerleri, mekânlar nerelerdir? Bu yerlerin, mekânların özellikleri nelerdir?
- Biyografisi yazılan kişinin hayatı başka kimlerin hayatına benziyor? gibi soruları yöneltebiliriz.

Öğrencilere yaptırılacak çalışmalar;

- Biyografisi yazılan kişiye günümüzden bir mektup yazınız.
- Bu kişiyi tanıtıcı bir broşür veya afiş hazırlayınız.
- Bu kişi ile bir röportaj yapsanız neler sorarsınız ve ne gibi cevaplar alırsınız?
- Bu kişiyle ilgili bir gazete haberi yaz.
- Arkadaşınızın biyografisini yazınız.

KAYNAKÇA

- Bellos, D., (1999). "Yazınsal Yaşamöyküsü Yazarlığı Denen Beceriksiz Sanat", Kitaplık, Sayı: 36.
- Çelebioglu, S., (2007). Türk Edebiyatı'nda Modern Biyografinin Doğuşu. Boğaziçi Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çetin, B., S., (2005). Cahit Sıtkı Tarancı'nın Ölümü ardından Ölümü Ardından Yazılanlar ve Ölümardı (Nekrolojik)Yazıları Üzerine Genel Bir Değerlendirme, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt: 14, Sayı:12.

Tarih Nasıl Öğretilir?

Gariboğlu, K.,(1989). Edebiyat Bilgileri, Batıda ve Bizde Edebi akımlar, İstanbul: Serhat Yayınları.

Kantemir, E., (1972). Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Oğuzkan, A. F.,(1997). Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı, Ankara: Emel Matbaacılık Sanayi.

Scheuer, H., (1992). "70'li Yılların Biyografik Romanları, Sanat ve Bilim", Çev: M. Osman Toklu, Gündoğan Edebiyat, Sayı:2, Ankara.

Turan, G., (1999). "Bir Yaşamın İçi Dışı" Kitaplık, Sayı: 36.

Zweig, S., (1991). Dünya Fikir Mimarları, Kendileri ile Savaşanlar. çev. Gürsel Aytaç İstanbul: İş Bankası Yayınları.

Karakaş, Ş., ve Kireşçioglu, F., (1999). Cumhuriyet Dönemi Türk edebiyatı, Ankara: Gündüz eğitim ve Yayıncılık.

TARİH DERSLERİNDE EKONOMİ KONULARININ ÖĞRETİLMESİ

Nadire Emel Akhan
Gazi Üniversitesi

Ekonomi, insanların istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için kaynakları dengeli bir şekilde kullanmak üzere bireyler ve gruplar tarafından alınması gereken kararlardır. Ekonomi bir karar verme sürecidir. Bu kararlar, bireysel kararlardan başlayarak toplumsal ve evrensel boyuta kadar uzanan bir dizi farklı düzeyde verilmesi gereken kararı içerir. Örneğin cebimizde bir miktar paramız vardır. Ancak, doyurulması gereken istek ve ihtiyaçlarımızın bir kısmı için paramız yeterli değilse bu istek ve ihtiyaçlarımızdan bir bölümünü bırakmak ya da ertelemek, öncelikli olanlarını almak gerekir. Bireyler gibi toplumlar da kaynaklar ve ihtiyaçlarını dengede tutmak için bir dizi karar almak zorundadır (Doğanay, 2005).

Alter (et.al.,2000), ekonominin bir düşünme tarzı olduğunu söylemiştir. Ekonomi problem çözmede ve alternatifler arasında seçim yapmada genel anlayıştır. O açıklanması ve hatırlanması gereken terimler topluluğu değildir. Ekonomi bizim günlük yaşantımızın önemli bir parçası olduğundan ekonomiyi anlamak için çok güçlü bir gereksinim vardır. 1999'da Louis Harris'in 18 yaş ve üzeri yetişkinlerle yaptığı bir araştırmada, insanların para, kıtlık ve enflasyon gibi temel konularda bilgi eksikliği yaşadığını ortaya koymuştur. Bu araştırmaya göre yetişkinlerin %60'ından fazlası enflasyon sırasında paranın değerini koruduğunu düşünmektedir.

Öğrenciler için ekonomi konularını öğrenmek oldukça faydalıdır. Çünkü ekonomi, öğrencileri dikkatli kariyer seçimine teşvik etme ve kendi alımları ile ilgili kararları kendileri vermeye başlayacakları iyi bir harcama alışkanlığı oluş-

turma ve çalışmak için bir kariyer seçme potansiyeline sahiptir (Sunal, Haas, 2002). Sönmez (2005), bir ülkede hangi ekonomik model uygulanıyor ve savunuluyorsa onu bilen, uygulayan, değerlendirip geliştiren ve ona yeni ufuklar açan üretici ve tüketici insanları hem nicelik hem de nitelik açısından yetiştirmenin zorunluluğunu vurgulamıştır.

Bir öğrenci için en temel ekonomi öğretimi öncelikle günlük ekonomi konularını anlamak olmalıdır. Çünkü ekonomi, insanların günlük hayatını yakından ilgilendirir. Ekonomik kararların günlük yaşamı nasıl etkilediğini öğrenmek öğrencinin, ekonominin üretici, tüketici ve vatandaş olarak insanların yaşamını nasıl etkilediğini anlamasına yardımcı olur. Bireylerin ekonomik rolleri, ailelerin yerel ekonomideki rolü, vatandaşların toplumdaki ekonomik sorumlulukları, bölge ve dünyadaki ekonomik kaynakları kullanma gibi konular insan hayatını biçimlendirir. Bu nedenle öğrenciler, ekonomi konularının bugün ve gelecekte yaşamları içinde nasıl etkili olduğu konusunda ve ekonomik karar verme konusunda bilinçlenmelidirler.

Öğrenciler için ekonominin gerçek önemi şudur: “Gençler hayatları boyunca çalışan (eşya ya da hizmet üreticisi), tüketici (eşya ya da hizmet kullanıcısı), ve vatandaş (bazı ekonomik sistemler ışığında ilerleyen toplumun bir parçası) rollerini üstleneceklerdir.” Ayrıca, öğrencilerin kendi hayatlarını etkileyen kısıtlarla nasıl mücadele edeceklerini öğrenmeleri gerekir. Geleceğin yurttaşlarının, ekonominin nasıl işlediğini ve insan hayatını nasıl etkilediğini bilmeleri önemlidir. Parayı kullanma, bankacılık, bütçe yapma, ekonomik planlama, eşya ve hizmet alma-satma ve geçimini sağlamak gibi ekonomik becerileri edinmeleri ve doğru para harcama konusunda deneyim kazanmaları gerekmektedir (Turner, 2004).

Ekonomi bilgisi ve onu önemli meselelere ve problemlere uygulayabilme yeteneği demokratik bir toplumda sorumlu bir vatandaşlık için gerekli unsurlardır. Vatandaşlar üretici, tüketici, yatırımcı ve seçimlerde oy kullanan kişiler olarak yeterli bir şekilde görev yapabilmek için temel ekonomik kavramları anlamalı ve kullanabilmelidir. Bu rolleri uygulama yeteneğindeki köklü gelişmeler bireylere ve topluma çok büyük faydalar sağlayacaktır. Tam aksine bu rolleri uygulayamamanın bireylere ve topluma maliyeti göz ardı edilemeyecek kadar zararlıdır. Özellikle bir ülke, dünya ekonomisindeki rekabetini devam ettirecekse o ülkenin ekonomiyi anlayabilecek ve kullanabilecek bireylere ihtiyacı vardır (Seiter, 1989).

Etkili vatandaş, çevresindeki bireysel ya da toplumsal sorunların çözümünü başkalarından beklemezsizin kendisi çözmeye girişen vatandaşdır. Etkili vatan-

daş, politik, sosyal ve ekonomik konularda bilgi ve becerilerini uygulayan ve yaşama dönüştüren kişidir. Etkili vatandaşlık için gerekli ekonomi bilgi ve becerileri eğer ilk ve ortaöğretimde etkili ve sistemli bir şekilde öğretilmezse birçok kişi tarafından daha sonra öğrenilmesi zor bir hâl alır. Bu yüzden ekonomi, etkili vatandaşlık için genel eğitimin bir parçası olarak öğrenme deneyimlerini de içine alan şekliyle müfredatta olmalıdır (Seiter, 1989). Kültürlü, faal, demokratik ve zeki bir vatandaş yetiştirmek için eğitim sistemi siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel safhâların üzerine kurulmalıdır (Moffatt, 1950).

Ekonomi konularının öğretilmesi üzerine anaokulundan liseye kadar çeşitli çalışmalar yapan Kourilsky'e göre, bugünün risk altındaki birçok ilk ve ortaöğretim öğrencisi belki de hiçbir zaman üniversiteye başlayamayacaktır. İlk ve ortaöğretimde ekonomi dersi almadan, bu öğrencilerin ülkenin ekonomik sisteminde başarılı bir şekilde görev yapmaları için gerekli bilgi ve becerileri edinmeleri mümkün değildir (Aktaran: Laney, 1993). Laney (1993) araştırmasında, eğitim programlarının, ekonomi eğitimini içermesinin önemini ortaya koymuştur. Laney'in çalışmasında belirttiğine göre deneysel araştırmalar, eğer derslerde ilgi, yoğunlaşma ve gelişimsel uygunluğun standartları oluşturulursa anaokulu çocuklarının bile ekonomi kavramlarını öğrenebileceğine işaret etmektedir.

Ragan ve Mcaulay (1968), okula başlamadan önce çocukların ekonomi ile ilgili birçok deneyim yaşadığına dikkat çekmiştir. Çocukların dilinin ekonomik deyimlerle dolu olduğunu belirtmiştir. Örneğin: "Bu benim param", "Bunun fiyatı ne kadar?", "Onlar zengin mi?" vb. ifadeleri çocuklardan duymak mümkündür. Çocukların hayat akışı, ailesinin ve çevresinin davranışları ve alışkanlıkları tarafından belirlenmektedir. O bir çocuk olduğu için, müthiş bir taklitçi ve tekrar edicidir. Çocukların ekonomi konularındaki kararları genellikle ihtiyaçtan çok istekleri tarafından belirlenmektedir. Bu yüzden Ragan ve Mcaulay, geleceğin vatandaşlarına ekonomik problemlere bireysel veya toplumsal tatmin edici çözümler bulabilmelerine imkân sağlamak için ekonomi konularının öğretilmesi gerekliliğine dikkat çekerler. Ayrıca her milletin kendi vatandaşlarının ekonomik aktivitelerini yönlendirmek ve organize etmek için genel bir çalışma geliştirmesi gerektiğini söylemişlerdir. Nelson (1998) bu çalışmalar sayesinde ekonomik yanlışlıkları düzelterek bireylerin yetişeceğine, hem tüm ekonomik aktivitelerinde hem de oy kullanma sahasında daha iyi kararlar verebileceklerini belirtmektedir.

Ekonomi sosyal bilimler içinde, belki de, en çok problem merkezli olandır. Çünkü ekonominin temel kavramı kıtlıktır. Kaynaklar yetersizdir ve insan ihti-

yaşları ve istekleri karşısında sürekli yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle içinde yaşadığımız toplumda ayakta kalmak için ekonomik becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir (Turner, 2004).

Hem öğretmenler hem de öğrenciler ekonominin bir sosyal ders olduğunun farkında olmalıdırlar. Ekonomi asla, karmaşık arz-talep eğrilerini matematiksel işlemlerle anlatan bir disiplin olarak görülmemelidir. Gerçekte ekonomi, insan ilişkilerini, yaşlıların yanı sıra gençlerin, zenginlerin yanı sıra fakirlerin, kısacası tüm insanların isteklerini karşılamak için yapılan etkinlikleri, sosyal refahı ele alır. Bu nedenle öğrencilerin ekonominin kişisel, yerel, ulusal ve uluslararası yaşamdaki gerçek somut insan deneyimlerini ele aldığını görmelerini sağlamak önemlidir (Gathany, 1934).

Ekonomi sosyal bilimlerin bir disiplini olarak, insanların ve toplumların ekonomik ilişkilerini incelemek açısından ve diğer sosyal bilimler disiplinleri ile ilişkileri bakımından oldukça önemli bir yere sahiptir. Sosyal bilimler disiplinlerinden biri olan tarih, ekonomi bilimine geçmişe dönük bilgiler sunması ve birçok tarihi olayın temelinde ekonominin bulunmasından dolayı ekonomi ile derinden ilişkilidir. Tarih, geçmiş toplumların ekonomik faaliyetleri konusunda bugünkü toplumlara önemli veriler sunar. Geçmişteki devletlerin antlaşmaları, savaşları, yaşayışları ve yıkılışları toplumun yapısını ve toplumsal olayları yakından ilgilendiren ekonomi ile doğrudan ilişkilidir.

Tarihten günümüze temel insan etkinliklerini düşündüğümüzde çoğunun ekonomi bilimiyle ilişkili olduğu görülür. Üretim, dağıtım, tüketim, ulaşım ya da iletişim gibi temel etkinlikler ekonomiyle ilgili bilgi ve beceri kazandıkça daha iyi anlaşılır (Hanna, Jacks, 1987). Bu nedenle öğrenciler ekonomi konularında yeterli yetişkinler olacaklarsa ekonomi konularının öğretimi okul müfredatının güçlü bir parçası olmalıdır. Eğer okuma yazma ve matematik okulda erken yaşlarda gösterilmediyse ve düzenli olarak tekrar edilmediyse yetişkinlerin bu konularda yetenekli olmalarını bekleyemeyiz. Aynı şekilde iyi bir ekonomi eğitimi de erken başlamalı ve düzenli olarak tekrar edilmelidir (Schug, Hagedorn, 2005).

KAYNAKÇA

Alter, G., Manson, J., Larson, B.E., Morgan, J. (2000). *Social Studies Content For The Elementary School Teacher*. New Jersey: Upper Saddle River.

Doganay, A. (2005). "Öğretimde Kavram ve Genellemelerin Geliştirilmesi". *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (beşinci baskı) (Ed: Cemil Öztürk, Dursun Dilek) Ankara: Pegem AYayıncılık.

Gathany, J. M. (1934). "Current Events and Economic Culture". Social Studies. Volume: 25, No:6. New Jersey.

Hanna, P.R., JACKS L. L. (1987). Assuring Quality For The Social Studies in Our Schools. California: Stanford University.

Laney, J. D. (1993). "Economics for Elementary School Students". Social Studies. 3, 99- 108. <http://www4.infotrieve.com/journals/toc_details.asp> adresinden 10 Aralık 2006 tarihinde alınmıştır.

Moffatt, M. P. (1950). Sosyal Bilgiler Öğretimi. New Jersey Montclair. New Jersey. Devlet Öğretmen Koleji. çev: Nesrin Oran, İstanbul, 1957.

Nelson, M. R. (1998). Children and Social Studies. Third Edition. Harcourt Brace Collage. Orlando USA.

Ragan, W.B., Mcaulay, J.D.(1968). Social Studies for Today's Children. New York: Appleton-Century-Crofts.

Schug, M., Hagedorn, E.A. (2005). "The Money Savvy Pig Goes to the Big City: Testing the Effectiveness of an Economics Curriculum for Young Children". The Social Studies. (2), 68–71 <http://www4.infotrieve.com/journals/toc_details.asp> adresinden 15 Aralık 2006 tarihinde alınmıştır.

Seiter, D. M. (1989). "Teaching and Learning Economics". (ERIC Identifier: ED304396). <<http://www.ericdigests.org/pre-9210/economics.htm> adresinden> 8 Ağustos 2007 tarihinde alınmıştır.

Sönmez, V. (2005). Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Öğretmen Kılavuzu. (beşinci baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sunal, C.S., Haas, M.E. (2002). Social Studies for The Elementary and Middle Grades. Boston: Allyn and Bacon.

Turner, T.N. (2004). Essentials of Elementary Social Studies. Boston: Pearson Education.

EK 1: Örnek Ders Planı

Ders: T.C. İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük

Sınıf: 8

Ünite: Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar

Konu: Millî Sınırlardan Millî Ekonomiye

Kazanımlar: İzmir İktisat Kongresinde alınan kararları, millî iktisat anlayışı ve tasarruf bilinci açılarından analiz eder.

Araç – Gereçler: İzmir İktisat Kongresinden resimler, Uşak Şeker Fabrikası, Türkiye İş Bankası, Sümerbank hakkında bilgi ve resimler. Günlük bir gazetenin son dönem ekonomik krizi haber yapan bir sayısı.

Yöntem ve Teknikler: Yaratıcı drama, fotoğraf yorumlama, soru-cevap, tartışma.

A. Giriş Etkinlikleri

İzmir İktisat Kongresi'nden resimler tahtaya bantla tutturulur. Öğrencilerin resme dikkatlice bakmaları sağlanır. Öğrencilerden birine kongrede alınan kararlar gizlice verilir. Öğrenciler sırayla bu resimlere bakarken seçilen öğrenci yüksek sesle kongre kararlarını okur.



1. Öğrencilere kongre bitiminde alınan bu kararlara “Misak-ı İktisadi” kararları adı verildiği söylenir. Misak-ı Millî kararları da hatırlatılarak öğrencilerden bu kararlara neden bu isim verildiği sorulur.

2. Öğrencilerden yokluk durumunun tanımını kendi kelimeleri ile yapmaları ve yokluk durumunu canlandırmaları istenir.

3. Öğrencilere tasarruf konusu hakkında neler bildikleri sorulur. Tasarrufun tanımını yapmaları istenir.

4. Öğrencilere İzmir İktisat Kongresi'nin neden düzenlenmiş olduğu sorulur. Öğrencilerin bu soruyu içlerinden düşünmeleri istenir.

B. Süreç

1. Öğrencilerin altışarlı grup olmaları sağlanır. Her gruba düşündükleri bu soru etrafında şu konular verilir ve bu konulardan önceki bilgileri doğrultusunda doğaçlama yapmaları istenir.

a. Savaşlar ülkelerin ekonomisini hangi açılardan nasıl etkiler?

b. Kurtuluş Savaşı sırasında ülkemizin ekonomisi nasıldır?

c. Zaferden hemen sonra ülkemizin önünde bekleyen ekonomik problemler nelerdir?

d. Misak-ı İktisadi kararları sonrası ülkemizin ekonomisinde ne gibi gelişmeler olmuştur?

2. Öğrencilerin bu doğaçlamaları sonrasında tekrar İzmir İktisat Kongresi'nin neden düzenlenmiş olduğu sorulur. Kongre kararlarının neden tasarrufa vurgu yaptığı üzerinde durulur.

3. Öğrencilerden, Atatürk'ün ekonomik bağımsızlığa ve kalkınmaya verdiği önemi düşünmeleri istenir. Atatürk'ün, Türk ordularının 9 Eylül 1922'de İzmir'e girdiği gün, "Gerçek savaşımız şimdi başlıyor." sözü söylenerek öğrencilerden, birer Atatürk gibi söz almaları istenir. Öğrenci: "Ben Mustafa Kemal Atatürk, gerçek savaşımız şimdi başlıyor." diyerek bu cümleyi tamamlar.

4. İzmir İktisat Kongresi'nde alınan kararlar sonrasında açılan fabrika ve bankaların resimleri öğrencilere gösterilir. Öğrencilerden bu resimler üzerine konuşmaları istenir. (Örneğin Uşak Şeker Fabrikası, Sümerbank, Türkiye İş Bankasının resimleri gösterilir. Burası neresi? Sence ne zaman kuruldu? Bunu nereden anladın? gibi sorularla resimler hakkında tartışılır.)



Uşak Şeker Fabrikası ve kurucularının 1926 yılında çektiirdikleri fotoğraf

5. İzmir İktisat Kongresi'nde alınan kararlar sonrasında bazı kalkınma hamleleri ve kurulan sanayi kuruluşlarından bahsedilir.

6. Öğrencilerin kurulan bu sanayi kuruluşlarının yaptığı faaliyetler hakkında bilgileri yoklanarak, ekonomiye nasıl katkılar yaptıkları üzerine düşünmeleri sağlanır. (Öğrencilerden Uşak Şeker Fabrikası, Sümerbank, Türkiye İş Bankasında çalışan kişiler olduklarını düşünmeleri istenerek gruplar oluşturulur ve doğaçlama yaptırılır.)

C. Değerlendirme

Öğrencilerden bu bölümde duygu ve düşüncelerini söylemesi istenir. Kurtuluş Savaşı sırasında ve sonrasında ülkenin içinde bulunduğu yokluğu, imkânsızlıkları ve ekonomik durumu kendi cümleleriyle anlatmaları istenir. Öğrencilerden daha sonra şu soruları tartışmaları istenir:

1. Bugünün ekonomik şartları düşünüldüğünde böyle bir kongre yapılırsa ne gibi kararlar alınırdı? Bugünün ekonomik şartlarında ne gibi tasarruf tedbirleri alınması gerekir?

2. Ekonominin kötü olması ne demektir? Günlük bir gazetenin son dönem ekonomik krizi konu alan yazısı gösterilir ve Kurtuluş Savaşı sonrası ülkenin ekonomik durumuyla karşılaştırmaları istenir.

3. İzmir İktisat Kongresi'nde alınan kararlardan hangisi bugün de geçerliliğini korumaktadır?

4. Bir lke için ekonomik bağımsızlık neden önemlidir? (Atatürk'ün ekonomik alana dair sözleri kartonlara yazılabilir. Bu sözler üzerine konuşmaları istenebilir. Örneğın, “Yeni Türkiyemizi hak ettiğı yere ulaştırabilmek için, mutlaka ekonomimize birinci derecede önem vermek zorundayız.” sözü üzerine konuşulabilir.)

5. Eğer siz Atatürk olsaydınız o günün şartlarında ne gibi ekonomik kalınma hamleleri yapardınız?

Düşünme ve Araştırma devi: Cumhuriyetin ilk yıllarında ekonominin durumu kötü durumdaysa Kurtuluş Savaşı sonrası halk yoksulsa ve ülkede yokluk varsa Atatürk tasarruf tedbirleri alacağına neden yokluğu bitirmek, ekonomiyi düzeltmek için para bastırmamıştır?

(ğrencilerden bu sorunun cevabını düşünmeleri ve araştırmaları istenir.)

TARİH DERSLERİNDE SAVAŞ VE ANTLAŞMA KONULARININ ÖĞRETİMİ

Özgür Aktaş
Gazi Üniversitesi

Savaş insanlığın bilebildiğimiz en eski tarihinden itibaren var olmuştur. İnsanoğlunun doğasının gereği olarak gelecekte de savaşlar olacağı öngörülmektedir. Savaşları anlatmak tartışmalara yol açabilir. Bunun yanında barışı da öğretmek yine tartışmalara yol açabilmektedir. Ütopya adlı eserde savaşma ve vuruşma insanca olmayan bir faaliyet olarak tanımlanır. İnsanın hem cinsine yaptığı bu zulmü başka hiçbir canlı türü birbirine yapmamıştır. Ütopia'lılar savaşta kazanılan şerefi, şerefsizlik sayarlar. Onlar savaşı sadece yurtlarını savunmak ve bir ulusu kölelikten kurtarmak için yaparlar. (Urgan, 2000), savaş karşıtı Amerikalı düşünür Randolph Bourne ise şöyle der: Savaş; kan, gözyaşı, yoksulluk ve ölüm demek. Ayrıca savaş uluslararası alanda emperyalizmi besler, içte de devleti azman ve azgın bir hâle getirir. (Erdoğan, 2003) En eski tarihlerden beri savaş hakkında çok konuşulmuş ve çok şey söylenmiştir.

Peki, hep savaş kötü barış ise iyi midir? Bu sorunun cevabı tartışmalı olmakla birlikte, alana ilişkin literatürde savaşın da bir öğretim nesnesi olarak düşünülebileceği ve ele alındığı bağlama göre de anlamının değişeceği dilegetirilmektedir. Örneğin Türk Kurtuluş Savaşı, tarihimizde olumlu bir kavramdır. Bunun yanında tarihimizde karşıımızdaki güçlerle savaşmayı sona erdirdiğimiz Mondros Mütarekesi ve Sevr anlaşması ise olumsuz kavramlardır. Çünkü Mondros Mütarekesi ve Sevr barışı ile Türk milletinin elinden alınan en kutsal değerlerine ancak Kurtuluş Savaşı verilerek dur denilmiştir. Atatürk, Kurtuluş Savaşı bitiminde cephedeki acı manzarayı görmesi üzerine çok

duygulanmış ve bu acı manzaradan Türk ülkesini işgale gelenler olduğunu dile getirmiştir.

Eğitim kurumlarında savaşların nasıl öğretileceği tartışma konusu olmuştur. Savaşlar yaşandığı gibi nesnel bir anlatımla mı anlatılmalıdır. Her toplum savaşı kendi bakış açısına göre mi anlatılmalıdır? Bu sorulara verilecek cevaplar insanların bakış açısına göre değişebilmektedir. Genel olarak tarihçiler, savaşlar kendi ulusları ile ilişkiliyse nesnel bir dille anlatmaktan kaçınmaktadırlar.

UNESCO “ Savaşlar insan dimağlarında başlar. Barışın savunma siperlerinin de insanların dimağlarında kurulması gerekir.” Cümlesi belki de savaş ve barış arasındaki ilişkiyi en iyi ortaya koyan cümlelerden birisidir.

Savaşın önünü almanın sürekli barışın sağlanması amacıyla bilimsel ve kültürel yönden çaba harcanmıştır. 1919 yılında Milletler Cemiyetine bağlı olarak “ Cooperation Intellectuelle” komisyonu, 1945’te de Birleşmiş Milletlere bağlı olarak “UNESCO” kurulmuştur. UNESCO uluslararası bir uzlaşma ve anlayış ruhu yaratmak için tarih ders kitaplarının yeniden gözden geçirilme konusunu gündeme getirmiştir. UNESCO milletlerin birbirine kin ve intikam beslemelerine sebep olacak unsurların tarih ders kitaplarından çıkarılmasını önermiş tarih kitaplarının düzenlenmesi ile ilgili ilkeleri belirlemiştir. (Safran-Ata, 2006)

Tarih, bazı zamanlarda insanların ve toplumların amaçları hizmet ettirilmek maksadıyla taraflı aktarılmaktadır. Tarih dost ya da düşman yaratma amacına da hizmet edebilmektedir. Tarih belki de doğası gereği insanoglunun kötüye kullanımına en açık bilimlerden birisidir. Savaş ve tarih birbirinden ayrılmaz iki kavram olmuştur. (Wirth, 1999).

Bütün insancıl girişimlere rağmen savaş dünyanın şu ya da bu yöresinde patlak verebilmekte, canlar yakmaktadır. Taraflara göre kimi zaman saldırı, kimi zaman haklı savunmadır savaş. Bu tartışma hiç bitmeyecektir. Bu yüzden savaşlara geniş açıdan bakılmalı savaşlar ve sonuçları psikolojik, sosyo-ekonomik yönleriyle de irdelenmelidir (Özbaran, 2003). Tarih derslerinde ya da tarih ders kitaplarında savaşın anlatılmaksızın yazılmasını da önerenler olmuştur. Fakat bu durum da gerçeği bir kenara itmek demek olduğu için bu görüş de genel bir kabul görmemiştir. Bunun için savaşların ve barışın nasıl anlatılacağı yeniden önem kazanmıştır.

Hilmi Ziya Ülken de barışçı tarihin, milletlerin müdahâle gücünü yok eden aralarındaki bütün geçmiş gerginlikleri perde arkasına saklayarak, tarihi yalnızca dostluk ilişkilerinden ve başarılarından ibaret gibi gösteren, gerçeğe aykırı, hayali

bir tarih öğretmek olmadığını belirtmiştir. Savaşı anlatmamız gerekiyor. Savaşlar anlatılırken kullanılacak olan dil çok önemlidir. Savaş kavramı askerlik ve siyaset kavramlarıyla; antlaşma ise uluslararası hukukun kavramlarıyla ifade edilmelidir. Herhangi bir savaşın anlatılması sırasında düşman kavramının kullanılması bu kavramın askerlik terminolojisine uygun olduğu için doğaldır; ancak alçak düşman gibi kavramların bu terminoloji içinde yeri yoktur. (Safran-Ata, 2006). Tarihçi, tarihinin, olayları analiz ederken ulusal tarihçiliğinin yanında evrensel tarihçilik ilkelerine de sahip olması gerekir. Toplumun ön yargılarına kapılmadan, farklı kültürlerin onurlu olma saygı görme arayışlarına önem vermesi barışçı tarih yazımına katkı yapacaktır. (Tekeli, 1998) V. Thomsen, eski Türk yazıtları savaşların anlatılmasına örnek olduğunu dile getirmiştir. Türk yazıtlarında şu kadar adam öldürdüm, bu kadar kafa kestim ve şu kadar kişiyi esarete sürükledim diye yaptıklarıyla vahşetle öğünen birçok Ön Asya hükümdarlarının yazıtlarından oldukça ayrılmaktadır: Türk kağanı, savaşlardan da bahsetmekle beraber “ölecek olan milleti doğrulttum, çıplak kavmi giydirdim, fakir kavmi zengin kıldım. Milletin adı sanı yok olmasın diye, Türk milleti için gece uyumadım gündüz oturdum diyerek mücadelesinin haklı nedenini anlatmaktadır. (Temir, 1964–1965)

Bazı durumlarda savaşın tanımı bile sorun olmaktadır. 1954–1962 yılları arasında Fransız- Cezayir arasındaki savaş Fransa’da hep inkâr edildi. Fransızlara göre bu bir savaş değil düzeni koruma operasyonuydu. Çünkü Cezayir bir Fransa toprağıydı. Bu savaş uzun yıllar geçmesine rağmen toplumda bir çelişki olarak kaldı. Tarih dersi anlatılırken bu konu (savaş) hep görmezlikten geliniyordu. Çünkü sınıfta hem Cezayir milliyetçilerinin çocukları hem de Fransızlarla iş birliği yapmış Cezayirlilerin çocukları ve Fransız çocuklar vardı. Bu konu sınıfta bölünmelere yol açabilirdi. 1990 ile 1999’a kadar Cezayir Savaşı ile ilgili tek soru dahi sorulmadı (Copeux, 2003).

Savaşlar ve barışlar anlatılırken anlatılan dönem de çok önemlidir. Tarihler birkaç kuşak öncesini anlatıyorsa belki büyük problemleri barındırmayabilir. Fakat içinde bulunulan dönemden çok kısa süre önceki tarih anlatılıyorsa o zaman hafızalar çok yeni olduğu için acı anılar canlanabilmektedir. Bunun yanında savaşların insanlar üzerinde yarattığı psikolojik etki çoğunlukla tarih ders kitaplarından uzak tutulmuştur. Savaşlar anlatılırken o savaş sadece ekonomik, toprak kaybedip kazanma şeklinde sunulmamalıdır. Savaşlarda mücadele eden askerlerin sadece sayıları verilmemeli askerler insani açıdan değerlendirilmelidir. Savaşların neden olduğu hastalıklar, sakatlıklar ve başka

faktörler de göz önünde bulundurulmalıdır. Birinci Dünya Savaşı'nda Irak cephesinde Osmanlı askerleri kişi başına günde sadece 300 gram ekmek yiyebilmektedir. Örneğin 1904–1905 ayaklanmasında Yemen'de bulunan 55 bin Osmanlı askerinden 30 bini şehit edilmiştir. Bu acı olaylar daha sonra halk arasında Yemen Türküleri olarak söylenmiştir ağır koşullarda savaşmış askerlerin yerine kendimizi koyup empati yapabilirsek savaşın kötü yüzünü daha iyi anlayabiliriz (Zürcher, 2005).

Savaşların insanlar üzerindeki psikolojik etkisi de anlatılarak barışa giden yola katkı yapmak da mümkün olabilir.

Aşağıdaki örnek Vamık Volkan'ın Gürcistan ve Abhazya arasındaki çatışmalara şahit olan bir Gürcü ailesi ile yaptığı görüşmede yazıya aktarılmıştır. Bu örnekte insanların hayatını savaşın nasıl kötü etkilediğine dair sadece küçük bir örnektir (Volkan, 2007).

Mamuko ve Dali ile ilk tanıştıgımda evdeki en büyük oğulları Varaley, 22 yaşındaydı. İkinci oğulları Aleko 18, kızları Tamuna 17 yaşındaydı. İlk ziyaretimde çocukları park yerinde veya Altın Post'un içinde hiç görmedim. Ama Dali, vaktinin bir kısmını sığınmacı çocukların savaş oyunları oynamalarını izlemekle geçirdiğini bizimle paylaştı. Bu beni şaşırtmadı, çünkü başka yerlerde de bunu görmüştüm-örneğin Kıbrıs'ta 1968 yılında Lefkoşa ablukasında savaş benzeri bir durum söz konusu olduğunda. Savaş sırasında ve hemen sonrasında çocuklar sokaklarda kendi simgesel silahlarını yaratmış, savaş oyunları oynuyorlardı. Bu çaresizlik duygularını denetim altına alma çabalarından birisiydi, kendileri de “asker” olarak edilgenliği etkinliğe çevirmeye ve kaygılarını kontrol etmeye uğraşıyorlardı. Dali, Çocukların savaş oyunları oynamalarını izlemekten hiç hoşlanmadığını söyledi. İnsanların başka insanları öldürdüklerinin anımsatılmasını istemiyordu. Travmatize olmuş birçok yetişkin için tipik olduğu üzere, O ve Mamuko Abhazya'daki olaylara dair kendi duygularından hiç söz etmiyorlardı. Fakat bir gün Rus televizyonunda Abhazlar tarafından yıkılan evinin üzerinde köpeğinin gezdiğini görünce hıçkırığa hıçkırığa ağlamıştı. Kocasının aksine Dali ise her gece rüyasında kocasının tekrar savaşa gittiğine dair kâbuslar görüyordu.

Savaş insanoğlunun yaşamından hiç uzak olmadığı için savaşa mistik anlamlar da yüklenmiştir. Genellikle Yunan efsanelerine göre savaşları insanoğlunun mutlu yaşamasını hazmedemeyen tanrılar tarafından kasıtlı olarak çıkarılmıştır. Savaşların nedenleri çok çeşitli değişkenlere bağlı olsa da sonuç olarak insanların hayatlarını cehenneme çevirmektedir. Savaşlar yetişkinleri

Tarih Nasıl Öğretilir?

vurduğu gibi çocukları da olumsuz etkilemektedir. Zlata'nın Savaş Karşısı Günlüğü'nde savaş; sıkıntı, ateş etme, bombardıman, insanlar öldürülüyor, üzüntü, açlık, sefalet, korku, işte hayatım cümleleriyle tanımlanmıştır. Oyunsuz, arkadaşsız, güneşsiz, kuşsuz, doğasız, meyvesiz, çikolatasız, şekersiz ama sadece biraz süt tozuyla idare eden bir çocuk. Zlata'nın sözlerinde çocukluğun öğeleri sıralanmıştır: Masumiyet, okul, eğlence, oyun, arkadaşlar, doğa, şeker. Bunlardan yoksun olan Zlata ve arkadaşları çocuk olmazlar. Yani savaş; çocukluğu bile çocukların elinden alacak kadar kötüdür (Direk, 2008).

Savaşların çocuklar üzerinde yarattığı olumsuz etkiyi yorumlayabilmek için ve savaşlara çocukların gözünden bakabilmek için yine bir çocuk tarafından yazılan şiiri yorumlayabiliriz. (Bu şiir İÖÖ. 7. sınıf öğrencisi Özge Aydoğan tarafından yazılmış, Çocuk Gazetesi'nde yayınlanmıştır.)

Hepsi Birer Kâbus İse

Savaş ve barış

Meydanda ise kış

Insanlardaki o bakış

Hepsi birer kabus ise

Savaşsız Bir gece

Olur mu hiç savaşsız bir gece

Akşamları düşman dayanır sipere

Oturduğu yerden insanlara

Hükmeder bile bile

Sabahları oturur

Akşamları uyur

Hiç düşünmez sonunu

Düşman asker bu.

Yönerge: Bu şiir okunduktan sonra savaşların çocuk psikolojisi üzerinde etkisi irdelenebilir ve savaş bölgesinde olan çocukların yaşadıkları sorunlar sınıfta tartışılabilir:

Savaş acımasız ve kötü yönü olmasına barış ise insanlığın ortak ideali olduğuna göre insanlığı savaşsız bir gelecek bekleyecek midir? Aşağıda ki tabloda milyonlarca insanı bir anda öldürebilecek nükleer silah teknoloji ile ilgili

rakamları verilmiştir (Kavuncu, 2005).

Testler	ABD	SSCB	Fransa	UK	Çin	Hindistan	Toplam
Atmosfer	215	219	50	21	23	0	528
Yeraltı	815	496	160	24	22	1	1517
Toplam	1030	715	210	45	43	1	2046
İlk test Yılı	1945	1949	1952	1960	1964	1974	
Son test yılı	1992	1990	1996	1991	1996	?	

Bütün Dünyada Bilinen Nükleer Testler, 1945–1996

Yönerge: Tabloya bakarak nasıl bir yoruma ulaşabiliriz? Gelişmiş ülkeler neden silahlanmaktadırlar? Silahlar dünyanın hangi bölgelerinde artmaktadır? Bu devletlerin silahlanma yarışına başka hangi ülkeler katılmıştır? Bu tabloya rağmen insanlığın gelecekte barış umudunu nasıl korumasını sağlayabiliriz? Tarihçiler barışçı bir geleceğe nasıl katkı sağlayabilirler?

KAYNAKÇA

Copeaux, C., Fransa'da Tarih Yazımında Cezayir- Fransa Savaşı, Tarih Eğitimine Eleştirel Yaklaşımlar, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.

Direk, N. (2008), 7 Yaşındaki Ekin Akoğuz ile Söyleşti: "Savaşlar Neden Olmasın", Çocuk Gazetesi, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi, Yıl:1, Sayı:1, Ankara.

Erdoğan, M. (2003), Savaş ve Barışa Dair, Liberal Düşünce, Yıl:7, Sayı:29.

Kavuncu, O.,(2005), Çin'in Büyümesi İnsanlık İçin Hayır Mıdır, Şer Midir? Türk Yurdu, Cilt:25, sayı:220; Ankara.

Özbaran, S., (2003), Gündümlü Tarih, Cem Yayınevi, İstanbul.

Safran, M., Ata, B., (2006) Barışçı Tarih Öğretimi Üzerine Çalışmalar, Tarih Eğitimi Makaleler, Gazi Kitabevi, Ankara.

Stradling, R., (2003), 20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli, Tarih Vakfı Yayınları,

İstanbul.

Tekeli, İ. (1998), Tarih Yazımı Üzerine Düşünmek, Dost Kitabevi, Ankara.

Temir, A. (1964–1965) , Eski Türk Yazıtlarında Savaş Tasvirleri, Türk Kültürü, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, Sayı: 25–36, Yıl:3.

Volkan V. D. (2007), Kimlik Adına Öldürmek, Everest Yayınları, İstanbul.

Urgan, M. (2000), Thomas More- Utopia, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul.

With, L. (2004), Tarihi Kötüye Kullanma Biçimleriyle Yüzleşme, Tarihin Kötüye Kullanımı, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, İstanbul.

Zürcher, E. J., Savaş(2005), Devrim Ve Uluslaşma, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

VI. BÖLÜM:

TARİH ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME
VE DEĞERLENDİRME

TARİH ÖĞRETİMİNDE GELENEKSEL ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI

Selahattin Kaymakçı

Gazi Üniversitesi

Kerem Çolak

Marmara Üniversitesi

Giriş

Öğretim programı çocuklarda ve gençlerde istenen davranış değişikliğini meydana getirmek üzere hazırlanan ve devamlı olarak geliştirilen bir araçtır (Varış, 1988). Öğretim programı kazanım (hedef), içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır (Demirel, 2004a).

Kazanım; öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri ve tutumlar olarak nitelendirilmektedir (Ata, 2006). İçerik; kazanımları gerçekleştirmek için kullanılacak konular bütünü olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2004b). Öğrenme-öğretme süreci; kazanımlara ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme yaklaşımları, strateji, yöntem ve teknikleri ile hangi öğretim araç ve gereçlerinin kullanılacağını açıklamaktadır. Öğretim programının son boyutunu oluşturan değerlendirme ise kazanımların ayrı ayrı test edilip istendik davranışların ne ölçüde kazandırıldığını, bir anlamda yapılan öğretimin kalite kontrolünün ortaya konulmasını içermektedir (Demirel, 2004a).

Günümüzde büyük çapta ve hızlı bir şekilde meydana gelen bilimsel ve teknolojik gelişmeler, toplumun bireylerden beklentilerini değiştirmiştir. Dolayısıyla öğretim programları aracılığıyla temel bilgi ve becerilerin yanı sıra eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yorum yapma, takım çalışması, problem çözme, öz yönetim, bağımsız çalışma, araştırma yapma, empati kurma, analitik

düşünme vb. bilgi, beceri, yetenek ve tutumların öğrencilere kazandırılması bir gereklilik olmuştur. Bu anlamda öğretim programlarının kendisinden beklenen bilgi ve becerilerin kazanılıp kazanılmadığının belirlenmesi ve ne oranda kazanıldığının ortaya konması büyük önem taşımaktadır. Öğretim programı içerisinde bu görevi geleneksel ve alternatif yaklaşımlar aracılığıyla ölçme ve değerlendirme yerine getirmektedir (MEB, 2007).

Ölçme

Ölçme, bir nesnenin veya nesnelerin belli özelliğe sahip olup olmadığının, saptanıp o özelliğe sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sayı ve sembollerle ifade edilmesi işidir (Tekin, 2004). Linn ve Gronlund'a göre (1995) ölçme; bir bireyin belli bir özelliğe sahip olma derecesini sayısal olarak ortaya koyma işlemidir (Linn ve Gronlund, 1995). Örneğin tarih dersinde "Tarih Bilimi" ünitesinde verilen kazanımları öğrencinin kazanıp kazanmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan bir test ve test sonucu öğrencilere 0 ile 100 arasında puan verilmesi bir ölçmedir.

Ölçme deyince akla ölçüm, ölçek ve ölçüt kavramları gelmektedir. Ölçüm, tek bir ölçmeden elde edilen sayı ve semboller olarak nitelendirilmektedir. Örneğin tarih sınavından öğrencinin aldığı 37 puan bir ölçümdür. Ölçek; cetvel, metre veya psikolojik testler gibi herhangi bir özellik veya özellikleri ölçmekte kullanılan ölçme aracıdır (Boysan, 2008). Örneğin "Tarih Bilimi" ünitesine yönelik olarak hazırlanan test bir ölçek olarak nitelendirilebilir. Ölçüt ise nitelik ve nicelik yönlerinden karşılaştırmalarda temel olarak seçilen bir standart, norm veya yargıdır (Öncül, 2000; Çelik, 2005). Örneğin "Tarih Bilimi" ünitesine yönelik olarak hazırlanan bir testten öğrencilerin başarılı sayılabilmesi için 100 üzerinden en az 50 puan almasının gerekmesi bir ölçüttür.

Ölçme, doğrudan ve dolaylı ölçme olmak üzere iki alt grupta incelenmektedir. Doğrudan ölçme, herhangi bir niteliğin doğrudan doğruya uygun bir birimle kıyaslanarak ölçülmesidir. Örneğin bir sınıfta 40 kişinin bulunması doğrudan ölçmeye örnektir. Dolaylı ölçme ise bir özelliğin başka bir özellik yardımıyla ölçülmesidir. Öğrencinin tarih dersi başarısının bir test yardımıyla ölçülmesi buna örnek olarak gösterilebilir. Doğrudan ölçme ile dolaylı ölçme arasındaki temel fark ölçmede kullanılan değişkenlerin türü ve sıfırın izafiliği (göreceliliği) noktasındadır. Doğrudan ölçmede ölçülen değişkenler somut iken dolaylı ölçmede ölçülen değişkenler soyuttur. Örneğin öğrencilerin boyu ve zekâ seviyeleri gibi... Doğrudan ölçmede kullanılan mutlak sıfır, ölçülen özelliğin kesinlikle bulunma-

ması anlamına gelirken dolaylı ölçmede kullanılan izafi (göreceli) sıfırda, ölçülen kesinlikle bulunmamaktadır şeklinde bir iddia söz konusu değildir. Örneğin bir sınıfta kimse yoksa orada birey sayısından bahsedilemez. Ancak bir kimsenin sınavdan sıfır alması bireyin konuyla ilgili hiçbir şey bilmediği veya 100 alması konuyla ilgili her şeyi bildiği anlamına gelmez (Tan, 2004; Semerci, 2008).

Ölçme yapılırken ölçme araçlarının geçerlik, güvenilirlik ve kullanılabilirliğine dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Turgut, 1997). Ancak bu kavramlara geçmeden önce ölçmede hatadan bahsetmek yerinde olacaktır. Ölçmede hata; ölçülecek özelliğin gerçek değeriyle ölçülen değeri arasındaki fark olarak tanımlanmaktadır (Boysan, 2008). Gözlenen puanların gerçek puanlardan uzaklaşmasına neden olan ölçmelere karışan hatalar sabit, sistematik ve tesadüfi (yansız, rastgele) hatalar olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Turgut, 1997; Baykul, 2000).

Sabit hata; her ölçüme aynı oranda ve aynı yönde yansıyan, diğer bir anlamıyla her ölçme işleminde aynı miktarda yapılan hata türüdür. Örneğin tarih dersinde alınan puanların çok düşük olması üzerine öğretmenin her öğrenciye 5 puan fazla vermesi sabit hataya örnektir. Sabit hatalar puanların ortalamasını değiştirirler; ancak hata tüm ölçümler için aynı yönde ve aynı miktarda olduğu için standart sapmayı değiştirmezler (Büyüköztürk, 2006). Sabit hata güvenilirliği etkilemezken geçerliği düşürmektedir.

Sistematik hata; ölçmeyi yapan kişiye, ölçülen özelliğe ve ölçme şartlarına bağlı olarak miktarı değişen ve bir ölçmeden diğerine aynı oranda etki etmeyen hatalara sistematik hata denir. Örneğin; tarih öğretmenin yaptığı yazılı sınavda değerlendirme ölçütleri arasında bulunmamasına rağmen yazısı güzel olan öğrencilere fazla puan vermesi sistematik hatadır (Demircioğlu, 2008). Sistematik hata da sabit hatada olduğu gibi güvenilirliği etkilemezken geçerliği düşürmektedir.

Tesadüfi (yansız, rastgele) hata; şansa bağlı olarak ortaya çıkan, her bir ölçme aracı için hatanın kaynağı, miktarı ve yönü değişen, farklı kaynaklardan ölçmeye karışan hatalar olarak ifade edilmektedir. Örneğin; tarih öğretmenin yapmış olduğu sınavları değerlendirirken öğrencinin birinin puanını yanlış hesaplaması bu hata türüne örnek olabilir (Boysan, 2008). Sabit ve sistematik hata güvenilirliği etkilemeyip geçerliği düşürürken; tesadüfi hata hem güvenilirliği hem de geçerliği düşürmektedir. Ayrıca sabit ve sistematik hatalar kontrol edilebilmelerine karşın, tesadüfi hatalar kontrol edilememektedir (Büyüköztürk, 2006).

Ölçmede hata ve hata türleri tanılandıktan sonra ölçme araçlarında bulunması gereken özellikler olan geçerlik, güvenilirlik ve kullanılabilirlikten söz etmek gere-

kir. Geçerlik; bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği başka herhangi bir özellikle karıştırmadan doğru olarak ölçebilmesidir (Tekin, 2004). Diğer bir anlamıyla geçerlik; ölçme aracının hazırlanma amacına hizmet edebilme derecesidir. Tarih dersi “Tarih Bilimi” ünitesine yönelik olarak hazırlanan bir testte yer alan soruların ilgili üniteye kazandırılması gerekli olan davranışları ölçecek nitelikte olması ve o üniteye yer alan konuları içermesi testin geçerliğine bir örnektir.

Geçerliğin iki temel ögesi olarak; ölçme aracının ölçtüğü özellikle ilişkili olması ve güvenilir ölçme yapması gösterilmektedir. Bir ölçme aracının geçerli olabilmesi için öncelikle güvenilir olması zorunludur. Ayrıca ölçme aracının; kapsam, yapı, yordama ve görünüş geçerliğine sahip olması gerekir (Boysan, 2008).

Ölçme ve değerlendirme araçlarında bulunması gereken diğer bir özellik güvenirliktir. Güvenirlik; ölçme aracının tesadüfi hatalardan arınık olma durumudur (Turgut, 1997). Güvenirlik; belli bir özelliği ölçmek amacıyla yapılan ölçmelerin aynı bireyler üzerinde benzer şartlarda tekrar edilebilirliğidir (Crockett ve Algina, 1986; aktaran: Büyüköztürk, 2006).

Güvenirlik ölçme aracının duyarlı, tutarlı ve kararlı ölçümler yapmasıdır. Güvenirliğin duyarlı olması, soru sayısının fazlalığı veya ölçme aracının daha hassas özellikleri ölçecek şekilde yapılandırılması; tutarlı olması, aynı ölçme aracıyla yapılan farklı ölçme işlemlerinin aynı sonuçları ortaya koyması; kararlı olması ise farklı zaman dilimlerinde yapılan ölçmelerin benzer sonuçlar vermesi olarak ifade edilmektedir. Güvenirliğin belirlenmesi amacıyla test tekrar test; paralel formlar; testi yarılama (Spearman Brown iç tutarlılık katsayısı); Kuder-Richardson 20 ve 21 (başarı testleri için iç tutarlılık katsayısı); Cronbach Alpha (dereceli ölçekler için tutarlılık katsayısı) gibi istatistiksel işlemler yapılmaktadır (Boysan, 2008).

Ölçme ve değerlendirme araçlarında geçerlik ve güvenirlikten sonrası bulunması gereken diğer bir özellik kullanışlılıktır. Kullanışlılık; ölçme aracının hazırlama, uygulama, verileri toplama ve puanlanmasının kolay ve ekonomik olması demektir (Işman, 2005; Çalışkan ve Yigittir, 2008).

Değerlendirme

Değerlendirme, ölçme sonuçlarını bir ölçüt ile karşılaştırmak ve ölçülen nitelik hakkında yargıda bulunmayı kapsayan bir karar verme işlemidir (Işman, 2005). Linn ve Gronlund (1995) ise değerlendirmeyi, öğrencilerin ne kadar öğrendiği ve öğrenme süreciyle ilgili değer yargıları oluşumu hakkında bilgi sağla-

makta kullanılan işlemler dizisi olarak nitelendirmişlerdir (Linn ve Gronlund, 1995). Örneğin “Tarih Bilimi” ünitesine yönelik hazırlanan ve ölçütü başarılı olabilmek için 100 üzerinden en az 50 puan almak olan bir testten 61 puan alan öğrencinin başarılı sayılması değerlendirmeye örnektir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde değerlendirme üç şekilde gerçekleştirilmektedir:

1. Tanıma ve yerleştirmeye yönelik (Diagnostic) değerlendirme
2. Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik (Formative) değerlendirme
3. Değer biçmeye yönelik (Summative) değerlendirme (Ertürk, 1982; Linn ve Gronlund, 1995; Işman, 2005; Semerci, 2008).

Tanım ve yerleştirmeye yönelik (diagnostic) değerlendirme; herhangi bir eğitim-öğretim faaliyetine başlamadan önce öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin, ön bilgilerinin (bilgi-beceri ve tutum), hazır bulunuşluk düzeylerinin ne durumda olduğunu görmek amacıyla yapılan değerlendirmedir. Bu değerlendirmeyle bir anlamda öğrencinin özellikleri hakkında bilgi edinilmiş olur. Tanım ve yerleştirmeye yönelik değerlendirmede standartlaştırılmış testler, öğretmen yapısı ölçme araçları, gözlem vb. ölçme-değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılabilir (Ertürk, 1982; Semerci, 2008).

Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik (formative) değerlendirme; öğretimin uygulanması sürecinde, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ve öğrenme güçlüklerini belirlemek, öğretmen veya ortamdaki kaynaklanan sorunlar olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan değerlendirmedir. Bu değerlendirme türünde özellikle bilişsel alandaki davranışların belirlenmesine yönelik formal testler yapılabileceği gibi sınıf içi gözlem ve informal değerlendirmeler de yapılabilir. Ancak öğrenciler hakkında “başarılı-başarısız”, “yeterli-yetersiz” gibi kararlar verilemez ve elde edilen sonuçlar not verme sırasında kullanılamaz (Ertürk, 1982; Semerci, 2008; Çalışkan ve Yigittir, 2008).

Değer biçmeye yönelik (summative) değerlendirme; bütünleştirici değerlendirme, sonuç görmeye veya durumu muhakeme etmeye yönelik değerlendirme olarak da adlandırılan bu değerlendirme türü, öğrencinin kazanımları öğrenip öğrenmediği yani geçip kalması konusunda karar vermek amacıyla yapılır. Değer biçmeye yönelik değerlendirme birkaç üniteyi kapsayacak biçimde öğretim dönemi içinde (ara sınav/sınavlar) veya bir dersin bütününe içerecek şekilde dersin bitiminde (genel sınav) uygulanan ölçme araçlarından (test, yazılı sınav, performans değerlendirme vb.) elde edilir. (Ertürk, 1982; Tekin, 2004; Işman, 2005; Semerci, 2008).

Yukarıda bahsedilen üç değerlendirme türünün hepsi de öğrenci, öğretmen ve öğretim programının belirlenmesinde önemli rol üstlenmektedir. Bu değerlendirme türlerinin her biri bireylerin ve öğretim programlarının durumları hakkında önemli ipuçları vererek onların geleceğiyle ilgili kararlar alınmasına öncülük etmektedir (Ertürk, 1982).

Kullanılacak ölçütün yapısına göre değerlendirme; mutlak ve bağıl değerlendirme olmak üzere iki alt grupta incelenmektedir. Mutlak değerlendirme; belli standartlar doğrultusunda değerlendirmede kullanılacak ölçütün, ölçme işleminden önce belirlendiği ve öğrencilerin birbirinden bağımsız olarak yordandığı değerlendirme türüdür. Bağıl değerlendirme ise ölçütün ölçme işleminden sonra belirlendiği ve öğrencilerin başarılarının sınıf içi duruma göre yordandığı değerlendirme türüdür. Öğrencinin geçme notunun normal dağılım, sınıf içi aritmetik ortalama ve standart sapmaya göre şekillendiği durumda bağıl değerlendirme yapılır (Tekin, 2004). Örneğin, bir öğrencinin tarih dersinden 100 üzerinden en az 70 puan alırsa dersi geçeceği öngörülen değerlendirme türü mutlak değerlendirmedir. Sınıf ortalamasının 50 olduğu, buna bağlı olarak geçme notunun 45 olarak belirlendiği bir durumda öngörülen değerlendirme ise bağıl değerlendirmedir (kısaca çan eğrisi sistemi olarak örneklendirilebilir).

Ölçme ve Değerlendirme İlişkisi

Ölçme ve değerlendirme birbiriyle yakından ilişkili iki kavram olup çoğu zaman birbirine karıştırılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme arasındaki farklılıklar şöyle açıklanabilir:

- Önce ölçme daha sonra değerlendirme yapılır.
- Ölçme, ölçülen özelliğin miktarını gösterir; değerlendirme ise bu miktarın amaca göre yeterlilik ve uygunluğunun yorumudur.
- Ölçme daha çok objektif, değerlendirme ise daha çok kişisel (subjektif) kriterlere dayanır.
- Ölçme, sayı ve sembollerle ifade edilirken; değerlendirme sonuç, yargı ve karardır.
- Ölçme bir gözlem faaliyeti, değerlendirme bir yorum, bir hüküm verme işidir (Çepni ve Ayvacı, 2005).

Görüldüğü üzere ölçme ve değerlendirme arasındaki farklar, aynı zamanda ikisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Buna göre ölçme, değerlendirmenin ön koşuludur. Değerlendirme ise ölçmeyi de içine alan kapsamlı bir konudur. Ölçme, verileri ortaya koymakta; değerlendirme ise verileri işlevsel hâle getire-

rek karar alma sürecini başlatmaktadır. Diğer bir anlatımla ölçme bir betimleme, değerlendirme ise yargılama ve karar verme işidir. Dolayısıyla ölçme objektif; yorum katma sürecinin işe katılmasıyla değerlendirme subjektif veya öznelidir (Boysan, 2008).

Özetle; ölçme ve değerlendirme kavramları birbirinden farklı olmakla birlikte aynı zamanda birlikte kullanılma durumundadırlar. Çünkü değerlendirme yapılmayacaksa ölçme faaliyetinin bir amacı ve işlevi yok demektir. Ölçme yapılmasının temel amacı değerlendirme yapılarak bir şeylere karar verme ihtiyacıdır (Doğanay ve Karip, 2006; Semerci, 2008).

Ölçme ve Değerlendirmenin İşlevleri

Eğitim öğretim faaliyetlerinde “Ne kadar öğretildi?” sorusunun cevabını aramaya yönelik olarak yapılan ölçme ve değerlendirme öğrenci, öğretmen, öğretim programı ve süreci ile öğretmen ve yönetimle ilgili durumların belirlenmesine yardımcı olur. Ölçme ve değerlendirmenin işlevleri şöyle sıralanabilir:

a) Öğrenciyle İlgili Durumlar;

- Öğrencilerin gelişim düzeylerini, ilgi ve yeteneklerini tanımaya yönelik kararlar alınmasını sağlar.
- Öğrencileri seçme ve yerleştirmeye ilgili kararların alınmasına olanak sağlar.
- Öğrencilere rehberlik ve yönlendirme ile ilgili kararlar içerir.
- Öğrenci başarısını hatasız olarak ortaya koyar.
- Öğrenciye güçlü ve zayıf olduğu alanlar konusunda geri bildirim sağlar.
- Öğrenciye, davranışını nasıl değiştireceği veya geliştireceği konusunda yol gösterir.

b) Öğretim Programı ve Süreciyle İlgili Durumlar;

- Öğretim ve öğretim programıyla ilgili kararlar alınmasını sağlar.
- Öğretim sürecindeki aksaklıkların ortaya çıkarılmasına yardımcı olur.
- Not verme ile ilgili kararları içerir.
- Öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesine yardımcı olur.
- Eğitim ve öğretim hizmetinin daha nitelikli yapılmasını sağlar.
- Öğrencinin durumu ve gelişimi hakkında velilerin bilgilendirilmesine olanak sağlar.

c) Öğretmen ve Yönetimle İlgili Durumlar;

- Öğretmen ve yöneticiye geleceğe ilişkin planlar hazırlamakta yardımcı olur.
- Öğretmenin öğrenciyi tanımasını sağlar. Böylelikle öğrencinin hangi dersleri alması gerektiği, yapması gereken çalışmaların ne olduğu gibi konularla ilgili kararlar almasında öğretmene rehberlik eder.
- Yönetimle ilgili kararlar alınmasını sağlar.
- Öğretmenin daha iyi bir şekilde rehberlik yapmasını sağlar.
- Öğretmene kendini tanıması ve öğretim yöntemlerinin ne derece yeterli olduğu konusunda geri bildirim sağlar (Kubiszyn ve Borich, 1993; MEB, 2005; Işman, 2005; Tekindal, 2006; Boysan, 2008; Semerci, 2008; Çalışkan ve Yigittir, 2008).

Tarih Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Öğretim programlarının dördüncü aşamasını oluşturan değerlendirme unsuru içinde yer alan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, hiç şüphesiz tüm dersler için önemli olduğu gibi tarih öğretiminin amacına ulaşıp ulaşmadığını göstermesi açısından da son derece önemlidir. Bu anlamda, ölçme ve değerlendirme faaliyetleri genel olarak tarih öğretim programının işleyişinin kontrol edilmesine hizmet etmektedir.

Tarih derslerinde yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin söz konusu işlevi kendi içerisinde birçok süreci barındırmaktadır. Öğretmenlerin, yansıtıcı düşündüklerinde ortaya çıkan sorunlar üzerinde kendi eksikliklerini fark etmelerine ve öğrencilerin hangi noktalarda, hangi boyutlarda eksiklerinin olduğunu tespit etmelerine yardımcı olabilmektedir. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin, hazır bulunuşluk düzeylerinin gün yüzüne çıkarılmasında ölçme ve değerlendirme, tarih öğretmenlerine çok mühim veriler sağlayabilmektedir. Bunlara ek olarak öğrencilerin önceden belirlenen kazanımları edinebilmeleri için, tarih derslerinde tercih edilen içeriğin ve öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin yeterliliğini ve uygunluğunu test etme yine ölçme ve değerlendirme ile gerçekleşmektedir. Aynı zamanda programın yeniden düzenlenmesini sağladığı için tarih öğretim programlarının güncel ve uygulanabilir olmasına da katkıda bulunmaktadır.

Yukarıda ana hatlarıyla sıralanan durumlar dikkate alınarak kullanılmakta olan tarih öğretim programı içerisinde gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme faaliyetleriyle birlikte tarih öğretim programının işlevini yerine getirip getirmediği sorgulanabilecek ve olası eksikliklerin giderilmesi sağlanmış olacaktır.

Tarih Öğretiminde Kullanılan Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Tarih öğretimi ölçme ve değerlendirme görevini ölçme değerlendirme araçlarıyla yerine getirmektedir. Bu araçlar; geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme araçları olmak üzere iki bölümde incelenmektedir. Geleneksel ölçme değerlendirme araçları eğitim-öğretimin sonucuna (ürüne) yönelikken; alternatif ölçme araçları eğitim öğretimin sürecine odaklanmıştır (Gardner, Demirtaş ve Doğanay, 1997). Aşağıda tarih öğretiminde kullanılan geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları ele alınmıştır:

Gerek yerli gerekse yabancı kaynaklarda geleneksel sınav çeşitleriyle ilgili değişik sınıflamalar yapılmıştır. Her ne kadar sınıflamalar değişik olsa da içerikleri genel itibarıyla; 1)Yazılı Sınavlar 2)Sözlü sınavlar 3)Kısa cevaplı sınavlar 4)Çoktan seçmeli sınavlar 5)Doğru-yanlış tipi sınavlar 6)Eşleştirmeli sınavlar olmak üzere altı türden oluşmaktadır (Linn ve Gronlund, 1995; Tan, 2004; Tekin, 2004).

Yazılı Sınavlar

Yazılı sınavlar; öğrencilere yazılı hâlde verilen soruların, belirli bir süre içerisinde yazılı olarak cevaplanması beklenen sınav türüdür. Kompozisyon veya “essay tipi” olarak da adlandırılan bu sınav türünde öğrencilerden fikirlerini düzgün bir metin hâlinde yazıya aktarmaları beklenir.

Yazılı sınavlarda soru hazırlaması kolay ve az zaman almasına rağmen puanlamak hem zor hem de subjektiftir. Çünkü öğrencilerin cevabı kesin doğru veya kesin yanlış diye ayıramaz. Bu sınav türünde öğrencilere cevap hakkında ipucu verecek öncül veya önerme yoktur. Dolayısıyla öğrenciler cevabı düşünerek sistemli bir şekilde yazıya dökmelidirler. Bunun yanında yazılı sınavlarda süre kaygısından ötürü soru sayısının az olması, geçerliği düşürmekle birlikte daha az sayıda davranışın gözlenmesine neden olur. Yazılı sınavların en önemli yönlerinden bir tanesi ise tüm düzeylerde soru sorulabilmesinin yanında özellikle üst düzey düşünmeye yönelik sorular için rahatlıkla uygulanabilir olmasıdır (Armstrong ve Savage, 1983; Linn ve Gronlund, 1995; Tan, 2004; Tekin, 2004).

Sözlü Sınavlar

Sözlü sınavlar; genel olarak, öğretmenin sınıf içerisinde bir öğrenciyi tahtaya kaldırıp ona sözlü olarak yönelttiği sorulara, öğrenciden yine sözlü olarak cevap aldığı sınav şekline denir. Bu sınavlarda diğer türlerin aksine; soruların ve cevapların sözlü olması, öğretmen ve öğrenci arasında sürekli bir etkileşim sağlar.

Yazılı sınavlarda olduğu gibi hazırlanması kolay olmakla birlikte bireysel olarak yapılmasından dolayı soru sayısı sınırlı kalmaktadır. Öğrenci cevaplarının genel bir değerlendirilmesinin yapılması ve her öğrenciye eşit düzeyde soru sormama ihtimali sözlü sınavların puanlama objektifliğini düşürür. Sözlü sınavların önemli bir özelliği de bir soru hakkında öğrencinin sahip olduğu bilginin temeline inmeye imkân tanınmasıdır (Çolak, 2008).

Kısa Cevaplı Sınavlar

Soruların yine yazılı hâlde, ya tam bir soru cümlesi olarak sorulup cevabın bir cümleyle verildiği ya da soru kökünde verilen cümlede eksik bırakılan yerin sayı, kelime, kelime öbeği ile tamamlanmasıyla cevaplandırıldığı sınavlardır.

Kısa cevaplı sınavlarda, yazılı sınavlardan daha sınırlı da olsa cevaplama bağımsızlığı vardır. Çünkü öğrenci, cevabı seçeneklerden tercih ederek değil düşünerek verir. Bu sınav türünde de seçeneklerden doğru olanı tahmin etme olasılığı olmadığından şans başarısı yoktur. Ayrıca, hazırlanması yazılı sınavlara oranla zor, cevaplanması ve puanlanması ise daha kolaydır. Özellikle bilgi basamağındaki davranışları ölçmede kullanışlıdır. Ancak daha üst düzey davranışları da ölçebilir (Tekin, 2004; Turgut, 1997). Bunların yanında yazılı sınavlara oranla daha çok soru sorulabildiğinden kapsam geçerliği yüksektir.

Çoktan Seçmeli Sınavlar

Soru cümlesi veya eksik cümle gibi madde köküyle birlikte bu madde köküne cevap olabilecek, (öğretim düzeyine göre) 3, 4 ya da 5 seçenekli sınavlara çoktan seçmeli sınavlar denir. Çoktan seçmeli sınavların hazırlanması uzun zaman almasına ve uzmanlık gerektirmesine rağmen puanlaması kolaydır. Her seçmeli sınavda olduğu gibi bu sınav türünde de şans başarısı ihtimali vardır. Çok sayıda soru sorulabilmesine imkân tanınmasıyla kapsam geçerliliğini arttıran sınavlardan biri olmasının yanında objektif puanlanan sınavların en yaygın kullanılanıdır. Çoktan seçmeli sınavlar hem alt düzey hem de üst düzey davranışlara yönelik hazırlanabilir (Armstrong ve Savage, 1983; Tekin, 2004). Bu sınav türü, seçenekli yapısı bozulmamak kaydıyla soru kökünde değişiklik yapılarak farklı şekillerde hazırlanabilmektedir.

Doğru-Yanlış Tipi Sınavlar

Öğrencilerin kendilerine verilen bir dizi önermeyi, doğru veya yanlış olarak işaretlemelerine dayanan sınav türüdür. Bu sınavlara göre hazırlanan sorular,

tam cümlelerden oluşur ve bir yönergeyle öğrencilerin cevaplarını nasıl işaretleyecekleri belirtilir.

Doğru-yanlış tipi sınavlar, bilgiye sahip olmaksızın %50 doğru tahmin olasılığıyla en yüksek şans başarısı ihtimali olan sınavlardır. Hazırlanması, cevaplanması ve puanlanması kolay olan objektif sınavlardan biridir. Cevaplama süresi kısa olduğundan çok fazla sayıda soru hazırlanarak kapsam geçerliği artırılabilir. Fakat soruların kesin doğru veya kesin yanlış olması şarttır. Kısa cevaplı sınavlar gibi bu sınavlar da özellikle alt düzey davranış test etmede kullanışlıdır. Ayrıca, cevaplar, doğru (D) ve yanlış (Y) ile sınırlı olduğundan öğrencilerin bilgi yanlışları veya eksiklikleri hakkında fikir edinmek zordur (Çolak, 2008).

Eşleştirmeli Sınavlar

Biri madde köklerini diğeri ise bu madde köklerine verilecek uygun cevabı içeren iki grup hâlindeki bilgilerin eşleştirilmesiyle gerçekleştirilen sınavlara eşleştirmeli sınavlar denir. Yönerge kullanmanın gerekli olduğu bu sınav tipinde, sol tarafta öncüller (cevap için ipucu teşkil eden kısım) yer alırken sağ tarafta ise cevaplar bulunur.

Eşleştirmeli sınavlarda seçenekler öğrencilere verildiği için tahmin olasılığı vardır. Bunun yanında objektif puanlanan sınavlardan biridir. Sorular; ilki öncüller veya madde kökünü diğeri ise seçenekleri oluşturan iki sütundan oluşur. Madde kökleri ve seçenekler benzer içerik ve uzunluğa sahip olmalıdır. Bununla birlikte şans başarısını azaltmak amacıyla seçenek sayısı, madde köklerinin sayısından iki veya daha fazla olmalıdır. Kısa cevaplı ve doğru yanlış sınavlar gibi eşleştirmeli sınavlar da özellikle alt düzey davranışların ölçülmesinde etkilidir.

Özetle her bir ölçme aracının kendine has sınırlılıkları ve üstünlükleri mevcuttur. Bu nedenle, erişilmesi düşünülen kazanımlar ve öğretim düzeyi gibi unsurları göz önünde bulundurarak ölçülecek davranışlara uygun ölçme aracını seçmek en sağlıklı yaklaşım olacaktır. Aynı zamanda sınavlarda çeşitli ölçme araçlarından faydalanmak daha doğru bir yaklaşımdır. Çünkü bu sayede, ölçme araçlarının, birbirlerinin sınırlılıklarını giderebileceği düşünülmektedir (Çolak, 2008).

Sonuç

Çağdaş eğitim anlayışındaki değişimler öğretim programlarına da yansımakta ve programlar yeni gelişmelere uyumlu hâle getirilmeye çalışılmaktadır. Öğretim programındaki değişim ise onu oluşturan temellerden biri olan değer-

lendirmeyi ve dolayısıyla ölçme-değerlendirme faaliyetlerini etkilemektedir.

Eğitim-öğretim sürecinin her döneminde ölçme ve değerlendirme faaliyetleri yer almaktadır. Nitekim eğitim-öğretim sürecinin başında, eğitim-öğretim süreci boyunca ve eğitim-öğretim sürecinin sonunda yapılması gerekliliği, öğretim programları açısından bu faaliyetlere verilen önemi gözler önüne sermektedir.

Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri kapsamında günümüze dek birçok ölçme aracı geliştirilmiştir. Bunların bir kısmı ürün (sonuç) odaklı olup geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları adıyla, bir kısmı da gelişmelere paralel olarak süreç odaklı olup alternatif ölçme ve değerlendirme araçları adıyla ifade edilmektedir.

Eğitim öğretimdeki yeni gelişmeler, ölçme ve değerlendirmenin ürün odaklı olmaktan ziyade süreç odaklı hâle dönüşmesini desteklemektedir. Ülkemizdeki tarih öğretimi dikkate alındığında; her ne kadar yenilenen 9 ve 10. sınıf programlarında alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına yer verilse de ülkemizde bugün dahi geleneksel ölçme araçlarının yaygın olarak kullanıldığı ve bunların özellikle öğrencilerin bilişsel alana dair yeterliliklerini ölçtüğü bilinmektedir (Çolak, 2008). Bununla birlikte her iki gruptaki ölçme araçlarının elde ettiği sonuçların doğruluğu bir başka önemli noktadır. Sonuçların doğruluğunu sağlayacak unsur ise ölçme aracının geçerli ve güvenilir olmasıdır. Zira ölçme değerlendirme faaliyetlerinin geçerliği ve güvenilirliği ne kadar yüksekse ulaşılabilecek sonuçlar o kadar doğru olmaktadır. Söz konusu durum programın değerlendirilmesi ne yönelik elde edilecek tespitlerin doğruluğunu ve olası değişikliklerin yerinde, sağlıklı olmasını temin etmektedir.

Kısaca, ölçme ve değerlendirme faaliyetleriyle tarih öğretim programının aksayan yönleri tespit edilebilmekte, gerektiğinde bu aksaklıklar giderilmeye çalışılmakta veya program, çağdaş eğitim anlayışının gereklerine uygun olarak yeniden düzenlenip alternatif bir tarih öğretim programı önerilebilmektedir.

KAYNAKÇA

- Armstrong, D. G. ve Savage, T. V. (1983). *Secondary Education: An Introduction*, New York: Macmillan Publishing.
- Ata, B. (2006). "Sosyal Bilgiler Öğretim Programı", *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* (Editör: Cemil Öztürk), Ankara: Pegem A Yay., s. 71-83.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*, Ankara: ÖSYM Yay.
- Boysan, M. (2008). *Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Yargı Yay.
- Büyükoztürk, Ş. (2006). "Güvenirlilik ve Geçerlilik", *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (ed. Ahmet Doğanay ve Emin Karip), Ankara: Pegem A Yay., s. 309-332.

Çalışkan, H., Yigittir S. (2008). "Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme", Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi (ed. Bayram Tay ve Adem Öcal), Ankara: Pegem A Yay., s. 217-281.

Çelik, D. (2005). Okullarda Ölçme Değerlendirme Nasıl Olmalı?, Ankara: MEB Yay.

Çepni, S., Ayvaci, H.Ş. (2005). "Fen ve Teknoloji Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme", Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi (ed. Salih Çepni), Ankara: Pegem A Yay., s. 208-226.

Çolak, K. (2008). Tarih Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisinin Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Sınıflandırılması, Trabzon: KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Demircioğlu, G. (2008). "Geçerlik ve Güvenirlik", Ölçme ve Değerlendirme (ed. Emin Karip), Ankara: Pegem A Yay., s.51-83.

Demirel, Ö. (2004a). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Pegem A Yay.

Demirel, Ö. (2004b). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı, Ankara: Pegem A Yay.

Doğanay, A., Karip, E. (2006). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Ankara: Pegem A Yay.

Ertürk, S. (1982). Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Yelken Tepe Yay.

Gardner, W., Demirtaş, A., Doğanay, A. (1997). Sosyal Bilimler Öğretimi, Ankara: YÖK/Dünya Bankası Yay.

İşman, A. (2005). Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme, Ankara: Pegem A Yay.

Kubiszyn, T., Borich, G. (1993). Educational Testing and Measurement Classroom Application and Practice, New York: Harper-Collins College Publishers.

Linn, R.L., Gronlund, N.E. (1995). Measurement and Assessment in Teaching, New Jersey: Prentice-Hall Inc.

MEB. (2005). İlköğretim Okulu Ders Programları ve Öğretim Kılavuzu, İstanbul: MEB Yay.

MEB. (2007). Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Programı, Ankara: MEB Yay.

Öncül, R. (2000). Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü, İstanbul: MEB Yay.

Semerci, Ç. (2008). "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme", Ölçme ve Değerlendirme (ed. Emin Karip), Ankara: Pegem A Yay., s.1-15.

Tan, Ş. (2004). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme KPSS El Kitabı, Ankara: Pegem A Yay.

Tekin, H. (2004). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Ankara: Yargı Yay.

Tekindal, S. (2006). "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme", Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım (ed. Cemil Öztürk), Ankara: Pegem A Yay., s. 395-449.

Turgut, M. F. (1997). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları, Ankara: Yargıcı Matbaası.

Varış, F. (1988). Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler", Ankara: Ankara Ü. Eğitim Fakültesi Yay.

OLUŞTURMACI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI

Tuğba Yanpar Yelken
Mersin Üniversitesi

Ülkemizdeki ve dünyadaki öğretim programı anlayışındaki değişimler ölçme ve değerlendirmede değişimlere sebep olmuştur. Değerlendirme bir öğretim programının çok yönlü olarak başarılı olup olmadığı hakkında fikir verir. Geleneksel anlamda ölçme değerlendirmeye bakıldığında sınavların ağırlıkta olduğu görölmektedir. Bu sınavlar sonucunda nota dayalı değerlendirmeler yapılmaktadır. Oysa yeni program anlayışı sürece dayalı değerlendirmeyi bir başka deyişle öğrenenin kendisinin aktif olarak bir şeyleri üretmesi, oluşturma çabasını göstermektedir. Bu süreç oluşturmacı (Constructivist) anlayışa dayanır. Oluşturmacı anlayışa göre geleneksel değerlendirme araçları yanında sürece yönelik değerlendirmeyi sağlayan araçlar vardır (Performans değerlendirme, portfolyo değerlendirme, gözlem, görüşme vb.). Bu bölümde bu değerlendirmeye tamamlayıcı değerlendirme (Alternative assesment) denilmektedir. Oluşturmacı yaklaşımda geleneksel kağıt kalem testleri yetersiz kalmaktadır. Geleneksel değerlendirme ile tamamlayıcı değerlendirme karşılaştırıldığında aşağıdaki farklılıklar söylenebilir (Anderson 1998):

“Değerlendirme, öğrencinin çalışılan konu hakkında neleri hatırlayabildiğini ölçmekten çok öğrencide meydana gelen olumlu ve etkin gelişmeleri ortaya çıkarabilmektir.” (Tynjala, 1998).

Bu açıklamadan yola çıkarak öğrenme yaklaşımlarındaki değişiklikler ve dolayısıyla değerlendirme yaklaşımındaki bu yeni gelişme ve değişmeler ile birlikte Türnüklü'ye (2003) göre öğretmen değerlendirmeleri de çok boyutlu hâle gelmiştir. Değerlendirme etkinlikleri anlık ölçümler yapmak yerine daha çok sü-

rece yönelik ölçümleri oluşturabilecek şekilde düzenlenmektedir. Çoklu değerlendirme materyalleri kullanılarak her öğrenene kendini gösterme şansı verilebilir.

Olgular	Geleneksel Değerlendirme	Tamamlayıcı Değerlendirme
Bilgi	Evrensel değerlendirme	Çoklu bilgi
Öğrenme	Pasif öğrenme ağırlıktadır.	Aktif öğrenme ağırlıktadır.
Süreç	Süreç üründen ayrılır.	Süreç ve ürün vurgulanır.
Odak	Bilginin parçaları ayrılmıştır.	Keşif üzerine odaklanır.
Amaç	Öğrenmeyi kanıtlamaktır	Öğrenmeyi kolaylaştırmaktır.
Yetenekler	Bilişsel beceriler, duyuşsal ve devinişsel yeteneklerden ayrılır.	Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yetenekler arasında bağlantılar kurulur.
Değerlendirme	Objektiftir.	Subjektiftir
Güç ve kontrol	Hiyerarşik model	Paylaşılmış model
Bireysel ve işbirlikli süreçler	Bireysel süreçlerle öğrenme sağlanır.	İşbirlikli süreçlerle öğrenme sağlanır.

Ysseldyke ve Olsen (1997) tamamlayıcı değerlendirmenin açıklanması ile ilgili dört öneri geliştirmişlerdir. Bunlar:

1. Otantik beceriler ve toplumsal/gerçek yaşam çevresindeki yaşantıları değerlendirme üzerine odaklanma
2. Alanlara ilişkin etkileşimli becerileri ölçme
3. Sürekli dökümantasyon yöntemlerini kullanma
4. Öğrencilerin aktif olacakları yaşantıları/süreci değerlendirme (Quenemoen, Thompson&Thurlow 2003).

Smith (2003) tamamlayıcı değerlendirme formlarından yapılandırılmamış teknikler olarak yapılandırılmamış yazma aktiviteleri ve yapılandırılmamış sözel

aktiviteleri önermiştir. Bir de yapılandırılmış teknikleri içeren aktiviteler vardır. Yapılandırılmamış yazılı olanlar: Ev ödevleri, makale, yazılar ve yazma örnekleri(hikâye, oyunlar vb.) Yapılandırılmamış sözel olanlar: Oyunlar, tartışmalar, beyin fırtınaları, hikâye oluşturma vb. Yapılandırılmış olanlar: Dereceleme ölçekleri, anlama testleri, kriter dayanaklı testler, çoklu puanlamalar, gözlem (anekdotlar, doğal gözlemler ve kontrol listeleri), grup değerlendirmesi, kendini değerlendirme, portfolyo vb. olarak sınıflandırmıştır. Aşağıda tamamlayıcı değerlendirme ve materyalleri ile ilgili yaklaşımların bazıları açıklanmaktadır.

Gerçek (Authentic) Değerlendirme: Gerçek değerlendirme, yaşam, yetenekler, yaratıcılık, bilginin uyumu (bütünleşmesi) ve birlikte çalışma yeteneğinin değerlendirildiği bir değerlendirme türüdür (Welton ve Mallon, 1999). Bu anlamda değerlendirme öğrencilerin gerçek yaşam performansları ile ilgili etkinlikler üzerine odaklanmıştır (Svinicki 2004). Gerçek değerlendirme öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerinde ihtiyaçları olan uygulanabilir yeteneklerini ölçmek için tasarlanmıştır. Gerçek değerlendirme yaşam problemleriyle ilgilenir. Gerçek değerlendirmenin etrafını saran portföyler, gösteriler, performanslar, öğrenme günlükleri ve deneyler öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için kullanılır. Öğrencilerden gerçek yaşamda etkisini hâlâ sürdüren bir tarihsel problemi grup olarak çözmeleri istenebilir. Bu konuda her bulduklarını dosyalayarak rapor hazırlayabilirler. Grupla çalışma süreci ve ürün olarak rapor ve belgeler birlikte değerlendirilebilir.

Performans Değerlendirme: Öğrenci bilgi ve becerilerinin doğrudan ölçülmesi, birebir değerlendirilmesidir (Roeber 2002; Quenemoen, Thompson&Thurlow 2003). Performans değerlendirme, öğrencinin günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini ister. Performans değerlendirme süreç içine yayılmıştır, zamana bağlı değildir. Performans değerlendirme üst düzey düşünme becerisi geliştirmelerinde öğrencilere yardımcıdır (Henson, 2001). Performans değerlendirme karmaşık öğrenmeler üzerine odaklıdır, yüksek düzeyde düşünme ve problem çözme becerilerini içerir, aktif katılımı sağlar, çok basamaklı işlemleri gerektirir ve öğrencilerin zaman ve çaba harcamalarını gerektirir (Reeves 2000). Değerlendirmenin temelinde öğrenci performanslarının gözlenmesi vardır. Bu değerlendirme türünde gözlem, mülakat, uygulama ve öğrenci görüşleri ön plandadır.

Öğrencilerin tarihsel bir örnek olaydaki sorunları çözebilme süreçleri gözlemlenebilir ve performansları hakkında performans değerlendirme ölçeği (derecele-

meli rubrik, kontrol listesi vb. olabilir) kullanılarak değerlendirme yapılabilir.

Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolio): Portfolio özel beceriler ve bilgiler üzerine öğrenci performanslarını gösteren öğrenci çalışmalarının bir koleksiyonudur (Roebber 2002, Quenemoen, Thompson&Thurlow 2003). Bu çalışmalar çok çeşitli olabilir. Öğrencinin yaptığı her tür çalışma yer alabilir. Örneğin test sonuçları, görsel ve işitsel kayıtlar, resimler, çalışma kağıtları vb. olabilir. Daha önce ortaya konmuş kriterlere göre öğrencilerin çalışmalarının amaçlı olarak bir araya getirilmesidir (Kauchak & Eggen, 2003). Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı çabayı, geçirdiği evreleri gösteren başarılarının koleksiyonudur. Öğrencinin gelişimini, velisinin ve öğretmenlerinin izleyebilmesine olanak sağlayan bir çalışmadır. Sınıf içi etkinliklerin bir araya getirilip yansıtılmasıyla oluşan portfolio, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir (Parmaksız, Yanpar 2006). Öğrencilerden tarihle ilgili bir ünite hakkında tüm yaptıklarını toplayabilecekleri ve geliştirebilecekleri bir portfolio oluşturmaları istenebilir.

Kavram Haritalarıyla Değerlendirme: Bir taslak ya da krokiye benzeyen kavram haritaları, bilgileri organize etme ya da sergileme yoludur. Kavram haritaları iki kavram arasındaki ilişkiyi gösterdiği için tipik taslaktan daha öteye gider. Genellikle bir kavram haritası daireler ve bağlar olmak üzere ikiye bölünür. Daireler çeşitli kavramları gösterir. Bağlar kavramlar arasındaki ilişkiyi gösterir. Kelimeler bağlara isim vermek için kullanılır. Bu kelimeler aradaki ilişkileri daha açık tanımlayabilmek için konulur. Tamamlandığında kavram haritası bir konunun ya da konu başlığı hakkında nasıl düşünülmesi gerektiğini gösteren görsel bir grafikdir. Ayrıca birey için bilgiyi nasıl organize edeceğini gösterir (Walker, 2000).

Kavram haritası için tarihle ilgili bir ünitenin ana kavramı ve onunla ilişkili alt kavramlar, örneklere kadar genelden özele kavramları çıkarmaları istenebilir. En genel kavramı başa ya da ortaya almaları istenebilir. Daha sonra genelin altındaki diğer kavramlar ve en uçta da örnekler yer alır. İlişkileri işaretlemeleri ve üzerini yazmaları da istenir. Öğrenciler kavram haritasını ağaç olarak ya da farklı geometrik şekillerle veya resimlerle de oluşturulabilirler. Böylece analiz ve yaratıcılıkları gelişebilir.

Görüşme (Mülakat): Çok kullanılan bir yöntem değildir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrencilerin çalışmaları hakkında ve konuları nasıl anladıkları konusunda anlama düzeylerinin daha iyi değerlendirilmesine yardım eder.

Gözlemler: Öğrenen performansının gözlenerek izlenmesidir. Yapılandırılmış

ya da yapılandırılmamış olabilir.

Dereceleme Ölçekleri (Rubric): Dereceleme ölçekleri, performansı tanımlayan kriterleri içeren puanlama rehberidir. Herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır. Öğrenci becerilerinin öğretmen tarafından gözlenmesi ve hazırlanan puanlama rehberine göre işaretlenmesi söz konusudur.

Kontrol listeleri (Checklist): Becerilerin listesidir. Becerinin gösterilme durumu işaretlenir. Puanlar beceri gözlenirken becerilerin sayısından belirlenir (Quenemoen, Thompson&Thurlow 2003). Bu yöntem öğrencilerin aktiviteleri yapması ile ilgili öğretmen gözlemlerini içerir. Gözlemin doğası gereği yüksek güvenilirlik sağlanamayabilir (Roeber 2002).

Grup Değerlendirmeleri: Tamamlayıcı değerlendirmede önemli bir değerlendirme şeklide grup çalışmalarıdır. Grup değerlendirmelerinde her birey tek değerlendirilerek toplam puan alınabilir. Toplamın değerlendirilmesinde de öğrencilerin her işlemdeki değerlendirmeleri puanlandırılarak daha sonra toplamaları alınarak grup puanı oluşturulabilir. Böylece grubun süreç içerisindeki başarı değişimleri de gözlenebilir (Bushell 2006).

Tutum Ölçekleri: Tutum;Özgüven (1999)'e göre, bireylerin belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluşluk hâli veya eğilimdir (MEB, 2004). Tutumların ölçülmesinde en çok kullanılan yöntem Likert ölçeğidir. Likert tipi ölçeklerle, ölçülmek istenen tutumla ilgili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifade yazılır. Bu ifadeler için, “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” biçiminde tepkide bulunulur. Böylece her cevaplayıcı, ölçekteki her ifadenin kapsadığı tutum objesine katılma / katılmama derecesini bildirmiş olur (MEB, 2004).

Sözlü Sunum: Öğrenenlerin kendisini sözel olarak ifade etmesini sağlar.

Projeler: Öğrencilerin oluşturdukları süreçler ve ortaya çıkan ürünleri göstermesi bakımından projeler üst düzey yaşam ve düşünme becerilerini geliştirebilir.

Öz Değerlendirme: Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesidir.

Öğrenci Çalışmalarından Örneklemeler: Öğrenciler çalışmalarıyla öğrenme ürünleri ortaya çıkarabilirler. Puanlar çalışmanın her bir parçası değerlendirilerek elde edilir (Roeber 2002).

Bunların yanında bulmacalar, kelime avları, eğitsel oyun kartları, çalışma yaprakları, yap-bozlar, asetatlar, slayt oluşturma vb. Çok sayıda yollar tamamlayıcı değerlendirme için kullanılabilir. Bir anlamda öğrencinin emek vererek oluşturduğu her türlü materyal ve çalışmalar tamamlayıcı değerlendirme olarak işe yarayabilir (Yanpar 2005, Yanpar 2006). Burada önemli olan hem süreç hem de üründür. Örneğin bir çocuğun tarihle ilgili bir konuda araştırma yaptığını düşünelim. Sadece araştırma raporu değil aynı zamanda araştırmayı nasıl yaptığı da değerlendirilir. Kısacası tamamlayıcı değerlendirmede çok yönlülük vardır. Bireysel farklılıklar içinde uygun bir değerlendirme değildir. Bir öğrenci bir alanda başarılı olamıyorsa bir başka çalışmada kendini gösterebilir. Bir öğrencinin bütüncül öğrenmesini anlamak için kavram haritası belki en iyi araç olabilir. Kavram haritası yoluyla birey bilgiyi bütüncül olarak organize eder, düzenler ve yansıtır. Öğrencilerin bu tür tamamlayıcı değerlendirme çalışmalarıyla duyuşsal olarak kendilerini daha mutlu ve güvende hissedebildikleri ve tutumlarında değişme meydana geldiği çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Yanpar 2001, Arslan 2004, Akay 2005, Güngör 2005).

Gerek kalem-kağıt testleri gerekse tamamlayıcı değerlendirmeler birarada kullanılabilir. Böylece öğrenme çok yönlü değerlendirilmiş olur. Dikli (2003) tarafından da aynı sonuç uzaktan eğitim içinde vurgulanmaktadır. Elektronik öğrenme (e-learning) değerlendirmede de yenilikler getirmiştir. İnternet temelli öğrenme de tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımları kullanılabilir. İnternet ve bilgisayar yoluyla öğretmenler ve öğrenenler arasında dönüt süreci kolaylaşacağından etkileşimli öğrenme ve süreç değerlendirme artabilir (Russel ve Diğ. 2006).

KAYNAKÇA

- Akay, C. (2005) "Ortaöğretim İngilizce Dersinde Okuma ve Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Oluşturmacılık (Constructivism) Temelli Sosyal Etkileşim Modelinin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. (Yüksek Lisans Tezi).
- Anderson, R.S (1998). Why talk about different ways to grade? The shift from traditional assesment to alternative assesment. New Directions For Teaching and Learning 74 Summer 1998.
- Arslan, A. (2004). "Oluşturmacı (Constructivist) yaklaşıma dayalı İşbirlikli öğrenmenin İlköğretim sosyal Bilgiler Dersindeki Etkileri", Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. (Yüksek Lisans Tezi.)
- Bushell, G.(2006) Moderation of peer assesment in group projects. Assesment&Evaluation in Higher Education 31(1), 91-108.
- Dikli, S.(2003). Assesment at a distance: Traditional vs.Alternative Assesments.The Turkish

Online Journal Of Educational Technology. 21 (3).

Güngör, S. (2005) "Ortaöğretim Geometri Dersi Üçgenler Konusunun Öğretilmesinde Oluşturmacı (Constructivism) Yaklaşımına Dayalı Elle Yapılan Materyaller ve Portfolio Hazırlamanın Etkisi" Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. (Yüksek Lisans Tezi).

Henson, K. T. (2001). Curriculum planning integrating multiculturalism, constructivism and education reform. McGraw-Hill Higher Education.

Kauchak, D. P. ve Egen, P. D. (2003). Learning and teaching. Allyn and Bacon.

MEB (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı ve Klavuzu. MEB Basımevi. Ankara

Parmaksız, R.Ş., Yanpar, T. (2006). "Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği" Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 16(2), 159-172.

Quenemoen, R., Thompson S. & M. Thurlow (2003). Measuring Academic Achievement of Students with Significant Cognitive Disabilities: Building Understanding Of Alternate Assessment Scoring Criteria. <http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Synthesis50.html>

Reeves, T.C. (2000). Alternative Assessment Approaches for online learning environments in higher education. Educational Computing Research, 3(1)101-111.

Roeber, E. (2002). Setting Standards on Alternate Assessments. NCEO Synthesis Report 42. <http://Education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Synthesis42.html>

Russell, J., Elton, L., Swinglehurst, D., T. Greenhalgh (2006). Using the online environment in assessment for learning: a case-study of a web-based course in primary care. Assessment & Evaluation in Higher Education 31(4), 465-478.

Samuels C.A. Alternate Assessment Proving to be a Challenge for States. Education Week. Vol. 26:7, 12.

Smith, C.B. (2003). Alternative Forms of Assessment. ERIC Clearing House on Reading, English, and Communication, Bloomington, IN.

Svinicki, M.D. (2004). Authentic Assessment: Testing in Reality. New Directions For Teaching and Learning 100, winter 2004, 23-29.

Türnüklü, E. (2003). Türkiye ve İngiltere'deki matematik öğretmenlerinin değerlendirme biçimleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 108-118.

Tynjala, P. (1998). Traditional Studying For Examination Versus Constructivist Learning Tasks Learning Outcomes. Studies in Higher Education, 23, 173-190.

Yanpar, T. (2001) "Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi" Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, (1/2), 465-481.

Yanpar, T. (2005). "Öğretimde Planlama", "Öğretim Materyal ve Teknolojileri" Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ed. Cemil Öztürk ve Dursun Dilek, Ankara: Pegem Yay.

Yanpar T. (2006). "İlköğretim Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Tamamlayıcı Değerlendirme Yaklaşımları Konusundaki Görüşleri", Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1(2), 58-75.

Walker, G. H. (2000). Concepts, Internetten 12.02.2002'de elde edilmiştir.

<http://www.utc.edu/Teaching-Resource-Center/concepts.html>

Welton, D.A. ve Mallon, J.T. (1999). Children and their world. New York: Houghton Mifflin Company.

VII. BÖLÜM:
TARİH ÖĞRETMENİ KİMDİR?

İYİ BİR TARİH ÖĞRETMENİNİN NİTELİKLERİ (ÖĞRETMEN TİPOLOJİSİ)

Banu Çulha

Dokuz Eylül Üniversitesi

İyi bir tarih öğretmeninin niteliklerinin neler olduğu hem öğretmenlik mesleğinin kendisiyle hem de aynı zamanda tarihin yaşanan zaman dilimi içerisinde tarih eğitiminin öğrencilere kazandırması gerekenler olarak düşündüklerimizle ilgilidir. Bir başka deyişle iyi bir tarih öğretmeninin niteliği hem öğretmene hem de tarih eğitiminden beklenene bağlıdır.

Muhtemeldir ki her disiplinde olduğu gibi tarih öğretmenleri de kendi geçmiş yaşamlarından, deneyimlerinden, düşünce ve ideolojilerinden kaynaklanan farklı tarihsel anlayışlara sahiptirler. Hatta tarih öğretmenlerinin, her ne kadar benzer eğitimlerden geçmiş olurlarsa olsunlar, aynı okuldan mezun olup aynı cinsiyette de olsalar, birbirine paralel/ortak düşüncelerinin yanında farklı düşüncelerinden de bahsedilebilir. Dolayısıyla aynı okulda çalışan tarih öğretmenlerinin sınıfın kapısını kapattıklarında öğrencilerine sundukları öğrenme-öğretme yaşantıları farklılıklar gösterecektir.

Okuttukları disiplinlerin doğası gereği matematik ya da fen bilimleri öğretmenlerinde görmenin pek olası olmadığı bu tür bir farklılığı Van Sledright (1996) ve diğer araştırmacılar, tarih öğretmeninin öğrenciye ve müfredata bakış açısı arasında bir bağ kurarak öğretmenlerin sınıflarında ne öğrettiklerinin, onların öğrenciler ve müfredat hakkında ne düşündüklerinden etkilendiğiyle açıklamaktadırlar. Wilson (2001) ve Wineburg (1988) öğretmenlerin tarih biliminin doğası hakkındaki düşünceleri ve tarih öğretim teknikleri arasında bir

bağ olduğunu ortaya koyarken, Evans (1988,1989,1990) bu bağ içerisinde öğretmenlerin bireysel geçmişlerinin rolünün de olduğunu ortaya koymuş ve Van Sledright'la benzer bir biçimde müfredatın rolü üzerinde durmuştur. Quinlani (1999), McDiarmid (1994), McDiarmid ve Vinten-Johnson (1993) ve Wineburg ve Wilson (1991) ise iyi bir tarih öğretimiyle iyi tarih öğretmen(ler)i arasındaki bağlantıyı vurgulamışlardır.

Van Sledright ve Evans, tarih öğretmeni tipleriyle ilgili yaptıkları araştırma neticesinde tarih öğretmenlerini şu üç genel tipe ayırmıştır: hikâye olarak tarih, bilim olarak tarih ve reformun aracı olarak tarih. Aşağıdaki üç farklı tarih öğretmeni tipi de VanSledright ve Evans'ın yaptığı araştırma sonucundan tarafımızca uyarlanmıştır:

Tip 1:

"5 yıldır bir kasabada lise tarih öğretmenliği yapmaktayım. Bu sene Inkılap Tarihi derslerini yürütme görevi bana verildi. En çok Kurtuluş Savaşı'nı anlatmayı seviyorum. Çünkü her lise öğrencisinin atalarının bu toprakları elde etmek için verdiği mücadelenin farkına varıp kültürel miraslarına ve tarihlerine sahip çıkmalarını sağlamak gerekmektedir. Bu amaca ulaşmak için en etkili yol olarak yaşanan ya da yaşanması muhtemel hikâyelerden ve Kurtuluş Savaşı'nı konu alan romanlardan yararlanmaktayım. Özellikle öğrencilere satır aralarında kalmış öyle hikâyeler anlatıyorum ki çok etkileniyorlar ve bazen zilin çaldığını bile fark etmiyorlar. Dersleri genel olarak ben anlatıyorum. Çünkü böylece öğrencilere ne öğretmek istiyorsam o konuda derinlemesine bilgi edinmelerini sağlamış oluyorum. Tarihi o kadar çok seviyorum ki öğrencilerimin de benim heyecanımdan bunu hissettiklerini düşünüyorum. Öğrencilerim benim jest ve mimiklerimi çok iyi kullandığımı, anlattığım hikâyelerle sanki o zamanlardaki yaşamın gözlerinin önünde canlanmasını sağladığımı söylüyorlar. Bazen öğrencilerden o zamanlarda yaşamış gibi günlük tutmalarını istiyorum. Gerçekten yaşam o zaman nasıldı? Sosyal tarih ve sıradan insanların günlük yaşamları ile öğrencileri karşı karşıya getirerek öğrencilerin tarihe ilgilerinin artmasını ve güdülenmelerini sağlıyorum."

Tip 2:

“10 yıldır yurdun faklı bölgelerinde tarih öğretmenliği yaptım. Bu sene İnkılap Tarihi derlerine girdim. En çok Kurtuluş Savaşı’nı öğrencilerime anlatmayı seviyorum Öğrencilerin bu ünite de tarihin kendi bugünkü yaşamları için ne kadar ilgili olduğunu görmeleri ve farklı dönemlerde ve yerlerde yaşayanlara yönelik tolerans geliştirmelerini sağlayabilirim. Derslerimde daha çok bilimsel araştırma yaptırmaya çalışıyorum. Böylece öğrenciler küçük tarihçiler gibi tarihsel araştırma yapmayı, tarihsel düşünmeyi gerçekleştirebilirler. Ayrıca öğrencilerle ünite de geçen kavramları öğretmek için oyun oynama, elde ettikleri bilgileri göstermelerini sağlamak için gazete haberi yazdırma gibi etkinlikler yapıp süreç sonunda öğrencilerin performansını değerlendiriyorum. Öğrencilerin hayali karakterler olarak geçmişten mektup yazmaları, öğrencilerin tarihî nesneleri incelemeleri biyografi ve rapor yazmaları önemli tarihsel gerçekler ile ilgili dramatizasyon hazırlamalarını istiyorum. Kendim de tarih bölümü mezunu olduğum için öğrencilerimin bilim olarak tarihin içine girmelerini tarihteki neden sonuç ilişkilerini ve çıkarabilecekleri genellemeleri sağlamalarını sağlamak amacım. Aynı olay ile ilgili olarak tarihçilerin farklı düşünebildikleri aynı olayı farklı yorumlayabildiklerini öğrencilerinin karşılaşmalarını kısaca öğrencilerin bilim olarak tarihle karşılaşmalarını sağlamaya çalışıyorum. Araştırma, problem çözme ve karar verme, empati, tarihsel hayal gücü. Günümüz insanının problemlerinden yola çıkarak araştırma ve merak etmelerini sağlamaya çalışıyorum.”

Tip 3:

“3 yıldır şehirde bir lisede tarih öğretmenliği yapmaktayım. Bence tarih öğretiminin amacı iyi vatandaşlar olabilmeleri için eleştirel düşünebilen öğrenciler yetiştirmek. Kendi bireysel yaşamımın bunu etkilediğini düşünüyorum. Katılımcı demokratik bir sınıf ortamı oluşturmak ilk olarak sağlamaya çalıştığım şey. Ders kitabı, çalışma yaprağı, rol oynama, açık uçlu sorular kullanıyorum. Özellikle ders kitabının eleştirel okuyuculuğun ve tarihe eleştirel yolculuğun çıkış noktası olarak kullanıyorum. Örneğin Kadın Tarihi ile ilgili ya da Türkiye’nin demokrasi serüveni ile ilgili tarih derslerinde öğrendiklerini bugün kadın hakları sorununun ya da Türkiye’nin demokratikleş(eme)me sorununun

çözümünde nasıl kullanılabiliriz? Kısaca “hatalar düzeltilmelidir”. Bu hataları fark etmede günümüz problemleri ve sosyal konularını anlamlandırmada tarih bize referans sunmaktadır. Karar verme sürecinin önemini vurguluyor. Kararların zaman içinde nasıl diğer insanları hatta etkilediğini vurguluyor. Toplumu değiştirmede nasıl bir rol oynadıklarını gösteriyor.”

Ama yine de bu kategorilerin hiçbirine uymayan öğretmenler de elbette mevcuttur. Kısacası tarih eğitimiyle ilgili literatür incelendiğinde tarih öğretmenleri ve öğrenme öğretme süreci üzerine yapılan araştırmalar arttıkça iyi bir tarih öğretmeninden beklenenlerin de değiştiği ve iyi bir tarih öğretmenin nasıl olması gerektiğinin ülkelerin tarih eğitiminin amacına yönelik görüşlerini aşarak, evrensel bir takım değerlerle şekillendiği görülmektedir. Bu pencereden bakıldığında gerek Avrupa’da Euro Clio ve ABD’de NCSS’in belirttiği nitelikler, gerekse ülkemizde MEB.’in lise tarih öğretimine yönelik genel amaçları çerçevesinde günümüzde iyi bir tarih öğretmenin özelliklerini şu başlıklar altında toplayabiliriz:

1. Tarih öğretmenleri tarihin kendine has doğasının farkında olmalıdır.

Artık tarih öğretmenleri tarihin nihai yargıları sunduğu iddiasında olmamalı, tarihi hiçbir zaman değişmez ve üzerinde tekrar soru sorup düşünmeye değmez bilgiler yumağı olarak görmemelidir. Öğrencilerine aynı tarihsel olay hakkında farklı tarihçilerin yorumlarının farklı olabileceğini ve yeni kanıtlar bulundukça tarihsel bilginin de değişebileceğini hissettirmelidir. Ancak o zaman öğrenciler tarihsel olayların yeniden düşünölmeye değer olduğunu düşünebileceklerdir. Bu da öğrencilerin yeni sorular sormalarını ve kişisel araştırmaya yönelmelerini sağlayacaktır. Öğretmen bu süreçte öğrencilerinin her fırsatta tarih yapmaları konusunda yüreklendirmeli ve onlara kılavuzluk yapmalıdır. Burada öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini açığa çıkarıcı etkinlikler planlamak önemlidir. Çünkü öğrenciler bu tür yaratıcı etkinlikler sayesinde tarihsel olayları sorgulamadan kabul eden ve ezberleyen bireyler olarak değil eleştirel ve yaratıcı düşünen bireyler olarak yetişebileceklerdir.

2. Tarih öğretmenleri öğrenme-öğretme sürecinde aktif ve yaratıcı olmalıdır.

Öğretmen her fırsatta öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak onların bağımsız öğrenme yeteneğini pekiştirmelidir. Kısaca öğrencilerin tarih

yapmalarına yaparak yaşayarak, kendi deneyimleriyle öğrenmelerine yardımcı olmalı ve öğrencinin beceri ve davranışlarının gelişmesine katkıda bulunmalıdır. Bunu yaparken de öğrencilerine tarihin neşesini hissettirmeli ve onları tarih araştırmasının içine çekmek konusunda yüreklendirmelidir.

3. Tarih öğretmenleri tarih eğitimindeki akademik ve eğitsel alandaki yeniliklerden haberdar olmalı ve bu yenilikleri kendi sınıflarında uygulamaya istekli olmalıdırlar.

Öğretmen hem modern tarih yazımı hakkındaki tartışmaları takip etmeli hem de tarih eğitimiyle ilgili yapılan pedagojik araştırmaların sonuçlarını derslerine yansıtmalıdır. Yani öğrencilerin tarihi en iyi nasıl öğrenebilecekleri konusunda yapılan çalışmaları takip etmeli, öğrencilerin tarihsel anlamalarına etki eden faktörlerin farkında olmalıdır.

4. Tarih öğretmenleri tarihsel olaylara bireysel ön yargılardan uzaklaşarak bakabilmelidir.

Tarih öğretmeni, tarihsel olaylara ilişkin çıkarımları çoğulcu bir perspektifle değerlendirmelidir. Öğrencilerinin kanıt temelli tarihsel hayal gücü ve tarihsel empati etkinlikleri içine girerek tarihsel bir olayı farklı bakış açılarından değerlendirmelerini sağlamalı ve sınıfta demokratik ve eşit davranışlar sergilemeli, ayrıca insan hakları, demokrasi, çok-kültürlülük/kültürel görelilik, toplumsal cinsiyet vb. gibi tarih eğitimini yakından ilgilendiren değerler hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir.

5. Tarih öğretmeni öğrencilerin yaş grubuna ve yeteneklerine uygun öğrenme öğretme ortamları hazırlamalıdır.

Öğretmen karşısındaki öğrencilerin yaşsal özelliklerinin ve düzeylerinin farkında olmalıdır. Tarih bazen öğrenciler için sonu hiç bitmeyen hikâyelerle dolu olabilir. Bu yüzden öğretmen anlattığı konuyu canlı ve ilgi çekici bir hâle getirerek ve eğlenceli tarih aktiviteleri yaptırarak öğrencileri sıkılamaya çalışmalıdır.

6. Tarih öğretmenin dil ve iletişim yetenekleri gelişmiş olmalıdır.

Tarih öğretmenlerinin iletişim konusunda becerili olmaları, kuracakları etkili iletişim sayesinde hikâye anlatma, tartışma ve anlatım teknikleriyle öğrencilerine zengin sınıf ortamları sağlayabilirler.

7. Tarih öğretmeni anlattığı konunun öğrenilmeye değer olduğunu öğrencilerine hissettirmelidir.

Pedagojik araştırmalar öğrencilerin öğretmenlerini istekli olduğunu gördüklerinde kendilerinin de öğrenmeye daha çok istekli ve hevesli olduğunu göstermektedir.

8. Tarih öğretmeni yardımcı malzemeler kullanmalı, derslerinde kullanabileceğini düşündüğü bilişim ve iletişim teknolojilerini de takip etmelidir.

9. Tarih öğretmeni disiplinler arası çalışmalara açık olmalı, tarihi sadece siyasi tarih olarak görmeyip sosyoloji, iktisat, felsefe, antropoloji, psikoloji vb. gibi farklı disiplinlerden de yararlanmalıdır.

Bu özellikler elbette uzatılabilir ya da bazı maddeler birleştirilerek kısaltılabilir. Fakat modern tarih eğitiminin amaçları çerçevesinde baktığımızda, bir tarih öğretmenin tüm bu özellikleri yerine getirebilmesi için ömür boyu öğrenen ve yaptığı işe eleştirel bakabilen ve yansıtıcı, gelişmeye açık olan bir öğretmen olması gerekir. Dolayısıyla bu bir bakıma da iyi bir tarih öğretmenin yaşam boyu alçakgönüllü bir tarih öğrencisi olmaya devam etmesini demektir.

KAYNAKÇA

Evans, R. (1993). Ideology and teaching of history: Purpose, practice, and student beliefs. Advanced in research on teaching: Sayı. 4. Ed:J. Brophy. Case studies of teaching and learning in social studies. (179-218)

Quinlan, K. M. (1999) Commonalities and controversy in context: A study of academic historians' educational beliefs. Teaching and Teacher Education, 15, 447-463.

Sharma, S. (2005). Modern teaching of history Anmol Publications Pvt, Ltd

Van Sledright, B.A. (1996). Closing the gap between disciplinary history? Historian as high school history teacher. Advanced in research on Teaching: Sayı.6 Teaching and Learning History, Ed: J. Brophy,

Wilson, S.M. & Wineburg S.S.(1993) Wrinkles in time and peace: using preformance assessments to understand the knowledge of history teacher. American Educational Research Journal 30 (4), 729-769.

Wilson, S.m. (2001). Research on history teaching. Handbook of research on teaching (4.press) s: 527-544. Washington.

Wineburg, S. (2001). Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past. Temple University Pres, Philadelphia.

TARİH ÖĞRETMENİNİN MESLEKİ BECERİLERİNİ ŞEKİLLENDİREN UNSURLAR

Ş. Gülin Karabağ
Gazi Üniversitesi

Giriş

Tarih öğretmeninin sınıfında etkili ve profesyonel bir öğretim gerçekleştirebilmesi için bazı bilgi ve becerilere sahip olması gereklidir. Tarih öğretmenliği özel bir ihtisas gerektirir. Hangi kademe ve tipteki okul için yetiştirilirse yetiştirilsin, bir öğretmen adayına öğretmenlik davranışı kazandırmak, yani öğretmenlik için gerekli bilgi ve becerileri verebilmek esas hedef olmalıdır (Arıöz, 1987). Tarih öğretmenliği davranışı ise tarih öğretmenliği meslek bilgisi programlarıyla şekillenir. Ancak bu programlar dışında da tarih öğretmeninin bilgi ve becerilerini şekillendiren unsurlar vardır. Bunları bilgiye dayalı unsurlar ve bireysel özelliklere dayalı unsurlar olmak üzere iki grupta toplamak mümkündür. Tarih öğretmeninin mesleki becerisini şekillendiren bu unsurların ortaya konulması, tarih öğretimi açısından önem taşımaktadır.

Bilgiye Dayalı Unsurlar

Tarih bilgisi: Tarih bilimine ve tarih konularına ait bilgiler (tarihin tanımı, içeriği, metodu, tarihi olaylar, insanlar, kavramlar, vb.) tarih bilgisinin içeriğini oluşturur. Bu bilgi aslında, öğretmenliğe hazırlanış aşamasından çok önce, erken yaşlardan (ilk ve ortaöğretimden) itibaren edinilmeye başlamaktadır. Ancak, tarih anlayışları, tarih yazımının mantığı ve tarih konularının detayı, öğretmenliğe hazırlık döneminde kazanılmaktadır. İşte kazanılan bu tarih bilgisinin bütünü, tarih öğretmeninin öğretim becerilerinin temelini

oluşturmaktadır.

Tarih öğretimi bilgisi: Bu bilgiyi dört ayrı alt bilgi oluşturmaktadır.

a. Tarih öğretimine yönelik öğretim bilgisi: Tarihin hangi değişik yöntemlerle, nasıl öğretilebileceği, bu yöntemlerin kullanılış biçimleri, özellikleri, avantaj ve dezavantajları ile ilgili bilgiler bütünü tarih öğretimine yönelik öğretim bilgisinin temelini oluşturmaktadır (Jenkins, 1995; Patrick, 1988). Bu bilgiler tarih öğretmenliğine hazırlanış aşamasında edinilir ve meslek hayatı içinde uygulamalarla pekiştirilir.

b. Tarih öğretimine yönelik program bilgisi: Okullarda okutulan sosyal bilgiler ve tarih derslerinin programlarını, programların içeriğini, genel ve özel amaçlarını, bu amaçlara uygun düşen ölçme ve değerlendirme tekniklerini bu başlık altında sayabiliriz (Jenkins, 1995; Patrick, 1988). Ayrıca, tarih programlarında yeni ve eski yaklaşımlar (sonuca ve sürece dayalı program yaklaşımları, yeni teknolojilere açık program yaklaşımları vb.) ile ilgili bilgiler ve bu bilgilerin ışığı altında uygulanan programı eleştirel bir gözle değerlendirebilme becerisi de program bilgisi kapsamında ele alınabilir. Bu bilgiler de tarih öğretmenin mesleki beceri açısından sahip olması gereken bilgilerdir.

c. Tarih öğretimine yönelik organizasyon bilgisi: Tarih konularının öğretiminde, öğretilecek konulara göre sınıfın düzenlenmesi (oturma düzeni, büyük grup/ küçük grup oluşturulması, bireysel çalışma köşeleri vb.), sınıf disiplini sağlama (sınıf yönetimi), tarih konularına uygun araç-gereç hazırlığı ve kullanımı, aktif ders planı hazırlama, okul dışı gezi ve aktivitelerin planlanması ve düzenlenmesi gibi tarih öğretmene mesleğini uygulamada kolaylık sağlayacak bilgiler de tarih öğretimi bilgisinin alt basamaklarından biridir (Jenkins, 1985).

d. Tarih öğretilecek yaş grubunun tarihe yaklaşım bilgisi: Bu kesinlikle her tarih öğretmenin bilmesi gereken bir bilgidir. Aksi taktirde çok iyi teknikler ve yöntemler uygulansa dahi yaş grubunun bilişsel ve duyuşsal seviyesine inilmediği için konuyu öğretememe problemiyle karşı karşıya kalınır. Bu nedenle, iyi bir tarih öğretmeni dersine girdiği öğrencinin bilişsel ve duyuşsal düzeyine uygun yöntemler, uygun araç gereçler ve dil kullanılmalıdır (Patrick, 1988). Yapılan araştırmalar, öğrencilerin beklentilerinin de “tarih öğretiminin her yaş için farklı şekillerde düzenlenmesi” yönünde olduğunu göstermektedir (Safran, 1996). Tarih öğretmeni, bu bilginin alt yapısını üniversite eğitimi sırasında alır ancak mesleğe başladıktan sonra edindiği tecrübeyle bilgisini

geliştirmesi gerekir.

Tarih öğretimi yapılan kurum bilgisi: Tarih öğretmeninin öğretmenlik yaptığı kurumla ilgili bilgisi de onun mesleki becerisini şekillendirmede rol oynar (John, 1991). Hatta genel olarak öğretmenlik yaptığı okul, özel olarak da sınıf hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Çünkü örneğin, meslek lisesinde anlatılan tarih dersiyle askerî lisede anlatılan tarih dersi, düz lisede yabancı dil şubesinde anlatılan tarih dersiyle, fen lisesinde matematik şubesinde anlatılan tarih dersi farklı olmalıdır. Aynı şekilde ilkokul tarih konuları ve öğretimi ile lise tarih konuları ve öğretimi birbirine benzememelidir. Öğrencilerin beklenti ve hazır bulunuşluk düzeylerine göre öğretimin düzenlenmesi gerekir. Ayrıca, tarih öğretmeni sınıfındaki öğrencilerin zayıf ve kuvvetli taraflarını, sorunlarını, ilgilerini, sosyo-ekonomik durumlarını, okulun yapısını bilmelidir.

Genel eğitim bilgisi: Bu başlık altına, genel anlamda eğitimle ilgili perspektiflerin, teorilerin, yeniliklerin, değişim ve gelişimlerin, anlayışların bilgisini toplamak mümkündür. Tarih öğretmeni kendi özel alanının eğitimine olduğu kadar, genel eğitim konularına da meslekî becerilerini geliştirmek adına hakim olmalıdır. Böylece kendi eğitim ve öğretimini sınıflayabilir, değerlendirebilir ve anlayabilir.

Tarih öğretmeninin meslekî becerilerini şekillendiren diğer unsurlar bireysel unsurlardır.

Bireysel Anlayışlara Dayalı Unsurlar

Tarih öğretmenlerinin tarihle ilgili değer yargıları, inançları, yaklaşımları ve tutumları bireysel anlayışlara dayalı unsurları oluşturmaktadır (John, 1991; Wilson ve Mcdiarmid, 1996). Çünkü, tarih öğretmenlerinin tarih ile ilgili değer yargıları, inançları, yaklaşımları ve tutumları onların mesleki bilgilerini yorumlamalarında ve uygulamalarında etkili rol oynamaktadır (age).

İnançlar: Tarih kavramına bakışı ve bu kavramı algılayışı tarih öğretmeninin tarih ile ilgili inanışlarını oluşturur (tarih kronolojik bir bilgi yığındır ya da tarih değişimi anlamamız için bir vasıta gibi). Bu inanışlara bağlı olarak da tarih öğretmeni belli öğretim yöntemlerine ve belli konulara ağırlık verir.

Yargılar: Tarih ve tarih eğitimi ile ilgili değer yargıları da öğretmenin mesleki becerilerini sınırlandırır ya da genişletir. Örneğin, “Tarih dersini kızlar daha kolay öğrenir” ya da “tarih ezber bir derstir.” gibi değer yargılarına sahip bir tarih öğretmenin dersi bu değer yargıları çerçevesinde şekillenecektir.

Yaklaşım ve tutumlar: Tarih ve tarih eğitime karşı yaklaşım ve tutumları

tarih öğretmeninin öğretimine yansır. Örneğin, tarihi seven ve gerekliliğine inanan bir tarih öğretmeni mesleğini severek yapar. Ayrıca mesleğini ve tarihi seven bir tarih öğretmeni, tarihte ve eğitimde meydana gelen yenilik ve gelişmelere karşı daha açık ve ilgili olur. Bütün bunlar da tarih öğretmenin mesleki becerilerini şekillendirmektedir.

Sonuç

Tarih öğretmek çok yönlü ve karmaşık bir uğraştır. Dolayısıyla tarih öğretmenleri tarih bilgisinin pasif aktarıcıları değil, bu çok yönlü ve karmaşık bilgi bütününe sahip olan ve bunları aktif bir şekilde öğreten profesyonellerdir. Bu yüzden, tarih öğretmen adayları çıktıkları yolun bilincinde; bilgilerini sürekli yenileyen, çalıştığı kurumu ve öğrencisini iyi tanıyan tarihin ve öğretmenliğin gereklerini severek yerine getiren insanlar olmalıdırlar. Çünkü, tarih öğretmenlerinin mesleki bilgi ve becerilerini bilinçli ve doğru bir şekilde şekillendirmeleri, ilk ve ortaöğretim tarih derslerinin kalitesi ile de doğru orantılıdır.

KAYNAKÇA

- Arıöz, M., "Mesleki Formasyonu Almış Ve Çağımızın Gereklerini Yerine Getirecek Bir Öğretmen Nasıl Olmalıdır?", *Çağdaş Eğitim*, Yıl:12, No:127, Kasım 1987, s.76-78.
- Demirel, Ö., *Plandan Uygulamaya Öğretme Sanatı*, Pegem-A Yay., Ankara 2000.
- Jenkins, K., "Teaching teachers: A secondary history PGCE course", *Teaching History*, No: 42, Haziran 1985, s.9-12.
- John, P., "The professional craft knowledge of the history teacher", *Teaching History*, No:64, Temmuz 1991, s.8-12.
- Patrick, H., "History teachers for the 1990s and Beyond", *Teaching History*, No: 50, Ocak 1988, s.10-14.
- Safran, M., "Tarih Programları Nasıl Düzenlenmelidir?", *GÜGEF Dergisi*, s:4, 1996.
- Wilson, S.M. ve G.W. Mcdiarmid, "Something old, something new: What do social studies teachers need to know?", *The Teacher Educators Handbook*, ed. F.B. Murray, San Fransisco, 1996.

HAYAT BOYU ÖĞRENME VE SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİM

Semih Aktekin
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Öğretmenlik mesleğine hazırlık sadece üniversitelerde alınan hizmet öncesi eğitimle sınırlı olmayıp hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bu kitabın diğer bölümlerinde tarih öğretmenlerinin mesleklerine başladıklarında kullanabilecekleri yöntem ve teknikler hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Ancak günümüzde tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da sürekli yeni gelişmeler olmakta, diğer bilim dallarının verilerindeki son gelişmeler eğitim ve öğretimle ilgili teorilerin sürekli gözden geçirilmesine yol açmaktadır. Tarih ve tarih eğitimi alanında lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğrenilenlere de sürekli yeni bilgiler eklenmekte veya eğitim alanında daha önce yaygın kabul gören teorilerin bir kısmı zamanla terk edilebilmektedir. Ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretim programlarının son yıllarda yapılandırmacı (constructivist) yaklaşım doğrultusunda değiştirilmesi, çoklu zekâ kuramı, yansıtıcı düşünme, süreç değerlendirme, portfolyo, öz değerlendirme, bilgi iletişim teknolojileri (BİT)'nin eğitimde kullanımı gibi kavram ve olgular dünyadaki değişimlerin ülkemiz eğitimine yansımalarından bazılarıdır. Eğitim alanında ve sosyal bilimlerin diğer disiplinlerinde yapılan araştırmalar, dünyadaki ve ülkemizdeki ekonomik, siyasi ve sosyal gelişmeler bundan sonra da eğitimcileri belli konularda yeni arayışlara itebilecektir. Öğretmenlik mesleğine yönelik eğitim verirken öğretmen adaylarına gelecekte olabilecek tüm değişimleri öğretmek mümkün değildir. Ancak öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme bilinci ve sorumluluğuyla

yetiştirilmeleri ve uzun meslek yaşamları boyunca kendilerini her tür yenilik ve gelişime uyarlayabilecek yetenek ve bilinçle donatılmaları gerekmektedir. Öğretmenin görev yapacağı 25–30 yıllık süre içinde kendini hiç geliştirmeden sadece lisans eğitiminde elde ettiği bilgi ve becerilerle öğretmenlik yapmaya çalışması etkili bir eğitim öğretim yapmasına engel teşkil edecektir. Okullarda yaptığımız gözlemler üniversite eğitimini bundan 5–6 yıl önce tamamlamış öğretmenlerin bile yeni öğretim programlarında geçen birçok kavram hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarını ve yeni programların gerektirdiği etkinlikleri uygularken sıkıntılar çektiğini göstermektedir. Yenilenen programlar hakkında yeterli bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin yeni sistemi başarıyla uygulaması ise mümkün değildir. Hayatın birçok alanındaki hızlı değişimin eğitim kurumlarını doğrudan etkilediği gerçeğinden hareketle öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi ve hayat boyu öğrenme ilkesi doğrultusunda kendilerini sürekli yenilemeleri birçok ülkede öğretmen yetiştirmede anahtar bir kavram hâline gelmiştir. Birçok Batı ülkesinde öğretmen adayları ve öğretmenler lisans ve yüksek lisans düzeyinde hayat boyu öğrenme ve sürekli mesleki gelişim ilkeleri doğrultusunda eğitim görmektedirler (Fullan,1995;Day,1999). Fullan (1995:265) öğretmenin mesleki gelişimini 'öğretmenin karmaşık ve dinamik değişim şartları altında sürdürdüğü resmî (formal) ve resmî olmayan (informal) öğrenme faaliyetlerinin toplamı' olarak tanımlamaktadır. Day (1999: 4) ise öğretmenlerin mesleki gelişimi kavramını 'birey, grup ve okulun doğrudan veya dolaylı olarak faydasına olmayı hedefleyen ve sınıf içindeki eğitimin kalitesine katkıda bulunacak bilinçli ve planlı faaliyetler ile doğal öğrenme tecrübelerinin tümünün toplamı' olarak tanımlamaktadır. Ülkemizde görev yapan öğretmenlerin kendilerini kişisel ve mesleki açılardan geliştirmelerine katkıda bulunmak için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından değişik hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmektedir. Bunun dışında tarih öğretmenlerinin çeşitli burs imkânlarından faydalanarak katılabilecekleri uluslararası hizmet içi eğitim faaliyetleri de bulunmaktadır. Bu bölümde öğretmenlerin faydalanabilecekleri ulusal ve uluslararası hizmet içi eğitim çalışmaları hakkında bilgi verilecek daha sonra da öğretmenlerin başka yollarla kişisel ve mesleki gelişimlerini nasıl sürdürebilecekleri hakkında bazı önerilerde bulunulacaktır.

MEB Tarafından Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri

Millî Eğitim Bakanlığı her yıl değişik branşlardan öğretmenlerin yararlanabileceği birçok hizmet içi eğitim faaliyeti düzenlenmektedir. Millî

egitim personelinin yurt içinde veya yurt dışında hizmet içi eğitim yoluyla yetiştirilmeleriyle ilgili bütün görev ve hizmetleri MEB teşkilat yapısı içinde yer alan Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı yürütür. MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim kursları merkezi ve mahalli kurslar şeklinde düzenlenmektedir. Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığınca uygulanan yıllık hizmet içi eğitimin yanı sıra 1994 yılında yürürlüğe giren Hizmet içi Eğitim Yönetmeliğinin 23. maddesinde “Millî Eğitim Müdürlüklerince, mahalli hizmet içi eğitim ihtiyaçları doğrultusunda yıllık eğitim planı hazırlanır ve valilik onayı alındıktan sonra yürürlüğe konur.” hükmü yer almaktadır. Bu yönetmelikle de mahalli hizmet içi eğitim faaliyetleri zorunlu hâle getirilmiştir. Öğretmenlerin katılması gereken zorunlu kurslar çalıştıkları okullar tarafından kendilerine resmî olarak bildirilir. Öğretmenlerin kendi ihtiyaçları doğrultusunda başvuru yapabilecekleri hizmet içi eğitim kurslarının listesi ise Hizmet içi Eğitim Daire Başkanlığınca her yıl Millî Eğitim Bakanlığına bağlı tüm kurum ve kuruluşlara gönderilmektedir. Bu listeye Daire Başkanlığının resmi web sitesi olan <http://hedb.meb.gov.tr> adresinden de ulaşılabilir. Bu adreste “Mahalli Faaliyetler” linkinde tüm illere ait hizmet içi eğitim planları yer almaktadır. 2006 yılından itibaren merkezi ve mahalli tüm hizmet içi eğitim faaliyetlerine başvurular internet üzerinden alınmaya başlamıştır. <http://ilsis.meb.gov.tr> adresinde yer alan “Hizmet içi Eğitim İşlemleri” modülünden yapılacak başvuru işlemleri için öğretmenler okul müdürlüğünden alacakları kullanıcı adı ve şifre ile ılsis modülüne giriş yapıp şartları kendilerine uyan, ihtiyaçlarına en çok cevap veren kursları seçip başvuru yapabilirler. Bu adresten “Güncel ve Duyurular” başlıklı linke bağlandığında başvuru yapılabilinecek kurslarla ilgili bilgilere ulaşılabacaktır. Bir öğretmen bir yıl içinde en çok 5 merkezi hizmet içi eğitim kursu için başvuru yapabilmektedir.

Uluslararası Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri

Günümüz dünya şartlarında uluslararası alandaki birçok gelişme anında Türkiye’yi de etkilemektedir. Gerek ders programlarının içeriği ve ders kitaplarında gerekse ders işleyiş yöntemlerinde ülkemizde son yıllarda önerilen değişikliklerin büyük çoğunluğu ülke ihtiyaçları yanında dünya çapındaki değişimlerin de izlerini taşımaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin uluslararası hizmet içi eğitim kurslarını takip etmeleri de mesleki gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır. Türkiye’nin Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına 2004 yılından itibaren tam üye olarak katılmasıyla birlikte öğretmenlerin ve eğitimcilerin yararlanabileceği uluslararası hizmet içi eğitim etkinliklerinin sayısında bir artış yaşanmıştır. Avrupa

Tarih Nasıl Öğretilir?

Birliğin Türkiye'deki eğitim faaliyetlerini Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatına bağlı kısa adı Ulusal Ajans olan Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı yürütmektedir. Ulusal Ajans eğitim çalışmaları Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Programları olmak üzere iki ana başlık altında yürütülmektedir. Bu programlar eğitim alanında Avrupa ülkeleriyle iş birliği yaparak eğitimde kaliteyi artırmak ve kültürel diyalogu sağlamayı amaçlamakta olup okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim alanlarını kapsamaktadır. Ulusal Ajans'ın resmi internet sitesindeki bilgilere göre bu programlar kapsamında, ilk ve orta öğrenimdeki öğrencilerden yetişkinlere, mesleki eğitim stajyerlerinden üniversite öğrencilerine, temel beceri ihtiyacı duyan insanlardan eğitimin değişik sektöründe çalışan öğretmen ve yöneticilere kadar herkes için eğitim ve öğretimde gelişme imkânları ve karşılıksız mali katkı sağlanmaktadır. Ulusal Ajansın yaptığı yardımlar etkinliğe göre değişmekle birlikte bireysel hizmet içi eğitim faaliyetleri için kurs katılım ücreti, yol ücreti ve konaklama ücretlerinin tümü karşılanmaktadır. Bu bursların dağıtımında yurt dışı ve yabancı dil tecrübesi olmayanlar ile dezavantajlı sosyoekonomik kurum ve bölgelerde görev yapan öğretmenlere öncelik verilmektedir. Bu kapsamda burs alan bir katılımcı üç yıl geçmeden aynı burslardan faydalanamamaktadır. Öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim kursları Hayat Boyu Öğrenme Comenius Programı kapsamında düzenlenmektedir. Comenius Programı sadece hizmet içi eğitim kurslarını değil, okullar arasında iş birliğini teşvik eden ve farklı ülkelerdeki öğrenci ve öğretmenlere ortak ilgi alanındaki bir veya daha fazla konuda birlikte çalışma fırsatı sağlamayı hedefleyen okul ortaklıkları faaliyetlerini de kapsamaktadır. www.ua.gov.tr web adresindeki Hayatboyu Öğrenme Programı (LLP) linkinde Comenius programı kapsamındaki hizmet içi eğitim kurslarına nasıl başvurulabileceği konusunda ayrıntılı bilgiler bulunmaktadır. Öğretmenler kendi alanlarıyla ilgili farklı ülkelerde İngilizce, Fransızca ve Almanca dillerinde düzenlenmiş çok çeşitli hizmet içi eğitim etkinliklerinden faydalanabilirler. Comenius kapsamında başvuru yapılabilecek tüm hizmet içi eğitim faaliyetlerinin listeleri ve içerikleri <http://ec.europa.eu/education/trainingdata-base> adresinde ilan edilmekte, öğretmenler katılmak istedikleri faaliyeti bu listeden seçmektedirler. Avrupa Birliğinin öğretmenlere yönelik faaliyetleri, başvuru şartları ve tarihleri ile diğer ayrıntılar konusunda en güncel bilgiler için Ulusal Ajansın web sitesini (www.ua.gov.tr) sık sık takip etmekte fayda bulunmaktadır.

Uluslararası hizmet içi eğitim faaliyetlerine başvurmanın bir diğer yolu da Avrupa Konseyi eğitim personeli hizmet içi eğitim programları için Milli Eğitim Bakanlığı Dış ilişkiler Genel Müdürlüğü aracılığıyla başvuru yapmaktır. MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü'nün <http://digm.meb.gov.tr> web adresindeki hizmet içi eğitim linkine bağlanıldığında Avrupa Konseyi'nin değişik ülkelerde farklı

branşlardan öğretmenler için düzenlediği hizmet içi eğitim kursları listesine ve başvuru tarihlerine ulaşmak mümkündür.

Öğretmenlerin değişik kurumlar aracılığıyla başvurabilecekleri uluslararası hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik burslardan yararlanmak için yabancı dil bilme şartı bulunmaktadır. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yürütüleceği yabancı dil için KPDS (Kamu Personeli Dil Sınavı) veya ÜDS'den en az 70 puan almış olmak veya yabancı dilde eğitim veren bir üniversiteden mezun olmak gerekmektedir. Bazı öğretmenler için bu dil puanı yüksek gözükebilir ancak yabancı dil bilgisi günümüz şartlarında uluslararası gelişmeleri takip edebilmenin asgari şartlarından biri hâline gelmiş bulunmaktadır. Öğretmen adayı öğrencilerin henüz lisans düzeyinde öğrenciyken yabancı bir dil, özellikle de İngilizce öğrenmeye başlamaları mesleğe başladıklarında uluslararası faaliyetlere katılım konusunda kendilerini avantajlı kılacaktır. Değişik branşlardan eğitimcilerle yapılan görüşmeler bazı öğretmenlerin sınavlardan yeterli dil puanı almış olsalar bile pratik eksikleri olduğu gerekçesiyle uluslararası faaliyetlere başvuruda çekingen davrandıklarını göstermiştir (Aktekin, 2007). Hâlbuki bu tür uluslararası toplantılarda çok iyi düzeyde İngilizce konuşanlar yanında söylenenleri ancak takip edebilen katılımcılara da rastlanmaktadır. Bu yüzden Türkiye'deki öğretmenlerin de bu tür toplantı ve burslara yabancı dil pratikleri çok iyi olmasa bile başvurup katılmalarında fayda bulunmaktadır. Zaten yabancı dil pratiği bu tür toplantılara katılmadan gelişemez. Uluslararası eğitim etkinliklerine yeterli katılım olmamasının bir diğer sebebi ise öğretmenlerin bu imkânların varlığından yeterince haberdar olmamasıdır. Öğretmenlerin iyi bir internet kullanıcısı olmaları ve bu alandaki siteler yanında yukarıda değinilen web adreslerini zaman zaman ziyaret edip yapılan duyuruları dikkatli takip etmeleri katılabilecekleri uluslararası faaliyetlerden haberdar olmalarını sağlayacaktır.

Tarih öğretmenleri için her yıl düzenlenen ve öğretmenlerin Comenius programı kapsamında Ulusal Ajanstan burs alarak katılabilecekleri faaliyetlere EUROCLIO'nun her yıl düzenlediği hizmet içi eğitim kursları örnek olarak verilebilir (Aktekin, 2007). Avrupa çapında 46 ülkeden yaklaşık 60 Tarih Öğretmenleri Derneğinin üye olduğu Avrupa Tarih Eğitimcileri Birliği, EUROCLIO (European Association of History Educators), (European Standing Conference of History Teachers Associations), Avrupa çapında tarih eğitiminin daha verimli ve yeni tekniklerin kullanılarak anlatılmasını ve bu alanda farklı ülkeler ve kurumlar arasında iş birliğini hedefleyen ve Avrupa Konseyi tarafından desteklenen bir sivil toplum kuruluşudur (Leeuw-Roord, 1998; www.euroclio.eu). EUROCLIO bu amaçlarını gerçekleştirebilmek için her yıl Avrupa'nın değişik bir ülkesinde tarih eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitim çalışmaları düzenlemektedir. Bu kurslarda tarih

eğitiminde Avrupa vatandaşlığı, insan hakları, çok kültürlülük, millî tarih ve dünya tarihi arasında denge kurulması gibi konular ve tarih eğitiminde teknoloji kullanımı, yerel kaynaklar ve müzelerin kullanımı gibi yöntemler gündeme gelmektedir (Aktekin, 2008). EUROCLIO tarafından düzenlenen bu faaliyetlere yılda yaklaşık 35 farklı ülkeden 150 civarında eğitimci katılmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan tarih ve sosyal bilgiler öğretmenleridir ve bunların büyük çoğunluğu da kendi ülkelerindeki Ulusal Ajanslar aracılığıyla Avrupa Birliğinden sağlanan burslarla bu kurslara katılmaktadırlar. EUROCLIO'nun bir hafta olarak planlanan hizmet içi eğitim kurslarında öncelikle ev sahibi ülkenin tarihi ve eğitim sistemiyle ilgili bilgiler verilmekte ve o ülkenin eğitim sistemini ve tarih derslerinin işleyişini katılımcılara tanıtmak için okul ziyaretlerinde bulunmaktadır. Ayrıca bir gün ilgili ülkenin tarihi mekân ve müzelerinin ziyaretine ayrılmakta, haftanın diğer günlerinde ise o yılın gündemiyle ilgili değişik konferans ve atölye çalışmaları düzenlenmektedir. Farklı ülkelerden katılımcılardan oluşmasına dikkat edilen tartışma gruplarında katılımcılar tarih eğitiminin değişik boyutlarını kendi tecrübelerinden hareketle tartışma imkânı bulmaktadırlar. Programın son akşamı ise ev sahibi ülkenin kültürünü yansıtan folklor ve müzik gösterisi yapılmaktadır. Programın resmi kısmında olan bu etkinlikler dışındaki boş vakitlerde ise değişik ülkelerden öğretmenlerle çok daha farklı ve çeşitli tartışmalar yapmak da mümkün olmaktadır. Daha önce bu tür toplantılara katılmış eğitimci ve öğretmenlerin tecrübelerine dayanarak farklı ülkelerde düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerini takip etmenin öğretmenlere mesleki ve kişisel gelişim açısından aşağıdaki faydaları sağlayacağı söylenebilir (Aktekin, 2007; Tokdemir, 2008):

1. Eğitim ve öğretim alanında dünyanın diğer ülkelerinde ne gibi gelişmeler olduğunu görmek.
2. Eğitimdeki güncel sorunlarla ilgili uluslararası uzmanların bilgilerinden faydalanmak.
3. Farklı ülkelerin okullarındaki eğitim sistemlerini görerek kendi uygulamalarıyla karşılaştırmak.
4. Farklı ülkelerden kişisel dostlar edinerek başka kültürleri tanımak.
5. Eğitimle ilgili okullarının katılabilecekleri başka Avrupa Birliği projeleri için muhtemel ortaklar bulmak.
6. Ziyaret edilen ülkenin tarihi ve kültürü hakkında bilgi sahibi olmak.
7. Ziyaret edilen ülkedeki güncel ve siyasi gündem konusunda bilgi ve fikir sahibi olmak.
8. Yabancı dil öğrenme veya bildiği yabancı dili geliştirmek için motive olmak.
9. Uluslararası bir ortamda Türkler ve Türkiye hakkındaki varsa ön yargıların giderilmesine ve Türkiye hakkında olumlu düşünceler oluşmasına katkıda

bulunmak.

Yapılabilecek Diğer Faaliyetler

Tarih öğretmenlerinin kendilerini geliştirmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları şüphesiz tek yol değildir. Son yıllarda eğitim literatüründe öğretmenlerin mesleki gelişimleri için kısa süreli hizmet içi eğitim kurslarının tek başına yeterli olmadığı, öğretmenlerin başka yöntemlerle de kendilerini sürekli geliştirmek için çaba göstermeleri gerektiği tartışılmaktadır (Day,1999). Mesleğe başladıktan sonra öğretmenlerin kendini geliştirme yolunda harcayacağı çabalar, Fullan(1995:265)'ın deyimiyle 'karmaşık ve dinamik değişim şartları altında sürdürecekleri resmî (formal) ve resmî olmayan (informal) öğrenme faaliyetleri', öğretmenlik mesleğini ne derece kaliteli yürüteceklerini belirleyen temel faktör olacaktır. Unutulmamalıdır ki öğretmenlik mesleği aynı zamanda sürekli bir öğrencilik hâlidir. Sürekli öğrenmeyen ve gelişmeyen öğretmenler öğrencilerini çağın gereklerine göre yetiştiremezler. Tarih öğretmenlerinin kendilerini kişisel ve mesleki açıdan geliştirebilmeleri için yapabilecekleri faaliyetlerin bir kısmı şu şekilde özetlenebilir (Haydn vd.; 2001: 290):

1. Değişik tarih kitapları okumak, öğrendikleri yeni ve ilginç bilgileri öğrencileriyle paylaşmak.
2. Tarih, tarihçilik ve tarih öğretimiyle ilgili gazete ve dergi makalelerini takip etmek.
3. Tarih alanında yeni yayınları tanıtan makaleleri ve tarihle ilgili bilgisayar yazılımlarını tanıtan yazıları takip etmek.
4. Alanlarındaki yeni fikirleri takip edebilmek ve öğretim yeteneklerini geliştirip zenginleştirmek için eğitimle ilgili konferans, sempozyum, kongre, seminer vb. toplantılara katılmak.
5. Başka tarih öğretmenleriyle meslekleri ve okuldaki uygulamaları hakkında konuşmak, fikir ve kaynak alışverişinde bulunmak.
6. Tarih ve tarihçilikle ilgili popüler ve akademik dergileri takip etmek.
7. Sınıf içi uygulamalarını sürekli geliştirmek ve değiştirmek.
8. Gazetelerin eğitim sayfalarını, eğitim haberlerini okuyarak eğitimle ilgili tartışmaları takip etmek.
9. Yeni öğrendiği düşünce ve yöntemleri öğretiminde kullanmaya çalışmak.
10. Derslerini daha renkli ve eğlenceli hâle getirmek için değişik kaynaklardan materyal bulup geliştirmeye çalışmak.
11. Diğer zümre öğretmenleriyle diyalog kurmak ve görüş alışverişinde bulunmak.
12. Normal ders saatleri dışında da öğrencileriyle konuşmak ve çalışmaları için

onlara vakit ayırmak.

13. Öğretmenlerin üye oldukları ogretmenler@yahooogroups ve tarihogretimi@yahooogroups gibi e-mail gruplarına üye olarak veya yeni e-mail grupları oluşturarak başka şehir ve okullardaki meslektaşlarıyla internet aracılığıyla görüş alışverişinde bulunmak.

Unutulmamalıdır ki lisans ve tezsiz yüksek lisans düzeyinde alınan eğitim tarih öğretmeni olmayı sağlayacak ilk basamaklardır. Öğretmen adayları üniversitede aldıkları eğitimi bitirip göreve başladıktan sonra da farklı yollarla alanlarındaki değişiklikleri takip ederek sürekli kendilerini geliştirme çabası içinde olmalıdırlar. Kişinin genel olarak eğitim ve özel olarak kendi alandaki yenilikleri takip etmeden başarılı bir öğretmenlik yürütmesi beklenemez. Günümüzde eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin temel görevlerinden birinin de öğrencilere hayat boyu öğrenme bilinç ve becerisini kazandırmak olduğu vurgulanmaktadır (Day,1999:2). Öğretmenler değişen ülke ve dünya şartlarına göre öğrencilerini bu bilinçle eğitmeyi amaçlıyorlarsa öncelikle kendileri hayat boyu öğrenme azim ve isteğine sahip olmalıdırlar.

KAYNAKÇA

Aktekin, S. (2007) 'Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Uluslararası Etkinliklere Katılımı: EuroClio Örneği'. III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildiriler kitabı , 18–20 Haziran 2007, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana, s. 662-665.

Aktekin, S. (2008), Tarih Eğitiminde Uluslararası Arayışlar, Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 14–16 Mayıs 2008, Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çanakkale, s.314-319.

Day, C. (1999), *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*, New York: Routledge Falmer.

Fullan, M.(1995), 'The Limits and Potential of Professional Development', In: Guskey, T.R.&Huberman, M.(Eds.), *Professional Development in Education*, New York: Teachers College Pres, pp.253-267.

Haydn, T., Arthur, J., and Hunt, M. (2001), *Learning to Teach History in the Secondary School*, London: Routledge/Falmer.

Leeuw-Roord, J.van der.(ed.) (1998), *The State of History Education in Europe*, Hamburg:Korber-Stiftung.

Tokdemir, M.A. (2008), EuroClio Profesyonel Gelişim Kursu: Başka Bir Tarih Eğitimi Mümkün, *Toplumsal Tarih*, Haziran 2008, sayı 174, ss. 12-13.

İnternet kaynakları:

<http://hedb.meb.gov.tr> (Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet içi Daire Başkanlığı web adresi)

<http://digm.meb.gov.tr> (Millî Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü web adresi)

<http://www.ua.gov.tr> (Ulusal Ajans web adresi)

<http://www.euroclio.eu> (EUROCLIO web adresi)

“İnsanın, geçmişle arasında kurduğu ilişkiye, biz tarih diyoruz. İlişkinin kah resmi, kah hayali, kah fırtınalı ya da huzurlu oluşu, geçmişten değil, kendimize ve geleceğimize ilişkin karşılaştığımız problemlerden yahut yaptığımız tasarımlardan kaynaklanıyor. Ne de olsa bugün var olan ve yaşayanlar bizleriz. Bununla birlikte varlığımız ile geçmişimiz arasındaki bu ilişkinin etkiye çok da açık olduğunu söylemek kolay değildir. Çünkü bizlerin tanım ve tasarımlarımızın tarihe yüklediği gerilim ile onun bir sosyal bilim olarak metodolojik güvenceleri arasında sürekli bir dişme mevcuttur.”

Mustafa SAFRAN

Bahsedilen bu gerilimin eğitime yansması tartışılması gereken diğer bir boyuttur. Tarihin neden ve niçin öğretildiği önemli olmakla birlikte, bunlardan daha da önemli olanı tarihin nasıl öğretiliştir. Tarihin öğretiminde müfredatın, ders kitaplarının ve iktidarın etkisi yadsınamaz. Fakat bu bağlamda belirleyici olan araçlardan birisi de mikro iktidardır. Öğretmenin kurduğu mikro iktidarın etkilerini en aza indirmenin veya başka bir ifade ile doğrudan demokrasiyi tanımlayan, bireyin/öğrencinin kendi anlatısını oluşturmada en önemli argümanlardan birisi de alan eğitimidir.

Bu kitapta bir tarafıyla tarihin neliğinden, tarih öğretiminin amaçlarına kadar uzanan geniş bir yelpazede teorik tartışmaların yanı sıra, tarihin nasıl öğretileceği gibi uygulamaya / yaşantıya dair makaleler yer almaktadır.