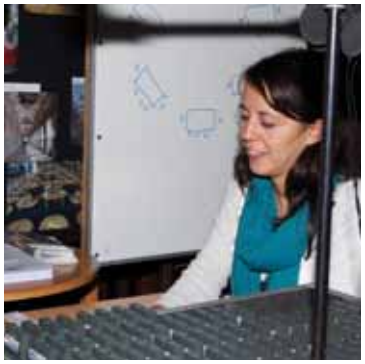


Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk Toplumlarında Tarih Eğitmenleri: Algılar, İnançlar ve Uygulamalar

Başlık: Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk Toplumlarında Tarih Eğitmenleri: Algılar, İnançlar ve Uygulamalar
ISBN: 978-9963-8991-5-9

Yazarlar:
Dr Charis PSALTIS
Dr Eleni LYTRAS
Stefania COSTACHE

Editoryal Danışmanı:
Arthur CHAPMAN

Türkçe editörleri:
Gizem KAVAZ & Johann PILLAI

Düzeltmen:
Dr Meltem Onurkan SAMANI

© Telif Hakkı: UNDP-ACT, 2011
Tüm hakları saklıdır.
Kıbrıs'ta hazırlanmıştır.

© TASARIM: GRA.DES www.gra-des.com
Tasarm Uyarlaması: Tijen Özerdağ

Fotoğraflar: Sarah Malian and Beran Cemal, CCMC & Chara Makriyianni, AHDR

Basım: K&L LITHOFIT LTD, Lefkoşa, Kıbrıs

Bilgi için: Tarihsel Diyalog ve Araştırma Derneği
Dayanışma Evi, Ledra Palas Oteli Karşısı, Birleşmiş Milletler Ara Bölge, Lefkoşa, Kıbrıs
Posta adresi: P.O. Box 11663, Lefkoşa 2081, Kıbrıs
e-posta adresi: ahdr.mide@ahdr.info
Web adresi: http://www.ahdr.info

όμιλος ιστορικού διαλόγου και έρευνας **association for historical dialogue and research** tarihsel diyalog ve araştırma derneği

AHDR, misyonu kamuoyunda ve özellikle çocuklar, gençler, eğitimciler arasında ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi görüş, etnik ve sosyal köken, statü farkı gözetmeksizin, çeşitliliklere ve düşüncelerin paylaşılmasına saygı çerçevesinde, farklı yetenek düzeyindeki bireylere öğrenme olanakları sağlayarak tarihsel anlayışın gelişmesine katkıda bulunmak olan kültürlerarası bir sivil toplum örgütüdür. AHDR misyonunu gerçekleştirirken, Uluslararası İnsan Hakları Bildirgesi, Avrupa İnsan Hakları ve Temel Özgürlükler Sözleşmesi, UNESCO egitim amaçları, Avrupa Konseyi'nin tarih eğitimine ilişkin tavsiyelerini gözönünde bulundurur. Araştırma ve araştırma bulgularının yayınlanması; politika önerileri geliştirme; kütüphane ve arşivlerin zenginleştirilmesi; öğretmen eğitimi seminerleri düzenleme, tartışmalar, konferanslar düzenleme; eğitim materyalleri yayınlama; alan gezileri ve yürüyüşleri düzenleme; kitlelere ulaşım araçları geliştirme; bireyler ve kurumlar arasında yerel, Avrupa ve uluslararası düzeyde sinerji oluşturma AHDR'ın aktiviteleri arasında yer almaktadır.

Türkçe'nin yanısıra İngilizce ve Yunanca dillerinde de hazırlanan bu araştırma raporu, Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı İşbirliği ve Güven için Hareket (UNDP-ACT) ve ABD Elçiliği'nin İki Toplumlu Destek Programı tarafından sağlanan fonlarla gerçekleşmiştir ve Tarihsel Diyalog ve Araştırma Derneği'nin Çoklu Bakışaçıları ve Eğitimde Kültürlerarası Diyalog (MIDE) projesinin Araştırma Raporlarından birisidir.

Yasal Uyarı: Bu yayında yer alan görüşler yazarlara ait olup, üye ülkeleriyle birlikte Birleşmiş Milletler, UNDP, USAID veya AHDR'ın görüşlerini temsil etmeyebilir.

Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk Toplumlarında Tarih Eğitmenleri: Algılar, İnançlar ve Uygulamalar

İçindekiler

	sayfa
Yazarlar Hakknda	**2**
Teşekkür	**3**
Özet	**4**
Bu Araştırmayı Yapma Nedenimiz	**5**
Teorik Bilgi: Tarih Öğretiminin Sosyo-Kültürel Olarak Konumlandırılmış Analizi	**6**
Araştırmadaki Boşlukları Doldurmak	6
Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ve Bunların Öğretim Uygulamaları	7
Epistemik İnançlar ve Bağlamsal Faktörler	9
Temas Hipotezi ve Kıbrıs Bağlamındaki Önemi	13
Kıbrıs'ta Tarih Müfredatları ve Ders Kitapları	15
AHDR'ın Önerisi	17
Metodoloji	**19**
Sonuçlar	**20**
Başlangıç Nitelikleri ve Hizmetiçi Eğitim	20
Ölçeklerin Oluşturulması	28
İki Toplum ile İki Eğitim Kademesi Arasındaki Benzerlik ve Farklılıkların Araştırılması	32
Tarihsel Düşünme Yöntemlerinin Öğretmenler Tarafından Beyan Edilen Kullanımı Diğer Değişkenlerle Nasıl İlişkilidir?	35
Her Bir Toplum İçindeki Simgeler ve Kimlikler: İdeolojik Tutumlar ile Öğretim Uygulamaları	36
Her Bir Toplum İçindeki Diğer Farklılıkların Araştırılması: Temas, Gruplararası Arkadaşlıklar ve Pedagoji	41
Tartışma	**44**
Referanslar	**46**
Ekler	**51**

Teşekkür

Yazarlar, Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı - İşbirliği ve Güven için Hareket'e (UNDP - ACT) bu araştırma ve yayını finanse ettiği için müteşekkirdir. Bunun yanında Tarihsel Diyalog ve Araştırma Derneği (AHDR) Yönetim Kuruluna ve AHDR'ın Eğitimde Çoklu Bakış Açıları ile Kültürlerarası Diyalog (MIDE) Ekibine, verilerin toplanması, analizi ve rapor yazımı süresince sağladıkları devamlı destek ve katkı için teşekkür ederiz.

Özellikle araştırma anketinin hazırlanması sürecindeki önemli katkılarından dolayı Kyriakos Pachoulides'e ve faydalı gözlemleri ve önerilerinden dolayı Lukas Perikleous'a minnettarız. Raporun teorik altyapısının hazırlanması için sağladığı değerli yardım için Charlotte Fischer'e özel teşekkürlerimizi sunarız. Son olarak diğerleri kadar önemli, araştırmanın ilk aşamalarında araştırma anketinin son şeklinin verilmesine etkili bir şekilde yardımcı olan tüm AHDR Araştırma Görevlilerine teşekkür etmek istiyoruz.

Bu yayında ifade edilen tüm görüşler ve metindeki olası hatalar veya eksikliklerden yalnızca yazarlar sorumludur.

Yazarlar Hakkında

Dr Charis PSALTIS

Charis Psaltis, Kıbrıs Üniversitesi'nde Sosyal Psikoloji ve Gelişim Psikolojisi Yardımcı Doçentidir. Eğitim Bilimleri ve Psikoloji alanlarında diplomaları vardır. Cambridge Üniversitesi Sosyal ve Siyasi Bilimler Fakültesi, Sosyal Psikoloji ve Gelişim Psikolojisi Bölümü'nden Sosyal Psikoloji ve Gelişim Psikolojisi Masteri ve Doktorası vardır.

Oxford Üniversitesi Deneysel Psikoloji Bölümü, Oxford Gruplararası Çatışma Merkezi'nde, Kıbrıslı Rumlar ve Kıbrıslı Türkler arasındaki gruplar arası temaslar üzerine doktora sonrası çalışmalar yapmıştır. İlgi alanına giren öncelikli araştırma alanları, sosyal etkileşim, öğrenme ve gelişim, genetik epistemoloji, toplumsal cinsiyetin sosyal temsiliyeti, Kıbrıs'ta gruplar arası temas ve toplumlararası ilişkiler, ulusal kimliklerin gelişimi ve kollektif bellekle ilgili tarih öğretimidir. Charis Psaltis AHDR'ın kurucu üyesi olup, 2003-2011 yılları arasında AHDR'ın Araştırma Direktörlüğü'nü yürütmüştür.

Dr Eleni LYTRAS

Eleni Lytras, 2009-2011 yılları arasında AHDR-MIDE Araştırma Direktörü olarak görev yapmıştır. Psikoloji alanında üniversite diploması, Danışmanlık Psikolojisi alanında master diploması ve Sosyal Psikoloji alanında da doktorası vardır. Londra'da tıp merkezlerinde ve okullarda, Kıbrıs'ta sivil toplum örgütlerinde ve yüksek öğretim kurumları ile yurtdışında danışman ve sosyal psikolog olarak görev yapmıştır. Halen, AHDR'daki çalışmalarına ek olarak Kıbrıs Açık Öğretim Üniversitesi İnsani ve Sosyal Bilimler Yüksek Okulu'nda doktora sonrası çalışmalar yürütmektedir. İlgilendiği araştırma alanları arasında gruplararası ilişkiler, azınlık ve çoğunluk sosyal etkileri, stereotip ve önyargıların azaltılması ile okul liderliği bulunmaktadır.

Stefania COSTACHE

Stefania Costache 2003 yılında Bükreş Üniversitesi'nden Siyaset Bilimi diplomasını ve 2004 yılında da Orta Avrupa Üniversitesi'nden Milliyetçilik Çalışmaları üzerine master diplomasını almıştır. Şu anda Balkanlar'da modern yönetim ve egemenliğin şekillenmesinde Osmanlı imparatorluk mirasının etkileri üzerine bir tez konusuyla Illionis Üniversitesi'nde doktora adayıdır. İlgilendiği araştırma alanları arasında, etnik azınlıkların siyasi aktifliği, bölgesel ve ulusal kimlikler, emperyal tarih ve emperyal miras, seyahat tarihi ve tarih öğretimi bulunmaktadır.

Özet

Bu rapor, yakın zamanda Kıbrıs'ta temsili bir örneklem üzerinden ilk ve orta dereceli okullardaki Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk tarih öğretmenlerinin algıları ile uygulamalarını araştıran niceliksel bir anketin amaçları, metodolojisi ve araştırma bulgularını anlatmaktadır (N=519). Araştırma, tarih öğretmenlerinin Kıbrıs'ta varolan bölünmüşlüğün her iki tarafında şu anda geçerli olan Kıbrıs Rum ve Kıbrıs Türk tarih müfredatları ve ders kitaplarıyla, öğretimlerinde tarihsel düşünmeyi destekleyen yöntemlerle ve bu yöntemlerin kullanımıyla ilgili görüşlerini incelemektedir. Araştırma aynı zamanda Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk tarih öğretmenlerinin epistemolojik inançları, Kıbrıs'ın yakın tarihiyle ilgili algıları ve tarih öğretmenlerinin diğer toplumun üyeleriyle olan temasları ile tutumları üzerine de odaklanmaktadır. Son olarak da Kıbrıs'ta varolan bölünmüşlüğün her iki tarafındaki tarih öğretmenlerinin nitelikleri ile eğitim ihtiyaçları ve daha ileri profesyonel gelişimlerine yönelik fırsatlar incelenmektedir. Sonuçlar, yukarıda belirtilen değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesini ve her iki toplumda ve iki toplum arasında tarih öğretmenlerinin mukayesesini sağlayan bir sosyo-kültürel analiz yoluyla tartışılmaktadır. Ayrıca, epistemik inanç anlayışlarımız, öğretim uygulamları ve ideolojilerin önemli sonuçları olan teorik yansımalar ve önemli zorlukların nasıl aşılabileceğine dair olası çözüm yolları da ele alınmaktadır.

Bu Araştırmayı Yapma Nedenimiz |

Tarihsel Diyalog ve Araştırma Derneği (AHDR), kurulduğu yıl olan 2003'ten beri Kıbrıs'taki tarih eğitiminin gelişimine ve ilerlemesine katkıda bulunmayı ve Kıbrıs'ın özel bağlamında tarih eğitiminin karşı karşıya olduğu zorluklarla ilgili anlayışı derinleştirmeyi amaçlamıştır. Yıllar boyunca AHDR, birçok tarih eğitimi çalıştayı, eğitim kursları, seminerler ve sempozyumlar düzenlemiş ve Kıbrıslı tarih eğitmenlerinin ihtiyaçlarına özel olarak hazırlanmış eğitim materyalleri geliştirmiştir.

Bu araştırma projesi, sistematik ampirik araştırma yoluyla Kıbrıs'taki tarih eğitmenlerinin algıları, inançları, uygulamaları ve ihtiyaçlarını daha iyi anlamamızı sağlayarak AHDR'ın devam eden çalışmalarını daha da geliştirmeyi ve Kıbrıs'ta tarih eğitiminin gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu araştırma projesi özellikle aşağıdakileri araştırmayı ve anlamayı hedeflemektedir:

- Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk tarih öğretmenlerinin kendi toplumlarında şu anda kullanılan müfredat ve ders kitaplarını nasıl gördükleri;
- Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk tarih öğretmenlerinin günlük uygulamalarında tarih öğretmek için kullandıkları yöntemler;
- Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk tarih öğretmenlerinin tarih bilimiyle ilgili anlayışları;
- Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk tarih öğretmenlerinin Kıbrıs'ın yakın tarihini nasıl gördükleri;
- Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk tarih öğretmenlerinin diğer toplum üyeleriyle gruplar arası ilişkileri ve
- Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk tarih öğretmenlerinin eğitim ve diğer profesyonel gelişim ihtiyaçları;

Bu amaçlara ulaşmak amacıyla bu araştırma raporu, altı temel odak noktasına bölünmüştür:

1) Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk tarih öğretmenlerinin şu andaki müfredat ve ders kitaplarıyla ilgili algıları;
2) Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk tarih öğretmenlerinin sınıfta kullandıkları tarih öğretim yöntemleri;
3) Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk tarih öğretmenlerinin tarihle ilgili epistemolojik inançları;
4) Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk tarih öğretmenlerinin Kıbrıs'ın yakın tarihiyle ve Kıbrıs konusuyla ilgili söylemleri; ve
5) Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk tarih öğretmenlerinin diğer toplumun üyeleri ile temasları ve Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk tarih öğretmenlerinin diğer topluma yönelik tutumları;
6) Kıbrıs'ta varolan bölünmüşlüğün her iki tarafındaki tarih öğretmenlerinin nitelikleri ve eğitim ihtiyaçları

Bu araştırma yoluyla elde edilen veri dizisi Kıbrıs'ta varolan bölünmüşlüğün her iki tarafında tarih öğreten eğitmenlerin temsili bir örnekleminden elde edilmiş olduğundan, Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk tarih eğitmenlerinin bütününe genelleştirilebilecek şekilde, Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk tarih eğitmenlerinin algıları, inançları, uygulamaları ve ihtiyaçlarıyla ilgili sonuçları raporlandırabilecek durumdayız. Yine, veri dizimiz varolan bölünmüşlüğün her iki tarafından tarih eğitmenlerinin temsili bir örneklemi olduğundan, iki toplumun tarih eğitmenleri arasında sağlam kıyaslamalar yapabilmekteyiz. Dolayısıyla, burada raporlandırılan bulgular, AHDR'ın devam eden projeleri açısından önemli olup, AHDR'ın, Kıbrıs'ta varolan bölünmüşlüğün her iki tarafındaki tarih eğitmen topluluklarını daha iyi anlamasını sağlayacaktır.

Bulgularımız Kıbrıs'ta tarih eğitimiyle ilgilenen tüm tarafların yararına olacak ve aynı zamanda tarih eğitmenleri için mevcut olan daha ileri profesyonel gelişim fırsatlarıyla ilgili bulgularımız da AHDR, politika yapıcılar, öğretmen sendikaları ve öğretmenlerin kendileri için özellikle önemli olacaktır. Bu bulgular, Kıbrıs'ta tarih öğretmenleri için şu anda mevcut olan profesyonel gelişim olanakları üzerine bir değerlendirme yapılmasını, Kıbrıs'taki tarih eğitmenlerinin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesini ve bu ihtiyaçların karşılanması için AHDR ve diğerleri tarafından stratejiler geliştirilmesini sağlayacaktır.

Bu araştırma, UNDP-ACT ile ortak olarak AHDR tarafından yürütülen iki yıllık ve iki toplumlu bir proje olan MIDE projesinin bir parçasını oluşturmaktadır.

Teorik Bilgi:
Tarih Öğretiminin Sosyo-Kültürel Olarak Konumlandırılmış Analizi

Geçmişi oluşturmayı ve yorumlamayı amaçlayan tüm uygulamalar gibi, okullardaki tarih öğretimi de sosyo-kültürel konuma sahip bir süreç olup, özellikle ideolojik mücadeleye ve çekişmeye maruz kalmaktadır. Öğretmenlerin sınıflardaki uygulamaları, örneğin, öğrettikleri disiplinler hakkındaki kendi kişisel algılarından, müfredata ve değerlendirmeye ilişkin sistematik baskılara kadar uzanan bir dizi faktörden etkilenmektedir. Okullardaki tarih derslerinde öğretmenlerin sınıflardaki uygulamaları, kuşkusuz, okul müfredatının "onaylanmış bilgi"[1] olması ve müfredatın oluşturulmasıyla politik süreçler arasındaki ilişkilere dair düşünceler tarafından şekillendirilmektedir. Bu düşünceler, Kıbrıs'ta olduğu gibi, geçmişin şimdiyi anlamada bir anahtar olarak gittikçe artan bir öneme kavuştuğu ve siyasal kimliklerin, tarihsel kimliklerle ve onları oluşturan anlatılarla[2] sıkı bağlar içinde olduğu çatışma sonrası koşullarda, özellikle geçerli olabilmektedir.

Araştırmadaki boşlukları doldurmak

Bu proje, odağı bakımından çığır açmaktadır. Sosyal simgelerin, geçmişimizi oluşturduğumuz ve üzerine inşa ettiğimiz kimlikleri nasıl ürettiğine dair Kıbrıs bağlamı üzerine yapılan çalışmalar halihazırda mevcuttur.[3] Araştırmalar ayrıca, geçmişin temsillerinin, bugünün kimlikleri ile ilişkili olduğunu göstermiş,[4] çatışma sonrası bağlamda epistemolojik inançlar ile tarih öğretimi uygulamaları arasındaki muhtemel ilişkinin haritasını çıkarmıştır.[5] Uluslararası düzeyde, öğretimin sosyo-kültürel ve kurumsal bağlamı üzerine geniş bir literatür ortaya çıkmıştır. Ancak, hiçbir araştırma, geçmişin simgelerinin ve bugünün kimliklerinin, tarih öğretmenlerinin öğretim uygulamalarını nasıl etkilediğine ampirik açıdan bakmamıştır. Üstelik, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının,[6] Kıbrıs bağlamında bu konularla nasıl ilişkilendiğine neredeyse hiç odaklanılmamıştır.

Bu araştırma, tarihin simgelerine, tarih öğretimine, gruplar arası ilişkilere ve Kıbrıs'ta varolan bölünmüşlük genelinde tarih eğitimcilerinin epsitemik inançlarına ilişkin değişkenler arasındaki ilişkileri araştırarak, bilgi dağarcığımızdaki bu boşlukları doldurma amacındadır. Bu araştırma, özellikle, Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk tarih öğretmenlerinin, geçerli olan tarih müfredatı ve ders kitapları hakkındaki görüşleri ile tarihsel düşünme yöntemleri hakkındaki görüşlerini ve bu yöntemleri sınıfta kullanma biçimlerini inceleyecektir. Araştırma, ayrıca, tarih öğretmenlerinin epistemolojik inançlarını ve Kıbrıs'ın yakın tarihi hakkındaki inançlarını araştıracaktır. Buna ek olarak, Kıbrıs'taki iki topluma mensup bireyler arasındaki kimlik, tutum ve temasa ilişkin sosyal psikolojik faktörler özellikle incelenecektir. İki toplum arasındaki ve iki topluma mensup bireyler arasındaki farklar, bu değişkenler üzerinden ve öğretmenlerin eğitim seviyeleri bakımından incelenecektir.

1. Michael Apple (2004). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
2. Chara Makriyanni and Charis Psaltis (2007). *The Teaching of History and Reconciliation.* Cyprus Review, 19(1), 43-69.
3. Charis Psaltis (in press). *Intergroup trust and contact in transition: A social representations perspective on the Cyprus conflict. In Ivana Markova and Alex Gillespie* (*Eds.)*, Trust and Conflict: Representation, Culture and Dialogue. London: Routledge.
4. Chara Makriyanni, Charis Psaltis and Dilek Latif (forthcoming). *Historical Education, Historical Culture, History didactics in EU-Europa*, 27-29.
5. Chara Makriyanni and Charis Psaltis
6. Liliana Maggioni, Patricia Alexander and Bruce Van Sledright (2004). *At a crossroads? The development of epistemological beliefs and historical thinking.* European Journal of School Psychology, 2(1), 170-173.

Öğretmenlerin epistemolojik inançları ve bunların öğretim uygulamaları üzerindeki etkileri

Epistemik inançlar, kişilerin, bilginin doğası ve bilmenin doğasına dair görüşleridir.[7] Bu konu çok geniştir, ancak bu rapor açısından bu terim, tarih öğretmenlerinin tarihsel bilgiyi ve tarihsel düşünmeyi anlama biçimlerine, ve dolayısıyla da, tarih öğretmenlerinin, öğrencilerine tarih ve tarihsel kavramları öğretmedeki rollerini anlama biçimlerine atıfta bulunmak üzere kullanılmaktadır. Öğretmen inançları üzerine oldukça çok sayıda araştırma yapılmış olmasına rağmen, epistemik inançlara özgü araştırmalar genelde öğrencileri odağına almıştır.[8] Ancak biz, yapılan anketlerde, bir dizi net eğilim tanımlayabildik.[9] Araştırma sahası alan (yani konu) genelinde hakim inançlar (genel anlamda bilgi hakkındaki inançlar) üzerine araştırma ve alana (yani konuya) özgü inançlar (yani bilim, tarih veya matematik gibi belirli bir alan hakkındaki inançlar) üzerine araştırma olarak ikiye bölünmüştür.[10]

Bu araştırmalar, saha genelinde hakim inançlar bakımından, bilme ve öğrenme hakkında farklı öğretmen anlayışları tespit etmiştir.[11] Spektrumun bir başındaki pozitivist/gerçekçi perspektif, deneysel olarak doğrulanmış teorilerin, nesnel gerçekliğe erişim sunduğuna inanır: bu görüşe göre öğretmenin amacı, "gerçeğin" bilgisini sunmaktır.[12] Öte yandan, göreci/postmodernist yaklaşım, tüm bilginin öznel olduğunu, gerçek diye bir şeyin olmadığını ve bu nedenle 'her şeyin kabul edilebilir' olduğunu belirtir. Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin, teori güdümlü bir süreç olduğunu ve bu süreçte öğrencilerin kendi bilgilerini aktif olarak oluşturabileceklerini düşünür ve teorilerdeki değişimler, bir ilerleme işareti olarak kabul edilir. Bu bakımdan bilgi, hem nesnel hem özneldir; zira bilginin öznesi ve nesnesinin buluştuğu noktada oluşturulmaktadır. Bu yaklaşımda, öğretmenlerin rolü, "gerçekliği" algılama biçimimizi etkileyen öznel bilgi yapıları nedeniyle hiçbir zaman elde edilemeyecek olmasına rağmen, nesnelliği amaçlayan bir sorgulama sürecini nasıl gerçekleştireceklerine dair öğrencileri eğitmektir.

Bu, kimya için olduğu kadar tarih için de geçerli olabilmektedir. Örneğin, kimya öğretmenleri işlerini, belirli bir veri grubunu (periyodik tablo, moleküler kütle, adi metaller hakkında bilgi) öğrencilere aktarmaktan ibaret görebilir. Alternatif olarak, öğretmenler, rollerini, öğrencilerini 'bir kimyacı gibi' düşünmek (elementlerin maddesel yapısını sorgulamak, hipotezleri onaylamak için deneylerden elde edilen kanıtları gözlemek, verinin tutarlılığını ve güvenirliğini sorgulamak) üzere eğitmek olarak algılayabilir ve bunun için, öğrencilerinin bu gibi soruları bilgece sormasına fırsat tanıyacak önbilgiyi ve düşünme biçimlerini onlara öğretebilir.

---

7. Örn. Barbara K. Hofer and Paul R. Pintrich (1997). *The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning.* Review of Educational Research, 67, 88-140.
8. Örn. Kudret Özkal, Ceren Tekkaya, Semra Sungur, Jale Çakıroğlu and Erdinç Çakıroğlu (2010). *Elementary Students' Scientific Epistemological Beliefs in Relation to Socio-Economic Status and Gender.* Journal of Science Teacher Education, 21 (7), 873-885; Marlene Schommer (1993). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. Research in Higher Education, 34 (3), 355-370.
9. Liliana Maggioni and Meghan M. Parkinson (2008). *The Role of Teacher Epistemic Cognition, Epistemic Beliefs, and Calibration in Instruction.* Educational Psychology Review, 20, 450-451, 454.
10. Örn. May M.H. Chen, Kwok-Wai Chan, Sylvia Y. F. Tang, & Annie Y.N. Cheng, (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. Teaching and Teacher Education, 25, 319-327; Nam-Hwa Kang (2008). Learning to teach science: Personal epistemologies, teaching goals, and practices of teaching. Teaching and Teacher Education, 24, 478-498; Chin-Chung Tsai (2006). Teachers' scientific epistemological views: The coherence with instruction and students' views. Science Education, 91, 222-243; Özgül Yılmaz Tüzün and Mustafa Sami Topçu (2008). Relationships among pre-service science teachers' epistemological beliefs, epistemological world view and self-efficacy beliefs, International Journal of Science Education, 30, 65-85.
11. Liliana Maggioni and Meghan M. Parkinson, 452.
12. Elizabeth Anne Yeager and Ozro L. Davis (1995, Nisan). Teaching the "Knowing How" of History: Classroom Teachers; Thinking about Historical Text. Amerikan Eğitim Araştırma Derneği'nin (American Educational Research Association) Yıllık Toplantısı'nda yapılan sunum, 20.

Öğretmenlerin alana özgü inançlarına odaklanan araştırmalarda tarihi, anlam oluşturmayı içeren bir süreç, hayata geçirilmesi gereken bir hikaye, ya da bir gerçekler bütünü olarak gördüklerini ve tarih kavramları arasında karşıtlıklar olduğu ortaya çıkarılmıştır. Örneğin, Yeager ve Davis, bazı öğretmenlerin tarihi, tarihsel belgelerin ve kaynak materyallerin yorumu ve değerlendirmesi yoluyla, esas olarak olayların analizi ve yorumu ile ilgilenen bir aktivite olarak gördüğünü tespit etmiştir. Tarihi bu şekilde algılayan öğretmenler, okullarda öğretilen tarihi de, tarih belgelerinin, yazarların perspektifi, bağlamları, amaçları ve bu belgelerde kullanılan ton ve dil bakımından eleştirel bir karşılaştırması ve değerlendirmesini içerecek şekilde yapılandırmıştır. Bu yapılandırmacı tarih öğretme yöntemi, tarihsel kaynakların yorumlanması ve değerlendirilmesine dair öğrencilerin eleştirel yaklaşımını geliştirme konusunda öğretmenin yeteneğine ve tarihsel metinlerden anlam üretebilmek konusunda da öğrencilerin yeteneğine bağlıdır.[13] Diğer öğretmenler, tarihi, hikaye anlatıcılarının bilgi kaynağı olduğu ve hangi kaynakların kullanılacağı konusundaki seçimin belgelerin ne derece sürükleyici ve eğlenceli olduğuyla ölçüldüğü bir hikaye olarak görmüşlerdir.[14] Son olarak, Yeager ve Davis, bazı öğretmenlerin ise tarihi, basitçe bir tür gerçeklerin biriktirilmesi süreci olarak gördüklerini ve bu görüşün, öğretmenleri, bağlam veya diğer perspektifleri yok saymaya ittiğini ortaya çıkarmıştır: tarihi bu şekilde anlayan öğretmenler için temel odak noktası, öğrencilerin gerçek bilgileri kronolojik sırayla öğrenmelerini sağlamaktır ve öğrencilerin eleştirel düşünme kabiliyetlerini ve ilk kaynakları değerlendirme ve kavramsal düşünme yeteneklerini geliştirmek, gereksiz ve verimsiz olarak görülür.[15]

Öğretmenlerin alana özgü bilgiler hakkındaki inançlarının daha detaylı bir sınıflandırması, 4. ve 5. sınıf Amerikan tarihi öğretmenlerinin epistemolojik inançlarını inceleyen bir araştırmanın konusu olmuştur. Bu araştırma, tarihteki epistemik bilincin değerlendirilmesi için bir ölçü sunmak amacı taşımaktaydı.[16] Katılımcıların yanıtları, tarihin değişmez ve nesnel ya da öznel doğasına olan inançlarını ne derece ifade ettiğine göre organize edilmiştir. Dört tane epistemolojik profil tanımlanmıştır. Bunlar, tarihsel bilginin aracısız ancak aynı zamanda da öznel olduğunu düşünen "ikili düşünenler"den, deneyimin geçmişe dair olduğuna inanan "naif gerçekçiler"e, insan bilgisinin öznel doğasına vurgu yapan "göreciler"e ve son olarak da, geçmiş hakkında bilgi iddiaları üretmek için kanıt ve argümanların yansıtıcı düşünme yöntemiyle harmanlanması ve değerlendirilmesi gerektiğine inanan "kriterciler"e uzanıyordu. İlginçtir ki anket, öğretmenlerin çoğunun göreci olarak sınıflandırıldığını ortaya çıkarmış, hatta, eğitimlerini tamamlamalarının ardından, "gerçekçi" öğretmenlerin, çelişen bir kanıtla karşılaşır karşılaşmaz mutlak nesnelliğin imkansız olduğu durumlarda, her görüşün kabul edilebilir olduğunu savunacak biçimde, inançlarını yeniden şekillendirip göreci oldukları yönünde bir eğilim tespit etmiştir.[17] Kuşkusuz bu durum, dünyanın her yerindeki tüm tarih eğitimcileri için koşulsuz surette geçerli değildir: uzun ve sancılı bir savaşın ardından[18] şimdilerde 'yapılandırmacı tarih', Avrupa'nın büyük bir kısmında ve Amerika Birleşik Devletleri'nde genelde en iyi uygulama olarak görülse de, öğretmenlerini pozitivist bir yaklaşımla eğiten ülkeler hala mevcuttur.[19] Bu anket, tarih öğretmenleri arasındaki epistemolojik inançların geniş yelpazesini - örneğin, Marksist veya feminist epistemolojiler konusunda ne hissedebileceklerini - yakalayamamaktadır. Ancak bu çalışmanın amaçlarına uygun olarak, öğretmenlerin tarihsel yaklaşımda gerçeğin doğasını, sorgulamayı ve çoklu bakış açısını nasıl gördüklerine ilişkin önemli farklılıkları öne çıkarmaktadır.

İlginçtir ki, bazı çalışmalar, öğretmenlerin epistemik inançlarının, öğretim ve öğrenim hakkındaki inançlarını etkilemesinin yanı

13. A.g.y., 11.
14. A.g.y., 13.
15. A.g.y., 23.
16. Liliana Maggioni, Patricia Alexander and Bruce VanSledright, 180-181, 190.
17. A.g.y., 186.
18. John Tosh (1984). *The Pursuit of History.* Londra: Pearson Education Limited; Richard J. Evans (2007). *In Defense of History.* Londra: Granta; Geoffrey R. Elton (1969). *The Practice of History.* Oxford: Blackwell Publishing; Edward H. Carr (1961). *What is History?* Londra: Penguin.
19. Roland Bleiker and Hoang Young-Ju (2007). *On the Use and Abuse of Korea's Past: An Inquiry into History Teaching and Reconciliation.* In Elizabeth Cole (Ed.), *Teaching the Violent Past.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

sıra, öğretim yaklaşımlarını da şekillendirdiği algısını destekleyici bulgulara erişmiştir.[20] Özellikle, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının, belli öğretim stratejileri ve yöntemleri kullanmasıyla,[21] özellikle de sorun çözme yaklaşımları,[22] müfredatın uyarlanmasındaki çabaları,[23] ders kitaplarını kullanımları,[24] öğrencilerin alternatif algılarına açıklık[25] ve hizmet öncesi eğitim gereksinimleri[26] ile ilişkili olduğu gösterilmiştir. Brownlee,[27] göreci inançlara sahip öğretmenlerin, öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturmalarına yardımcı olacak öğretim uygulamaları kullanmaya, öğretimi bir kolaylaştırma yöntemi olarak görmeye ve öğrencileriyle aktif öğretim ve öğrenim ortaklıkları kurmayı denemeye daha yatkın olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, Hashweh tarafından gerçekleştirilen bir çalışma, yapılandırmacı inançlara sahip fen öğretmenlerinin, öğrencilerin alternatif algılarını ortaya çıkarmaya, daha geniş bir öğretim stratejileri repertuarına sahip olmaya ve öğrencilerin kavramsal değişimini harekete geçirmek üzere daha etkin öğretim stratejileri kullanmaya daha yatkın olduklarını göstermiştir.[28] Ancak, epistemolojik inançlar ile öğretim metotlarını uygulama arasında var olduğu gözlenen korelasyona rağmen, bu ilişkinin tam olarak ne olduğunu belirlemede ciddi zorluklar mevcuttur.

Epistemik İnançlar ve Bağlamsal Faktörler

Maggioni ve Parkinson,[29] çalışmaların çoğunun epistemik inançlar ile öğretim uygulamalarının arasındaki ilişkiyi desteklememesinin, buna rağmen başka çalışmaların bu ikisi arasında bir ilişki olduğunu bildirmesinin nedenlerinden biri olarak, bağlamsal faktörlerin rolünü öne sürmektedir. Onlara göre, öğretmenler, öğrenmenin ve bilginin doğasının yanı sıra karşı karşıya kaldıkları müfredattan kaynaklanan sınırlamalar ve kurumsal engelleri de göz önüne almaktadır. Temelde, öğretmenlerin çalıştığı kurumsal ortam ve bu çevrelerin desteklediği ideolojiler, öğretmenlerin dersleri planlarken karşılaştıkları engellerde vücut bulmaktadır.[30] Schraw ve Olafson, öğretmenleri kendi inançlarına göre hareket etmekten alıkoyan ve öğretmen yetiştirme programından, okulun semtinden ve de

20. Örn. Nancy W. Brickhouse (1989). *The teaching of the philosophy of science in secondary classrooms: Case studies of teachers' personal theories.* International Journal of Science Education, 11, 437-449; Maher Z. Hashweh (1996). Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching, Journal of Research in Science Teaching, 33, 47-63; Norman G. Lederman (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. Journal of Research in Science Teaching, 29, 331-359; Cedric Linder (1992). Is teacher-reflected epistemology a source of conceptual difficulty in physics? International Journal of Science Education, 12, 111-121; Chin-Chung Tsai (2002). Nested epistemologies: Science teachers' beliefs of teaching, learning and science. International Journal of Science Education, 24, 771-783.
21. Maher Z. Hashweh,; Ayrıca bkz. Kwok-Wai Chan and Robert G. Elliot (2000). *Exploratory study of epistemological beliefs of Hong Kong teacher education students: resolving conceptual and empirical issues.* Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 28, (3), 225-234.
22. Mary Lee Martens (1992). *Inhibitors to implementing a problem solving approach to teaching elementary science: Case study of a teacher in change. School Science and Mathematics,* 93, 150-156.
23. Richard S. Prawat (1992). *Are changes in views about mathematics sufficient? The case of a fifth grade teacher.* Elementary School Journal, 93, 195-212.
24. Donald J. Freeman and Andrew C. Porter (1989). *Do textbooks dictate the content of mathematics instruction in elementary schools?* American Educational Research Journal, 6, 207-226.
25. Maher Z. Hashweh
26. Joyce E. Many, Frances Howard and Pamela Hoge (2002). *Epistemology and pre-service teacher education: How beliefs about knowledge affected our students' experiences.* English Education, 34(4), 302-322
27. Joanne Brownlee (2001). *Knowing and learning in teacher education: A theoretical framework of core and peripheral epistemological beliefs*, Asia Pacific Journal of Teacher Education and Development, 4(1), 167-190.
28. Maher Z. Hashweh
29. Liliana Maggioni and Meghan M.Parkinson
30. George K. Njoroge (2007). *The Reconstruction of the Teacher's Psyche in Rwanda: the Theory and Practice of Peace Education at Kigali Institute of Education.* In Zvi Bekerman and Claire McGlynn (Editörler) içinde *Addressing ethnic conflict through peace education – International perspectives* (p.219). New York: Palgrave Macmillan; Keith Barton and Linda Levstik (2004). Teaching History for the Common Good. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

öğretim kültüründen kaynaklanan, bir dizi harici engel tanımlamıştır.[31] Bu nedenle, öğretmenler, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının ve dolayısıyla yapılandırmacı bir bakış açısı geliştirmenin verimliliğine inandıklarını belirtseler de pratikte, günlük öğretim uygulamalarında bölge genelinde uygulanan zorunlu müfredatı ve açıklayıcı öğretim tekniklerini kullanabildikleri görülmektedir.[32] Okul ve daha geniş çerçevede eğitim sistemi tarafından konulan engellere ek olarak, öğretmenlerin inançlarını açıkça ifade etmelerinin önünü tıkayan çeşitli sosyo-kültürel bariyerler de mevcuttur. Belirli bir toplumdaki sosyal bir birey olarak, grup içi üyelerince (örneğin, üst düzey politikacılar, meslektaşlar, arkadaşlar, aile üyeleri, vb.) iletilen güçlü ideolojik duruşlar, kaçınılmaz olarak normlar oluşturmakta ve bu normların, özellikle de çatışma sonrası toplumlarda, öğretmenlerin inançları ve uygulamaları üzerinde bir etkisinin olması beklenmektedir.

Öğretmenlerin, tarih öğreniminin neden yararlı olduğunu öğrencilerinin anlamasını nasıl sağladığı konusunda yapılan bir araştırma, öğretimin, öğretmenlerin alana dair bilgisine, müfredat tarafından konan hedeflere ve öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçlarını bilmelerine eşit derecede bağlı olduğunu göstermiştir.[33] Öğretmenler, sınıf için belli öğretim yaklaşımları ve hedefler tasarlarken öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine daha fazla vurgu yapmıştır. Öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanan bu vurgu, gerçekçi bilgiler aşılamaya odaklanmak yerine, eleştirel beceriler ve belli kavramlarla uğraşma yeteneği geliştirmeyi amaçlayan yöntemler de dahil olmak üzere çeşitli öğretim yöntemleri kullanan, esnek bir öğretim yaklaşımını beraberinde getirmektedir. Ancak günün sonunda, öğretmenlerin, gerçekleştirmek istedikleri müfredat hedeflerini seçmedeki özerkliği ve bu hedeflerin herhangi bir biçimde peşinden gitme özgürlüğü, esnek bir müfredata ve esnek bir genel eğitim politikasına bağlıdır.[34]

Çatışma içindeki veya çatışma sonrası toplumlarda, belli türdeki bilgilerin müfredatla uyum içinde verilmesi yönündeki bağlamsal baskılar, özellikle güçlü olabilmektedir.[35] Apple'ın da belirttiği gibi, "müfredat asla basitçe bir ulusun sınıflarında ve ders kitaplarında bir şekilde yer bulan, nötr bir bilgi toplamı değildir. Her zaman seçici bir geleneğin parçası, bir kimsenin seçkisi, bir grubun meşru bilgi vizyonudur".[36] Aslında, müfredatı tasarlarken yaptığımız, bazı bilgileri resmi ve önemli olarak tanımlamaktır. Örneğin, Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri okul müfredatlarının, Afrika'nın tarihini büyük oranda köle ticareti üzerinden anlatmasının ne anlama geldiğini düşünün. Bu, öğrencilerin kıtaya nasıl bakmasını teşvik eder? Zengin geleneklere sahip bir dizi farklı ülkenin bir toplamı olarak ve Avrupa'daki ilk örneğinden binlerce yıl önce varolan bir kütüphane olarak mı? Ya da öğrencilerin hakkında bilgi edinirken, yaşadıkları çevreden daha fakir, sadece kendi ülkeleri üzerinde bir etkisi olduğu sürece konuyla alakalı olan bir yer olarak mı? Müfredat politikaları, birçok çalışmanın tekrar tekrar gösterdiği üzere, öğrencileri ulusal bir bilinç yönünde asimile etmek üzere bir araç olarak görülen tarih için, özel bir öneme sahiptir.[37] Bu nedenle, tarih öğretmenleri hala daha, ne tür bilginin iletilebileceğini hali hazırda dikte eden bir sistemle savaşmaktadır. İsrail'in tarih müfredatı bir dönem, bu toprakların Arap tarihine sadece %1,4 oranında yer vermekteydi.[38] Öte yandan, Ruanda, 1994 soykırımına veya ülkenin dinamiklerinin soykırıma tırmandığı zamanlara dair bilgi veren

31. Gregory Schraw and Lori Olafson (2002). *Teachers' epistemological world views and educational practices*. Issues in Education, 8, 99-148.
32. A.g.y.
33. Chris Husbands, Alison Kitson and Anna Pendry (2003). Understanding History Teaching – Teaching and Learning about the Past in Secondary Schools. Philadelphia: Open University Press, 6.
34. Chris Husbands, Alison Kitson and Anna Pendry, 13-14, 71-72.
35. Michael Apple (1993). *The Politics of Official Knowledge: Does National Curriculum make Sense?* Teachers College Record, 95 (2), 222-241
36. Michael Apple (2003), 1.
37. Mehveş Beyidoğlu Onen, Shirin Jetha-Dagseven, Hakan Karahasan and Dilek Latif (2010). *Re-writing history textbooks: history education: a tool for polarisation or reconciliation?* Lefkoşa: Tipograf Arts, 7; Bodo von Borries (2000). Methods and Aims of Teaching History in Europe: A Report on Youth and History. In Peter N. Stearns, Peter Seixas and Sam Wineburg (Editörler) içinde, Knowledge, Teaching and Learning History – National and International Perspectives, (p. 248). New York: New York University Press.

tarih öğretimini, olaydan sonraki on yıl boyunca yasaklamıştı ve Ruanda'nın moratoryumunda, öğretmenler 'müfredat dışına' çıktığında, bu, cezai suçlar da dahil olmak üzere ciddi sonuçlar doğurabiliyordu.[39]

Ancak, resmi müfredatın, öğretmenlerin bir dizi yorum ve anlatım yoluyla konular üzerinde odaklanmasına izin verdiği durumlarda bile, tarih öğretmenleri bazen risk almamakta, tartışmalı konuları ele almaktan çekinmekte ve bunun nedeni olarak üç farklı sebep göstermektedir.[40] Birincisi, sancılı konulara değinildiği takdirde, özellikle de öğrencilerin bizzat kendilerinin ya da aile üyelerinin deneyimlemiş olabileceği şiddet olaylarını içeren konuların konuşulması durumunda, öğrencileri üzme korkusudur.[41] İkincisi, bir dizi çelişen anlatıdan özellikle bir tanesine güçlü bağlılıkları bulunan öğrencilerin olduğu bir sınıfa tarih öğretirken, bir öğretmenin ifadesiyle "duygunun aklın önüne geçmesi"[42] ve rasyonel bir tartışmanın imkansız hale gelmesi yönündeki kaygıdır. Üçüncüsü ise, yakın ve siyaseten hassas tarihi çalışmak, güvenli bir alan olması gereken sınıfı, problemli ve son derece duygusal bir ortama dönüştürebilir çelişkisidir.[43] Öğretmenler, bu kaçınma stratejisiyle çok rahat olmasa da, bu stratejiyi başka çıkış yolu göremedikleri için uyguluyor olabilirler. Kuzey İrlanda'dan, öz değerlendirme ve yansıtma yapabilen bir öğretmen, şöyle bir soru yöneltmiştir:

> "Eksiklikler yoluyla yeni bir nesil IRA erkek ve kadınları ve UVF üyeleri mi eğitiyoruz ya da kendimiz gibi şiddet ve tarihin kapanına kısılmış, öfkeli, çaresiz, duvar üstünde oturup duran veya kafasını toprağın altına gömen yeni bir nesil mi yetiştiriyoruz? Toplumun birey üzerinde sınıfa kıyasla çok daha büyük etkisi olduğunu söyleyebilirsiniz ve ben de itiraz etmem. Ancak bu, yenilgiyi kabullenmek ve eğitimin hiçbir şey yapamayacağını önermek midir?"[44]

Çoğu durumlarda, öğretmenler, teoride yapılandırmacı tarih fikrini desteklerken, pratikte, kendilerini bu yaklaşımı kullanarak derslerini öğretmeye yeterince hazır hissetmemektedirler. Bunun kanıtlarına İrlanda'da[45] ve sorun çok büyük olduğundan bu konu üzerine öğretmenleri eğitmek için belirli bir STK'nın kurulduğu Güney Afrika da dahil olmak üzere çeşitli ülkelerde rastlanmaktadır.[46]

Kıbrıs'ta Kıbrıslı Rum öğretmenler örneği üzerinde yapılan bir çalışma, öğretmenlerin barışçıl bir biraradalık ve uzlaşım anlayışlarının, okullarda barışçıl bir biraradalık oluşturma yönündeki yeni eğitimsel hedefi kabullenmek için "duygusal açıdan hazır" olup olmamaları üzerindeki etkisini göstermiştir.[47] Çalışma, Kıbrıslı Rum öğretmenlerin, barışçıl bir biraradalık için öğretimin önemini kabul etmelerine rağmen, kendi sınıflarında bunu uygulamada isteksiz olduklarını ortaya koymuştur. Öne sürülen nedenlerden biri pratiktir: öğretmenler, barışçıl bir biraradalığın öğretilmesini uygulamak için mesleki hazırlığa sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak, belirtilen ikinci

---

38. İsrail Hükümet Yıllığı (1960). Kudüs, 12
39. Gail Weldon (2009). *A comparative study of the construction of memory and identity in the curriculum in societies emerging from conflict: Rwanda and South Africa* (Doktora tezi, Pretoria Üniversitesi). **http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-09242009-234215/**
40. A.g.y.
41. A.g.y, 141.
42. A.g.y, 132.
43. A.g.y, 141.
44. Alan McCully (1985). *The relevance of the teaching of cultural and social studies to the handling of controversial issues in the history classroom.* Roger Austin (Ed.), *Essays on History Teaching in Northern Ireland* içinde (s.58). University of Ulster, Coleraine.
45. A.g.y.
46. Bkz. **www.shikaya.org**
47. Michalinos Zembylas, Panayiota Kendeou and Athina Michaelidou (yakında çıkacak). *Ambivalence towards Reconciliation and the Emotional Readiness of Greek Cypriot Teachers to Promote Peaceful Coexistence.*

neden, öğretmenlerin ideolojik konumları ile ilgilidir. Özellikle, öğretmenler uzlaşımı ve barışçıl biraradalığı, bir af veya karşılıklı güven olarak değil, herkes için insan haklarının yeniden kurulması olarak anlıyordu,. "Herkes için insan hakları", çoğu Kıbrıslı Rum partilerinin Kıbrıs sorununu çözmeye dair söylemlerinde ve adanın siyasi yapılanmasını tasarlama biçimlerinde sıklıkla tekrarlanan bir temadır. Bu ideolojik tavıra, çoğu katılımcının adanın bölünmesiyle ilgili Kıbrıslı Türkleri değil 'işgalci' Türk askerlerini ve Türkiye'yi suçlamasına rağmen, Kıbrıslı Türklere karşı düşük güven seviyeleri eşlik etmiştir. Araştırma, Kıbrıslı Rum öğretmenlerin sınıfta barışçıl biraradalığı teşvik etmeye henüz kendilerini adamadıkları ve isteksizliklerinin Kıbrıslı Rum siyasi partilerinin politik söylemlerini içselleştirmiş olmalarından kaynaklandığı sonucunu ortaya koymuştur. Bununla beraber, araştırma ayrıca şu vurguyu da yapmıştır: bu tavır travmatik deneyimlerden değil politik söylemlere verilen yanıttan kaynaklandığına göre, değiştirilebilir niteliktedir. Dolayısıyla, katılımcılar, uzlaşım sürecine tamamen karşı çıkmak yerine, barışçıl biraradalık konusunda ikircikli veya kararsız gözükmüşlerdir.[48] Maalesef, bu araştırma sadece Kıbrıslı Rum toplumunda gerçekleştirilmiş ve Kıbrıslı Türk eğitimcilerinin karşılık gelen görüşleri ile herhangi bir karşılaştırmaya olanak tanımamıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımı öğretmeye istekli öğretmenlerin önündeki bir başka sınırlama da öğretmenlerin, öğrencilerini kurs sonunda yapılması gereken sınava hazırlamak zorunda olması olabilir. Koreli tarih öğretmenleri üzerine yapılan bir çalışmada, öğretmenler, alternatif bakış açılarına ve bunların tarihsel bir anlatıda nasıl oluşturulabileceğine bakmak istediklerinde, velilerin, böyle bir yaklaşımın çocuklarının "gerçekleri hatırlamalarını gerektiren sınavlar İçin çalışmaya konsantre olmalarını" engelleyeceği korkusuyla şikayet ettiklerini belirtmişlerdir.[49] Böylesi bir durum, şu gerçekliği yansıtmaktadır: öğretmenler tarihin nasıl anlaşılması gerektiğine dair yapılandırmacı epistemolojik görüşlere sahip olsalar da, iyi sınav sonuçları alma baskısı ve basit bir gerçekleri ezberleme sisteminin öğrencileri değerlendirmedeki kolaylığı, gerçekçi tarih öğretimi stratejilerinin hala kullanılabildiği anlamına gelebilmektedir.

Yerel topluluklar ayrıca tarihin belli bir şekilde öğretilmesi için baskı uygulayabilmektedir. Kuzey İrlanda'daki öğretmenler, öğretimleri üzerindeki en büyük dış etkinin, yerel bağlamdan gelen baskılar olduğunu belirtmiştir.[50] Öte yandan, Guetemala'daki tarih öğretimi üzerine yapılan bir araştırmada Oglesby, aile üyeleri şiddette aktif olarak rol almış velilerin, öğretmenlerden bu olayı anlatmamasını istediğini kaydetmiştir.[51] Bu etkiler, tarihi, bir konuyu tamamen inceleyebilen araştırma temelli bir alan olmaktan çıkarıp belli görüşleri özel olarak yok sayan, bilgi kısıtlayıcı bir etkinliğe dönüştürmektedir. Yerel topluluğun etkisi, doğrudan baskı uygulayan bireyler olarak kendini göstermek zorunda değildir. Bir araştırma, Kıbrıslı Rum öğretmenlerin eğitildikleri yapılandırmacı ve öğrenci merkezli teori ile gerçekte öğretirken kullandıkları öğretmen merkezli yöntemler arasındaki tutarsızlığı incelemiştir. Eğitimleri boyunca öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine maruz kalan kursiyer öğretmenler, öğrencileriyle olan hazırlayıcı iletişimlerinde, çabucak bu yöntemi yok sayarak aktivite ve tartışmaların sınıftaki tek idarecisi olmuşlardır. Yazarlar, bu tutarsızlığın sorumluluğunu Rum Ortodoks Kilisesi'ne ve onun, öğretmenlerin gerçeğin temsilcisi olduğunu ve derslerin ahlaki bir sav taşıması ve de; öğrencilerin verilen ders kitaplarını kabul etmesi gerektiğini savunan derinden içselleştirilmiş eğitim geleneğine yüklemişlerdir.[52] Öğretmenler, bilgiyi başka bir şekilde anlamayı teşvik eden bir eğitim sürecinden geçmiş olsalar bile, toplumun, neticede birer insan olan öğretmenler üzerindeki etkisi baki

48. A.g.y, 25-26; ; Ayrıca bkz. Michalinos Zembylas, Constadina Charalambous, Panayiota Charalambous and Panayiota Kendeou (yakında çıkacak). *Promoting peaceful coexistence in conflict-ridden Cyprus: Teachers' difficulties and emotions towards a new policy initiative*, 33.
49. Roland Bleiker and Hoang Young-Ju, 268.
50. Alison Kitson, 141.
51. Elizabeth Oglesby (2007). Historical Memory and the Limits of Peace Education: Examining Guatemala's 'Memory of Silence' and the Politics of Curriculum Design. Elizabeth Cole (Ed.), Teaching the Violent Past içinde (s.186). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
52. Mary Koutselini and Panayiotis Persianis (2000). Theory-practice Divide in Teacher Education at the University of Cyprus and the Role of the Traditional Values of the Orthodox Church. Teaching in Higher Education, 5(4), 505.

kalmaktadır. Kıbrıslı Türk toplumunda da öğretmenler, öğretimlerinde öğrenci merkezli yaklaşımlarını uygulamanın zor olduğunu düşünmektedirler. Kıbrıslı Türk toplumunda yapılan bir araştırma, sistem düzeyindeki bağlamsal faktörler nedeniyle tarih öğretmenlerinin öğrenci merkezli yaklaşımları uygulamanın zor olduğunu düşündüklerini belirtmektedir.[53] Özellikle, öğretmenler, 2004-2009 yıllarında kullanılmaya başlanan yeni kitapların öğrenci merkezli yöntemleri teşvik edip, cesaretlendirmiş olmasına rağmen, sistem düzeyinde, Kıbrıs tarihi öğretimine ayrılan sürenin oranı çok belirgin bir düşüşle, haftada 40 dakikaya çekilmiştir. Tamamen zamansal kısıtlamalardan ötürü, tarih öğretmenleri öğrenci merkezli yöntemleri uygulayamamış, bunun yerine kitaptaki başlıca noktaları öğretmen merkezli bir biçimde ön plana çıkarmakla kısıtlanmıştır.

Temas Hipotezi ve Kıbrıs bağlamındaki önemi

Günümüzde Kıbrıs'ın özelliği, Adadaki iki toplum olan Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türkler arasındaki bölünmüşlüktür. Bu bölünmüşlük, özellikle 1974 yılından itibaren 2003'te kısmi olarak seyahat kısıtlamalarının kaldırılmasına kadar kökleşmiştir. Çatışma sonrası yıllarda çoğu Kıbrıslı, öteki toplumun hiçbir bireyiyle kesinlikle temasta bulunmamıştır.

2003 yılında kısmi olarak seyahat kısıtlamalarının kaldırılması, Kıbrıslı Türkler ve Kıbrıslı Rumlar arasında önceden imkansız olan temasın gerçekleşmesi için fırsatlar sunar. Ancak, bölünmüşlük içinde geçen yıllar, tüm Kıbrıslı nesillerin öteki toplumla hiçbir temasta bulunmaksızın ve Adanın belli kısımlarını hatta öteki toplumun iradesinde olan kendi kentlerini veya kendi mülklerini bir kez bile ziyaret etmeksizin büyüdükleri anlamına geliyordu. Şimdi bile, seyahat kısıtlamaları kaldırılmış olmasına rağmen, her iki topluma mensup kişilerde ve eğitimcilerde de, bir araya gelmeyi ve tarih öğretimi konusunda fikir alışverişi yapmayı engelleyen zihinsel bariyerler hala mevcuttur. Bu zihinsel bariyerlerin önemli bir bileşeni, resmi tarih anlatılarında vücut bulan Kıbrıs tarihinin çelişen yorumlarıdır ve toplumlar arasında temasın bulunmaması, bu resmi anlatıların, toplumlararası diyalog ve tartışmalardan soyutlanmış olduğu anlamına gelmektedir.

Üstelik, resmi düzeyde, iki toplumun eğitimcileri arasındaki kaliteli teması teşvik edecek hiçbi sistematik çaba olmamıştır. AHDR ve Birleşik Eğitimciler Platformu (United Platform of Educators) gibi sivil toplumun belli kesimleri tarafından, varolan bölünmüşlük genelinde okullar arasında ziyaretlerin yapılması için çağrılar yapılmış, Kıbrıslı Türk öğretmen sendikaları bu inisiyatifleri desteklemiştir. Ayrıca, şimdiki Kıbrıslı Rum Eğitim Bakanı benzer girişimleri, 2008-2009'dan bugüne dek olan eğitim yılları için hedefler koyan genelgeler yayınlayarak aktif olarak desteklemiştir. Bu genelgeler, barışçıl biraradalığın, karşılıklı saygının ve Kıbrıslı Rumlar ile Kıbrıslı Türkler arasında işbirliğinin geliştirilmesini talep ediyor, bu yöndeki hareketin önemli bir göstergesi olarak da her iki toplumdaki öğrenciler ve eğitimciler arasında karşılıklı ziyaretler yapılmasını öneriyordu. Ancak bu çabalara rağmen, çoğu eğitimciler ve okul müdürleri, toplumlararası ziyaretler düzenlemeye karşı isteksiz olmuş ve Kıbrıslı Rum İlkokul Öğretmenleri Sendikası (POED), bakanlığın barışçıl biraradalığın, karşılıklı saygının ve Kıbrıslı Rumlar ile Kıbrıslı Türkler arasında işbirliğinin geliştirilmesi yönündeki hedeflerini genellikle desteklediklerini iddia etmesine rağmen, ilkokul öğretmenlerine yönelik bir genelge ile bu türden girişimleri açıkça uygunsuz bulmuş ve yasaklamıştır.[54] Bu isteksizlik, eğitimcilerin, Kıbrıs Türk yönetiminin[55] tanınmasıyla ilgili sorunlardan dolayı iş arkadaşları ve toplum tarafından yaftalanma korkusundan, öğretmenlerin çocukları kendi toplumunun sınırlarının ötesine götürme sorumluluğu alma isteksizliğinden veya siyaseten hassas konuları ele almadaki kendilerine olan güvensizliklerinden kaynaklanmaktadır.[56] Dolayısıyla, bir dizi nedenden ötürü, Kıbrıs'taki iki toplum arasında, özellikle de eğitimciler arasındaki temas, genel olarak kısıtlıdır.

53. Mehveş Beyidoğlu Önen, Shirin Jetha-Dağseven, Hakan Karahasan and Dilek Latif, 161.
54. Aslında Kıbrıslı Rum Ombudswoman Iliana Nikolaou POED'i genelgenin çekilmesini istemekle suçlamıştır.
55. Bkz. Charis Psaltis (baskıda).
56. Zembylas, M., Kendeou, P., Michaelidou, A. (yakında çıkacak). Ayrıca bkz. Charis Psaltis (baskıda).

Çatışma içindeki gruplara mensup bireylerle yapılan birçok çalışma, çatışma halindeki gruplara mensup kişiler arasındaki temasın, önyargının azalması ve güvenin artırılması gibi sonuçlar verdiğini göstermektedir.[57] Temas hipotezi, çatışma halindeki gruplara mensup bireyler arasında, kanunlar ve kurallar ile desteklenen pozitif ve işbirlikçi temasların, önyargıyı azaltabileceğini ve gruplararası ilişkileri iyileştirebileceğini öne sürmektedir.[58] Eğer bu koşullar sağlanırsa, temasın, dış grubun daha iyi anlaşılmasını, dış grubun perspektifini anlamaya yönelik gelişmiş bir yeteneğin[59] kazanılmasını ve dış grup tarafından tehdit hissinin azalmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Özellikle Kıbrıs bağlamında, genel Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk nüfusuna bakıldığında, ileri düzeylerde toplumlararası temasın, varolan bölünmüşlük genelinde çatışan resmi anlatıları tartışan bir tarih anlayışı ile doğrudan ilişkili olduğu gösterilmiştir.[60] Buna rağmen, bu konunun hala tarih eğitimcileri arasında ve tarih öğretmenlerinin epistemolojik inançları, öğretim uygulamaları ve tarih müfredatı hakkındaki görüşleri ile ilişkili olarak araştırılması gerekmektedir.

Toplumlararası temasın tavırları ve düşünce kategorilerini değiştirme ihtimalini etkileyen bir diğer faktör, temasın ve bireylerin eylemlerini şekillendiren gruplararası güvenin hakim sosyal simgeleridir. Sosyal şekillendirme ve simgeler, öznenin, ötekinin ve onların karşılıklı algısını filtreleyen medyanın etkileşime girdiği süreçlerdir. Psaltis'e göre, ötekinin ve ötekiyle temasın temsilleri, hem bireysel düzeyde hem de politik ideolojilerin ve söylemlerin düzleminde değiştirilebilir.[61] Çatışma içindeki gruplara mensup bireyler arasındaki temas, bu gibi gruplararası temas örneklerinin memnuniyet verici, işbirlikçi ve karşılıklı saygıya dayandığı yönünde tanımlanması şartıyla, onların öteki temsillerini değiştirebilir.[62] Ancak, işbirliği ve temas hakkında kamu söylemi gibi bir katalizörün olmadığı durumlarda, bireyler ötekiyle iletişimden kaçınmakta veya öteki toplumun bireyleriyle buluşsalar ve diyaloğa girseler bile, bu temasların Kıbrıs sorunun çözümüne katkısı olup olmayacağı konusunda kuşkucu tavırlarını sürdürmektedirler.[63] Bu nedenle, Kıbrıs'ta çarpışan ulusal projeler, Kıbrıslıların, Kıbrıs'taki durumun ileride değişeceğine dair gelecek algıları üzerinde negatif bir etkiye sahip olmaktadır. Ancak, çarpışan ulusal projeler, sadece Kıbrıslıların gelecek algıları üzerinde değil, varolan bölünmüşlük genelinde eğitim sistemi ve müfredatlar üzerinde de negatif bir etkiye sahip olmaktadır.[64] Özellikle tarih öğretimi, öğrencilerin Rum ve Türk ulusal projelerine asimile edilmelerinde çok önemli bir araç olmuştur.

57. Bkz. Thomas F. Pettigrew and Linda R. Tropp (2000). *Does intergroup contact reduce prejudice?: Recent meta-analytic findings.* In Stuart Oskamp (Ed.), Reducing prejudice and discrimination. '*The Claremont Symposium on Applied Social Psychology* (pp. 93-114). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
58. Gordon Allport (1954). *The Nature of Prejudice. Boston: Beacon Press.*
59. Thomas F. Pettigrew (1998). *Intergroup contact theory. Annual Review of Psychology*, 49, 65–85.
60. Charis Psaltis (baskıda)
61. Charis Psaltis (baskıda)
62. A.g.y
63. A.g.y
64. Chara Makriyanni, Charis Psaltis and Dilek Latif (baskıda), 27-29; Michalions Zembylas (2009). Inventing Spaces for Critical Emotional Praxis – the Pedagogical Challenges of Reconciliation and Peace. In Claire McGlynn, Zvi Bekerman, Michalions Zembylas and Tony Gallagher (Editörler), Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies içinde (s.183). New York: Palgrave Macmillan.

Kıbrıs'ta Tarih Müfredatları ve Ders Kitapları

Adanın 1960 yılında bağımsızlığını ilan etmesine rağmen, eğitimin amacı, Kıbrıslı Rumların ve Kıbrıslı Türklerin, ulusal "anavatanlar" olan Yunanistan ve Türkiye ile bağlarını ve özdeşleşimlerini güçlendirmek olmuştur. Bu durum günümüzde de devam etmektedir. İki grup için onlarca yıl boyunca farklı eğitimlerin olması, Kıbrıs'a değil, Türkiye'ye veya Yunanistan'a bağlılığın aşılanması ile sonuçlanmıştır. Bu eğilim, özellikle 1974'te yaşanan olayların sonucunda yaşanan etnik ayrışmanın son adımıyla güçlendirilmiştir.

Bölünmüşlüğün iki yakasındaki tarih öğretmenleri, ya Yunanistan'da ya da Türkiye'de hazırlanmış ders kitaplarını kullanarak tarih öğretmekte ve sonuç olarak, her bir "anavatan"ın kendi tarihine vurgu yapmaktadır. Özellikle Kıbrıs'ın tarihini konu alan ve Kıbrıs'ta hazırlanan ders kitaplarının bile kuvvetli etnosantrik karakterleri vardır.[65]

Kıbrıslı Türk toplumunda, 2004 yılında Cumhuriyetçi Türk Partisi iktidara geçmiş, Kıbrıs sorununu çözmeye ve topluma, Avrupa Birliği yolunu açmaya kendini adadığını duyurmuştur. Kıbrıslı Türk devlet adamları, Kıbrıs tarihinin daha dengeli bir bakışla sunulması ve Kıbrıslı Rumlara ve Avrupa Birliği'ne karşı önyargılı tavırların yeniden üretilmesinin engellenmesi amacıyla, eğitim materyallerinin değiştirilmesine kendilerini adamışlardır. Bunun ardından, Adaya ilk yerleşen insanlardan günümüze dek, Kıbrıs'ın tarihini anlatan üç adet ders kitabı ortaokullar için basılmış, ilkokullar ve liseler için de birkaç kitap çıkarılmıştır. Yerel STK'lar ve eğitim bilimcileri bu kitapları övgüyle karşılamış, anlatı yapısındaki ve tarihi aktörlerin ahlaki değerlendirmesindeki değişimi vurgulamış ve daha Kıbrıslı-merkezli bir bakış ileri sürmüşlerdir.[66] Böyle bir girişim ayrıca, solcu medya ve politikacılar tarafından da sevinçle karşılanmış, ancak Kıbrıslı Türk siyasi spektrumunun sağ kesimi tarafından sert eleştirilere maruz kalmış ve Türk ulusal kimliğini 'erozyona uğratmak'la suçlanmıştır. 2009 yılındaki Kıbrıslı Türk seçimleri sırasında, sağcı Ulusal Birlik Partisi, yönetimi devraldığı takdirde revize edilmiş tarih kitaplarını değiştirme vaadinde bulunmuştur. Seçimlerdeki zaferin ardından, Ulusal Birlik liderleri, daha milliyetçi bir paradigma yönünde bir revizyon yapılmasını emretmiş ve 2004 yılında hazırlanan ders kitapları, ortaöğretim seviyesinde, daha etnosantrik/milliyetçi paradigmayı takip eden kitaplarla değiştirilmiştir.[67]

Bölünmüşlüğün öteki tarafında da, 2004 yılı, reform çabalarının başlangıcını müjdelemişti. Özellikle, Kıbrıslı Rum eğitiminin genel reformu için bir rapor hazırlanması amacıyla Eğitim Reformları Komitesi kurulmuştu. Bu komite tarih dersi ile ilgili olarak, çoklu bakış açısının ve uzlaşımın teşvik edilmesini savunmuş, Yunanistan'dan[68] gelen ders kitaplarının kullanılmasını eleştirerek tarih ders kitaplarının revizyonunu önermiş, tarih öğretmenlerinin eğitiminde düzenlemeler yapılması ihtiyacını vurgulamıştır. Bu manifesto, paydaşlardan ve milliyetçi çevrelerden bir dizi tepki toplamıştır.[69] Ancak, askıdaki eğitim reformu gittikçe sessizleşmiş ve 2008 yılında, yeni seçilen hükümet, Kıbrıs Rum eğitim sisteminde genel bir reform yapılacağını duyurmuştur. Tarih eğitiminin Yunan ulusal kimliğini teşvik edip yarısı işgal altında bulunan Adanın özgürleşme arzusunu mu desteklemesi gerektiği yoksa ortak bir Kıbrıs kimliğini ve Kıbrıslı Türklerle barışarak, Adanın birleşmesini mi teşvik etmesi gerektiği çerçevesinde kamuoyunda yine geniş bir tartışma başlamıştır.[70] Askıdaki eğitim reformuna hazırlık için, siyasi yelpazenin her tarafından çeşitli siyasi partilerin önerisiyle, sadece akademik tarihçilerden oluşan kendine ait bir çalışma grubu olan bir eğitim

65. Bkz.Lukas Perikleous (2010). At a crossroad between memory and thinking: The case of primary history education in the Greek Cypriot educational system. Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 38(3), 315-328 ; Mehveş Beyidoğlu Önen, Shirin Jetha-Dağseven, Hakan Karahasan and Dilek Latif (2010).
66. Chara Makriyanni, Charis Psaltis and Dilek Latif (baskıda),11.
67. A.g.y., 12-13.
68. A.g.y., 5.
69. A.g.y.; Lukas Perikleous (2010), 8.
70. Lukas Perikleous, 9.

komitesi, tarih eğitimi için yeni bir müfredat üretmek üzere 2009 yılında kurulmuştur. Fikir birliğine varılamadığından, komite iki önerge hazırlamış ancak nihayetinde bir tanesi, resmi öneri olarak sunulmuştur. Ancak, hala etnosantrik olduğu, belirleyici metodolojik değişiklikler içermediği ve kullanılan müfredatla aynı tarih eğitimi fikrini teşvik ettiği gerekçesiyle eleştirilmiştir.[71] Ancak, şu anda, yeni müfredat hazırlamak üzere Pedagoji Enstitüsünde yürütülen hizmetiçi eğitim, eleştirel düşünce ve tarihsel becerilerin teşvik edilmesi temeline dayanmaktadır. Dolayısıyla, tüm bu çabaların nihai sonucu hala bilinmemektedir.

Bölünmüşlük genelindeki tarih öğretmenleri, eğitimleri süresince Kıbrıs tarihi üzerine çok az eğitim almaktadır. Kıbrıs Türk sisteminde, ilkokul öğretmenleri Öğretmen Akademisi'nde eğitilmekte ve sadece bu kişiler ilkokul öğretmeni olarak atanabilmektedir. İlkokul öğretmenleri, tarihi "sosyal bilimler" dersinin bir parçası olarak 4. ve 5. sınıflarda, müfredattaki diğer derslerle birlikte öğretmektedir. Ancak, başlangıç eğitimlerinde, çalışmaları süresince genel bir sosyal bilimler dersi almaktalarken, tarih dersi almamaktadırlar. Orta dereceli okullardaki tarih öğretmenlerinin tamamı ise Kıbrıs veya Türkiye'deki tarih bölümlerinden mezun kişilerdir. Buralarda, pedagoji dersi alma seçeneğine sahiplerdir. Ancak, Türkiye'de eğitim gören öğretmenler, eğitimlerinin esas odağı Kıbrıs değil Türkiye tarihiyle ilgili olduğundan, Kıbrıs tarihiyle ilgili derinleme bir bilgiden yoksun olmaktadırlar.

Kıbrıs Rum sisteminde, tarih öğretmenlerinin çoğu filologdur. İlkokul öğretmenleri esasen, Kıbrıs Pedagoji Akademisi, Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü ya da Yunanistan'daki üniversitelerden mezun kişilerdir. Orta dereceli okulların öğretmenleri çoğunlukla Yunanistan'daki üniversitelerde ya da Kıbrıs Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde eğitilmişlerdir.[72] Genele bakıldığında, Kıbrıslı Rum öğretmenler, tarih öğretimi metodolojisi konusunda sadece kısıtlı bir eğitim almaktadırlar. Kıbrıslı Rum öğretmenler arasında filoloji eğitiminin baskın olması, Ada üzerinde İngiliz hakimiyetinin olduğu yıllara uzanmakta ve Antik Yunanlar ile modern Yunanlar arasındaki devamlılık fikrini teşvik etmektedir. Bunun bugünkü Kıbrıs Rum eğitimindeki sonucu ise, tarih eğitiminin, günümüzde hala öğrencileri, binlerce yıl önce ortaya çıkmış, başlıca düşmanları Türkler olan Helenik-Hıristiyan soya mensup oldukları konusunda eğitmeyi kapsamasıdır.[73]

Dolayısıyla, şu çok açıktır: bu eğitim sistemleri, "Kıbrıs'ın geçmişte ve bugün çokkültürlü ve çoketnisiteli bir yer olarak algılanmasına" olanak tanımamaktadır.[74] Kıbrıs'ta kullanılan başlıca öğretim yöntemleri, bilgiyi öğretmede ve öğrencilerin cevaplarının 'doğru' veya 'yanlış' olduklarına karar vermede öğretmenin otoritesini vurgulamaya meyillidir ve çeşitliliği ya da alternatif yorumları entegre etmediği gibi, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini de geliştirmez. Bu öğretme yöntemleri, geçmişle ve toplumla ilgili sadece tek bir meşru anlatıma bağlı kalarak yerine getirilen, eğitimin geneldeki millileştirici amacına karşılık gelmektedir.[75] Bu nedenle, milliyetçi bir tarih görüşüne sahip eğitimcilerin, "tarihte sadece tek bir doğru vardır" diyen ve milli olarak doğru olanı ima eden, "gerçekçi" bir tarihsel bilgi görüşüne sahip olmasının daha muhtemel olduğu beklenmektedir.

71. A.g.y, 10.
72. Chara Makriyanni, Charis Psaltis and Dilek Latif (baskıda), 12, 32-33.
73. Bkz. Spyros Spyrou (2000). Education, ideology and the national self. The social practice of identity construction in the classroom. Cyprus Review, 12, 61-81
74. Chara Makriyanni, Charis Psaltis and Dilek Latif (baskıda), 47.
75. Chara Makriyanni and Charis Psaltis (2007). The Teaching of History and Reconciliation. Cyprus Review 19 (1), 45-46.

AHDR'ın Önerisi

Daha önce de belirtildiği gibi, bölünmüşlüğün her iki tarafındaki tarih müfredatı ve ders kitaplarınının değiştirilmesi meselesi, son yıllarda toplumsal bir tartışma konusu olmuştur. İki taraftan da sağ medya ve politikacılar, buna güçlü şekilde karşı çıkmışlardır. Tarih eğitiminin yeniden düzenlenmesi için daha ileri bir yaklaşım da AHDR tarafından ortaya konmuştur.

Tarihsel metodolojilerle ilgili diyalog, yapılandırmacı epistomoloji ve eleştirel düşünce ilkelerine bağlı olan AHDR, Kıbrıs eğitim sisteminde öğrencilere, geçmişteki insanları anlamak ve saygı duymak, geçmiş ile bugünü ayıran mesafeyi anlamak ve geçmişle ilgili rakip söylemler arasında ayırım yapıp değerlendirmek için gerekli olan eleştirel düşünce becerilerini kazandırmayı amaçlayan bir reformasyonu savunmuştur.[76]

AHDR, Kıbrıs'taki eğitim reformu için, tarih eğitimi alanında araştırmalar yapılmasından, tarih müfredatı ve ders kitaplarının reformuna ve öğretmenler için hizmetiçi eğitimler verilmesine kadar spesifik bazı adımlar önermektedir. Bu önerilere göre, Kıbrıs'ta eğitim, eğitim alanındaki uluslararası araştırmalar ile uyumlu hale gelmelidir. Öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyayla bağlantı kurabilmeleri ve bu dünyayı anlayabilmeleri için, sadece siyasi tarihin değil, tarihin farklı alt konularından ve aynı zamanda, yerel, bölgesel ve uluslararası tarihten yararlanan temel bilginin öğretilmesini teşvik etmelidir. Ders kitapları, öğrencilerin temel bilgisini geliştirecek çalışma ve egzersizlerin yanısıra, çeşitli birincil kaynakları da içermelidir. Kritik bir biçimde, AHDR, öğretimin, öğretmenlerin öğrencilere net hedefler çizme yetisiyle ve alanlarıyla ilgili bilgileri ve tarih eğitiminin pedagojisini anlamalarıyla geliştiğini savunmaktadır. Dolayısıyla, AHDR, tarih öğretmenlerinin, hem kendi öğrenimleri sırasında, hem de kariyerleri süresince, stereotipleme ve önyargı gibi belli davranış ve kategorizasyonları tespit etme ve bunlardan kaçınma konusunda eğitim almalarını önermektedir.

Dahası, AHDR, tarih eğitiminde çoklu bakış açılarının ve empatinin değerine inanç belirtmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımları temel alan çoklu bakış açıları, Öteki'nin (düşman veya şimdiye kadar yok sayılan tarihi aktör) sesini duymayı ve tarihi söylemlerin inşasında onların davranış ve tepkilerini dahil etmeyi içerir. Çoklu bakış açıları, "söylemler arasında müzakere etmemizi" – zıt anlatım ve iddiaları değerlendirmemizi; yerleşmiş inançlara meydan okuyan kanıtları kabul etmeye hazır olmamızı; diğerlerinin, makul kanıtlar ve argümanlar temelinde kabul etmesi gerektiğini düşündüğümüz anlatımları savunmamızı; ama aynı zamanda, yorumların zaman içinde değiştiğini; hiçbir anlatımın nihai olmadığını ve bilginin koşullu olduğunu anlamamızı sağlar. Çoklu bakış açılarını anlamak ve yakından ilgilenmek yetisi, tarih öğretmenlerinin öğrencilerde geliştirdiği temel becerilerden biri olmalıdır.[77] Kıbrıs tarihinin araştırmalarına uygulandığında, çoklu bakış açıları, birarada yaşayan grupların, siyasi grupların, sömürgeci ile sömürgeleri arasındaki ilişkinin karmaşıklığını ve siyasi aktörlerin birbirleriyle ilgili yorumlarının kararlarını, ittifaklarını ve algılarını nasıl etkilediğini gösterir.[78]

Buna ek olarak, öğrencilerin empatik düşüncelerini geliştirecek faaliyetler, hem eleştirel tarihsel düşünmenin gelişmesine, hem de öğrecilerin hem manevi hem de sivil boyutları olan konuları tartışma yetilerinin gelişmesine fayda sağlayacaktır. Tarihsel empati – bugünkü hassasiyetleri ve düşünce şekillerini tarihi figürlere ve onların davranışlarına yansıtmakta ihtiyatlı davranarak – geçmişteki

76. Tarihsel Diyalog ve Araştırma Derneği, AHDR'ın Tarih Eğitiminde Reform Önerisi, Ekim 30, 2010, **http://www.ahdr.info/AHDR_REFORM_PROPOSAL_TURKISH.pdf**
77. Jon A. Levisohn (2010). Negotiating Historical Narratives: An Epistemology of History for History Education. Journal of Philosophy of Education, 44(1), 17.
78. Chara Makriyanni and Charis Psaltis (2007), 54-56.

bakış açılarını ve bunların tarihsel bağlamını anlamayı ifade etmektedir.[79] Empati, tarihsel anlayışın elzem bir bileşenidir. Ancak, geçmişteki aktörlerin kararlarını, bugün oluşan bir bakış açısı ile anlamaya çalışmak, öğrencilerin hayal gücü yetilerini kullanmak için izleyecekleri pratik yollarla ilgili bazı soruları gündeme getirmektedir. Öğretmenler, öğrencilerinde empatiyi tetiklemek konusunda en verimli bulunan düşünce şekillerini geliştiren sınıf faaliyetlerini kullanırlar: geçmişteki davranışları açıklamaya yönelik analitik egzersizler (belli davranışların altında yatan şartlar ve motivasyonları düşünmek), geçmişteki insanların hisleri ve içinde bulundukları durum ile özdeşleşmek ve hayal gücü.[80] Öğretmenler, empati geliştirmekte en etkili buldukları faaliyetler çerçevesinde sınıf faaliyetlerini geliştirirken, aynı zamanda, empatik anlayışı öğretme sürecinde bazı çelişkilerle yüzleşmek zorundadırlar. Örneğin, geçmişle ilgili yaratıcı bir bağlantı kurmayı teşvik etmek ve geçmiş üzerine anakronistik yorumları empoze etmek arasında bir çelişki vardır. Aynı zamanda, geçmişteki bir davranışı anlamaya çalışmakla öğrencilerin geçmiş aktörler ile özdeşleşme veya onların karşısında durma arzusu ya da öğrencilerin bugünkü norm ve değerler ile geçmiş aktörler hakkında ahlaki bir hükme varması arasında da bir çelişki bulunmaktadır. Sonuç olarak, bu çelişkilerin çözümü, öğretmenlerin sınıfla ilgili spesifik amaçlarına – öğrencileri kendi zamanlarının ahlaki muammaları ile başa çıkmaya hazırlamak veya geçmişi yeniden canlandırma konusundaki inceliklerini geliştirmek – bağlıdır.

79. Linda Cunningham (2009). An Empirical Framework for Understanding How Teachers Conceptualize and Cultivate Historical Empathy in Students. Journal of Curriculum Studies, 41(5), 683.

80. A.g.y., 685.

Yukarıda da belirtildiği üzere, bu araştırma çalışması, tarihin simgeleri, tarih öğretimi, gruplararası ilişkiler ve Kıbrıs'taki bölünmüşlüğün her iki tarafındaki epistemik inançlar ile ilgili değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyerek, Kıbrıslı tarih eğitmenlerinin inançları ve algılarıyla ilgili bilgilerimizdeki eksiklikleri gidermeyi amaçlamaktadır. Spesifik olarak, bu araştırma, Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk tarih öğretmenlerinin mevcut tarih müfredatı ve ders kitaplarıyla ilgili düşüncelerini ve tarihsel düşünme yöntemlerinin sınıfta kullanımıyla ilgili görüşlerini inceleyecektir. Araştırma, aynı zamanda tarih öğretmenlerinin epistomolojik inançlarını ve Kıbrıs'ın yakın tarihiyle ilgili inançlarını da inceleyecektir. Buna ek olarak, kimlik, yaklaşımlar ve Kıbrıs'ın iki toplumu arasındaki temaslarla ilgili sosyo-psikolojik unsurları da araştıracağız. Bu değişkenler temelinde, iki toplum arasındaki ve iki toplumun üyelerinin kendi içlerindeki farklılıkları incelerken aynı zamanda, iki eğitim kademesini temsil eden ilköğretim ve ortaöğretim kademeleri arasındaki farklılıklara da odaklanacağız.

Bu raporun giriş bölümünde de belirtildiği gibi, bu çalışma için kullanılan veriler niceliksel bir anket sayesinde toplanmıştır. Araştırma anketi, AHDR yönetim kurulu üyeleri, AHDR Araştırma Direktörü ve AHDR-MIDE Araştırma Direktörü tarafından tasarlanmış ve bağımsız Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk araştırmacılar da, kendi bilgi ve tecrübeleri doğrultusunda anketin tasarımına katkıda bulunmaları amacıyla görevlendirilmişlerdir.

Anket İngilizce olarak tasarlandıktan sonra, Yunanca ve Türkçe'ye tercüme edilmiş ve daha sonra tercümenin doğru yapıldığından emin olmak için yeniden İngilizce'ye çevrilmiştir. Daha sonra, anket ile, Kıbrıslı Rum ve Türk tarih eğitimcileri arasında bir pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmanın sonuçları temelinde, gerekli tüm düzenlemelerin yapılmasının ardından, ana veri toplanması işi, biri Kıbrıslı Rum, diğeri ise Kıbrıslı Türk olmak üzere iki özel araştırma şirketine verilmiştir. Bu iki şirket, Şubat 2010 ile Mayıs 2010 tarihleri arasında ana veri toplama işini gerçekleştirmiştir.

Bu çalışmanın temel aldığı veriler, niceliksel bir anket yoluyla elde edilmiştir. Anket, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki Kıbrıslı Rum (n = 400) ve Kıbrıslı Türk (n = 119) eğitimcilerden oluşan ve ulusal olarak temsili nitelikte bir örneklem ile yüz yüze yapılmıştır. Araştırma anketi, toplam 151 maddeden oluşmaktaydı. Anketin yüz yüze yapılması, aşağı yukarı 35 dakika tutmuş ve randevu ayarlanarak, ya katılımcının evinde ya da iş yerinde gerçekleştirilmiştir.

Kıbrıs Rum toplumundaki örneklem, toplam 4,082 ilkokul öğretmeni ve tarih eğitimi veren 1,597 ortaokul filoloji öğretmeni arasından rastgele seçilmiştir. Kıbrıs Türk toplumundaki örneklem, sosyal bilgiler dersinin bir parçası olarak tarih eğitimi veren toplam 1,393 ilkokul öğretmeni ve ayrı olarak tarih öğreten 118 ortaokul öğretmeni arasından rastgele seçilmiştir. Kıbrıs Rum toplumundaki örneklemin %29.6'sı erkeklerden ve %70.4'ü kadınlardan oluşuyordu. Bunların 281'i ilköğretimde çalışırken, 115'i ortaöğretimde filolojist olarak çalışıyordu ve ortalama 13.89 yıllık öğretmenlik deneyimine ve 13.01 yıllık tarih öğretimi deneyimine sahiptiler. Ortalama yaşları ilköğretimde 38, ortaöğretimde 37 idi.

Kıbrıs Türk toplumunda, örneklemin %47.9'u erkeklerden ve %52.1'i kadınlardan oluşuyordu. Bunların 66'sı ilköğretimde çalışırken, 53'ü ortaöğretimde çalışıyordu ve ortalama 13.14 yıllık öğretmenlik tecrübesine ve 9.58 yıllık tarih öğretimi tecrübesine sahiptiler. Ortalama yaşları, ilköğretimde 34, ortaöğretimde ise 35 idi.

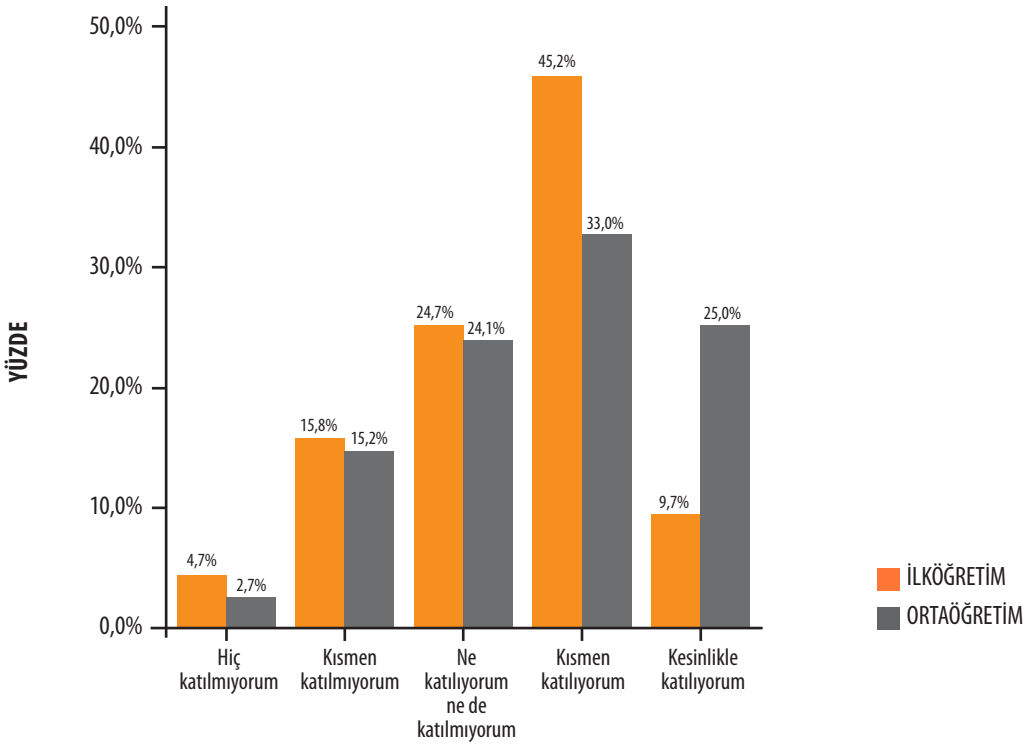
Başlangıç nitelikleri ve hizmetiçi eğitim

Kıbrıslı Rum eğitimciler

Kıbrıs Rum toplumunda, ilköğretimde tarih eğitimi verenlerin sadece %7'si ve ortaöğretimde tarih eğitimi verenlerin %33'ü tarih diplomasına sahip olduklarını belirttiler. Kıbrıs Rum ilköğretim öğretmenlerinin %72'si üniversite eğitimlerini Kıbrıs'ta aldıklarını söylerken, %22'si Yunanistan'da ve geriye kalanlar da İngiltere, İtalya, Fransa ve ABD'de üniversite eğitimi aldıklarını belirttiler. Ortaöğretimdeki öğretmenlerin %75'i üniversite eğitimlerini Yunanistan'da, %18'i Kıbrıs'ta ve geriye kalanları da İngiltere, İtalya, Fransa ve ABD'de aldıklarını söylediler. Lisansüstü eğitim konusunda ise, ilköğretim öğretmenlerinin %37'si farklı uzmanlık alanlarında master yaptıklarını belirttiler, ancak neredeyse hiçbirinin master alanı tarih eğitimi değildi. Çoğunluk, master eğitimini İngiltere'de (%52) alırken önemli bir kısmı ise (%31) Kıbrıs'ta aldı. Ortaöğretimde, öğretmenlerin %25'i master yaptığını belirtti, ancak sadece %5'i tarihle ilgili bir alanda master yaptığını söyledi. Birçoğu master eğitimini İngiltere'de alırken (%42) önemli bir kısmı da bu eğitimi Kıbrıs'ta aldı (%39).

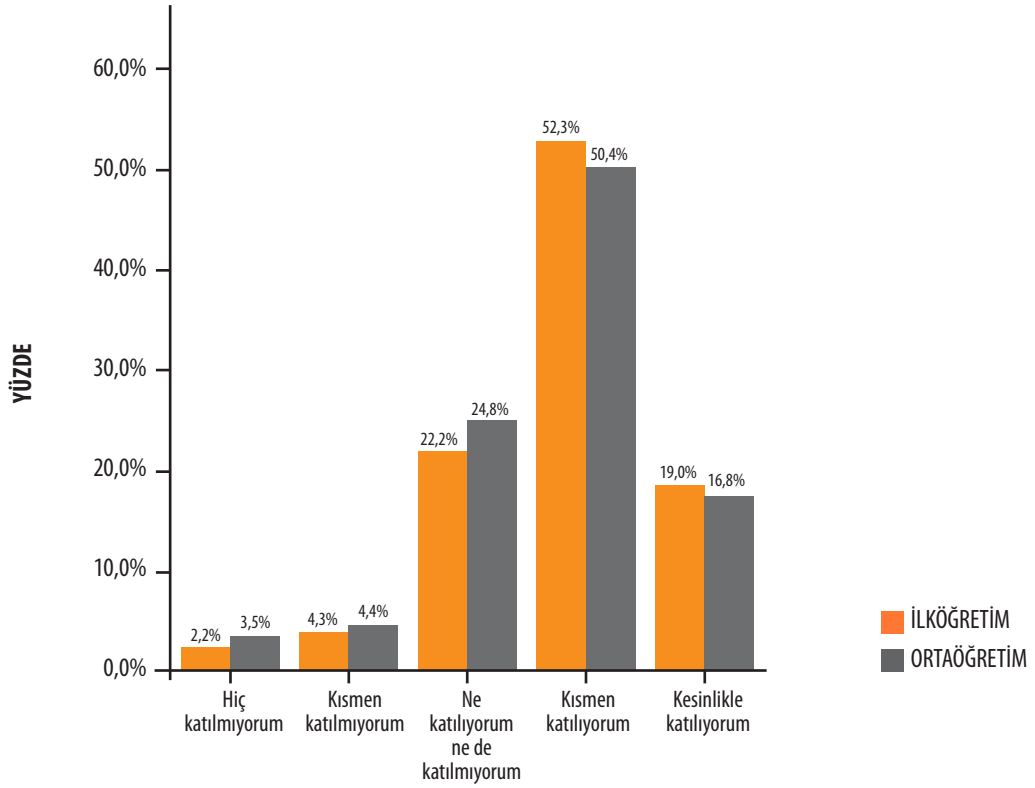
Kıbrıslı Rum ilköğretim eğitimcilerinin %78'inin ve ortaöğretim eğitimcilerinin %90'ının üniversite eğitimleri sırasında tarih dersleri aldıklarını söylediklerini burada belirtmekte yarar var. Tarih öğretmenliği dersi alanların oranı ise, ilköğretimde %80, ve ortaöğretimde de %78'dir. Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilen mecburi hizmet öncesi eğitimin bir parçası olarak tarih dersi alanlar veya hizmetiçi eğitimin bir parçası olarak tarih dersi alanların oranı ilköğretimde %45'e düşerken, ortaöğretimde ise %78'de kalıyor.

Kıbrıslı Rum ilköğretim öğretmenlerinin yaklaşık %20'si ve ortaöğretim öğretmenlerinin %18'i eğitimlerini tamamladıktan sonra tarih öğretmek konusunda kendilerine güven duymadıklarını belirttiler (bkz. Figür 1). Dolayısıyla, Kıbrıslı Rum tarih eğitimcilerinin çoğunluğu eğitimlerini tamamladıktan sonra tarih öğretme konusunda kendilerine güvendiklerini belirtseler de, önemli bir kısmı da tarih öğretmek konusunda kendilerine güvenmediklerini ifade etmektedirler. Bunun, tarih öğretmenlerinin tarih eğitimi verme konusunda etkili ve yeterli eğitim almamalarına bağlı olduğu savunulabilir.



***Figür 1**. Kıbrıslı Rum ilköğretim ve ortaöğretim eğitimcilerinin, "Eğitimimi tamamladıktan sonra tarih öğretmek konusunda kendime güven duydum" ifadesine verdikleri yanıtlar.*

Buna ek olarak, Kıbrıslı Rum ilköğretim öğretmenlerinin %71'i ve ortaöğretim öğretmenlerinin % 67'si tarih eğitimi verme konusunda daha fazla hizmetiçi eğitim almaları gerektiğine katılıyorlar (bkz. Figür 2). Dolayısıyla, Kıbrıslı Rum tarih öğretmenlerinin ezici çoğunluğunun, tarih öğretimi konusunda daha fazla eğitim alma ihtiyacı hissettiği açık.



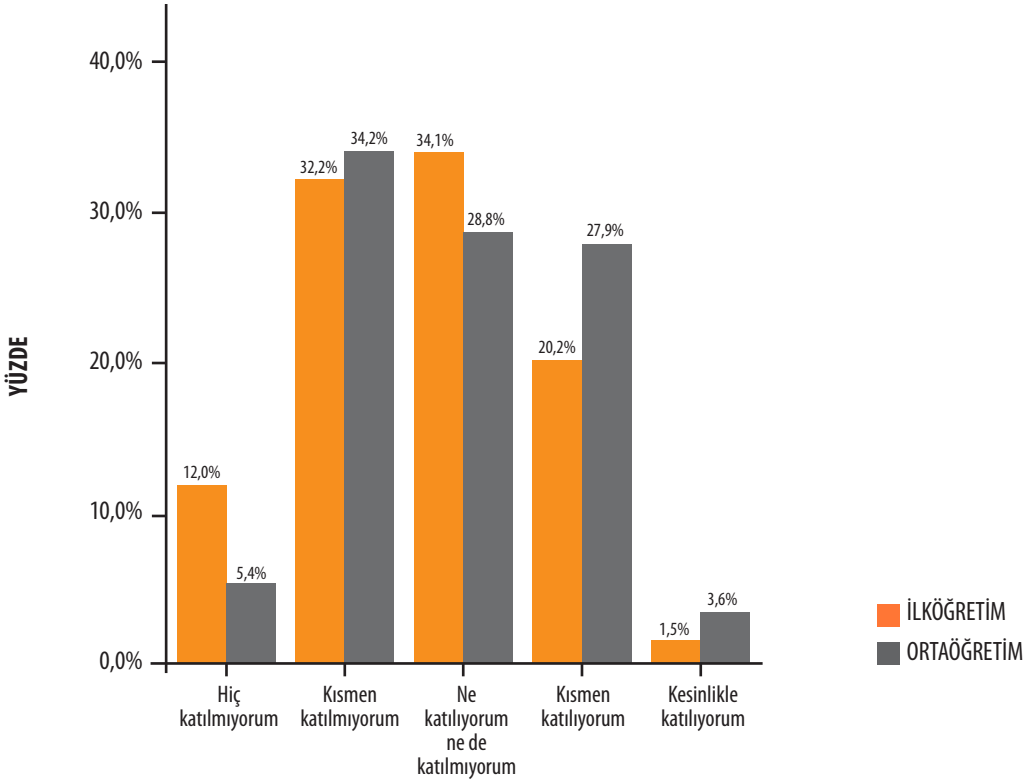
***Figür 2**. Kıbrıslı Rum ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin "Tarih öğretimi konusunda daha fazla eğitim almayı isterdim" ifadesine verdikleri yanıt.*

Dahası, tarih öğretmenleri, tarih öğretimi konusunda daha fazla eğitim alma isteği ortaya koymuş olsalar bile, önemli bir kısmı, Kıbrıs'ta daha fazla profesyonel gelişim için yeterli fırsat olmadığını düşündüğünü belirtti. Özellikle, ilk öğretim öğretmenlerinin %44'ü ve orta öğretim öğretmenlerinin %40'ı Kıbrıs'ta tarih öğretimi konusunda verilen hizmet-içi eğitim fırsatlarının ihtiyaçlarını karşıladığı ifadesine katılmamıştır. (bkz. Figür 3).

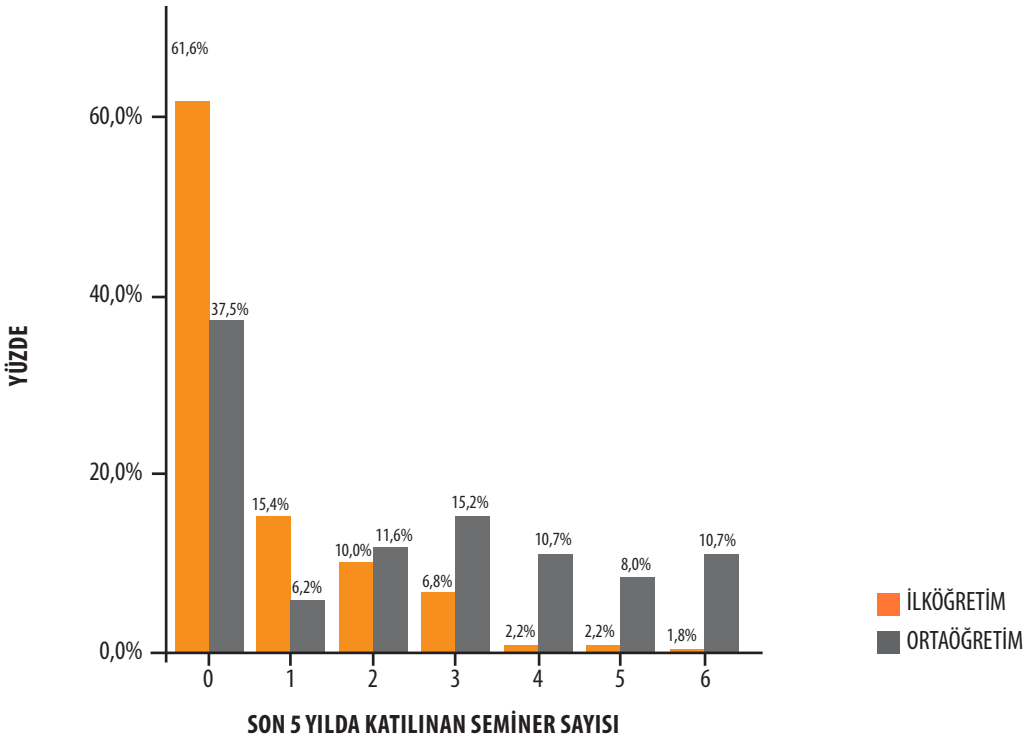
Figür 3. Kıbrıslı Rum ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin, "Kıbrıs'ta daha ileri profesyonel eğitim için sunulan fırsatlar bir tarih öğretmeni olarak ihtiyaçlarımı karşılıyor" ifadesine verdikleri yanıt

Ancak belirtilmelidir ki, bu ille de, spesifik olarak Kıbrıs'ta tarih öğretmenlerinin profesyonel gelişimi için seminerlerin düzenlenmediği anlamına gelmeyebilir. Bu durum, tarih öğretmenlerinin genel olarak profesyonel eğitim seminerlerine katılmaya ilgi duymaması, ya da organize edilen seminerlerin konularının, tarih eğitimcilerinin ilgisini çekecek kadar enteresan olmamasıyla da açıklanabilir. Bu nokta, tarih öğretmenlerine, tarih öğretimi konusundaki seminerlere katılımlarıyla ilgili yöneltilen şu iki soru ile vurgulanmaktadır:

"Son beş yıl içerisinde kaç kez resmi eğitim sistemi tarafından organize edilen bir tarih öğretimi seminerine katıldınız?" sorusuna karşılık, Kıbrıslı Rum ilkokul öğretmenlerinin %61'i ve ortaöğretim öğretmenlerinin ise %37'si Figür 4'te de görülebileceği gibi "hiçbir zaman" yanıtını vermiştir.



***Figür 3**. Kıbrıslı Rum ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin, "Kıbrıs'ta daha ileri profesyonel eğitim için sunulan fırsatlar bir tarih öğretmeni olarak ihtiyaçlarımı karşılıyor" ifadesine verdikleri yanıt.*



***Figür 4**. Kıbrıslı Rum ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin "Son beş yıl içerisinde kaç kez resmi eğitim sistemi tarafından organize edilen bir tarih öğretimi seminerine katıldınız" sorusuna yanıtı.*

Resmi eğitim sistemi dışındaki seminerlere katılım sorusuna karşılık olarak, "hiçbir zaman" yanıtını verenler, ilköğretim öğretmenleri arasında %81, ortaöğretim öğretmenleri arasında ise %69 olmuştur (Figür 5'te gösterildiği gibi). Yani ilkokul öğretmenlerinin hem resmi eğitim sistemi tarafından hem de resmi eğitim sistemi dışında organize edilen seminerlere nadiren katıldıkları, orta öğretim öğretmenlerinin çoğunluğunun ise, diğer kurumlar tarafından değil, resmi sistem tarafından organize edilen faaliyetlere katıldıkları görülmektedir. Kıbrıslı Rum ilköğretim öğretmenlerinin %30'unun, ortaöğretim öğretmenlerinin ise %25'inin AHDR'ı bildiğini not etmekte yarar vardır.

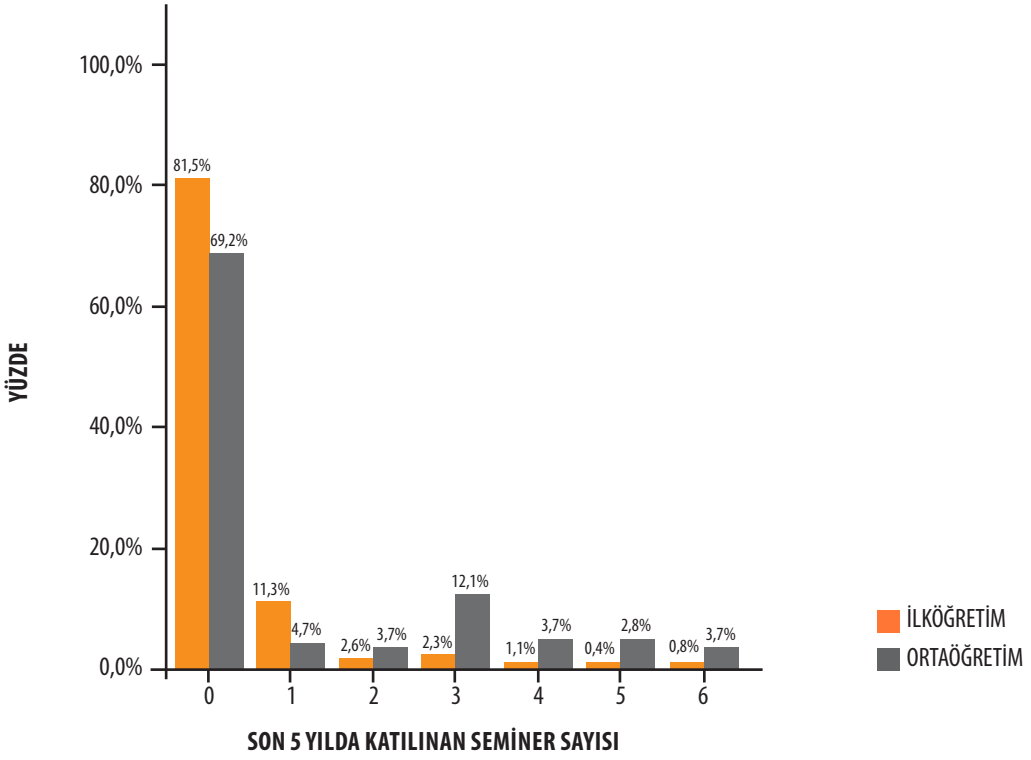


***Figure 5**. Kıbrıslı Rum ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin, "Son beş yıl içerisinde kaç kez resmi eğitim sistemi tarafından organize edilmeyen bir tarih öğretimi seminerine katıldınız?" ifadesine verdikleri yanıt.*

Tarih öğretmenlerinden, aynı zamanda, tarih bilgilerini ve tarih öğretimiyle ilgili bilgilerini geliştirmek için hangi kaynakları kullandıklarını belirtmeleri istendi. Kıbrıslı Rum öğretmenlerin tarih bilgilerini ve tarih öğretimi bilgilerini geliştirmek için kullandığı temel kaynak gazetelerken, önemli oranda daha düşük bir seviyede ise bilimsel yayınlar ve tarih kitapları bulunmaktaydı. İnternet ise, hem ilk hem de ortaöğretim öğretmenleri için sıralamanın en sonundaydı.

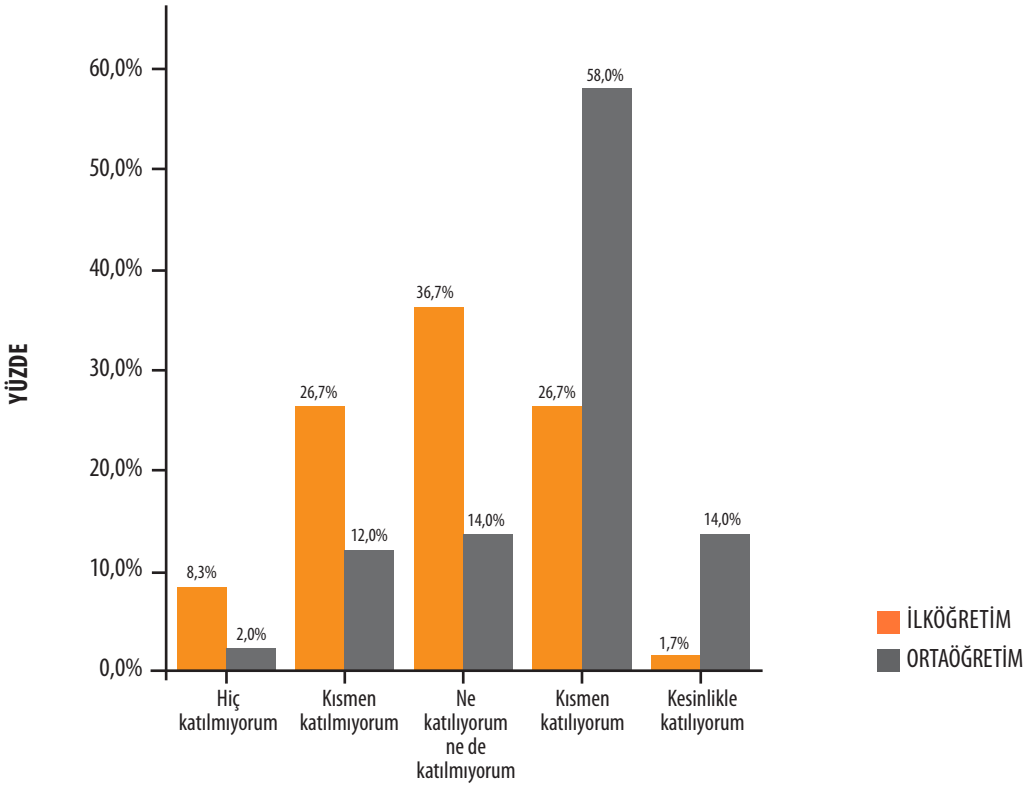
Temel tarih bilgilerinin boyutunu tanımlamaları istendiğinde ise, hem ilk hem ortaöğretim öğretmenlerinin çoğunluğu (ilköğretimde %80.6 ve ortaöğretimde %76.3) bunu orta -geniş olarak tanımladı. Sadece küçük bir azınlık (ilköğretimde %5.5 ve ortaöğretimde %7.2) bunu az olarak tanımlarken, yine küçük bir azınlık (ilk öğretimde %7.6 ve orta öğretimde %14.5) bunu çok geniş olarak tanımladı. Tarih öğretimi bilgilerini tanımlamaları istendiğinde ise, hem ilk öğretim hem orta öğretim öğretmenlerinin çoğunluğu (ilk öğretimde %77 ve orta öğretimde %78.5) yine bunu orta - geniş olarak tanımladı. Hem ilk hem ortaöğretimde bunu çok geniş olarak tanımlayanların oranı sadece %5-6'da kaldı (ilk öğretimde %4.5 ve orta öğretimde %5.5). Hem ilk hem ortaöğretimde, yaklaşık %10-15'lik bir oran tarih öğretimi bilgisini oldukça az olarak tanımladı (ilk öğretimde %12.5 ve ortaöğretimde %14.5).

Kıbrıslı Türk öğretmenler

Kıbrıs Türk toplumunda, tüm ilkokul öğretmenlerinin spesifik olarak tarih alanında değil, genel eğitim alanında diplomaları vardır. Ancak ortaöğretimde tarih öğretenlerin %92'si tarih diploması olduğunu belirtmiştir. İlköğretimdekilerin %97'si üniversite eğitimlerini Kıbrıs'ta aldığını belirtirken, sadece %3'ü bu eğitimi Türkiye'de aldığını söyledi. Ortaöğretimdekilerin ise %44'ü üniversite eğitimlerini Kıbrıs'ta, %56'sı da Türkiye'de aldıklarını belirtti. Lisansüstü eğitim konusunda ise, ilkokul öğretmenlerinin %5'i ve ortaöğretim öğretmenlerinin %7'si master yaptıklarını belirttiler. Sadece az miktarda öğretmen, eğitim alanında doktora yaptığını belirtti.

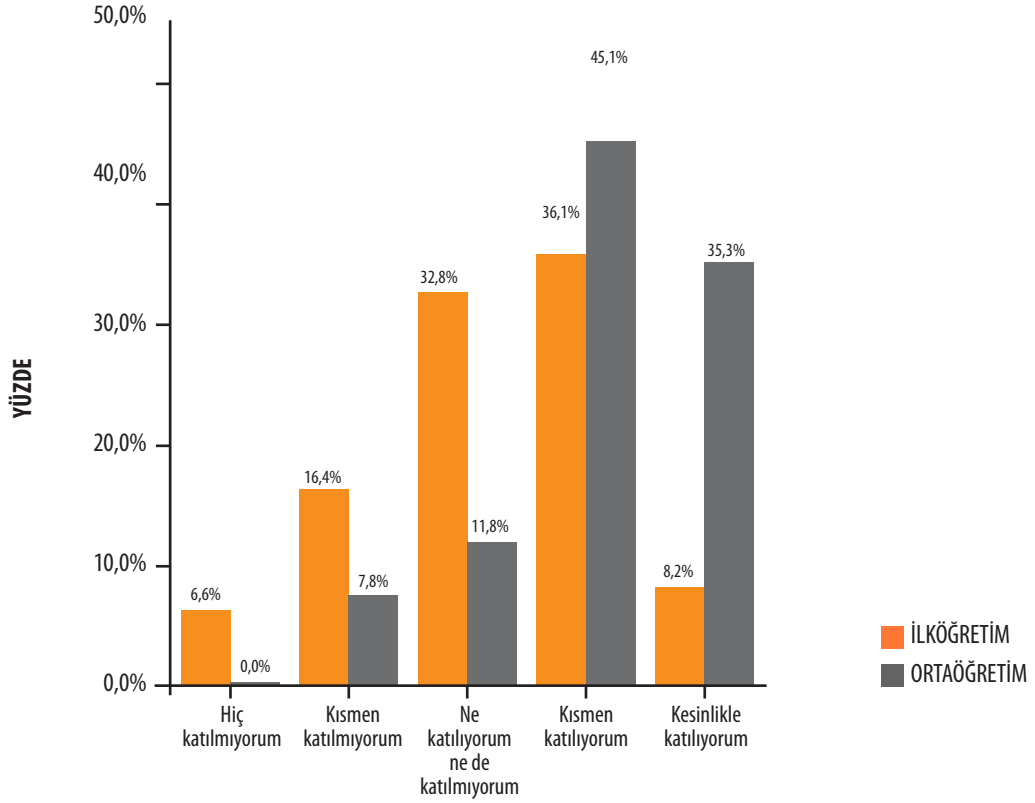
Kıbrıslı Türk ilkokul öğretmenlerinin %65'inin, ortaöğretim öğretmenlerinin ise tamamının üniversite eğitimleri sırasında tarih dersleri aldıklarını belirttiklerini de söylemek gerekir. Özellikle tarih öğretimine baktığımızda, oranlar ilköğretimde %41'e ortaöğretimde ise %36'ya düşmektedir. Hizmetiçi eğitimin bir parçası olarak tarih dersleri alma konusunda ise, oranlar ilköğretimde %20'ye, ortaöğretimde ise %32'ye düşmüştür.

Kıbrıslı Türk ilkokul öğretmenlerinin yaklaşık %35'i ve ortaöğretim öğretmenlerinin %14'ü, eğitimlerini tamamladıktan sonra tarih öğretmek konusunda kendilerine güvendikleri ifadesine katılmadılar (bkz. Figür 6). Bu değerler Kıbrıs Rum toplumunda ortaya çıkan değerlerle benzeşmektedir ve bölünmüşlüğün her iki tarafındaki tarih öğretmenlerinin çoğunluğunun, eğitimlerini tamamladıktan sonra tarih öğretme konusunda kendilerine güvendiklerini söylemelerine rağmen, önemli bir kısımının da bu konuda kendilerine güvenmediklerini söylediklerini ortaya koymaktadır. Yine, Kıbrıs Rum örnekleminde olduğu gibi, bu kendine güven eksikliği, başka faktörlerin yanı sıra, yeterli hizmetiçi eğitimin olmamasından da kaynaklanıyor olabilir.



***Figür 6**. Kıbrıslı Türk ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin "Eğitimimi tamamladıktan sonra tarih öğretmek konusunda kendime güvendim" ifadesine yanıtları.*

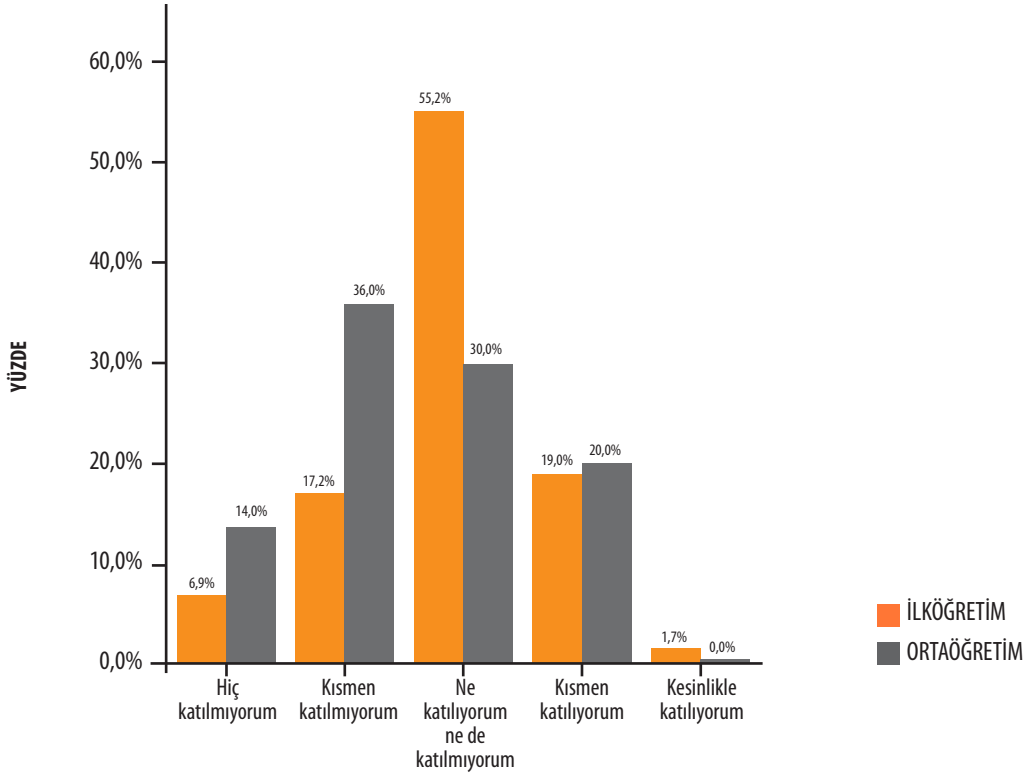
Buna ek olarak, ilköğretimdeki öğretmenlerin %44'ü, ve ortaöğretim öğretmenlerinin %80'i tarih öğretimi konusunda daha fazla hizmetiçi eğitim almayı arzuladıklarını söylediler. Dolayısıyla, ortaöğretim öğretmenlerinin ilkokul öğretmenlerine göre, daha büyük bir oranının hizmetiçi eğitime gereksinim duyduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Kıbrıslı Türk tarih öğretmenlerinin daha fazla eğitim ihtiyacı ifadesine verdikleri yanıtlar Figür 7'de gösterilmektedir.



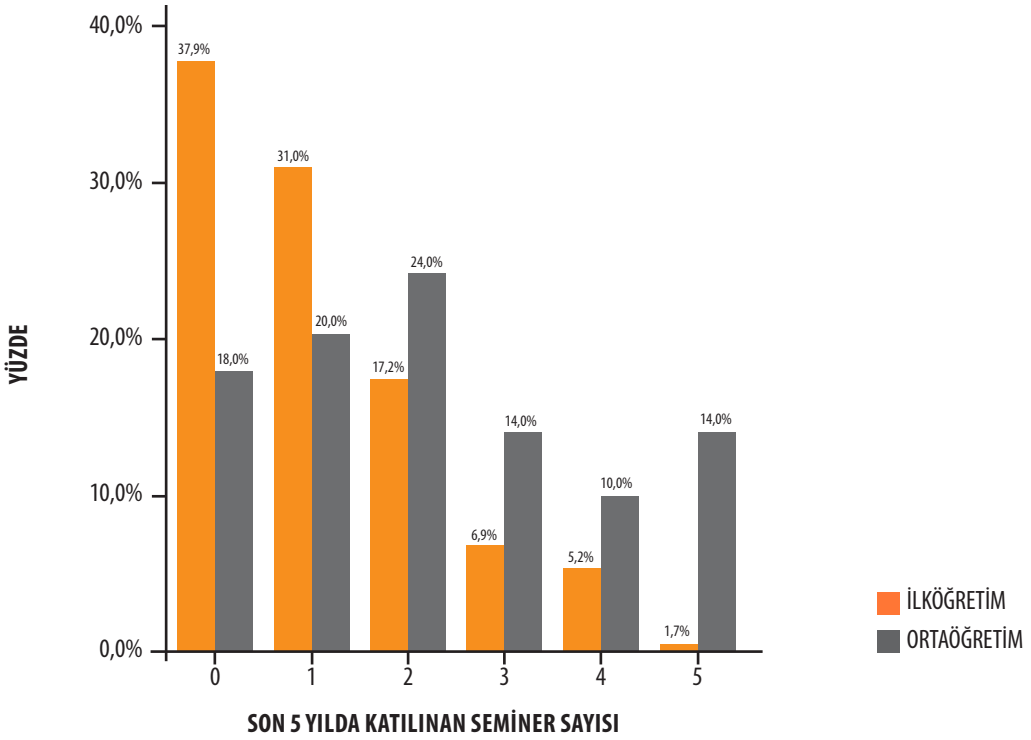
Figür 7. *Kıbrıs Türk ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin, "Tarih öğretimi konusunda daha fazla eğitim almayı isterdim" ifadesine verdikleri yanıt.*

Kıbrıs Türk tarih öğretmenleri, tarih öğretimi konusuda daha fazla eğitim ihtiyacı ortaya koysalar da, özellikle ortaöğretimdeki öğretmenlerin önemli bir kısmı, daha fazla profesyonel gelişim için yeterli fırsatların olmadığını ifade etti. Kıbrıslı Türk ilkokul öğretmenlerinin %24'ü ve ortaöğretim öğretmenlerinin %50'si Kıbrıs'ta hizmetiçi eğitim kapsamında verilen tarih öğretimine yönelik eğitim fırsatlarının ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmiştir. Figür 8, Kıbrıslı Türk tarih öğretmenlerinin yanıtlarını ortaya koymaktadır.

"Son beş yıl içerisinde kaç kez resmi eğitim sistemi tarafından organize edilen bir tarih öğretimi seminerine katıldınız?" sorusuna ise Kıbrıslı Türk ilkokul öğretmenlerinin %38'i, ortaöğretim öğretmenlerinin ise %18'i "hiçbir zaman" yanıtını verdi (bkz. Figür 9). Bunu takip eden açık uçlu soruya cevaben, bir seminere katıldıklarını söyleyenlerin çoğunluğu, Kıbrıslı Türk Eğitim otoriteleri CTP'nin yeni (şimdi artık eski) ders kitaplarıyla ilgili 2008 yılında Kıbrıslı Türk eğitim makamlarınca organize edilen bir seminere atıfta bulundu.

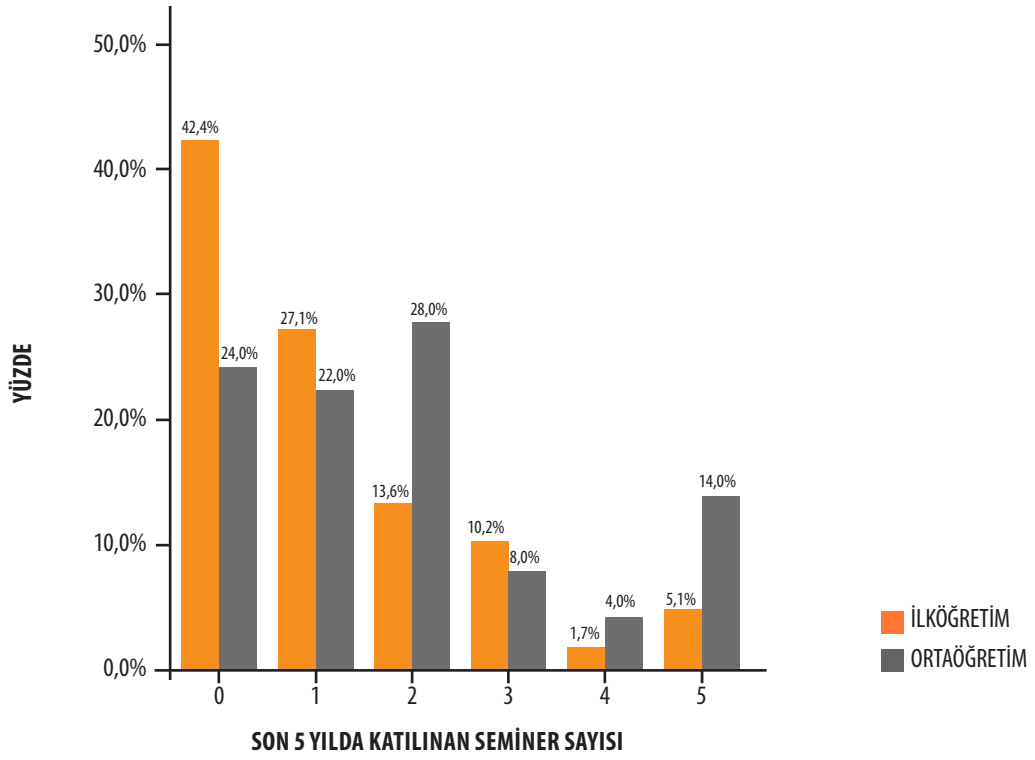


Figür 8. *Kıbrıslı Türk ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin "Kıbrıs'ta daha ileri profesyonel gelişim için sunulan fırsatlar bir tarih öğretmeni olarak ihtiyaçlarımı karşılıyor" ifadesine verdikleri yanıt.*



Figür 9. *Kıbrıslı Türk ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin "Son beş yıl içerisinde kaç kez resmi eğitim sistemi tarafından organize edilen bir tarih öğretimi seminerine katıldınız?" sorusuna yanıtları.*

Resmi eğitim sistemi dışında organize edilen seminerlere katılım konusunda ise, ilkokul öğretmenlerinin %42'si, ortaöğretim öğretmenlerinin ise %24'ü "hiçbir zaman" yanıtını verdi. Bu oranlar, Kıbrıs Rum toplumundaki oranlardan dikkat çekici derecede düşüktür, ki bu da birçok Kıbrıslı Türk eğitimcinin aslında AHDR gibi Sivil Toplum Örgütlerinin tarih öğretimiyle ilgili organize ettiği faaliyetlere katıldıklarını göstermektedir (bkz. Figür 10). Bunu takip eden ve katılımcılardan, faaliyetlerine katıldıkları resmi eğitim sistemi dışındaki kurumların adını belirtmelerini isteyen açık uçlu soruda, çoğu katılımcı spesifik olarak AHDR ve bölünmüşlüğün her iki tarafındaki öğretmen sendikaları tarafından BM Ara Bölgesinde birlikte organize edilen uluslararası EUROCLIO 2009 konferansına katıldıklarını belirttiler. Katılımcılara AHDR'ı bilip bilmediklerini soran bir sonraki soruya karşılık olarak, ilkokul öğretmenlerinin %42'si, ortaöğretim öğretmenlerinin %60'ı AHDR'ı bildiklerini belirttiler. Bu oranlar, Kıbrıs Rum toplumundaki oranlardan dikkat çekici şekilde yüksektir.



Figür 10. *Kıbrıslı Türk ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin "Son beş yıl içinde kaç kez resmi eğitim sistemi dışındaki kurumların organize ettiği tarih öğretimi seminerine katıldınız?" sorusuna yanıtı.*

Tarih ile tarih öğretimi konusundaki bilgilerini geliştirmek için Kıbrıslı Türk öğretmenler, temel olarak gazeteleri ve daha düşük oranda da bilimsel yayın ve tarih kitaplarını kullanıyorlar. Bilimsel yayınlar ortaöğretim öğretmenleri tarafından, ilkokul öğretmenlerine kıyasla daha yaygın şekilde kullanılmaktadır. İnternet ise, hem ilkokul öğretmenleri hem de ortaöğretim öğretmenleri için son sırada yer aldı.

Temel tarih bilgilerinin boyutu sorulduğunda ise, hem ilkokul hem de ortaöğretim öğretmenlerinin çoğunluğu (ilköğretimde %71.2 ve ortaöğretimde %73.6) bunu orta-geniş olarak tanımladı. Küçük bir kısım (ilköğretimde %18.1 ve ortaöğretimde %9.4) bunu oldukça az ve yine küçük bir kısım da, (ilköğretimde sadece %6.1 ve ortaöğretimde %15.1) bunu çok geniş olarak tanımladı. Tarih öğretimi konusunda ise, hem ilköğretim hem orta öğretim öğretmenlerinin çoğunluğu (ilköğretimde %66.6 ve ortaöğretimde %75.5) bunu yine orta – geniş olarak tanımladı. İlkokul öğretmenlerinin sadece %4.5'i ve ortaöğretim öğretmenlerinin sadece %11.3'ü bunu çok geniş olarak tanımladı. Tarihi bilgi konusuyla benzer şekilde, ilkokul öğretmenlerinin %18.1'i ve ortaöğretim öğretmenlerinin %7.6'sı tarih öğretimi bilgilerini oldukça zayıf olarak tanımladı.

Ölçeklerin Oluşturulması

Araştırmadan çıkan verileri güvenilir bir şekilde analiz edebilmek ve etkili şekilde yorumlayabilmek için anketin kapsadığı birkaç unsurdan bir ölçek oluşturmak gerekti. Analizlerin tek bir maddeye değil de, altta yatan aynı konsepti ölçen bir dizi maddeye dayalı olabilmesi için ankette, aynı fikirlerle ilgili olan unsurlar bir ölçek oluşturmak için birarada gruplandı. Bu yolla, analizler, bir maddelik ölçekler yerine birkaç ölçeğe dayandığı için daha güvenilir hale geldi.

Örneğin, tarih eğitmenlerinin, şu anda okullarda kullanılan tarih ders kitaplarıyla ilgili düşüncelerini ve özellikle de bu kitapların çoğulcu ve çoklu bakış açılarına sahip kitaplar olarak görülüp görülmediklerini öğrenmek için katılımcılara, sekiz farklı ifadeye katılıp katılmadıklarını sorduk. Örneğin tarih kitapları ile ilgili şunları sorduk:

Tarih kitapları,

1) Tatmin edici miktarda kaynak kullanıyor mu?
2) Etnosantrik/etnik merkezci mi? (tersine kodlanmış)
3) Tarihsel düşünMenin gelişmesi için gerekli materyal ve faaliyetleri içeriyor mu? (geçmişi nasıl öğrendiğimizle ilgili kavramlar ve beceriler)
4) Öğretmenlerin tarih öğretme yöntemlerine kısıtlamalar getiriyor mu? (tersine kodlanmış)
5) Tekli bakış açılı bir söylem ortaya koyuyor mu? (tersine kodlanmış)
6) Kadınlara yeterince yer veriyor mu?
7) Çocuklara yeterince yer veriyor mu?
8) Diğer sosyo-kültürel gruplara yeterince yer veriyor mu?

1.,3.,6.,7.,8. sorulara yüksek puan veren ve 2.,4.,5. sorulara düşük puan verenler, kullanılan ders kitaplarını, birçok görüşe yer verdiği, tarafsız olduğu, tarihe yönelik yeteneklerin geliştirilmesini teşvik ettiği için çoğulcu bulan ve kitapların öğretim sürecinde kısıtlayıcı değil yardımcı bir rol oynadığına inananlardı.

Dolayısıyla, katılımcıların her bir maddeye tek tek verdiği cevabı analiz etmek yerine, bunları gruplayarak, 1,3.,6.,7.,8. maddelere verilen puanların ve 2.,4. ve 5. maddelere verilen tersine kodlanmış puanların ortalamasını aldık ve "Şu anki ders kitapları çoğulcudur" şeklinde isimlendirdiğimiz bir ölçek oluşturduk. Bu ölçek için düşük bir puan, kullanılan ders kitaplarıyla ilgili düşük bir tatmin seviyesini ortaya koyarken, yüksek bir puan, yukarıda verilen nedenlerden dolayı ders kitaplarıyla ilgili yüksek bir tatmin seviyesini ifade etmektedir.

Ancak güvenilir ölçekler ortaya koyabilmek için, ölçeklere dahil ettiğimiz maddelerin hepsinin, gerçekten altta yatan aynı konsepte işaret ettiğinden emin olmak amacıyla önce bir faktör analizi sonra da güvenilirlik analizi (Cronbach's α) yapmak gerekiyordu.[81] 0.60'ın üzerindeki bir Cronbach's α seviyesi, genelde kabul edilebilir bir iç güvenilirlik seviyesini ortaya koymaktadır. 0.70'in üzerinde bir Cronbach's α seviyesi iyi bir güvenilirlik seviyesi ortaya koyarken, 1.00 en üst seviyede iç güvenilirliği belirtmektedir. Faktör analizi ve güvenilirlik analizi, ankette yüksek seviyede iç tutarlılık ortaya koyan maddeler temelinde 11 ölçek oluşturulmasını sağladı. Genel olarak, çoğu madde 5-puanlık Likert ölçeğiyle ölçüldü. Tersi belirtilmedikçe, 1 *Kesinlikle Katılmıyorum* ifadesini temsil ederken, 5 *Kesinlikle Katılıyorum* ifadesini temsil etmektedir. Bu 11 ölçek, daha ileri analizi incelemeye geçmeden önce aşağıda açıklanacaktır.

81. Daha fazla detay için bkz Jose M. Cortina (1993). What is Coefficient Alpha? An examination of Theory and Applications. Journal of Applied Psychology, 78(1), 98-104.

Oluşturulan ilk iki ölçek, tarih müfredatına odaklanmaktaydı. İlki, yani *"Uzlaşı için Müfredat,"* tarih müfredatının uzlaşma ve barışı teşvik etmesi gerektiği inancını tanımlarken ikincisi, yani *"Tarihsel düşünme için Müfredat,"* tarih müfredatının tarihsel düşünmeyi teşvik etmeye odaklanması gerektiği fikrini ortaya koymaktadır. Oluşturulan bir sonraki ölçek, yani, *"Şu anki ders kitapları çoğulcudur,"* kullanılmakta olan ders kitaplarının çoğulcu olduğu inancını ortaya koymaktadır. Kıbrıs Türk toplumundaki tarih ders kitaplarının yeni değişmiş olmasından dolayı, katılımcıların araştırmanın yapıldığı dönemde kullandıkları, yani UBP yönetimi tarafından 2009'da yayınlanan ders kitaplarıyla ilgili fikirlerinin sorulmuş olduğu belirtilmelidir. *"Tarihsel Düşünme Yöntemlerinin öğretmenler tarafından beyan edilen kullanımı"* ismi verilen bir sonraki ölçek, tarih eğitimcilerinin tarih dersleri sırasındaki tarihsel düşünme öğretiminin, kendileri tarafından belirtilmiş odağını ortaya koymaktadır.

Bir sonraki ölçek dizisi, tarih eğitimcilerinin epistemolojik inançlarını tanımlamaktadır. Bunlardan ilki, yani "Görecelik" isimli ölçek, tarihi gerçekliğin sübjektif olduğuna ve bir yorumun bir başka yorum kadar doğru olabileceğine inanan göreli epistemolojik inancı tanımlamaktadır.[82] İkinci epistemik inançlar ölçeği "Yapılandırmacılık," tarihi gerçekliğin inşa edilmiş olduğuna, yeni kanıtlar ortaya çıktıkça değişebileceğine ve bir yorumun diğerinden daha geçerli olabileceğine olan inancı tanımlamaktadır.[83]

Bir sonraki ölçekler dizisi, Kıbrıs'taki Kıbrıslı Rum ve Türk toplumları arasındaki gruplar arası ilişkiler ile ilgiliydi. Bu ölçeklerden ilkinin ismi, *"Temas Miktarı"* olup, tarih eğitimcilerinin dış-grup toplumu ile ne kadar temasının olduğuyla ilgiliydi.[84] Bu alandaki ikinci ölçek, yani *"Temasın Niteliği"* ise katılımcı ve dış-grup toplumun üyeleri arasındaki temasın niteliğiyle ilgilidir.[85] *"Dış-gruba yaklaşım"* katılımcının dış-grup üyeleriyle ilgili hislerini, 0 ile 100 dereceyi içeren bir termometreye benzeyen bir ölçekte belirtmelerini isteyen tek bir maddeden oluşmaktadır.[86] Bu ölçek, 1 ile 10 arasında olup, 10 dış-grup'a karşı en olumlu hisleri temsil etmektedir. *"Türk/Elen-merkezciliği"* ölçeği, katılımcıların "anavatanları" ile yani Yunanistan veya Türkiye'yle olan kimlik uyumlaşmalarını ortaya koymaktadır.[87]

Oluşturulan bir sonraki ölçek, yani *"Kıbrıs sorunu için Türkiye'yi ve yabancı güçleri eleştirme"* ölçeği katılımcıların, Türkiye'nin 1974 yılında Kıbrıslı Tükleri, Yunanistan ile birleşme mücadeleleri sonucunda Kıbrıs sorununu yaratan Kıbrıslı Rumlardan korumak için müdahale ettiği fikrine karşılık, Türkiye ve dış güçlerin Kıbrıs sorununu yaratmak konusundaki rolüne yaptıkları vurgu ve eleştiriyi ortaya koydu. Buna bağlı olarak, bu ölçeğe yüksek puan, resmi Kıbrıslı Rum söylemine bağlılığı ortaya koyarken, düşük puan resmi Kıbrıslı Türk söylemine bağlılığı ifade etmektedir.

"Toplumsal Özdeşleştirme" ölçeği, Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk katılımcıların sırasıyla kendi toplumlarıyla ne kadar özdeşleştiklerini ortaya koymaktadır.[88]

---

82. Bkz. Maggioni, Alexander & Van Sledring (2004), 174
83. Elizabeth Anne Yeager and Ozro L. Davis (1995, April). *Teaching the "Knowing How" of History: Classroom teachers' thinking about historical texts.* . Makale, Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği'nin San Francisco'daki Yıllık Toplantısı'nda sunuldu.
84. Charis Psaltis and Miles Hewstone (2007). *Intergroup contact as an antidote to social exclusion. Makale, İngiliz Psikolojik Derneği'nin* (B.P.S) Kent'teki Yıllık konferansında Sosyal Psikoloji Bölümü'nde sunuldu.
85. A.g.y.
86. Geoffrey Haddock, Mark Zanna, and Victoria M. Esses (1993). *Assessing the structure of prejudicial attitudes: The case of attitudes toward homosexuals.* Journal of Personality and Social Psychology, 65, 1105-1118.Orijinal makalede ölçekler diğer sosyal gruplara atıf yapmaktaydı. Bu araştırma kapsamında, maddeler, ölçülmek istenen sosyal gruplara olan yaklaşıma atıf yapmaları için adapte edilmişlerdir.
87. Kyriakos Pachoulides (2007). *The National Identity of Greek Cypriots: A genetic social psychological approach* (PhD tezi, Panteion Sosyal ve Siyasal Bilimler Üniversitesi).
88. Riia Luhtanen and Jennifer Crocker (1992). *A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity.* Personality and Social Psychology Bulletin, 18, 302-318.

Son olarak, *"Algılanan Kolektif Devamlılık"*[89] isimli ölçek, katılımcıların, grubun tarihinin öyküsel bir bütünlüğe sahip olduğu algısı yardımıyla, grup geleneği ve değerlerinin devamlılığıyla ilgili özcü görüşe olan inançlarını ortaya koymaktadır. Milliyetçi ideoloji, devamlılık efsaneleri ve dogmalarını temel aldığından bu, direk olarak, Toplumsal Özdeşleştirme ve Milliyetçi görüşlerle yakın ilişkili olması beklenen bir grubun tarihiyle ilgilidir.

Tablo 1, her bir ölçeği, her bir ölçeğe dahil olan anket maddelerini, ve sırasıyla Kıbrıs Rum ve Kıbrıs Türk toplumları için Cronbach's α seviyelerini anlatmaktadır.

Tablo 1. Anket maddeleri ve oluşturulan ölçeklerin Cronbach's α seviyeleri.[90]

Ölçek	Maddeler	Kıbrıslı Rum alfa	Kıbrıslı Türk alfa
Uzlaşma için müfredat	Birleşik bir Kıbrıs'ta Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk öğrenciler için ortak bir tarih müfredatı olması gerektiğine inanıyorum. Bir tarih müfredatının temel amaçlarından biri de, Kıbrıslı Rumları ve Kıbrıslı Türkleri kapsayacak bir ortak kimliği geliştirmek olmalıdır. Bir tarih müfredatının temel amaçlarından biri insanlar arasında barışı teşvik etmek olmalıdır.	0.71	0.75
Tarihsel düşünme becerisi	Bir tarih müfredatının temel amaçlarından biri eleştirel düşünmeyi geliştirmek olmalıdır. Bir tarih müfredatının temel amaçlarından biri tarihe çoklu-bakış açılı bir yaklaşım geliştirmek olmalıdır. Bir tarih müfredatının temel amaçlarından biri tarihsel düşünmenin geliştirilmesi olmalıdır (geçmişi nasıl öğrendiğimizle ilgili kavram ve yetenekler).	0.60	0.80
Kullanılan ders kitapları çoğulcu	Tarih ders kitapları tatmin edici miktarda kaynak kullanmaktadır. Tarih ders kitapları etnik merkezci (ve tersi). Tarih ders kitapları tarihsel düşünmenin gelişimi için gerekli materyal ve faaliyetleri içermektedir (geçmişi nasıl öğrendiğimizle ilgili kavram ve beceriler). Tarih ders kitapları tarihi öğretme yöntemime kısıtlamalar getirmektedir (ve tersi). Tarih ders kitapları tekli bakış açılı bir söylem ortaya koymaktadır (ve tersi). Tarih ders kitaplarında kadınlar yeterince yer almaktadır. Tarih ders kitaplarında çocuklar yeterince yer almaktadır. Tarih ders kitaplarında diğer sosyo-kültürel gruplar yeterince yer almaktadır.	0.68	0.74
Tarihsel düşünme yöntemlerinin öğretmenler tarafından beyan edilen kullanımı	Öğretimim sırasında, öğrencilerimin tarihsel düşünmesini geliştirmeye yönelik faaliyetler kullanırım (geçmişi nasıl öğrendiğimizle ilgili kavram ve beceriler). Öğrencilerimi bir kaynağı okurken tarihi bağlama dikkat etmeleri konusunda cesaretlendiririm. Öğrencilerimden her zaman düşüncelerini kanıtlarla desteklemelerini isterim.	0.60	0.61

89. Fabio Sani, Mhairi Bowe, Marina Herrera, Christian Manna, Tiziana Cossa Xiulou Miao and Yuefang Zhou'dan uyarlanmıştır (2007). *Perceived Collective Continuity: Seeing groups as entities that move through time.* European Journal of Social Psychology, 37, 1118- 1134

90. 0.60'ın üzerindeki bir Cronbach's α seviyesi genelde kabul edilebilir bir iç güvenilirlik seviyesini ortaya koymaktadır. 0.70'in üzerinde bir Cronbach's α seviyesi iyi bir güvenilirlik seviyesi ortaya koyarken, 1.00 en üst seviyede iç güvenilirliği ortaya koymaktadır. Daha fazla detay için bkz Jose M. Cortina (1993).

Görecelik	Tarihsel gerçeklik, temelde bir görüş meselesidir. Tarihle ilgili spesifik bir yorumun, diğerinden daha geçerli olduğunu tartışmak mümkün değildir; çünkü bunlar her zaman subjektiftir. Geçmişte ne olduğunu gerçekten bilmenin bir yolu olmadığından, insanlar seçtikleri herhangi bir hikayeye inanabilirler.	0.63	0.56
Yapılandırmacılık	Tarihsel metinleri incelerken, yazarın argümanlarının geçerliliğiyle ilgili sorular sormak önemlidir. Belli bir yorumun diğerinden daha geçerli olması mümkündür. Tarihsel bilgi yeniden gözden geçirilmeye açıktır; çünkü yeni bulgu ve yeni kanıtlara bağlıdır.	0.67	0.66
Temas miktarı	Aşağıdaki şartlar altında diğer toplumun üyeleriyle ne kadar çok temasınız vardır (onları sadece görmek değil onlarla konuşmak bağlamında da)? 1) İş yerinde, 2) İki toplumlu toplantılarda, 3) Oturduğunuz mahallede, 4) Güney'de, 5) Kuzey'de	0.80	0.86
Temasın niteliği	Diğer toplumun üyeleriyle karşılaştığınızda temasınızı nasıl değerlendiriyorsunuz? 1) Müşterek bir ruh hali içerisinde, 2) Olumlu, 3) Karşılıklı saygı temelinde.	0.94	0.86
Dış-gruba yaklaşım (tek bir madde)	Aşağıdaki sorular genel olarak farklı gruplara karşı hislerinizle ilgilidir. Lütfen her grubu, sıfır (0) ile (100) derece arasındaki bir termometre üzerinden puanlayınız. Genel olarak Kıbrıslı Rum/Türkler ile ilgili nasıl hissediyorsunuz? 0 10° 20° 30° 40° 50° 60° 70° 80° 90° 100° *Çok soğuk veya olumsuz* — *Çok sıcak veya olumlu*		
Türk-merkezciliği / Elen-merkezciliği	Türk/Yunan kültürel köken özelliklerini taşımaktayım. İslam/Ortodoksluk milli kişiliğimizin vazgeçilmez bir parçasıdır. Türkiye'yi/Yunanistan'ı Anavatan olarak görüyorum.	0.71	0.76
Kıbrıs sorunu için Türkiye'yi ve yabancı güçleri eleştirmek	1974'te Türkiye Kıbrıs'ı, adayı bölmek amacıyla işgal etmiştir. 1974'te Türkiye Kıbrıs'ı, Kıbrıslı Türkler'i korumak amacıyla işgal etmiştir (ters) Kıbrıs sorunu, NATO entrikalarının Kıbrıs üzerinde oynanması ile yaratılmıştır. Kuzey'de KKTC'nin kurulması, Kıbrıs sorununun çözümüne engel olmuştur. TMT, Kıbrıslı Türkler'in kendilerini koruma ihtiyacından ortaya çıkmıştır (ters). Kıbrıs'ın iki toplumu arasındaki ilk düşmanlık tohumları İngiliz sömürgeciliğinin böl ve yönet politikasıyla atılmıştır.	0.65	0.66

Toplumsal özdeşleştirme	Genel olarak, Kıbrıslı Rum/Türk olmaktan mutluyum. Kıbrıslı Rum/Türk olmaktan gurur duyuyorum. Kıbrıslı Rum/Türk olmak kendime bakışımın önemli bir parçasıdır. Kıbrıslı Rum/Türk olmak kim olduğumun en önemli parçasıdır. Sıklıkla Kıbrıslı Rum/Türk olmamayı dilerdim (ters). Kıbrıslı Rum/Türk olmak kimliğimin önemli bir parçası değil (ters).	0.82	0.89
Algılanan Kolektif Devamlılık	Kıbrıslı Türk/Kıbrıslı Rumların gelenekleri nesilden nesile aktarılmaktadır. Kıbrıs tarihinin önemli anları birbiri ile çok yakından bağlıdır. Kıbrıslı Türkler/Kıbrıslı Rumlar her zaman spesifik gelenekler ve inançlarla karakterize edilecektir. Kıbrıslı Türkler/Kıbrıslı Rumlar yüzyıllar boyunca değerlerini korumuşlardır.	0.65	0.78

İki toplum ile iki eğitim kademesi arasındaki benzerlik ve farklılıkların araştırılması

Ölçekler oluşturulduktan sonra, bölünmüşlüğün her iki tarafındaki tarih öğretmenleriyle ilk ve orta öğretim tarih öğretmenleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar incelendi. Bu, tüm ölçeklerin bağımlı değişken olarak kullanıldığı 2 (Toplum: Kıbrıslı Rum/Kıbrıslı Türk) x 2 (Eğitim kademesi: İlköğretim/Ortaöğretim) konular-arası Varyans Analizi (ANOVA) ile yapıldı. Bu analizler, belli bir eğitmenin, toplumlardan birine veya diğerine ait olmasının, ve/veya ilk veya ortaöğretimde çalışıyor olmasının, ölçeklerimizin maddelerine verdikleri cevapları etkileyip etkilemediğini inceleyebilmemizi sağladı.

Katılımcılar hangi gruba ait olduklarına bağlı olarak dört gruba ayrıldı: 1) Kıbrıslı Rum ilk öğretim eğitmenleri, 2) Kıbrıslı Rum orta öğretim öğretmenleri, 3) Kıbrıslı Türk ilk öğretim öğretmenleri ve 4) Kıbrıslı Türk orta öğretim öğretmenleri. Bu sayede, aralarındaki muhtemel farkları inceleyebilmek için bu dört katılımcı grubunun oluşturulan ölçeklerdeki istatistiksel ortalamasını kıyaslamamız mümkün oldu. Varyans Analizi (ANOVA), gruplar arasındaki herhangi bir farkın istatistik olarak önemli olup olmadığını – yani bir katılımcı grubunun yanıtlarının ortalamasının, diğer katılımcı grupların yanıtlarının ortalamasından istatistiksel olarak farklı olup olmadığını – gösterdiğinden, bu farklılıkların incelenmesine olanak vermektedir.

Her iki kademedeki ve her iki toplumdaki eğitimcilerin Ortalamaları ve Standart Sapmaları Ek'teki Tablo 1'de gösterilmektedir. Ortalama puan, bir gruptaki tüm katılımcıların belli bir maddeye verdikleri yanıtları toplayıp, bu toplamı gruptaki toplam katılımcı sayısına bölerek hesaplanmaktadır. Çoğu ölçeğimiz 1 ile 5 arasında olduğundan ve 1 Kesinlikle Katılmıyorum ve 5 de Kesinlikle Katılıyorum cevabını temsil ettiğinden dolayı, ölçeğin orta noktası olan 3'ün altındaki bir ortalama puan, belli bir ölçeğin pozisyonuna katılmama durumunu temsil ederken, 3'ün üzerindeki bir puan ölçeğin pozisyona genel bir katılım durumunu temsil etmektedir.

Tarih öğretimi ile ilgili ölçek dizilerinin analizi, iki toplumun üyelerinin *Uzlaşma için Müfredat* ölçeğine verdikleri yanıtların önemli derecede farklı olduğunu ortaya çıkardı ($F(1,513)=6.94, p=.009$). Bu farklılık, hangi öğretim kademesinde eğitim verdiklerinden bağımsız olarak, genelde Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk eğitimciler arasında ortaya çıktı. Özellikle, Kıbrıslı Türk eğitimciler ($M=3.98$) bir 'uzlaşma müfredatı' için Kıbrıslı Rum eğitimcilere ($M=3.78$) oranla daha büyük bir istek ortaya koydu. Ancak, genel olarak, her iki

toplumdaki tarih öğretmenlerinin bir'uzlaşma müfredatı' konseptine olumlu baktıkları ortaya çıktı, Çünkü, her iki grubun da yanıtlarının ortalaması, 1 ile 5 arasındaki bir ölçekte orta nokta olan 3'ün üzerindeydi.

İkinci ölçek olan Tarihsel Düşünme için Müfredat konusundaki bulgular, hem toplumun temel etkisini (F (1,513)= 8.69, p<.003) hem de eğitim kademesinin temel etkisini (F(1,513)= 25.14, p<.001) niteleyen etkileşim etkisi[91] nedeniyle, daha karmaşıktı. İlköğretim ve ortaöğretim eğitimcileri Kıbrıs Rum toplumunda benzer bir puana sahipti (M=4.69); ancak Kıbrıslı Türk toplumunda ilkokul eğitimcileri (M= 4.29), hem her iki eğitim kademesindeki Kıbrıslı Rumlara hem de Kıbrıslı Türk ortaöğretim eğitimcilerine (M=4.79) kıyasla önemli derecede düşük bir puan ortaya koydular. Dolayısıyla, Kıbrıslı Türk ilköğretim eğitimcilerin bu ölçekle en düşük düzeyde konuyla ilgili hemfikir oldukları görülürken, Kıbrıslı Türk ortaöğretim eğitimcileri, bu ölçekle, diğer tüm gruplardan daha çok hemfikir olduklarını ortaya koydular.

Etkileşim etkisi (F (1,513)= 21.24, p<0.001) ayrıca, eğitim kademesinin temel etkisini (F (1,513)= 7.14, p<.008) niteleyen *Kullanılan Ders Kitaplarının Çoğulcu Olarak Görülmesi*'nde de ortaya çıkmıştır. Kıbrıslı Rum ilköğretim (M= 2.64) ve ortaöğretim eğitimcileri (M= 2.76) benzer puanlar ortaya koymuşlardır. Ancak Kıbrıs Türk toplumuna bakıldığında, ilkokul eğitimcilerinin (M=2.97), kullanılan ders kitaplarında çeşitli görüşlerin yokluğundan yakınan ortaöğretim eğitimcilerine (M= 2.52) kıyasla, ders kitaplarında çeşitli görüşlere yer verildiğini düşünmeye daha yatkın oldukları görülmüştür. Bu ölçekte, ilk öğretim kademesinde Kıbrıslı Türkler (M=2.97), Kıbrıslı Rumlardan (M=2.64) daha yüksek bir puan ortaya koyarken, ortaöğretim kademesinde Kıbrıslı Rumların (M=2.76) Kıbrıslı Türklerden (M= 2.52) daha yüksek bir puan ortaya koyduğunu görmek ilginçti. Yine de, bölünmüşlüğün her iki tarafında da, eğitimcilerin çoğunluğu, ders kitaplarından, çoğulcu bir ruh taşımadıkları gerekçesiyle duydukları tatminsizliği ifade etmişlerdir.

Tarihsel Düşünme Yöntemlerinin Öğretmenler Tarafından Beyan Edilen Kullanımı ölçeğinde, toplumun temel etkisi (F (1,513) =55.107, p<.0001), her iki eğitim kademesine mensup Kıbrıslı Rum tarih öğretmenlerinin (M=4.38), her iki eğitim kademesine mensup Kıbrıslı Türk tarih öğretmenlerinden (M=4.04) daha yüksek puana sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, toplumun temel etkisi (F (1,513)=25.09,p<.001), ait oldukları toplumlara bakılmaksızın orta öğretim öğretmenlerinin (M=4.42), bu ölçekte ilk öğretim öğretmenlerine (M=4.24) kıyasla daha yüksek bir puan ortaya koyduklarını göstermiştir. Ancak, yine belirtmek gerekir ki, eğitimcilerin çoğunluğu, bu ölçek ile hemfikir olduklarını ifade etmişlerdir; çünkü verdikleri cevaplar, orta nokta olan 3'ün hayli üzerindedir.

Epistemolojik inançlar bakımından, eğitim kademelerine bakılmaksızın Kıbrıslı Türk tarih öğretmenleri (M =3.35), *Görecelik* ölçeği (F (1,513) =9.65,p=.002) ile, Kıbrıslı Rum tarih öğretmenlerinden (M =3.07) daha fazla hemfikir olduklarını belirtmişlerdir. *Yapılandırmacılık* konusunda ise, tablo çok daha karmaşıktır; çünkü düşük önemdeki bir etkileşim etkisi, (F(1,513)=3.58,p=.059), ortaöğretim öğretmenlerinin (M =4.34), her iki toplumdaki ilkokul öğretmenlerine (M =4.03) kıyasla daha yüksek bir puana sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, Kıbrıs Türk toplumunda bu fark daha belirgindir. Bu etkileşim etkisi, ayrıca, ortaöğretimde çalışan (M =4.49) ancak ilköğretimde çalışmayan Kıbrıslı Türklerin (M =4.04), orta öğretimde çalışan Kıbrıslı Rumlardan (M =4.27) önemli oranda daha yüksek bir puan ortaya koydukları anlamına gelmiştir. Yine, bu farklara rağmen, her iki tarafta da her iki eğitim kademesinde yapılandırmacılık konusunda elde edilen ortalama sonuçların, çok yüksek bir değer olarak kabul edilen 4'ün üzerinde olduğunu belirtmek gerekmektedir.

91. Etkileşim etkisi, iki veya daha fazla faktör arasında bir ilişki bulunduğunda ortaya çıkmaktadır. Bir etkileşim etkisi bulunduğunda, temel etkilerin, büyük resmi göstermesine güvenilemeyeceği anlamına gelmektedir. Bunun yerine, etkileşimin yönünü tespit etmek için, etkileşim etkisi yoluyla her hücrenin ortalaması, her alt grup için incelenmelidir.

Gruplararası ilişkilere bağlı ölçekler bakımından, toplumun temel etkileri, eğitim kademesine bakılmaksızın her iki durumda da Kıbrıslı Türklerin Kıbrıslı Rumlardan daha yüksek bir puan ortaya koyduğu hem Temas Miktarı ($F(1,513)=78.14$, $p<0.001$) hem de Temasın Niteliği ($F(1,513)=8.58$, $p=0.004$) ölçeklerinde bulunmuştur. Kıbrıslı Türk katılımcılar, Kıbrıs Rum toplumuna mensup kişilerle ($M=2.17$) Kıbrıslı Rum katılımcıların Kıbrıs Türk toplumuna mensup kişilerle ($M=1.47$) olduğunu bildirdiğinden daha fazla temas içinde olduklarını ifade etmişlerdir. Üstelik, Kıbrıslı Türk katılımcılar, Kıbrıslı Rumlarla olan temaslarını, Kıbrıslı Rum katılımcılara kıyasla ($M=2.75$) daha olumlu nitelikte ($M=3.02$) algılamaktadır. Ancak, her iki toplumda da[92] temasın niceliğinin temelde düşük olduğunun belirtilmesi gerekmektedir. Kıbrıs Türk toplumunda daha yüksek miktardaki ve daha iyi nitelikteki temas, Kıbrıs Türk okullarında, iş arkadaşlarının çalışma ortamında Kıbrıslı Rumlarla temas kurmaya dair sosyal normun; katılımcıların, *"İş arkadaşlarım genelde Kıbrıslı Rumlar/Kıbrıslı Türkler ile arkadaş olunmasını onaylamaktadır"* ifadesiyle hemfikir olup olmadıklarını işaretlemeleri istenen ankette de yer alan tek bir madde üzerindeki karşılaştırma tarafından ortaya konan Kıbrıslı Rum toplumundaki olumsuz veya çelişkili sosyal norma kıyasla, genelde olumlu olmasıyla da yansıtılmıştır.

Üstelik, Türk/Elen-merkezciliği ölçeğinde, toplumun temel etkisi ($F(1,513)=124.42$, $p<0.001$), Kıbrıslı Türklerin Türk-merkezciliği ($M=3.15$) ifadelerine kıyasla, Kıbrıslı Rum eğitimcilerin daha güçlü bir Elen-merkezcilik ($M=4.05$) ortaya koyduklarını göstermiştir.

Bunun da ötesinde, Kıbrıslı Rum öğretmenler ($M=4.01$), beklendiği üzere, Kıbrıs sorununa ilişkin olarak Türkiye'ye ve yabancı güçlere yönelik eleştirel bir tutum sergilemişler ve kendi resmi tarih anlatılarına bağlı kalmışlardır. Benzer şekilde, Kıbrıslı Türkler, bu görüşe ($M=2.71$) katılmamaya daha yatkın olup, dolayısıyla kendi toplumlarının resmi anlatılarını yansıtmamaktaydılar ($F(1,513)=416.15$, $p<0.001$). Kıbrıslı Rumların çoğunluğunun bu görüşü desteklemesine karşın, Kıbrıslı Türklerin çoğunluğunun bu görüşe katılmaması, ancak bunun yerine tersine kodlanmış maddelere katılması (*"1974 yılında Türkiye Kıbrıs'ı, Kıbrıslı Türkleri korumak amacıyla işgal etmiştir" ve "TMT Kıbrıslı Türklerin kendilerini koruma ihtiyacından ortaya çıkmıştır"*), iki resmi tarihsel kurbanlaştırma söylemi arasındaki büyük boşluğa işaret etmektedir.

Üstelik, her eğitim kademesinde her iki toplum da, kendi toplumlarıyla yüksek seviyede özdeşleşme dile getirdiğinden (Kıbrıslı Rumlar, $M=3.99$; Kıbrıslı Türkler, $M=4.00$), Toplumsal Özdeşleşme ölçeğinde hiçbir farklılık bulunmamıştır.

Algılanan Kolektif Devamlılık'a ilişkin olarak, hem Kıbrıslı Rumlar hem de Kıbrıslı Türkler, ölçekle genel anlamda hemfikir olduklarını ifade etmişlerdir; zira ortaya koydukları puan orta nokta olan 3'ün üzerindedir. Ancak, Kıbrıslı Rum katılımcıların ($M=4.05$), bu ölçekte gruplanan maddelerle, Kıbrıslı Türk katılımcılardan ($M=3.63$) daha önemli boyutlarda hemfikir oldukları ortaya çıkmıştır ($F(1,513)=57.318$, $p<0.001$). Bu da, Kıbrıslı Rum eğitimcilerin, Kıbrıslı Türk eğitimcilerin Türk-merkezli olduklarından daha fazla Elen-merkezli oldukları bulgusuyla ilişkilendirilebilir.

Son olarak, sadece *Dış gruba yönelik olumlu tavır* üzerinde, bir etkileşim etkisi bulunmuştur ($F(1,513)=4.950$, $p=.027$). Kıbrıslı Türk ilköğretim eğitimcilerinin ($M=5.08$), Kıbrıs Rum toplumuna ait bireylere yönelik en az düzeyde olumlu yaklaşıma sahip olduğunun, ancak Kıbrıslı Rum ilköğretim öğretmenlerinin ($M=5.92$), Kıbrıslı Rum ortaöğretim öğretmenlerinin ($M=5.61$) ve Kıbrıslı Türk ortaöğretim öğretmenlerinin ($m=5.83$) daha yüksek düzeyde bir olumlu yaklaşım sergilediğinin ortaya çıkmasına rağmen bu fark, hiçbir anlama kavuşmamıştır.

92. Bu bulgu, Psaltis ve Hewstone (2007) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırmayla ve aynı konuları iki toplumu kapsayan temsili bir örneklemle araştıran AHDR'ın daha yakın tarihte gerçekleştirilen bir araştırmasıyla uyum içindedir. Böylece, her iki toplum da coğrafi olarak bölünmüş olduğundan, birçok Kıbrıslı Rum tarafından 'isteksiz geçiş' ve birçok Kıbrıslı Türk tarafından 'normal geçiş' paterninin, bu bulguyu açıklayabileceği kesinleşmiştir.

Tarihsel Düşünme Yöntemlerinin Öğretmenler Tarafından Beyan Edilen Kullanımı, Diğer Değişkenlerle Nasıl İlişkilidir?

Ölçekler arasındaki ilişkinin incelemesi, eğitim kademelerine göre Kıbrıs Rum toplumu için Tablo 2.1'de, Kıbrıs Türk toplumu için de Tablo 2.2'de sunulmuştur. Kıbrıs Rum toplumu için, gruplararası ilişkilerin niteliğine dair değişkenlerin, beklenebileceği gibi birbiriyle orta seviyelerde alakalı olduğunu belirtmek gerekmektedir (0.50>r>0.30) *(Uzlaşı için Müfredat, Temasın Niteliği ve Miktarı, Elen/Türk-merkezciliği, Toplumsal kimlik ile özdeşleşme, Kıbrıs Sorunu için Türkiye'yi ve Yabancıları Eleştirmek, Algılanan Kolektif Devamlılık, Öteki toplumun üyelerine yönelik olumlu yaklaşımlar)*. Bu, iki toplum için de aşağı yukarı doğrudur; ancak küçük farklar da mevcuttur. Örneğin, *Toplumsal Kimlik ile özdeşleşme*, Kıbrıslı Türk ortaöğretim öğretmenleri durumunda, hiçbir değişkenle ilişkili değilken, Kıbrıslı Türk ilkokul öğretmenleri durumunda ise, sadece temas değişkenleri ve Türk-merkezciliğiyle ilişkilidir. Bunun muhtemel sebebi, Kıbrıs Türk toplumunda *Kıbrıslı Türk* toplumsal kimliğinin ideolojik spektrumun[93] genelinde yaygın olarak kullanılan bir kimlik olmasıdır. Ancak bunun karşılığı olan *Ellinokiprios* (Kıbrıslı Rum), Kıbrıs Rum toplumunda Kıbrıslı'nın karşısına pozisyonlandırılmaktadır.

Öte yandan, pedagojik ve epistemolojik inançlara ilişkin ölçekler, aynı zamanda birbirleriyle orta seviyede bir ilişki içinde olup (örneğin, *Tarihsel Düşünme için Müfredat, Tarihsel Düşünme yöntemlerinin öğretmenler tarafından beyan edilen kullanımı, Yapılandırmacılık*), bu, her iki toplumda da her iki kademedeki eğitimciler için geçerlidir.

Gözlem açısından ilginç olan, Kıbrıs Rum toplumunda pedagojik sorunların, ideolojik/gruplararası konulardan bağımsız ya da bu konularla çok az bağlantılı görünmesidir; zira iki dizi arasındaki değişkenler nadiren önemli derecede ilişkilidir. Buna karşın, Kıbrıs Türk toplumunda, her bir diziden en az iki değişken orta ile yüksek seviyelerde ilişkilidir. Örneğin, *Uzlaşı için Müfredat ile Tarihsel Düşünme için Müfredat*, ortaöğretimde orta seviyelere ($r=.41$, $p<0.001$), ilköğretimde ise yüksek seviyelere ulaşmaktadır ($r=.59$, $p<0.001$). Bu, Kıbrıs Rum toplumunun aksine, uzlaşının ve tarihsel düşünmenin geliştirilmesinin alakasız ya da birbiriyle uyumsuz amaçlar olarak görülmediğini gösterebilir.

Bu bağlamda daha da ilginç olan, özellikle tarihsel düşünceyi teşvik etmeye yönelik öğretmenler tarafından beyan edilen uygulamaların, oluşturulan ölçeklerin geri kalanından öngörülüp öngörülemeyeceğiydi. Bu amaç doğrultusunda, *Tarihsel Düşünce Yöntemlerinin Öğretmenler Tarafından Beyan Edilen Kullanımı*'nı değişken kriter olarak ve geri kalan değişkenleri adımsal süreç bazında öngörücü olarak kullanarak, regresyon analizleri yaptık.[94]

Kıbrıs Rum örneği için, *Tarihsel Düşünme için Müfredat*, $b = .34$, $t(396) = 7.56$, $p < .001$, *Yapılandırmacılık*, $b = .25$, $t(396) = 5.63$, $p < .001$, ve daha düşük oranda *Elen merkezciliği*, $b = .17$, $t(396)= 3.92< .001$, *Tarihsel Düşünme Yöntemlerinin Öğretmenler Tarafından Beyan Edilen Kullanımı* puanlarını önemli derecede öngörmüştür. Üç değişkenin tamamı, *Tarihsel Düşünme Yöntemlerinin Öğretmenler Tarafından Beyan Edilen Kullanımı* puanlarındaki varyansın önemli bir kısmını açıklamıştır, $R^2 = .27$, $F (3, 396) = 50.70$, $p < .001$. Tarihsel düşünmeyi teşvik eden bir müfredatı desteklemek ile onun gerçekten uygulanması arasında beklenen ilişkinin ötesinde, daha önce ele alınan literatürle bağdaşan tarihsel düşünme uygulamalarıyla ilişkili olarak epistemolojik yapılandırmacılık inançlarının

93. Bkz. Charis Psaltis (baskıda).

94. Adımsal bağlanım, modelin yeterliliği için belirtilen kriterin uyması halinde, bir bağımlı değişken (bu durumda, Tarihsel Düşünme Yöntemlerinin Kişilerce Beyan Edilen Kullanımı ölçeğine verilen yanıtlar) üzerinden yanıtları en yeterli derecede öngören prediktör değişken alt setlerini doğrusal (veya doğrusal olmayan) bağlanım yoluyla bulan bir modelleme tekniğidir.

önemini vurgulamak gerekmektedir. Bu noktada akıl karıştırıcı olan, Elen merkezci görüşlerinin, daha ileri araştırma gerektiren tarihsel düşünme uygulamalarıyla olan ilişkisidir. Tablo 2.1'de *Elen merkezciliğin*, öğretmenler tarafından beyan edilen uygulamalarla, ne ilk ne de ortaöğretimle önemli oranda ilişkili olmaması, Elen merkezciliğiyle korelasyonun sahte olabileceğini göstermektedir.

Kıbrıs Türk örneği için, sadece *Tarihsel Düşünme için Müfredat*, $b = .33$, $t(117) = 3.78$, $p < .001$, *Tarihsel Düşünme Yöntemlerinin Öğretmenler Tarafından Beyan Edilen Kullanımı* puanlarını önemli derecede öngörmüştür. *Tarihsel Düşünme için Müfredat, Tarihsel Düşünme Yöntemlerinin Öğretmenler Tarafından Beyan Edilen Kullanımı* puanlarındaki varyansın önemli bir kısmını açıklamıştır, $R^2 = .10$, $F(1, 117) = 14.31$, $p < .001$.

Yine de korelasyonlar, her bir toplum içindeki önemli değişkenliği maskelemektedir. Bu nedenle, her bir toplumdaki farklı öğretmen 'profillerini' tanımlamak amacıyla, başka bir istatistiksel yöntem kullanılmıştır.

Her Bir Toplum İçindeki Simgeler ve Kimlikler: İdeolojik pozisyonlar ile öğretim uygulamaları

Analizler, sadece iki toplum arasındaki farklara ve her bir toplum içindeki değişkenler arasındaki ilişkiye yoğunlaşmamış, her bir toplum içindeki benzerlikler ile farklılıklar da araştırılmıştır. Dahili olarak iki topluma mensup bireyleri farklılaştıran muhtemel pozisyonları tanımlamak amacıyla, katılımcıların bu çalışmanın ölçeklerine[95] verdikleri cevaplar üzerinde *İki Aşamalı Küme Analizi* uygulanmıştır. İki Aşamalı Küme Analizi, örneklerdeki (veya bu durumda iki toplumdaki) alt grupları tanımlama yöntemi olup, her bir toplum içindeki kişi gruplarını "öteki" toplum ile olan ilişkileri bazında yönlendiren organize edici ilkelerin tanımlanmasını kolaylaştırabilir. Yani, Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk tarih eğitimcilerinin arasındaki farklara ve trendlere bakmak yerine, şimdi dikkatimizi örnek Kıbrıslı Rum ve örnek Kıbrıslı Türk tarih eğitimcileri içerisindeki muhtemel farklara ve trendlere çeviriyoruz.

Kıbrıs Rum toplumundaki tarih eğitimcilerine bakıldığında, üç kimlik pozisyonu, ya da küme bulunmuştur (bkz. Tablo 2, sayfa 64). Küme 1 (GC-C1), Kıbrıslı Türk yanlısı ve *Uzlaşı için Tarih* pozisyonu tanımlamış ve bu pozisyon, *Tarihsel Düşünce Yöntemlerinin Öğretmenler Tarafından Beyan Edilen Kullanımı ve Yapılandırmacılık*'ta da yüksek puan ortaya koymuştur. Küme 2 (GC-C2), Kıbrıslı Türklere yönelik çelişkili ile olumlu arasında bir pozisyon tanımlamış, ancak Kıbrıslı Türklerle neredeyse hiç temas etmeyen bu pozisyon, Elen merkezciliğinde de, *Tarihsel Düşünme Yöntemlerinin Öğretmenler Tarafından Beyan Edilen Kullanımı ve Yapılandırmacılık*'ta da yüksek puan ortaya koymuştur. Buna karşın, Küme 3 (GC-C3), Kıbrıslı Türklere yönelik çelişkili ile olumsuz, ayrıca Kıbrıslı Türklerden izole bir pozisyon ortaya koyarken, *Tarihsel Düşünme Yöntemlerinin Öğretmenler Tarafından Beyan Edilen Kullanımı*'nda orta ile yüksek seviye arasında, *Yapılandırmacılık* ve *Görecelik*'te ise, tüm kümelerden daha düşük bir puan ortaya koymuştur.

Tablo 2'de de görülebileceği gibi (sayfa 64), bu ölçeğin orta noktası olan 5'in altında bir puan ortaya koyan GC-C3 gibi özellikle Kıbrıslı Türklere yönelik daha az olumlu tavırlar gösteren diğer iki kümeyle kıyaslandığında, GC-C1'deki tarih eğitimcileri Kıbrıslı Türklere yönelik hayli *Olumlu Yaklaşım* ile karakterize edilmişlerdir. Temas bağlamında, her üç kümede de Temas Miktarı düzeylerinin düşük olduğu aşikardır. Ancak C1'deki tarih eğitimcileri, Kıbrıslı Türk toplumuyla, GC-C2 ve GC-C3'teki tarih eğitimcilerinden daha çok temas ettiklerini bildirmişlerdir. GC-C2 ve GC-C3 kümeleri, aslında, Kıbrıslı Türklerden izole gibi görünmektedir. Üstelik, GC-C1'deki tarih eğitimcileri, *Toplumsal Özdeşleştirme*'de ve *Elen merkezciliği*'nde GC-C2 ve GC-C3'teki tarih eğitimcilerinden daha düşük puan ortaya

95. Temasın Nitelik ölçeği, Küme Analizi'ne dahil edilmemiştir; çünkü bu ölçekte çok fazla eksik değer mevcuttur. Katılımcıların tamamının dış grup üyeleriyle temas etmemiş olmasından ötürü, dış grup üyeleriyle temasın niteliğini inceleyen ölçeğe tüm katılımcılar yanıt verememiştir. Bu nedenle geniş sayıda eksik değer oluşmuştur.

koymuşlardır. Oysa, GC-C1'deki katılımcılar, *Toplumsal Özdeşleştirme*'de orta nokta olan 3'ten yüksek bir puan ortaya koyarak bu ölçekle zayıfça hemfikir olduklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan, GC-C2'deki tarih eğitimcileri, toplumsal Kıbrıslı Rum kimliği ile özdeşleşmede ve Yunanistan'ın "anavatan" olduğu fikrinde, diğer iki kümeye kıyasla en yüksek hemfikirlik düzeyini ortaya koymuşlardır. Aslında, GC-C3 kümesine düşen tarih eğitimcileri, *Toplumsal Özdeşleştirme ve Elen merkezciliği* ile ilişkili ölçeklere verdikleri yanıtlarda GC-C1 ile GC-C2 arasında bir yere oturmuştur. Benzer bir trend, *Kıbrıs Sorunu için Türkiye'yi ve Yabancıları Eleştirmek* ile alakalı olarak ortaya çıkmıştır. Bu durumda, bu pozisyonla en yüksek hemfikirlik düzeyini ortaya koyan yine GC-C2 olmuştur; GC-C1 ve GC-C3 ise daha düşük hemfikirlik düzeyleri ifade etmiştir. Ancak, tüm kümelerin, *Kıbrıs Sorunu için Türkiye'yi ve Yabancıları Eleştirmek* ile hemfikir olduklarını, hepsinin orta değer olan 3'ün üzerinde bir puan ortaya koyduğunu belirtmek gerekmektedir. *Algılanan Kolektif Devamlılık* ile ilgili olarak da aynı patern ortaya çıkmıştır: tüm kümelerden, bu ölçek ile en yüksek hemfikirlik düzeyi ortaya koyan GC-C2 olmuş, en düşük hemfikirlik düzeyi ifade edense GC-C1 olarak kaydedilmiştir. Ancak, yine de, *Kıbrıs Sorunu için Türkiye'yi ve Yabancıları Eleştirmek* durumunda olduğu gibi, tüm kümeler bu ölçeğin orta değerinin üzerinde bir puan ortaya koyarak bu ölçek ile genel olarak hemfikir olduklarını ifade etmişlerdir.

Tarih eğitimine atıfta bulunan ölçeklere geçmek gerekirse, GC-C1 kümesine düşen tarih eğitimcileri, beklendiği üzere, tarih müfredatının uzlaşıyı desteklemek için kullanılması gerektiği ifadesine en yüksek desteği veren küme olarak gözlenmiştir. Diğer iki küme de bu konum için bir miktar destek ifade etmiş olmasına rağmen, GC-C1 açık arayla bu pozisyon ile en yüksek hemfikirlik düzeyini ortaya koymuştur. GC-C1 ve GC-C2 de tarih müfredatının uzlaşıyı desteklemek için kullanılması gerektiği fikrini destekledikleri ifade etmişlerdir. GC-C3 tarih müfredatının uzlaşıyı desteklemek için kullanılması gerektiği pozisyonu ile önemli derecede düşük bir hemfikirlik düzeyi ifade etmiştir. Benzer bir patern, *Tarihsel Düşünce Yöntemlerinin Öğretmenler Tarafından Beyan Edilen Kullanımı*'nda üç kümenin pozisyonlarında da gözlenebilmektedir; ancak bu durumda, GC-C2 bu ölçekle en yüksek hemfikirlik düzeyini ifade etmiş, GC-C1 ise benzer derecede yüksek bir hemfikirlik düzeyi ifade etmiş olmasına rağmen GC-C2'den çok daha düşük bir düzey ortaya koymuştur. GC-C3 ise, diğer iki küme ile kıyaslandığında, bu ölçek ile en düşük hemfikirlik düzeyini ifade etmiştir. Ancak, kullanılan ders kitaplarının çoğulcu olduğu düşüncesi ile ilgili olarak karşı trend ortaya çıkmıştır. Bu ölçekte tüm kümelerin orta değerin altında bir puan ortaya koymasına ve böylece kullanılan ders kitaplarından duydukları tatminsizliği topluca ifade etmesine rağmen, GC-C1 kümesi, GC-C3 ve GC-C2 kümelerine kıyasla ders kitapları ile ilgili daha güçlü bir eleştiri ortaya koymuştur.

Epistemolojik inançlar bakımından, GC-C2 ile ilgili bazı ilginç tutarsızlıklar ve çelişkiler tespit edilmiştir. GC-C2 kümesindeki katılımcılar, her iki ölçek ile hemfikir olma eğilimleri genelinde, bu kümenin tüm üç küme arasındaki en oluşturmacı ve aynı zamanda da tüm üç küme arasındaki en göreci küme olduğu gözlenmiştir. Bu durum, bu pozisyondan oluşturmacılığın yorumlanış şeklinin sorunlu olabileceğini düşündürmektedir. Oluşturmacılığın böyle bir Makyavelist okuması, örneğin, toplum tarafından daha geçerli kabul edilen tarihsel yorumların, daha çok sayıdaki kişi veya daha güçlü kişilerce desteklenenler olduğunu düşünen insanların varlığı, bu çelişkiyi çözmeye yarayabilirdi.[96] GC-C3 kümesindeki tarih eğitimcileri, hem *Görecelik* hem de aslında tarih konusunda naif bir gerçekçi görüşe duyulan yüksek bağlılıkla birleşen *Yapılandırmacılık*'ta en düşük puanı ortaya koymuştur. GC-C1 kümesindeki katılımcılar, hem gerçekçi hem göreci bakışlarla büyük oranda hemfikir olmayarak tutarlı bir yapılandırmacı pozisyon sergilemişlerdir. Tüm üç kümenin de *Görecelik*'ten daha fazla *Yapılandırmacılık* ile hemfikir olduğunu ve bunun cesaretlendirici bir bulgu olduğunu belirtmek gerekir. Ayrıca, tüm üç kümenin de iki eğitim kademesindeki dağılımında önemli ayrılıkların gözlenmediğini fark etmek ilginçti.

96. Tekli madde şöyleydi: "Tarihte gerçekler açıktır ve yoruma gerek duyulmaz."

Tablo 2. Kıbrıslı Rum tarih eğitimcileri örneklemi üzerinde iki aşamalı küme analizi

GC-C1: Kıbrıslı Türk yandaşları & Uzlaşı / Tarihsel Düşünceyi yüksek oranda destekliyor (Örneklemin 13.2%'si)	GC-C2: Kıbrıslı Türklere & Uzlaşı için Tarihe yönelik çelişkili / Elen merkezciliği / Tarihsel Düşünceyi yüksek düzeyde destekliyor (Örneklemin 54.8%'si)	GC-C3: Kıbrıslı Türklere yönelik çelişkili ve izole, Uzlaşı için Tarihe yönelik çelişkili / Tarihsel Düşünceyi orta düzeyde destekliyor (Örneklemin 32%'si)
Kıbrıslı Türklere yönelik tavır (7,55/10)[c]	Kıbrıslı Türklere yönelik tavır (6,04/10)[b]	Kıbrıslı Türklere yönelik tavır (4,83/10)[a]
Temas Miktarı (2,38/5)[b]	Temas Miktarı(1,36/5)[a]	Temas Miktarı (1,31/5)[a]
Kıbrıslı Rum olarak Toplumsal Özdeşleştirme (3,23/5)[a]	Kıbrıslı Rum olarak Toplumsal Özdeşleştirme (4,21/5)[c]	Kıbrıslı Rum olarak Toplumsal Özdeşleştirme (3,90/5)[b]
Elen-merkezciliği (2,84/5)[a]	Elen-merkezciliği (4,35/5)[c]	Elen-merkezciliği (4,02/5)[b]
Kıbrıs Sorunu için Türkiye'yi ve Yabancı güçleri eleştirme (3,72/5)[a]	Kıbrıs Sorunu için Türkiye'yi ve Yabancı güçleri eleştirme (4,23/5)[b]	Kıbrıs Sorunu için Türkiye'yi ve Yabancı güçleri eleştirme (3,73/5)[a]
Algılanan Kolektif Devamlılık (3,59/5)[a]	Algılanan Kolektif Devamlılık (4,26/5)[c]	Algılanan Kolektif Devamlılık (3,89/5)[b]
Uzlaşı için Müfredat (4,44/5)[c]	Uzlaşı için Müfredat (3,81/5)[b]	Uzlaşı için Müfredat (3,47/5)[a]
Tarihsel Düşünce için Müfredat (4,83/5)[b]	Tarihsel Düşünce için Müfredat (4,86/5)[b]	Tarihsel Düşünce için Müfredat (4,34/5)[a]
Kullanılan Ders Kitapları Çoğulcu (2,22/5)[a]	Kullanılan Ders Kitapları Çoğulcu (2,74/5)[b]	Kullanılan Ders Kitapları Çoğulcu (2,75/5)[b]
Tarihsel düşünce yöntemlerinin öğretmenler tarafından beyan edilen kullanımı (4,35/5)[b]	Tarihsel düşünce yöntemlerinin öğretmenler tarafından beyan edilen kullanımı (4,57/5)[c]	Tarihsel düşünce yöntemlerinin öğretmenler tarafından beyan edilen kullanımı (4,07/5)[a]
Görecelik (2,91/5)[a]	Görecelik (3,28/5)[b]	Görecelik (2,80/5)[a]
Yapılandırmacılık (4,30/5)[b]	Yapılandırmacılık (4,31/5)[b]	Yapılandırmacılık (3,76/5)[a]

Not: Farklı bir üst simge içeren ölçekler, Bonferroni post-hoc karşılaştırmaları bazında $p<0.05$ farklılık göstermektedir.

Epistemolojik perspektiften bakıldığında, dolayısıyla, GC-C1'de Görecelik'in değil Yapılandırmacılık'ın, Kıbrıslı Türklere yönelik olumlu tavırların yanı sıra Kıbrıslı Türk toplumu ile daha çok temas, tarih müfredatının uzlaşmayı teşvik için kullanılmasını desteklemek, tarih müfredatının tarihsel düşünce için kullanılmasını desteklemek ve kullanılan tarih ders kitaplarından tatminsizlik duymak ile başabaş gittiği görülmektedir. Üstelik, Yunanistan anavatanı ile daha az bağdaşmakta, Kıbrıs sorunu için Türkiye'yi ve yabancı güçleri suçlayan resmi anlatıya daha az destek göstermekte, Kıbrıslı Rum toplumu ile daha az özdeşleşmekte ve algılanan kolektif devamlılığın özcü görüşleri ile daha az hemfikir olmaktadır. Dolayısıyla, GC-C1'in pozisyonundan ortaya çıkan genel resim, hegemonik söyleme eleştirel, önyargısız ve pedagojik bilgiye sahip olarak tanımlanabilir. Ancak bu pozisyon, açıkça görülmektedir ki, maalesef Kıbrıs Rum toplumu içinde azınlıkta olan bir pozisyondur.

Öte yandan, GC-C2'de epistemolojik bir zihin karışıklığının hakim olduğu gözlenmektedir; zira çoğunlukla aynı kişide hem göreci hem yapılandırmacı görüşün bulunmasının yanı sıra, bu görüşlere bir de, tek tek maddelerle yapılan ileri araştırmaların ortaya koyduğu üzere, "Tarihte, gerçekler ortadadır ve yoruma ihtiyaç duymazlar" veya "Tarihsel doğru verilmiştir ve biz bunu her zaman ortaya çıkarabiliriz" gibi naif gerçekçi görüşlere bir bağlılık eşlik etmektedir. Bu pozisyonda, *Algılanan Kolektif Devamlılık*'ın özcü görüşlerine

duyulan yüksek bağlılık da, bu pozisyon tarafından ifade edilen yapılandırmacı görüşlerin gerçekliğine ve bu kişilerin öğretimlerinde tarihsel düşünce yöntemlerini sıklıkla kullandıkları yönündeki yanıtlarının dürüstlüğüne ve müfredatın tarihsel düşünceyi teşvik etmek için kullanılması maddesi ile yüksek hemfikirlik düzeylerine şüphe düşürmektedir. Başka bir deyişle, nasıl olur da bir kişi, tarihsel bilginin peşinde, ulusal resmi tarihin devralınan bilgeliğini sorguladığı düşünülen 'öteki'nin görüşleriyle ilgilenmeyi reddedip yine de yapılandırmacı olabilir?

Bu pozisyondaki çelişkiler aynı zamanda, bir yandan Kıbrıslı Türklere karşı orta düzeyde olumlu bir yaklaşıma sahip olmakla beraber onlarla hiçbir temasta bulunmamakla, bir yandan da Yunan-merkezli bir tarih görüşüne ve toplumuna, algılanan kolektif devamlılığın özcü görüşlerine yüksek bağlılık duymakla ilişkilendirilmektedir. Bu kimlik pozisyonu, Kıbrıs sorunu ile ilgili olarak resmi söyleme aşırı bağlılıkla meşrulaştırılırken, aynı zamanda müfredatın uzlaşma için kullanılmasını desteklemeye yönelik zayıf bir olumlu tavrın yanı sıra etnosantrik görünümü çok iyi bilinen, günümüzde kullanılan ders kitaplarına yönelik düşük bir tatmin düzeyi sergilemektedir.

Son olarak, GC-C3'de *Yapılandırmacılık* ile düşük hemfikirlik düzeyi ve *Görecelik* ile hemfikir olmama durumu çoğunlukla, "Tarihte, gerçekler ortadadır ve yoruma ihtiyaç duymazlar" veya "Tarihsel doğru verilmiştir ve biz bunu her zaman ortaya çıkarabiliriz" gibi naif gerçekçi görüşler ile başabaş gitmektedir. Bu pozisyon, Kıbrıslı Türklere yönelik zayıf olumsuzla çelişkili bir tavır, Kıbrıslı Türkler ile çok az temas olmasıyla hiç temas olmaması ve sözde "anavatan"a orta ila yüksek düzeyde duygusal bir bağ ile ilişkilidir. Ayrıca, Kıbrıslı Rum toplumu ile orta seviyede özdeşleşme ve algılanan kolektif devamlılığın özcü görüşleriyle orta düzeyde hemfikir olmakla ve kullanılan ders kitaplarının kullanılmaya devam edilmesine orta düzeyde karşı olmakla çok yakından alakalı olan, Kıbrıs sorunu için Türkiye'yi ve yabancı güçleri suçlama ile karakterize edilmektedir. Ancak, uzlaşıyı teşvik için müfredatın kullanılması ile düşük seviyede hemfikirlik, tarihsel düşünceyi teşvik için müfredatın kullanılması pozisyonu ile düşük seviyede hemfikirlik ve derslerinde tarihsel düşünce vurgusunun düşük oranda belirtilmesi ile bağdaşmaktadır. Genel olarak bu pozisyon, nispeten daha zayıf bir pedagojik profilin ve tüm kümelerde Kıbrıslı Türklere karşı önyargılı bir görüşün karakterize ettiği bir pozisyondur.

Kıbrıslı Türk tarih eğitimcilerine geçecek olursak, *İki Aşamalı Küme Analizi*'nde farklı bir resim ortaya çıkmıştır (bkz. Tablo 3). Küme 1 (TC-C1) Kıbrıslı Rum ve uzlaşı için tarih yandaşı bir pozisyondu ve Türkiye'nin ve Türk-merkezciliğinin, Kıbrıslı-merkezli güçlü bir eleştirisini içeriyordu. Bu pozisyondaki katılımcılar, *Tarihsel Düşünce Yöntemlerinin Öğretmenler tarafından Beyan Edilen Kullanımı*'nda ve Görecelik'te yüksek bir puan, *Yapılandırmacılık*'ta ise daha yüksek bir puan ortaya koymuşlardır. Küme 2 (TC-C2) Kıbrıslı Rumlara yönelik çelişkili ile olumsuz arasında bir tavır, *Uzlaşı için Müfredat*'a yönelik çelişkili bir tavır ve *Tarihsel Beceriler için Müfredat ve Tarihsel Düşünce Yöntemlerinin Öğretmenler Tarafından Beyan Edilen Kullanımı*'nda ve *Yapılandırmacılık*'ta TC-C1'e kıyasla daha düşük puanlar ortaya koymuş, ancak yine de bu ölçekte orta ile yüksek düzeyde kalmıştır.

Tablo 3'te de (sayfa 68) görülebileceği gibi, Kıbrıslı Türk örneğindeki analiz, tarih eğitiminde Kıbrıslı Rum örneğine kıyasla daha kutuplaşmış bir bağlam ortaya çıkarmış ve sadece iki kümeli bir çözüm ortaya koymuştur. TC-C1'deki Kıbrıslı Türk eğitmenler, Kıbrıslı Rum toplumuna mensup kişilere yönelik olarak, genellikle Kıbrıslı Rumlara karşı olumsuz bir tavır ifade eden TC-C2'deki meslektaşlarından (orta değer olan 5'in altında) daha olumlu bir tavır göstermişlerdir. Kendi dış gruplarına (örneğin, TC-C1'de) yönelik nispeten olumlu tavrı temsil eden örneğin yüzdesinin, bu kümeye karşılık gelen Kıbrıslı Rum uzlaşı yanlısı kümeye kıyasla önemli oranda yüksek olduğunu vurgulamak gerekmektedir.

Beklenebileceği üzere, TC-C2 Kıbrıslı Türk kimliği ve Türkiye anavatanı ile, TC-C1'e kıyasla daha yüksek oranda özdeşleşme ifade etmişken TC-C1, Kıbrıs sorunu üzerine Kıbrıslı-merkezli görüşlerin ifadesi olarak tanımlanabilecek orta değerin altında bir puan ortaya koyarak

Türk-merkezciliği ile hemfikir olmadığını ifade etme aşamasına erişmiştir. Bu pozisyonlar, TC-C1'in Kıbrıs sorunu için Türkiye'yi ve yabancı güçleri, TC-C2'ye kıyasla daha çok eleştiren tavrıyla uyum içindedir. Ancak, genel olarak iki kümenin de Kıbrıs sorunu için Türkiye'nin ve yabancı güçlerin suçlanmasına karşı olduklarını, bunun yerine Kıbrıs sorunu için daha çok GC'leri suçlamaya daha yatkın olduklarını belirtmek gerekir. *Algılanan Kolektif Devamlılık*'ın özcü görüşleri bakımından, TC-C2 bu ölçekte, TC-C1'e kıyasla daha yüksek hemfikirlik düzeyi ifade etmiştir; ancak her iki küme de bu ölçeğin orta değerinin üzerinde bir puan ortaya koyarak bu görüşlerin konumlarıyla hemfikir olduklarını ifade etmişlerdir.

Tarih eğitimi ve tarih müfredatı ile ilgili ölçeklere geçmek gerekirse, TC-C1 kümesindeki Kıbrıslı Türk tarih eğitimcileri, tarihsel müfredatın uzlaşıyı teşvik için kullanılmasıyla ve tarih müfredatının, tarihsel düşünceyi teşviğe odaklanmasıyla, TC-C2'deki katılımcılardan daha yüksek düzeyde hemfikirlik ifade etmişlerdir. Üstelik, bu kişiler, derslerinde tarihsel düşünceye daha çok ağırlık verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, Kıbrıslı Rum örneğinde de olduğu gibi, TC-C1 kümesindeki Kıbrıslı Türk tarih eğitimcileri, günümüzde kullanmaları istenen tarih ders kitaplarından duydukları tatminsizliği açıkça dile getirmiş, bunun nedeni olarak da ders kitaplarının çoğulcu olduğuna katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak, TC-C2 kümesindeki eğitimcilerin çoğu, kullanılan ders kitaplarının çoğulcu olduğu fikrine ne katılmış ne de katılmamıştır, hatta kimileri kullanılan kitapları çoğulcu bulduğunu ifade etmiştir.

Epistemolojik inançlar bakımından, TC-C1 kümesindeki Kıbrıslı Türk tarih eğitimcilerinin, *Görecelik* ve *Yapılandırmacılık*'ta, TC-C2'deki meslektaşlarından daha yüksek bir puan ortaya koydukları gözlenmiştir. Bu bulgu muhtemelen, TC-C1 için bazı epistemolojik konularda akıl karışıklığı ortaya koymuştur; ancak göreceliğin reddedildiği ve yapılandırmacılığın kabul edildiği GC-C1'de bu durum gözlenmemiştir.

Kıbrıslı Türk örneğindeki *İki Aşamalı Küme Analizi*'nde, yüksek Yapılandırmacılık'ın, Kıbrıslı Rumlara yönelik daha olumlu bir tavır, Kıbrıslı Türk kimliği ile daha zayıf özdeşleşme, *Türk-merkezciliğinin* reddi, Kıbrıs sorununda Türkiye'nin ve yabancı güçlerin rolünün daha çok eleştirilmesi ve özcü *Devamlılık* görüşleri ile daha zayıf hemfikir olma ile ilişkili olduğu görülmektedir. Üstelik bunlar, tarih müfredatının, uzlaşıyı ve tarihsel düşünceyi teşvik için kullanılmasını destekleme, tarih derslerinde tarihsel düşünceye daha çok ağırlık verme ve kullanılan ders kitapları hakkında daha düşük tatmin seviyesine sahip olma ile bağdaşmaktadır.

Ayrıca, iki eğitim kademesinde iki kümenin dağılımının Kıbrıslı Türklerde önemli oranda farklılık gösterdiğini, buna karşın Kıbrıslı Rum toplumunda kümelerin dağılımının her iki eğitim kademesi için de benzer olarak gerçekleştiğini görmek ilginç olmuştur. İlköğretimde yüzdeler şöyle şekillenmiştir: TC-C1: 34,8 %, TC-C2: 65,2%. Buna karşın, ortaöğretimde yüzdeler şöyle şekillenmiştir: TC-C1: 54,7%, TC-C2: 45,3%. Bu önemli bulgu, ilköğretim öğretmenlerinin çoğunun, Kıbrıslı Türk ortaöğretim tarih öğretmenlerinden çok daha fazla tutucu olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 3. Kıbrıslı Türk tarih eğitimcileri örneklemi üzerinde iki aşamalı küme analizi

TC-C1: Kıbrıslı Rum yandaşları / Kıbrıs-merkezci / Tarihsel Düşünmeyi yüksek oranda destekliyor (Örneğin %43,7'si)	TC-C2: Kıbrıslı Rumlara yönelik çelişkili ve olumsuz / Uzlaşı için Tarihe yönelik çelişkili / Türk-merkezci/ Tarihsel Düşünmeyi orta ile yüksek düzeyde destekliyor (Örneğin %56,3'ü)
Kıbrıslı Rumlara yönelik yaklaşım (6.96/10)[b]	Kıbrıslı Rumlara yönelik yaklaşım (4.21/10)[a]
Temas Miktarı (2.26/5)[a]	Temas Miktarı (2.10/5)[a]
Kıbrıslı Türk olarak toplumsal özdeşleştirme (3.72/5)[a]	Kıbrıslı Türk olarak toplumsal özdeşleştirme (4.23/5)[b]
Türk-merkezciliği (2.53/5)[a]	Türk-merkezciliği (3.63/5)[b]
Kıbrıs Sorunu için Türkiye'yi ve Yabancı güçleri eleştirme (2.95/5)[b]	Kıbrıs Sorunu için Türkiye'yi ve Yabancı güçleri eleştirme (2.54/5)[a]
Algılanan Kolektif Devamlılık (3.38/5)[a]	Algılanan Kolektif Devamlılık (3.83/5)[b]
Uzlaşı için Müfredat (4.63/5)[b]	Uzlaşı için Müfredat (3.48/5)[a]
Tarihsel Beceriler için Müfredat (4.84/5)[b]	Tarihsel Beceriler için Müfredat (4.27/5)[a]
Kullanılan Ders Kitapları Çoğulcu (2.44/5)[a]	Kullanılan Ders Kitapları Çoğulcu (3.03/5)[b]
Tarihsel düşünce yöntemlerinin öğretmenler tarafından beyan edilen kullanımı (4.28/5)[b]	Tarihsel düşünce yöntemlerinin öğretmenler tarafından beyan edilen kullanımı (3.87/5)[a]
Görecelik (3.53/5)[b]	Görecelik (3.22/5)[a]
Yapılandırmacılık (4.55/5)[b]	Yapılandırmacılık (4.00/5)[a]

Not: Farklı bir üst simge içeren ölçekler, tek yönlü ANOVA bazında $p<0.05$ farklılık göstermektedir.

Her bir toplum içerisindeki daha ileri farklılıkları araştırmak: temas, gruplar arasındaki arkadaşlıklar ve pedagoji

İki aşamalı küme analizi yoluyla üretilen kümeler, bağımsız değişkenler olarak manipüle edilmiştir. Bundaki amaç, ankete ölçek olarak değil de tek tek maddeler olarak dahil edilen bazı anket soruları üzerinde, iki toplumdaki kümeler arasındaki farklılığı araştırmak olmuştur.

Katılımcıların, öteki topluma mensup bireyler ile gerçekten temas etmelerine dair değil, temas etmek isteyip istemediklerine dair farklılıklar araştırılmıştır. Hem Kıbrıslı Rum örneğindeki ($F(2,383)=43.555$, $p<0.001$) hem de Kıbrıslı Türk örneğindeki ($F(1,114)=17.799$, $p<0.001$) kümeler arasında önemli farklılıklara rastlanmıştır. Özellikle, GC-C1 kümesindeki Kıbrıslı Rumlar ($M=4.15$), öteki topluma mensup bireylerle temas kurmak istediklerini diğer kümelere kıyasla çok daha yüksek oranda ifade ederken, GC-C2 ($M=2.98$) ve GC-C3 ($M=2.43$) kümesindeki Kıbrıslı Rumlar, öteki topluma mensup bireylerle temas kurmak istemediklerini bildirmişlerdir. GC-C2 ile GC-C3 kümeleri arasındaki fark da önemli orandadır. Öte yandan, TC-C1 kümesindeki Kıbrıslı Türkler ($M=3.98$) öteki topluma mensup bireylerle temas kurmak istediklerini, TC-C2 kümesindeki Kıbrıslı Türklere ($M=3.31$) kıyasla çok daha yüksek oranda ifade etmiştir. Kıbrıslı Rum örnekleminin aksine, Kıbrıslı Türklerin her iki kümesinin de, bu yanıt bazında aralarındaki farklılığa rağmen, Kıbrıslı Rum toplumuna mensup bireylerle temasa geçme yönünde en azından bir miktar isteklilik gösterdikleri aşikardır. Bu da, öteki topluma mensup bireylerle temas kurmanın, Kıbrıs Rum toplumunda[97] olduğu seviyelerde ahlaksallaştırılmadığına işaret etmektedir.[98]

Buna ek olarak, öteki topluma mensup bireylerle arkadaşlığa dair maddeler üzerinde, kümeler arasında önemli farklılıklar bulunmuştur. Özellikle, bir tür arkadaşlık içinde oldukları, öteki topluma mensup kişi sayısı üzerinde Kıbrıslı Rum kümeler arasında bariz bir fark gözlenmiştir, $F(2,304)=16.10, p<0.001$. GC-C1 kümesindeki eğitimciler, dış grup mensupları ile ($M=3.24$), hem GC-C2 ($M=0.49$) hem de GC-C3 ($M=0.06$) kümelerindeki eğitimcilerden daha çok arkadaşlık ilişkisine sahip olduklarını bildirmişlerdir. Aslında, öteki topluma mensup kişilerle arkadaşlık bildirimi GC-C2 ve GC-C3 kümelerinde sıfıra yakındır ve aralarında önemli bir fark gözlenmemiştir. Üstelik, aynı madde üzerinde Kıbrıslı Türk kümeler arasında da bariz farklar gözlenmiştir, $F(1,96)=9.21, p=0.003$. Özellikle, TC-C1 kümesindeki kişiler, dış grup mensupları ile ($M=6.22$) TC-C2 ($M=2.02$) kümesindeki kişilerden çok daha fazla arkadaşlık ilişkisine sahip olduklarını bildirmişlerdir.

İki maddeyle araştırılan bir diğer nokta da, uzlaşı yanlısı veya karşıtı grup normları olmuştur. Özelikle, eğitimcilerin şu soruyu yanıtlamaları istenmiştir: *"İş arkadaşlarım, Kıbrıslı Türkler/Kıbrıslı Rumlar ile arkadaş olmayı onaylar".* Kıbrıslı Rum kümeleri arasında, "İş arkadaşlarım, Kıbrıslı Türkler ile arkadaş olmayı onaylar" maddesinde önemli bir fark gözlenmiştir, $F(2,361)=4.08, p=0.018$. GC-C1 kümesindeki Kıbrıslı Rumlar ($M=2.45$), bu madde ile, GC-C2 ($M=2.88$) kümesindeki katılımcılara kıyasla en düşük düzeyde hemfikir olmuştur. Oysa, GC-C1 kümesinin, GC-C3 ($M=2.71$) kümesindeki katılımcılar ile yapılan post-hoc karşılaştırması önemli oranlara ulaşmamıştır. Belirtmek gerekir ki, Kıbrıslı Rum örnekleminin çoğunluğu, bu ifade ile hemfikir olmadığını belirtmiştir ve bu, Kıbrıslı Türkler ile iletişime geçmenin, kişinin iş arkadaşları tarafından kınanmasının Kıbrıs Rum toplumunda normatif olduğunu göstermektedir.

Kıbrıslı Türk örneğinde de benzer derecede önemli bir fark bulunmuştur ($F(1,107)= 9.15, p=0.003$), ancak bu sefer, TC-C1 ($M=3.78$) kümesinin üyeleri, *"İş arkadaşlarım, Kıbrıslı Rumlar ile arkadaş olmayı onaylar"* maddesi ile, TC-C2 ($M=3.10$) kümesine mensup üyelerden daha yüksek oranda hemfikir olmuştur. Uzlaşı yanlısı kümedeki Kıbrıslı Türk katılımcılar (TC-C1), C1'deki Kıbrıslı Rumların aksine, iş arkadaşlarının gruplararası ilişkileri onayladığını, öteki kümedeki katılımcılara kıyasla daha yüksek oranlarda ortaya koymuşlardır. Ayrıca, kümeye bakılmaksızın, Kıbrıs Türk toplumunda çoğunluk tarafından ifade edilen normun, Kıbrıslı Rumlar ile arkadaşlığı destekleyici yönde olduğunu belirtmek gerekmektedir. Bu ayrıca, her zaman aktif olarak uzlaşıyı destekleyen Kıbrıs Türk toplumundaki öğretmen sendikalarının duruşunda da yankı bulmaktadır. Örneğimizdeki tüm katılımcıların, Kıbrıs'taki devlet okullarında öğretmen olduklarını göz önüne alırsak, tek bir kümedeki katılımcıların iş arkadaşlarının gruplararası ilişkileri, öteki gruplardaki katılımcıların iş arkadaşlarından daha fazla veya az kabul etmesi ihtimal dışı gözükmektedir. Katılımcıların yanıtlarındaki bu fark, muhtemelen, iş arkadaşları tarafından benimsenen ve farklı kümelerdeki katılımcılar tarafından sürdürülen baskın normun farklı algıları nedeniyledir. Uzlaşı yanlısı eğitimcileri karakterize eden algılar, öğretmen sendikalarının muhalefetinden ve önceki hükümetlerin uzlaşı konularındaki isteksiz politikalarının eylemsizliğinden kaynaklanıyor olabilir. Aslında, bir zamanlar ve birçok durumda hala resmi çizginin karşısında konumlanan fikirleri destekleyen ve azınlıkta olan bu eğitimciler, çoğunluk tarafından kullanılan gücün ve ortamsal atmosferin daha çok farkındadır ve bunlara karşı daha hassastır.

Bunların da ötesinde, Kıbrıs'ta tarih öğretimine ilişkin maddelerde önemli farklar bulunmuştur. Özellikle, *"Tarihsel müfredatın temel hedeflerinden biri de Rum/Türk ulusal kimliğini geliştirmektir"* ifadesi taşıyan maddeye katılımcıların verdiği yanıtlarda farklar

97. Charis Psaltis (baskıda); Demetriou Olga (2006). Freedom square: The unspoken reunification of a divided city. *Studies in Culture, Polity and Identities*, 7, 55-77; Demetriou Olga (2007). To cross or not to cross? Subjectivisation and the absent state in Cyprus. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 13, 987-1006.

98. Okura burada şunu hatırlatmak isteriz: Kıbıslı Rum okul müdürlerine öğretmen sendikaları (P.O.E.D) tarafından 1 Şubat 2008'de bir genelge gönderilmiş ve okullarına Kıbrıslı Türk öğrencileri ve öğretmenleri kabul etmeleri yasaklanmıştır. Bu olay, ombudswoman tarafından konumlarının eleştirilmesiyle sonuçlanmıştır.

gözlenmiştir. GC-C1 kümesindeki Kıbrıslı Rum katılımcılar (M=2.49), bu madde ile, aralarında bir fark bulunmayan GC-C2 (M=4.00) ve GC-C3 (M=3.88) kümelerindeki katılımcılardan çok daha az oranda hemfikir olduklarını ifade etmişlerdir, F (2,394) =51.12,p<0.001. Kıbrıslı Türk örnekleminde, TC-C1 kümesindeki katılımcıların (M=2.98), TC-C2 kümesindeki katılımcılardan (m=3.85) daha az oranda bu ifade ile hemfikir olduklarıyla ilgili önemli bir fark bulunmuştur, F (1,117)=13.83, p<0.001. Beklendiği üzere, milliyetçi görüşlere daha çok sempati duyan kümelerdeki Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk katılımcılar (GC-C2. GC-C3, TC-C2), uzlaşma yanlısı kümelerde olan ve bu görüşe karşı olan (GC-C1, TC-C1) katılımcılara kıyasla, bu maddelerle daha yüksek oranda hemfikir olmuşlardır.

Beklendiği üzere, önceki bulguya karşıt yöndeki önemli farklara, şu ifadeyi içeren maddede rastlanmıştır: *"Yeniden birleştirilmiş bir Kıbrıs'ta, Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk öğrenciler için ortak tarih ders kitapları olması gerektiğine inanıyorum."* GC-C1 kümesindeki Kıbrıslı Rum katılımcılar (M=3.87), bu madde ile, GC-C3 (M=2.67) ve GC-C2 (M=3.20) kümelerindeki katılımcılardan çok daha yüksek oranlarda hemfikir olduklarını belirtmişlerdir. F(2,387)=16.51,p<0.001. GC-C2 ve GC-C3 arasındaki farkın da ayrıca önemli olduğunu belirtmek gerekir. Bu, iki muhafazakar küme arasındaki büyük farklılığın şu olduğunu göstermiştir: daha Elen-merkezci olan GC-C2 kümesi, bir çözüm sonrasında ortak bir tarih kitabı yazılması yönündeki bu radikal politika değişimini düşünmeye hazırken, GC-C3 hazır değildi. Benzer şekilde, TC-C1 Kıbrıslı Türk katılımcılar (M=4.41) bu madde üzerinde, TC-C2 kümesindeki katılımcılardan (M=3.07) önemli oranda yüksek bir puan ortaya koymuşlardır, F (1,116)=39.26,p=<.001. Yine, beklendiği üzere, uzlaşma yanlısı kümelerde yer alan hem Kıbrıslı Rum hem Kıbrıslı Türk katılımcılar (GC-C1 ve TC-C1), bu madde ile, öteki kümelerdeki katılımcılardan daha yüksek oranda hemfikir olmuşlardır.

Pedagoji kalitesindeki bazı ilave değişkenler de kümeleri farklılaştırmaktaydı. Özellikle, GC-C2 ve GC-C3, tarih öğretimi ile ilgili bazı geleneksel ve çoğunlukla naif görüşleri kabul etmekle karakterize ediliyordu. Oysa GC-C1'de böyle bir durum söz konusu değildi. Örneğin, GC-C2 ve GC-C3, "Öğrencilerimin gerçekleri ve tarihsel olayları ezberlemelerine yardımcı olacak yollar bulmaya çalışıyorum" ifadesini (GC-C1: M=3.04, GC-C2: M=3.63, GC-C3: M=3.55) F(2,394)=6.03,p=0.003, ve *"Tarihte, gerçekler ortadadır ve yoruma ihtiyaç duymazlar"* ifadesini (GC-C1: M=1.87, GC-C2: M=2.29, GC-C3: M=2.39) kabul etmeye GC-C1 kümesinden daha yatkındı, F(2,394)=6.50,p=0.002. Buna karşın, Kıbrıs Türk toplumunda "Öğrencilerimin gerçekleri ve tarihsel olayları ezberlemelerine yardımcı olacak yollar bulmaya çalışıyorum" ifadesinin, TC-C2 (M=4.05) kümesine kıyasla, TC-C1 (M=4.38) kümesi tarafından desteklenmesi daha muhtemeldi, F (1,114)=5.61,p=0.019 . *"Tarihte, gerçekler ortadadır ve yoruma ihtiyaç duymazlar"* maddesi üzerinde, önemli bir fark ortaya çıkmamıştır, F (1,114)=1.34,p=0.24 ns. Bu görüş, hem TC-C1 (M=3.06) hem de TC-C2 (M= 3.32) tarafından eşit oranda kabul görmüştür.

GC-C1 (M= 4.23) ve GC-C2 (M= 4.28) kümelerini, GC-C3 (M=3.81) kümesinden ayıran bir diğer pedagoji hakkındaki madde, *"öğrencilerin çelişen kanıtlarla nasıl ilgileneceğini öğrenmesine yardımcı olabilecek çelişkili kaynakların kullanımı"*nın tanınmasıyla alakalıydı, F (2,394)=17.71,p=<.001. Benzer şekilde, Kıbrıs Türk toplumunda, TC-C1 (M= 3.84), TC-C2 (M=3.25) kümesinden daha yüksek bir puan ortaya koymuştur, F (1,115)=6.84,p=0.01.

Ayrıca kümelerin, Kıbrıs Rum toplumunda tarih öğretimi üzerine, resmi eğitim sistemi içinde, (GC-C1: M=2.64, GC-C2: M=3.09, GC-C3: M=1.95), F (2,175)=7.84,p=0.01. ve dışında (GC-C1: M=2.44, GC-C2: M=2.80, GC-C3: M=1.64) aldıkları hizmetiçi eğitim yönünden farklılaştığını belirtmek gerekmektedir, F (1,79)=4.32,p=0.017. Kıbrıs Türk toplumunda, resmi eğitim sistemi içinde (TC-C1: M=2.58, TC-C2: M=2.05), F (1,75)=3.14,p=0.08 ve dışında (TC-C1: M=2.56, TC-C2: M=1.97) alınan hizmetiçi eğitim ile ilişkili olarak benzer bir eğilim gözlenmiştir, F (1,70)=3.53,p=0.07. Yaş ve öğretim deneyiminin süresi, küme tarafından farklılaştırılmamıştır.

Tartışma

Bu araştırma yoluyla, Kıbrıs'taki Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk eğitimciler arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların yanı sıra, ideolojik, epistemolojik ve pedagojik değişkenlerle ilişkili olan dahili farklılıkları da araştırdık. Eğitimcilerin günümüzdeki durumlarını ve ihtiyaçlarını, başlangıç, hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimlerle ilişkili olarak araştırdık ve buna ek olarak, tarih müfredatları ve kullanılan ders kitaplarının içerik ile amaçları bakımından, varolan bölünmüşlük genelinde tarih eğitimcilerinin anahtar pozisyonlarını, inançlarını ve tavırlarını tanımladık. Ayrıca, tarih eğitimcileri ile öteki topluma mensup bireyler arasındaki gruplararası ilişkilere dair veri sunduk ve kimlik, Kıbrıs sorunu hakkında suçlama gibi konuları araştırdık. Son olarak, varolan bölünmüşlük genelinde tarih eğitimcilerinin epistemolojik inançları hakkında veri sunduk.

Bu bulgular, varolan bölünmüşlük geneli ile eğitim kademeleri genelinde tarih öğretiminin ilerletilmesi için bazı spesifik önerilerin yapılmasına olanak tanımaktadır. Görünen odur ki, varolan bölünmüşlük genelinde, uzlaşıyı teşvik eden bir tarih müfredatına sahip olmak yönündeki ihtiyaç ve tarihsel düşüncenin geliştirilmesine yönelik daha da güçlü bir ihtiyaç üzerinde genel mutabakat vardır. Ayrıca, kullanılmakta olan ders kitaplarının çoğulculuk ve çoklu bakış açısı içermedikleri yönünde genel bir eleştiri hakimdir.

Bu araştırma, yapılandırmacı epistemoloji, ideoloji ve öğretim yöntemleri ile anket taramalarının sınırları ve hakikattaki uygulamaları yakalamaktaki zayıflıklarının ötesinde, muhtemelen 'öteki' tarafından tasarlanan rol ve tarihsel bilginin oluşturulmasında ötekinin resmi söylemi etrafında gizlenen bir çelişkiye işaret eden uygulamalar arasındaki ilişki bağlamında kimi önemli çelişkileri ve tutarsızlıkları yüzeye çıkarmıştır. Her iki toplumda da yapılandırmacılığın, tarihsel düşünce yöntemlerinin öğretmenler tarafından beyan edilen kullanımı, tarihsel düşünceyi teşvik eden bir müfredatın desteklenmesi ve tekli bakış açısına sahip/çoğulcu olmayan ders kitaplarının eleştirilmesiyle olumlu ilişkilendirilmesine rağmen, Kıbrıs Türk toplumunda, yapılandırmacılığın, uzlaşı yanlısı müfredatın desteklenmesiyle pozitif korelasyon içinde olduğu ve özellikle Kıbrıs Türk ilköğretiminde, ilaveten, bir de Kıbrıslı Rumlara yönelik olumlu tavırla pozitif korelasyon içinde olduğu da doğrudur.

Buna karşın, Kıbrıs Rum ortaöğretiminde yapılandırmacılık, yüksek seviyede çoğunlukçuluğun ve Kıbrıs Rum toplumunda olumsuz gruplararası ilişkilerin işareti olan toplumsal kimlikle yüksek oranda özdeşleşim ile ilişkilidir. Bu, Kıbrıs Rum toplumunda, çok sayıda Kıbrıslı Rum eğitimcisinin uzlaşının teşvik edilmesi ile tarihsel düşüncenin geliştirilmesini uyumsuz olarak görebildiğini öne sürmektedir. "Tarihsel metinleri çalışırken, yazarın argümanlarının geçerliliği hakkında sorular sormak önemlidir", "Bir yorumun, diğerinden daha geçerli olması mümkündür", "Tarihsel bilgi, yeni bulgulara ve yeni kanıtlara tabi olduğundan değerlendirmeye açıktır" gibi ifadelerle ancak bu açıklığın kendi toplumlarının hakim etnosantrik resmi anlatılarını rahatsız etmediği takdirde hemfikir olmaktadırlar.

Karar alıcılar, uzlaşmanın teşviki ve tarihsel düşüncenin teşviki yönünde, eğitimcilerin büyük bir yüzdesinin güçlü desteğine sahip olmanın verdiği güveni hissettiklerinde, çalışabilirler. Ancak karar alıcılar, uzlaşmanın teşviki hakkında güvensiz veya çelişkili hisseden kişileri ikna etme ihtiyacının da farkında olmalı, uzlaşının teşvikinin, varolan bölünmüşlük genelinde ve eğitim kademeleri genelinde bir öncelik olarak beliren tarihsel düşünceyi geliştirmeyi feda ederek yapılmayacağını göstermelidirler. Uzlaşı ve tarihsel düşüncenin teşviki her koşulda ilişkili olmamasına rağmen, kesinlikle uyumlu olabileceği ve karşılıklı birbirini destekleyen projeler halinde gerçekleştirilebileceği gerçekten savunulabilir. Uzlaşı, bakış açıları arasında açık diyaloğun geliştirilmesine ve bu bakış açılarının daha üstün tarihsel bilgi formlarına ve ikincil becerilere yönelik işbirliğine dayanan bir şekilde tanımlandığı sürece bunu gerçekleştirmek mümkündür. Böyle bir girişim, bir siyasi söylemi susturmadan ya da yenisiyle değiştirmeden, toplum içinde ve toplumlar arasında 'öteki'nin perspektiflerini, önsel olarak dışlamadan bu sonuçlara ulaşma hedefi üzerine kurulmalıdır. Eldeki bulgular, gerçekten de bu

99. Charis Psaltis (baskıda).

iddiayı desteklemektedir; zira birçok katılımcının uzlaşı yanlısı tavırlarının, tarihsel düşüncenin geliştirilmesine duyulan yüksek inanç ile başabaş gittiğini bulduk. Eldeki bulgular bir meydan okumadır ve varolan bölünmüşlük genelindeki öğretmen sendikalarını aktif olarak hem uzlaşıyı hem de tarihsel düşünceyi teşvik etmeye çağıran bir davettir. Eğitimcilerin çoğunun bu amaçlardan her ikisini de desteklemesi, görevlerini daha da kolaylaştırmaktadır.

100. Bkz. Chara Makriyianni and Charis Psaltis (2007).

Referanslar

Allport, Gordon (1954). The nature of prejudice. Boston: Beacon Press.

Apple, Michael (2004). Ideology and Curriculum. New York: Routledge.

Apple, Michael (1993). The Politics of Official Knowledge: Does National Curriculum make sense? Teachers College Record, 95 (2), 222-241.

Association for Historical Dialogue and Research. Proposal by the AHDR on the Reform of History Education. **http://www.ahdr.info/AHDR_REFORM_PROPOSAL_ENGLISH. pdf.** Accessed October 30, 2010.

Barton, Keith, & Levstik, Linda (2004). Teaching History for the Common Good. Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Beyidoğlu-Önen, Mehveş, Shirin, Jetha-Dağseven, Hakan, Karahasan & Dilek, Latif (2010). Re-writing history textbooks: history education: a tool for polarisation or reconciliation? Nicosia:Tipograf Arts.

Bleiker, Roland & Hoang, Young-Ju (2007). On the Use and Abuse of Korea's Past: An Inquiry into History Teaching and Reconciliation. In Cole, Elizabeth (Ed.), Teaching the Violent Past (pp. 249-274). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

Brickhouse, Nancy (1989). The teaching of the philosophy of science in secondary classrooms: Case studies of teachers' personal theories. International Journal of Science Education, 11, 437-449.

Brownlee, Joanne (2001). Knowing and learning in teacher education: A theoretical framework of core and peripheral epistemological beliefs. Asia Pacific Journal of Teacher Education and Development, 4(1), 167-190.

Carr, Edward (1961). What is History? London: Penguin.

Chan, Kwok-Wai & Elliot, Robert G. (2000). Exploratory study of epistemological beliefs of Hong Kong teacher education students: resolving conceptual and empirical issues. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 28(3), 225-234.

Chen, May M. H., Chan,Kwok-Wai, Tang, Sylvia Y. F. & Cheng, Annie Y.N. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. Teaching and Teacher Education, 25, 319-327.

Cortina, Jose M. (1993). What is Coefficient Alpha? An examination of Theory and Applications. Journal of Applied Psychology 78(1), 98-104.

Cunningham, Linda. (2009). An Empirical Framework for Understanding How Teachers Conceptualize and Cultivate Historical Empathy in Students. Journal of Curriculum Studies, 41(5), 679-709.

Demetriou, Olga (2006). Freedom square: The unspoken reunification of a divided city. Studies in Culture, Polity and Identities, 7, 55-77.

Demetriou, Olga (2007). To cross or not to cross? Subjectivisation and the absent state in Cyprus. Journal of the Royal Anthropological Institute, 13, 987-1006.

Elton, Geoffrey R.(1969). The Practice of History. Oxford: Blackwell Publishing.

Evans, Richard J. (2007). In Defence of History. London: Granta.

Freeman, Donald J. & Porter, Andrew C. (1989). Do textbooks dictate the content of mathematics instruction in elementary schools?. American Educational Research Journal, 6, 207-226.

Haddock, Geoffrey, Mark Zanna and Victoria Esses (1993). Assessing the structure of prejudicial attitudes: The case of attitudes toward homosexuals. Journal of Personality and Social Psychology, 65, 1105-1118.

Hadjipavlou - Trigiorgis, Maria. (1993). Unofficial Intercommunal Contacts and their Contribution to Peace Building in Conflict Societies – the Case of Cyprus. The Cyprus Review, 5(2), 68-87.

Hashweh, Maher Z. (1996). Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching. Journal of Research in Science Teaching, 33, 47-63.

Hofer, Barbara K. and Pintrich, Paul R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. Review of Educational Research, 67, 88-140.

Howard, Bruce C., McGee, Steven, Schwartz, Neil & Purcell, Steve (2000). The experience of constructivism: Transforming teacher epistemology. Journal of Research on Computing in Education, 32(4), 455-65.

Husbands, Chris, Kitson, Alison & Pendry, Anna (2003). Understanding History Teaching – Teaching and Learning about the Past in Secondary Schools. Philadelphia: Open University Press.

Israel Government Yearbook (1960). Jerusalem.

Kang, Nam-Hwa (2008). Learning to teach science: Personal epistemologies, teaching goals, and practices of teaching. Teaching and Teacher Education, 24, 478-498

Kitson, Alison (2007). History Training and Reconciliation in Northern Ireland. In Cole, Elizabeth (Ed.), Teaching the Violent Past (pp.123-154). Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers.

Koutselini, Mary & Persianis, Panayiotis (2000). Theory-practice divide in Teacher Education at the University of Cyprus and the Role of the Traditional Values of the Orthodox Church. Teaching in Higher Education, 5(4), 501-520.

Lederman, Norman G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. Journal of Research in Science Teaching, 29,331-359.

Levisohn, Jon A. (2010). Negotiating Historical Narratives: An Epistemology of History for History Education, Journal of Philosophy of Education, 44(1), 1-21.

Linder, Cedric J. (1992). Is teacher-reflected epistemology a source of conceptual difficulty in physics?. International Journal of Science Education,12, 111-121.

Luhtanen, Riia & Crocker, Jennifer (1992). A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity. Personality and Social Psychology Bulletin, 18, 302-318.

Maggioni Liliana, Alexander, Patricia & Van Sledright, Bruce (2004). At a crossroads? The development of epistemological beliefs and historical thinking. European Journal of School Psychology, 2(1-2), 169-197.

Maggioni, Liliana & Parkinson, Meghan M. (2008). The Role of Teacher Epistemic Cognition, Epistemic Beliefs, and Calibration in Instruction, Educational Psychology Review, 20, 445-461.

Makriyanni, Chara & Psaltis, Charis (2007). The Teaching of History and Reconciliation.Cyprus Review, 19(1), 43-69.

Makriyanni, Chara, Psaltis, Charis & Latif, Dilek. (Forthcoming). Historical Education, Historical Culture, History didactics in EU-Europa.

Many, Joyce E., Howard, Frances & Hoge, Pamela (2002). Epistemology and pre-service teacher education: How beliefs about knowledge affected our students' experiences. English Education, 34(4), 302-322.

Martens, Mary Lee (1992). Inhibitors to implementing a problem solving approach to teaching elementary science: Case study of a teacher in change. School Science and Mathematics, 93, 150-156.

McCully, Alan (1985). The relevance of the teaching of cultural and social studies to the handling of controversial issues in the history classroom. In Austin, Roger (Ed.), Essays on History Teaching in Northern Ireland. University of Ulster, Coleraine.

Njoroge, George K. (2007). The Reconstruction of the Teacher's Psyche in Rwanda: the Theory and Practice of Peace Education at Kigali Institute of Education. In Bekerman, Zvi & McGlynn, Claire, (Eds.), Addressing ethnic conflict through peace education – International perspectives (pp. 215-230). New York, NY: Palgrave Macmillan.

Oglesby, Elizabeth. (2007). Historical Memory and the Limits of Peace Education: Examining Guatemala's 'Memory of Silence' and the Politics of Curriculum Design. In Cole, Elizabeth (Ed.), Teaching the Violent Past (pp.175-204). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

Özkal, Kudret, Tekkaya, Ceren, Sungur, Semra, Çakıroğlu, Jale & Çakıroğlu, Erdinç, (2001). Elementary Students' Scientific Epistemological Beliefs in Relation to Socio-Economic Status and Gender. Journal of Science Teacher Education, 21(7), 873-885.

Pachoulides, Kyriakos (2007). The National Identity of Greek Cypriots: A genetic social psychological approach (PhD dissertation, Panteion University of Social and Political Sciences).

Perikleous, Lukas (2010). At a crossroad between memory and thinking: The case of primary history education in the Greek Cypriot educational system. Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 38 (3), 315- 328.

Pettigrew, Thomas F. (1998). Intergroup contact: Theory, research and new perspectives. Annual Review of Psychology, 49, 65-85.

Pettigrew, Thomas & Tropp, Linda R. (2000). Does intergroup contact reduce prejudice?: Recent meta-analytic findings. In Oskamp, Stuart (Ed.), Reducing prejudice and discrimination (pp. 93-114). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Prawat, Richard S. (1992). Are changes in views about mathematics sufficient? The case of a fifth grade teacher. Elementary School Journal, 93, 195-212.

Psaltis, Charis & Duveen, Gerard (2006). Social relations and cognitive development: The influence of conversation type and representations of gender. European Journal of Social Psychology, 36, 407- 430.

Psaltis, Charis & Hewstone, Miles (2007, September). Intergroup contact as anantidote to social exclusion. Paper presented at the British Psychological Society conference, Kent, UK.

Psaltis, Charis (in press). Intergroup trust and contact in transition: A social representations perspective on the Cyprus conflict. In Ivana Markova and Alex Gillespie (Eds.) Trust and Conflict: Representation, Culture and Dialogue. London: Rutledge.

Sani, Fabio Bowe, Herrera, Mhairi, Manna, Marina, Cossa, Christian, Miao, Tiziana, Xiulou & Yuefang, Zhou (2007). Perceived Collective Continuity: Seeing groups as entities that move through time, European Journal of Social Psychology, 37, 1118- 1134.

Schommer, Marlene (1993). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students, Research in Higher Education 34 (3), 355-370

Schraw, Gregory & Olafson, Lori (2002). Teachers' epistemological world views and educational practices. Issues in Education, 8, 99-148.

Spyrou, Spyros (2000). Education, Ideology and the National Self. The Social Practice of Identity Construction in the Classroom. Cyprus Review, 12, 61-81.

Tosh, John (1984). The Pursuit of History. Harlow: Pearson Education Limited.

Tsai, Chin-Chung (2002). Nested epistemologies: Science teachers' beliefs of teaching, learning and science. International Journal of Science Education, 24, 771-783.

Tsai, Chin-Chung (2006). Teachers' scientific epistemological views: The coherence with instruction and students' views. Science Education, 91, 222-243.

Von Borries, Bodo (2000). Methods and Aims of Teaching History in Europe: A Report on Youth and History. In Stearns, Peter N., Seixas, Peter & Wineburg, Sam (Eds.) Knowling, Teaching and Learning History – National and International Perspectives. (pp. 246-261). New York: New York University Press.

Weldon, Gail (2009), A comparative study of the construction of memory and identity in the curriculum in societies emerging from conflict: Rwanda and South Africa (PhD dissertation, University of Pretoria, Pretoria, http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-09242009-234215/ Accessed on October 30, 2010).

Yeager, Elizabeth Anne & Davis, Ozro (1995, April). Teaching the "Knowing How" of History: Classroom teachers' thinking about historical texts. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Yılmaz-Tüzün, Özgül & Topçu, Mustafa Sami (2008). Relationships among pre-service science teachers' epistemological beliefs, epistemological world views, and self-efficacy beliefs. International Journal of Science Education, 30, 65-85.

Zembylas, Michalinos (2009). Inventing Spaces for Critical Emotional Praxis – the Pedagogical Challenges of Reconciliation and Peace. In McGlynn, Claire, Bekerman, Zvi, Zembylas, Michalinos & Gallagher, Tony (Eds.), Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies (pp. 183-198). New York: Palgrave Macmillan.

Zembylas, Michalinos, Charalambous, Constadina, Charalambous, Panayiota & Kendeou, Panayiota (Forthcoming). Promoting peaceful coexistence in conflict-ridden Cyprus: Teachers' difficulties and emotions towards a new policy initiative.

Zembylas, Michalinos, Kendeou, Panayiota & Michaelidou, Athina (Forthcoming). Ambivalence towards Reconciliation and the Emotional Readiness of Greek Cypriot Teachers to Promote Peaceful Coexistence.

EKLER

Tablo 1. Her iki toplumdaki ölçeklerin standart sapma ve eğitim düzeyleri.

	Kıbrıslı Rum						Kıbrıslı Türk						Toplam					
	İlk öğretim		Orta öğretim		Toplam		İlk öğretim		Orta öğretim		Toplam		İlk öğretim		Orta öğretim		Toplam	
	Ort	SS	Ort	SS	Ort	SS	Ort	SS	Ort	SS	Ort	SS	Ort	SS	Ort	SS	Ort	SS
Uzlaşı için müfredat	3,80	,73	3,75	,77	3,78 ^{x}	,74	3,92	,88	4,05	,80	3,98^{y}	,85	3,82	,76	3,85	,79	3,83	,77
Tarihsel Düşünme için Müfredat	4,69^{b}	,39	4,69^{b}	,37	4,69 ^{y}	,39	4,29 ^{a}	,79	4,79^{c}	,51	4,51^{x}	,72	4,61^{e}	,52	4,72^{f}	,42	4,65	,49
Ders kitaplarının çoğulcu olarak görülmesi	2,64^{a,b}	,56	2,76^{bc}	,48	2,68	,54	2,97 ^{c}	,44	2,52^{a}	,84	2,77	,68	2,71	,55	2,68	,63	2,70	,58
Tarihsel Düşünmenin Öğretmenler Tarafından Beyan Edilen Kullanımı	4,32	,40	4,53	,42	4,38^{y}	,42	3,92	,58	4,20	,61	4,04^{x}	,60	4,24^{e}	,47	4,42^{f}	,51	4,30	,49
Görecelik	3,08	,78	3,06	,87	3,07^{x}	,81	3,37	,81	3,33	,87	3,35^{y}	,83	3,14	,79	3,15	,87	3,14	,82
Yapılandırmacılık	4,07^{a,b}	,57	4,27^{b}	,52	4,13	,56	4,03 ^{a}	,56	4,49^{c}	,54	4,24	,59	4,06^{e}	,57	4,34^{f}	,53	4,15	,57
Temas Miktarı	1,48^{a}	,61	1,44^{a}	,68	1,47^{x}	,63	2,27^{b}	1,15	2,04^{b}	,65	2,17^{y}	,96	1,64	,81	1,64	,72	1,64	,78
Temas Niteliği	2,74	,98	2,77	,89	2,75^{x}	,96	3,03	,77	3,01	,58	3,02^{y}	,69	2,79	,95	2,85	,81	2,81	,91
Elen/ Türk Merkezciliği	3,98^{b}	,71	4,22^{b}	,81	4,05^{y}	,75	3,19^{a}	,94	3,10^{a}	1,01	3,15^{x}	,97	3,82	,82	3,85	1,02	3,83	,89
Toplumsal Kimlikle Özdeşleşim	3,95	,67	4,10	,64	3,99	,66	4,02	,83	3,98	,85	4,00	,83	3,96	,70	4,06	,71	4,00	,71
Türkiye ve Yabancıları Eleştirmek	3,99^{b}	,61	4,06^{b}	,56	4,01^{y}	,59	2,76 ^{a}	,53	2,65^{a}	,65	2,71^{x}	,58	3,75	,77	3,60	,89	3,70	0.81
Devamlılık	4.01	0.52	4.21	0.50	4.05^{x}	0.53	3.63	0.70	3.63	0.59	3.63^{y}	0.65	3.93	0.58	4.01	0.60	3.96	0.58
Dış Gruba Olumlu Yaklaşım	5,92	2,53	5,61	2,4	5,83	2,50	5,08	2,51	5,83	1,94	5,41	2,30	5,75	2,55	5,68	2,26	5,73	2,46

Not: Toplumun önemli bir ana etkeni üst simge x ve y ile belirtilmiştir, Eğitim Kademesinin önemli bir ana etkeni üst simge e ve f ile belirtilmiştir, Toplum ve Eğitim Kademesi arasındaki Etkileşim etkileri, daha ileri bir düzeyde, Türkiye HSD post-hoc karşılaştırmalarında incelenmiştir. Başka bir harf içeren (a,b,c) ortalamalar önemli oranlardaki farkları ifade etmektedir.

Tablo 2.1. Kıbrıs Rum Toplumundaki ölçeklerin korelasyon matrisi

	Kıbrıs Rum İlköğretim\ Ortaöğretim	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	**Uzlaşı için müfredat**	-	,172	-,025	-,050	-,007	-,123	,336**	,389**	-,402**	-,392**	-,060	-,304**	,413**
2	**Tarihsel Düşünme için Müfredat**	,264**	-	-,248**	,398**	,080	,408**	-,036	,206*	,077	,091	,052	,129	,115
3	**Ders kitaplarının çoğulcu olarak görülmesi**	-,124*	-.248**	-	-,073	,116	-,322**	,228*	,107	,046	-,077	,068	,116	,237*
4	**Tarihsel Düşünmenin Öğretmenler Tarafından Beyan Edilen Kullanımı**	,183**	,462**	-,076	-	,150	,302**	-,076	-,030	,167	,201*	,160	,129	-,080
5	**Görecelik**	,230**	,149*	,118*	,116	-	,058	-,134	-,116	,111	,064	,007	,150	-,083
6	**Yapılandırmacılık**	,047	,344**	-,192**	,381**	,169**	-	-,199*	,025	,043	,119	,011	,124	-,029
7	**Temas Miktarı**	,300**	,029	-,072	-,012	,170**	,029	-	,457**	-,508**	-,313**	-,020	-,453**	,447**
8	**Temas Niteliği**	,414**	,067	-,052	,016	,233**	,146*	,513**	-	-,455**	-,197*	-,149	-,063	,435**
9	**Elen/ Türk Merkezciliği**	-,217**	-,055	,339**	,108	-,025	-,056	-,297**	-,333**	-	,583**	,246**	,526**	-,323**
10	**Toplumsal Kimlikle Özdeşleşim**	-,177**	-,039	,248**	,122*	,041	,015	-,171**	-,207**	,552**	-	,211*	,385**	-,207*
11	**Türkiye ve Yabancıları Eleştirmek**	,141*	,124*	,138*	,147*	,008	-,009	-,045	-,045	,254**	,278**	-	,113	-,044
12	**Özcü devamlılık görüşleri**	-,065	,070	,257**	,208**	,028	,157**	-,097	-,081	,422**	,399**	,334**	-	-,160
13	**Kıbrıslı Türklere yönelik olumlu yaklaşım**	,407**	,111	,055	,092	,261**	,029	,284**	,512**	-,159**	-,120*	,102	-,065	-

**. Korelasyon 0.01 seviyesinde önemlidir (2-uçlu).
*. Korelasyon 0.05 seviyesinde önemlidir (2-uçlu).

Tablo 2.2. Kıbrıs Türk Toplumundaki ölçeklerin korelasyon matrisi

	Kıbrıs Türk İlk öğretim \ Orta öğretim	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	**Uzlaşı için müfredat**	-	,417**	-,416**	,213	,215	,322*	,281*	,279*	-,509**	-,128	,438**	-,279*	,363**
2	**Tarihsel Düşünme için Müfredat**	,592**	-	-,218	,095	,259	,286*	,055	,021	-,191	-,132	,120	-,016	,218
3	**Ders kitaplarının çoğulcu olarak görülmesi**	-,310*	-,225	-	,145	-,039	-,440**	,033	-,099	,487**	,249	-,373**	,198	-,280*
4	**Tarihsel Düşünmenin Öğretmenler Beyan Edilen**	,205	,385**	-,050	-	-,050	,038	,022	,222	-,199	-,209	,089	,073	,134
5	**Görecelik**	,359**	,147	,054	,063	-	,364**	,212	-,006	,153	,244	,027	-,181	,169
6	**Yapılandırmacılık**	,401**	,454**	-,094	,262*	,292*	-	,014	-,021	-,110	-,024	,042	-,004	,172
7	**Temas Miktarı**	,120	-,063	,159	-,038	,061	-,144	-	,238	,124	-,049	-,097	-,319*	,309*
8	**Temas Niteliği**	,258*	,157	-,134	-,115	-,172	-,036	,420**	-	-,225	-,039	,170	-,148	,481**
9	**Elen/ Türk Merkezciliği**	-,315*	-,137	,276*	-,036	-,124	-,158	-,111	-,361**	-	,265	-,689**	,129	-,457**
10	**Toplumsal Kimlikle Özdeşleşim**	-,095	,125	,165	,024	,027	,100	-,278*	-,305*	,299*	-	-,329*	,114	-,040
11	**Türkiye ve Yabancıları Eleştirmek**	,140	-,054	-,300*	-,275*	,060	-,022	-,004	,200	-,408**	-,154	-	-,151	,328*
12	**Özcü devamlılık görüşleri**	-,003	,187	,116	-,116	-,079	-,038	,042	,144	,136	,144	,014	-	-,134
13	**Kıbrıslı Rumlara yönelik olumlu yaklaşım**	,506**	,155	-,032	,006	,227	,317**	,337**	,486**	-,375**	-,359**	,217	-,134	-

**. Korelasyon 0.01 seviyesinde önemlidir (2-uçlu).
*. Korelasyon 0.05 seviyesinde önemlidir (2-uçlu).

Tarihsel Diyalog ve Araştırma Derneği

ISBN: 978-9963-8991-5-9
LEFKOŞA 2011