

Kayıp Şahıslar Üzerine Tarihsel Düşünme: Öğretmen Kitabı

2. Tarihsel Düşünmenin Geliştirilmesi: Kuram ve Araştırma

Başlık: Kayıp Şahıslar Üzerine Tarihsel Düşünme: Öğretmen Kitabı

ISBN: 978-9963-703-21-0

Yazarlar:

Dr. Arthur Chapman
Lukas Perikleous
Dr. Christalla Yakinthou
Rana Zincir Celal

Editöryal Danışman:

Dr. Arthur Chapman

Proje Kordinatörü:

Rana Zincir Celal

AHDR Araştırma Ortakları:

Danae Psilla
Duygu Üstündağ
Stephanie Young

Çevirmen:

Bahar Taşeli

Türkçe Editörleri:

Alev Tuğberk
Hakan Karahasan

Bilgi için:

Tarihsel Diyalog ve Araştırma Derneği (AHDR)

Elektronik posta adresi: ahdr.mide@ahdr.info

Web sitesi: <http://www.ahdr.info>



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

AHDR, merkezi Kıbrıs'ta bulunan, misyonu kamuoyunda ve özellikle çocuklar, gençler ve eğitimciler arasında ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi görüş, etnik ve sosyal köken, statü farkı gözetmeksizin, eşitliğe ve düşüncelerin paylaşılmasına saygı çerçevesinde, farklı yetenek düzeylerindeki 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 eğitim amaçları, Avrupa Konseyi'nin tarih eğitimine ilişkin tavsiyelerini gözönünde bulundurur. Araştırma ve araştırma bulgularının yayımlanması, politika önerileri geliştirme, kütüphane ve arşivlerin zenginleştirilmesi, öğretmen eğitimi seminerleri, tartışmalar, konferanslar düzenleme, eğitim materyalleri yayımlama, saha gezileri ve yürüyüşleri düzenleme, kitlelere ulaşım araçları geliştirme, bireyler ve kurumlar arasında yerel, Avrupa ve uluslararası düzeyde sinerji oluşturma AHDR'in aktiviteleri arasında yer almaktadır.



Bu proje UNDP-ACT, Avrupa Birliği ve The Elders'in (<http://www.theElders.org>) sponsorluğu sayesinde hayata geçebilmiştir. ICTJ'nin projeye katılımı Avrupa Birliği tarafından desteklenmiştir. *Kıbrıs: Gelecek Arayışında Geçmiş Deşmek* filminin kopyalarının bu eğitim setine dahil edilmesi UNDP-ACT'in finansal desteği sayesinde mümkün olmuştur.

Bildirim: Bu yayında ifade edilen fikirler yazarlara ait olup Birleşmiş Milletler ya da üye devletlerini, UNDP ya da USAID, The Elders, Avrupa Birliği ya da AHDR'in görüşlerini temsil etmez.

Telif hakkı sahipleriyle iletişim kurmak için her türlü çaba gösterilmiş olup, hakları kasıtsız olarak dikkatimizden kaçmış olabilecek herkesten özür diler ve hataların veya eksikliklerin giderilmesi için elimizden geleni yapmaya hazır olduğumuzu belirtiriz.

© UNDP-ACT 2012

Tüm hakları saklıdır.
Kıbrıs'ta üretilmiştir.

Tasarım: GRA.DES www.gra-des.com

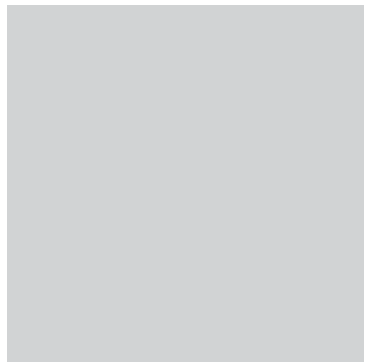
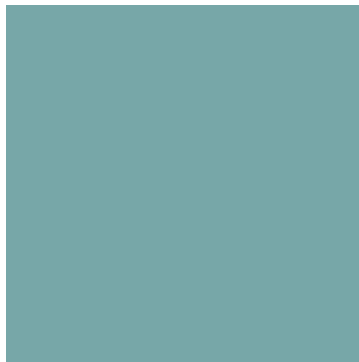
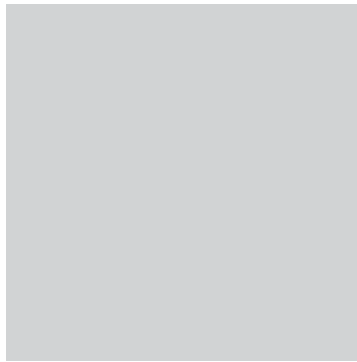
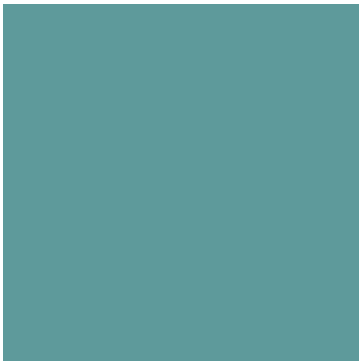
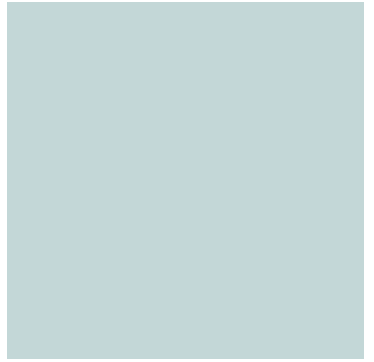
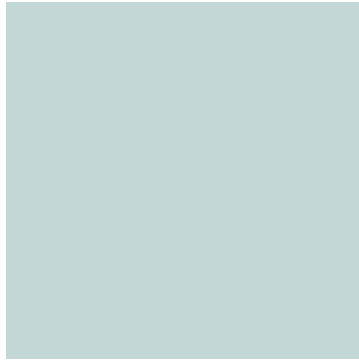
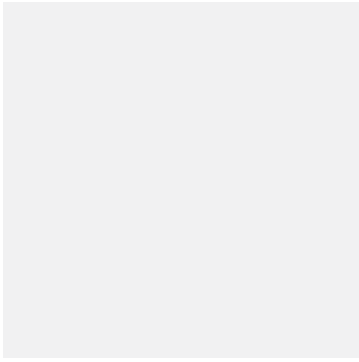
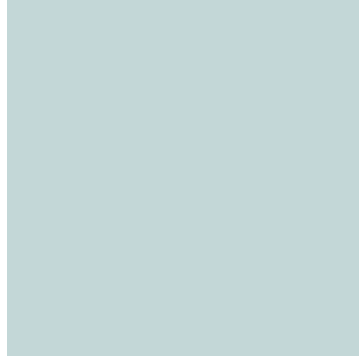
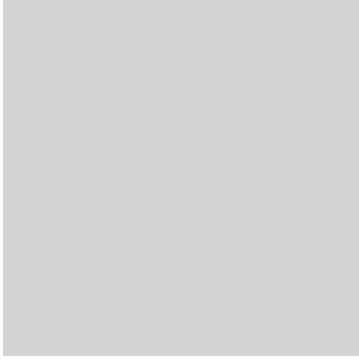
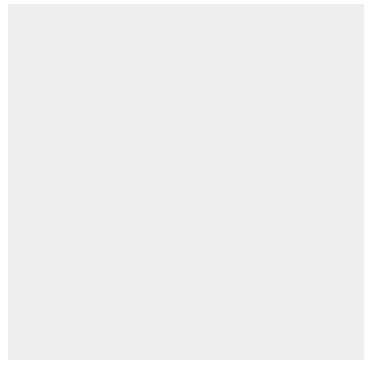
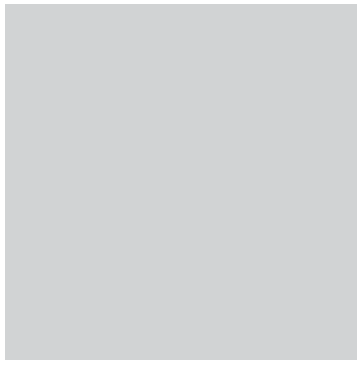
Kapak sayfası fotoğrafları: Kayıp Şahıslar Komitesi, Sevgül Uludağ, Jeff Moore/The Elders, Şehit Aileleri ve Malül Gaziler Derneği ve Beyan Edilmemiş Esirler ve Kayıp Yakınları Örgütü'nün izinleriyle.
Basım: Kailas Printers and Lithographers Ltd, Lefkoşa, Kıbrıs.

Uluslararası Geçiş Dönemi Adaleti Merkezi (ICTJ)

Web sitesi: <http://www.ictj.org>

ICTJ | 10 years

Uluslararası Geçiş Adaleti Merkezi (ICTJ) geçiş adaleti alanında çalışmalar yapan ve kar amacı gütmeyen bir kuruluştur. ICTJ geçiş dönemindeki toplumların, geçmişte yaşanan büyük ölçekli insan hakları ihlalleriyle yüzleşmelerine ve insan haklarının güvencesi olarak devlet kurumlarına toplumsal güven inşa edilmesine yardım etmeye çalışır. ICTJ, kitlesel şiddet ve baskı dönemlerinin ardından, gerçeğin ortaya çıkarılması, hesap verme ve geçmiş ihlallerin tazmin edilmesi için çareler arayan kurumlara ve sivil toplum örgütlerine – toplumlarında fark yaratan ve değişimi şekillendiren kişiler yardım eder. Bu amaçla ICTJ, teknik uzmanlık ve geçiş dönemi adaletinde dünya çapında başka benzeri deneyimlerle ilgili bilgi sağlar.



Kayıp Şahıslar Üzerine Tarihsel Düşünme: Öğretmen Kitabı

2. Tarihsel Düşünmenin Geliştirilmesi: Kuram ve Araştırma

İçindekiler

1. Giriş

2. Tarihsel Düşünmenin Geliştirilmesi: Kuram ve Araştırma

2.1	Tarihin eğitimdeki yeri	s. 4
2.1.1	Tarih eğitiminde amaçlar ve hedefler	s. 5
2.1.1.1	Tarih neden öğretilir?	s. 5
2.1.1.2	Tarihin eğitime katkısı	s. 8
2.1.2	Tarih eğitiminde uluslararası tartışmalar	s. 11
2.2	Öğrencilerin tarihsel düşünme biçimleri üzerine araştırmalar	s. 12
2.3	Tarihsel düşüncenin geliştirilmesi	s. 14
2.3.1	Geçmişte neler oldu? Öğrencilerin özel bilgilerinin geliştirilmesi	s. 15
2.3.2	Geçmiş nasıl biliriz / öğreniriz? Öğrencilerin tarihi bir disiplin olarak anlamalarının geliştirilmesi	s. 20
2.3.3	Tarih ve toplumsal bellek	s. 24
2.3.4	Tarih ders kitapları	s. 25
2.3.5	Hassas ve tartışmalı tarihin öğretilmesi	s. 27

3. Kayıp Şahıslar Derken Ne Demek İstiyoruz? Farklı Ülkelerde Yaşananlar ve Yaklaşımlar

3.1	Farklı ülkelerde yaşananlar ve yaklaşımlar	
3.1.1	Kayıp şahıslar derken ne demek istiyoruz?	
3.1.2	Kayıp şahıslar sorununun yaşandığı farklı ülkelere bakış	
3.1.3	Zorla kaybetmeler neden yaşanır?	
3.1.4	Kayıp ve kaybedilmiş şahıslar sorunu nerelerde yaşandı?	
3.1.5	Aileler üzerindeki etkiler	
3.1.6	Kayıp şahısların izini sürebilme noktasına nasıl gelindi?	
3.2	Guatemala deneyimi	
3.3	Eski Yugoslavya deneyimi	
3.4	İspanya deneyimi	
3.5	Fas deneyimi	

4. Kıbrıs'ta Kayıp Şahıslar

5. Kıbrıs'ta Kayıp Şahıslar Nasıl Anılmalı? Ders Planları ve Mantıksal Temel

5.1 Özet

5.2 Mantıksal temel

5.2.1 Amaçlanan öğrenme amaçları

5.2.2 Araştırma için kavramsal temel

Ünite 1: Zorlu geçmişlerle başetmek. Dünyanın çeşitli ülkelerinde kayıp şahıslar sorununa nasıl yaklaşıldı?

Ünite 2: Kıbrıs'ta kayıp şahıslar

Ünite 3: Kıbrıs'ta kayıp şahıslar sorunuyla ilgili zaman içinde neden farklı yaklaşımlar ortaya çıktı?

Ünite 4: Tarih ve bellek

Ünite 5: Kıbrıs'taki kayıp şahıslar nasıl anılmalı?

6. Kaynaklar

6.1 Kaynakça

6.2 Kaynaklar CD'si:

a) 1-5 arası ünitelerdeki eğitim aktiviteleriyle birlikte kullanılmak üzere tasarlanmış aktivite sayfaları;

b) Kıbrıs: Gelecek Arayışında Geçmiş Deşmek, Elders belgesel filmiyle birlikte kullanılmak üzere bir tartışma kılavuzu;

c) Kayıp Şahıslar Üzerine Tarihsel Düşünme: Öğretmen Kılavuzu'nun tüm bölümlerinin elektronik versiyonu

6.3 Kıbrıs: Gelecek Arayışında Geçmiş Deşmek, Elders yapımı belgesel film (Yunanca ve Türkçe altyazılı DVD)

6.4 Gelecek için Kazmak, Kıbrıs Kayıp Şahıslar Komitesi belgesel filmi (Yunanca ve Türkçe altyazılı DVD)

| 2.1 Tarihin Eğitimdeki Yeri

Okullarda tarih eğitimi, pek çok ülkede tartışmalı ve üzerinde uzlaşmaya varılamamış bir konu olmaya devam etmektedir. Tartışmalar, çoğu kez bu konuya açıklık getirmekten çok, daha fazla karmaşaya yol açmaktadır. Uluslararası tarih eğitimi araştırmaları ve uygulamaları okullarda tarih derslerinin içeriği ve derslerin nasıl işlenmesi konusunda nasıl bir katkı yapabilir?

Aşağıdaki bölümlerde, tarih eğitiminde uygulanan kuramlar gözden geçirilerek, bu serideki eğitim materyallerinde temel alınan yöntemsel yaklaşım üzerinde durulmaktadır.

Tarih öğrenmek ... çok önemli ve hayati bir süreçtir: herşeyin bir tarihçesi vardır ve tarih dersi düşündürücü, ufuk açıcı ve eğitici
– tarihten sıkılmak, hayatın kendisinden sıkılmaktır (Chapman, 2009, s. 1).

Her ne kadar siyasetçiler ya da der programı oluşturucular açıkça tarihin önemsiz bir ders olduğunu söylemeseler de, tarih dersinin başka derslere göre, örneğin dil dersleri, matematik ya da fen derslerine göre daha düşük bir statüde olduğu ve öğrencilere yararının başka derslere göre (örneğin bilgisayar teknolojisi dersi) daha az olduğu konusunda yaygın bir kanı bulunmaktadır. Tarihin bu görece önemsiz statüsü aşağıda sıralanan durumların birinde ya da daha fazlasında açıkça ortaya serilmektedir:

- Eğitim programında tarih derslerine ayrılan zaman dilimi diğer derslere göre daha azdır;
- Tarih dersi, çoğunlukla her yıl okutulma zorunluluğu olan bir ders değildir;
- Tarih, pek çok kez, kendi başına ayrı bir ders olarak öğretilmek yerine, sosyal bilimler ya da beşeri bilimler dersleri kapsamına alınmaktadır; ve
- Tarih dersi veren birçok öğretmen, tarih eğitimi ve öğreniminde gerekli altyapıya ve bu alanda sürekli bir eğitime tabi olmadan bu görevi üstlenmiştir.

Çelişkili bir biçimde, tarihe atfedilen bu görece önemsizliğin tersine, tarih konusu, kamusal eğitim tartışmalarında önemli bir konu olmaktadır. Konu tarih eğitimi olunca, neredeyse tüm siyasetçiler, ünlüler, gazeteciler ya da akademisyenler tarih ve tarih derslerinde ne öğretilmesi gerektiği konusunda fikir yürütmektedirler. Her ne kadar, matematik, fen, dil dersleri, eğitim programı ve pedagojisiyle ilgili toplantılar son derece az olsa da, bu tür toplantılarda hangi tarihsel dönemlerin ya da olayların tarih kitaplarında yer alması gerektiği, tarih eğitimine nelerin dahil edilmesi gerektiği, tarih eğitimi ve öğretimiyle ilgili başka konular üzerinde tartışmalar yapılması hiç de sıra dışı değildir.¹

Bu durum, tarih eğitimi üzerinde somut etkiler yaratmaktadır: tarih eğitiminin düzeyli ve başarılı olması, doğal olarak tarih öğretmenlerinin bilgisi, yaratıcılığı ve hayal gücüne bağlıyken, ne yazık ki tarih öğretmenleri (a) müdahale ve engellemeyle karşılaşmakta (b) mesleki eğitim, destek ve/veya eğitim programında ayrılan zaman açısından başka dersleri veren meslektaşlarına göre daha dezavantajlı bir konumda mesleklerini sürdürmektedirler.

İlerleyen bölümler, tarih öğretmenlerine ders işleme ve ders sırasında yaşadıkları sorunlar konusunda yardımcı olacak şekilde tasarlanmıştır. Bu bölümde:

- **Tarih eğitiminin amaç ve hedefleri** üzerine kuramsal bir tartışma
- Farklı ülkelerde **tarih eğitimiyle ilgili yapılan tartışmalara** yer verilecektir.

Bu bölümde ayrıca, Tarihsel Diyalog ve Araştırma Derneği'nin kayıp şahıslar ve diğer konularda yayımladığı eğitim materyallerinde de benimsenen ve **disipliner yaklaşım** olarak bilinen eğitim yaklaşımının neden kabul gördüğü üzerinde de durulacaktır.

1. Tarih eğitiminde dünyada yapılan tartışmaları bir dizi bakış açısıyla değerlendiren ve diğer ülkelerde tarih eğitimiyle ilgili bilgiler sunan iki yeni çalışma için bkz. Naku ve Barca (der.), 2010 ve Taylor ve Guyver (der.), 2011.

2.1.1 Tarih eğitiminde amaçlar ve hedefler

2.1.1.1 Tarih neden öğretilir?

Bu bölümde

Tarih nedir ve tarih öğrenmek neden önemlidir? Tarih eğitimi konusunda pek çok farklı yaklaşım bulunmaktadır ve bu farklı yorumlarla tarih eğitimi üzerine düşünme biçimlerini ayırtetmek önemlidir.

Bu bölümde, tarihin eğitime katkılarıyla ilgili üç farklı düşünce okulunun öne çıkan yaklaşımları özetle değerlendirilmektedir. Bu ekoller şunlardır:

- toplumsal bellek/en iyi anlatı yaklaşımı,
- postmodern yaklaşım ve
- disipliner yaklaşım.

Tarihin eğitime katkısını değerlendirebilmek için, ilk olarak 'tarih'in tanımlanması gerekmektedir: Farklı tanımlar, tarihin eğitime katkısıyla ilgili farklı fikirler doğurmaktadır.

'Tarih'in tanımlanması

'Tarih nedir?' sorusuna verilen yaygın bir cevap tarihin kısaca *geçmiş hakkında bilgi* olduğudur.

Kimileri bu bilginin kapsamını yazılı belgelerle sınırlı tutarken, kimileriye, yazılı olsun ya da olmasın tüm insanlık geçmişini tarihin tanımına dahil etmektedir. Üçüncü bir yaklaşım ise, sadece insanlık geçmişini değil, aynı zamanda geçmişte olan ve insan yaşamına etki eden herşeyi tarih tanımına dahil eder.

Alternatif ve **disipliner** bakış açısı ise tarihe hem bir bilgi hem de bilgi tabanı olarak yaklaşmaktadır. Tarih, kendine has yöntemleri ve mantığı olan bir disiplin olarak görülmektedir. Bu bakımdan, tarihin 'geçmiş sıradan kavramlardan farklı bir ilgisi olan bir araştırma biçimi' olduğunu da öne sürebiliriz (Lee, 2006). Buna göre, tarih sadece bilgi toplamadan ibaret olmayıp, aynı zamanda geçmişle ilgili bilgi üretimidir ve **tarih öğrenmek bilgi gelişimi ve tarihin mantığını kavramak demektir**. Başka bir deyişle, tarih öğrenmek demek, **tarihte çıkarım ve tartışma süreçlerini öğrenip anlamaktır**.

Son olarak, tarihe bir bilgi birikimi ya da bilgi biçimi olarak bakmak yerine, tarihi geçmişle ilgili anlatılar toplamı olarak gören postmodern tanımdan söz edilebilir. Bu yaklaşıma göre, geçmişte nelerin olup bittiğini gerçekten bilebilmek mümkün değildir. Bilebildiklerimiz bu olayları aktaran kişilerin (tarihçiler, yazarlar, tanıklar, vs.) anlattıklarıyla sınırlıdır. Postmodernistlere göre tarih, kısaca insanların anlattığı 'anlatılar' ya da 'masallar'dır. Postmodernistler için 'tarih anlatıları'nın anlatıcılarının kim olduğu, ideolojik, sosyal ve siyasi 'konumları'nın ne olduğu önem taşır ve bu nokta üzerinde durulmalıdır (Jenkins, 1991).

Peter Seixas (2000), David Lowenthal'ın 'kalıtım' ve 'tarih' ayrımı ve postmodern bakış açısıyla tarihin yorumlanış biçimlerinden yola çıkarak, üç farklı tip tarih eğitimi yaklaşımı üzerinde durmaktadır. Bunlar:

- toplumsal bellek/ en iyi anlatı yaklaşımı,
- disipliner yaklaşım ve
- postmodern yaklaşım.

Eğer tarihi sadece geçmişle ilgili bilgilerden ibaretmiş gibi düşünecek olursak, o zaman okullardaki tarih dersleri bu bilgiyi aktarmaktan öteye geçemez. Seixas'ın toplumsal bellek/en iyi anlatı yaklaşımı tanımlamasından hareketle, Perikleous (2010) şu değerlendirmeyi yapar:

Bu, en iyi belli bir öyküyü (geçmişte olanla ilgili doğru olan biçimiyle) aktarmak demektir, (bir millete, dine, kültüre, ulus ötesi varlıklara, vs.) ki bu aidiyet hissini güçlendiricidir. Ayrıca, (barış, demokrasi, vatanseverlik gibi) bir takım değerleri ön plana çıkararak tarihte insanların nasıl hareket etmiş olduklarına dair genel bilgi verir (s. 315).

Seixas'a (2000) göre 'toplumsal belleği güçlendiren' bu yaklaşımın amacı, çoğunlukla öğrencileri toplum yararına çalışmaya teşvik eden ortak ahlaki bir çerçeve geliştirilmesini amaçlar. Seixas'ın da gözlemediği gibi, bu tür bir yaklaşım akıllara 'en iyi öykü'yü kimin seçeceği sorusunu getirmektedir. Aslında, tarih eğitimiyle ilgili pek çok uluslararası arası tartışma tam da bu konuya yoğunlaşmaktadır ('Öğretilecek en iyi anlatı hangisidir?') ve okullarda tarih dersi üzerine yapılan tartışmalar 'en iyi anlatı' ile ilgili var olan anlaşmazlıkları yansıtır (Naku ve Barca, 2010; Taylor ve Guyver, 2011). **Anlatıya odaklanmak, kaçınılmaz olarak, nasıl öğretilmekten çok, ne öğretilecek sorusuna odaklanmak anlamına gelmektedir.** Üzerlerine düşen görevin sadece, başkalarınınca (öğretmenler, eğitim otoriteleri, ders kitapları, vs.) tanımlanan ve 'önerilerine konan' bilgiyi ('anlatıyı') ezberlemekten ibaret olduğunu düşünen öğrenciler için tarihin anlamsız hale gelmesi burada bir tehlike olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tarihi akademik bir disiplin olarak değerlendirdiğimiz zaman, okullarda tarih sadece geçmişle ilgili bilgi edinmekle sınırlı bir ders olmaktan çıkıp, bunun yerine, bu bilgiyle birlikte, bilgiyle ilgili düşünme ve bu bilginin nasıl üretildiğini anlama meselesine dönüşür. Bu yaklaşım, İngiltere'de 1970'lerde ortaya çıkmış ve eğitimciler tarafından ve değerlendirme kurullarında, özellikle, Okullar Tarih Konseyi 13- 16 Projesi'nde (sonradan Okullar Tarih Projesi, adını aldı) kabul görmeye başlamıştır. Paul Hirst'ün akademik disiplinlerin her birinin kendine has bilgi biçimleriyle farklı birer **bilgi türü** olduğunu ve bunların, ürettikleri bilgiler toplamının fazlası olduğunu öne süren kuramını baz alan projede, öğrencilerin tarihi bir disiplin olarak öğrenmelerine ve 'tarihsel düşünme'de geçmişle ilgili doğrulanmış bilgi oluşturma hedefiyle kullanılan yöntemler konusunda bilgilenmelerine katkı sağlamak hedefleniyordu (Wineburg 2001). Tarih eğitimindeki bu yeni yaklaşım:

Buna karşılık 'yeni tarih' yaklaşımı, kronoloji ve tarihsel bilgilerin önemini inkar etmeden, tarihin öğretilmesinde daha iyi bir denge sağlamaya çalışıyor ve öğrencilere geçmiş hakkında bilgi verirken onları, bu olaylar üzerinde tarihsel olarak düşünmelerini sağlayacak şekilde eğitmeyi hedefliyordu. Bunun sonucu olarak, bir tarih sınıfındaki öğrencilerin birinci derece ve ikinci derece kaynaklardan elde ettikleri bilgileri analiz etme, yorumlama ve sentez yapabilmelerine daha büyük önem verildi (Stradling, 2003, s. 9-10).

Seixas (2000) disipliner yaklaşımın, belli nedenlerle, toplumsal bellek (ve kimlik) yaratılmasında engeller doğurabileceğine işaret etmektedir: Tarih öğrenmek, tarihsel düşünmeyi öğrenmek olduğu zaman öğrenciler evde ve medyada kendilerine sunulan 'resmî' anlatıları sorgulama ve 'test etme' gücünü kendilerinde bulurlar. **Bununla birlikte, tarihe disipliner bir yaklaşım öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol oynamalarını kesinlikle destekler: Sınıfta sorgulama ve tartışma yapıldığı ölçüde, öğrencilerin öğrenme aktivitelerine katılımı artar.** Diğer yandan, var olan tehlike ise, öğrencilere tarihin salt verilerden oluşmadığını söylediğimiz zaman, tüm bilgi iddiaları karşısında şüphe duymaya başlamaları ve kendilerini görelilik içerisinde kaybetmemizdir. (Seixas, 2000, s. 25). Bilgi iddiaları karşısında kuşkucu hale gelen öğrenciler, tarihsel bilginin kendisine karşı da kuşku duyabilirler ve bu, tarih öğrenmenin anlamsız birşey olduğu fikrini doğurabilir.

Postmodern yaklaşıma göre okullarda tarih dersinin ne geçmişte yaşananların öğretilmesiyle ne de geçmiş öğrenmekle ilgisi vardır: Postmodernistlere göre, tarih dersi farklı grupların geçmişi nasıl anlatıldıklarını ve bu anlatıların şu anda neye hizmet ettiğini öğrenmekle ilgilidir (Jenkins, 1991). Böylece, öğrenciler tarih anlatılarındaki göreceliğin, tarihsel temsillerin üretilmiş ve 'kurgusal' doğasına vakıf olup, geçmişi 'temsîl' etme yoluyla hizmet edilen egemen ideolojik stratejilerinin farkına varırlar.

Seixas (2000) bu yaklaşımla ilgili iki tehlikeye dikkati çeker. İlki, tarihin tümüyle göreceli olduğu iddiasının tüm tarihin farklı gruplar arasındaki güç oyununa eşdeğer olduğu sonucuna götürebileceğidir. Bu postmodern fikir benimsenecek olursa, öğrencilere, değişik grupların tarihi nasıl anlamamız amacıyla tanımladıklarını karşılaştırıp maskesini düşürmekten başka ne kalır? İkinci tehlike ise, tıpkı disiplinler yaklaşımında olduğu gibi, tarihin sırf tarihçilerin taraflı fikirlerinin bir ürünü gibi gözükmesi ve tarih öğrenmenin faydasız olduğu fikrine kapılmaları riskidir.

'En iyi anlatı' yaklaşımı, bilgiye kolayca ulaşılabilen, çeşitli bakış açıları ve anlatımların bulunduğu ve 'en iyi anlatı'ya süreki meydan okunduğu günümüz dünyasının ihtiyaçlarına cevap vermekte yetersiz kalmaktadır. Bu anlatılara 'sadık' kalan öğrenciler bunlara inanmaya muhtemelen sadece öğretmenleri onlara 'öyle diyor' diye devam etmektedirler: Bu anlatıların kendilerine öğrenmeleri için verilmiş olduğunu 'bilebilirler' ancak, tarihsel düşünüş olmadan, büyük ihtimalle, bu bilgilerin 'nasıl' doğrulanabileceğini ya da geliştirilebileceğini bilemeyeceklerdir ve 'en iyi anlatı'nın sınırlarını ve geçerliliğini sorgulayabilecek, farklı anlatılarla karşılaştırarak değerlendirme yapabilecek donanımdan yoksun olacaklardır (Rogers, 1979). Sınıfta anlatılan 'en iyi anlatı'nın aslında en doğru anlatı olmadığı kanaatine varan ama aynı zamanda tarihsel bilgi iddialarının nasıl üretilip, değerlendirilip, savunulduğunu bilmeyen öğrencilerse, öğretilenler 'doğrular' olmadığına göre tarih dersinin yararsız olduğu sonucuna varabilirler.

Postmodernizm, tarih dersiyle ilgili ikna edici bir argüman ortaya koymaktan uzaktır: Tarihsel anlatılardaki taraflılık yorumu, tarihin okullarda farklı bir ders olarak okutulmasını desteklemek için yeterli bir iddia değildir. Ayrıca, bu yaklaşım öğrencileri tüm tarih yorumlarının geçerliliğini birbiriyle eşit görmek gibi bir saflığa sürükleyebilir, ki bu kısaca geçmişle ilgili doğru olan hiçbir şeyi öğrenemeyecekleri anlamına gelmektedir.

Disipliner yaklaşım göreceliğin sınırlarını çizilememekte ve, aynı zamanda, farklı anlatılar ve çokluluk bakışaçılarına yer verilememektedir. Disipliner yaklaşıma göre tarihsel düşünmeyi önermek:

geçmiş yeniden inşa etmek isteyen kimseler, ulaşabilecekleri kaynaklar bakımından türlü yollardan kısıtlanabilecekler, aynı bilgileri farklı biçimlerde yorumlayıp kullanabilecekler ve aynı bilgilerin başka başka yönlerini seçip vurgulayabileceklerdir. Başka bir deyişle, tarihsel olayların hepsi olmasa da çoğu, çeşitli bakış açılarından yorumlanıp değerlendirilebilir; bu bakış açıları eldeki bilgilerin sınırlandırıcı yönlerini, yorum ve değerlendirmeyi yapanların kişisel çıkarlarını yansıtır; ve her yeni kuşağın geçmişteki hangi olayları dikkate değer bulacağını bir dereceye kadar belirleyen kültürel etkilenmenin zamanla değişmesi de farklı bakış açılarının gelişmesine yol açar (Stradling, 2003, s. 10).

Geleneksel olarak, 'en iyi anlatı' yaklaşımı, dünya çapında tarih eğitiminde baskın olmuştur. 1970'lerde ortaya çıkan 'disipliner yaklaşım', sadece belli başlı eğitim sistemlerinde de olsa, 'en iyi anlatı' yaklaşımına en ciddi rakip olmuştur. Çoğu diğer eğitim sisteminde, geleneksel resmi anlatıyla örtüşen tarihin öğretilmesi en yaygın yaklaşım olarak benimsenmeye devam etmektedir. Postmodern yaklaşım ise çoğunlukla teoride kalmakta ve eğitim sistemlerinde uygulamaya dönük somut bir varlık göstermemektedir.

Üzerinde durulan üç esas yaklaşım tarih eğitimi ve öğrenimi üzerine tüm yaklaşımları kapsama iddiasında bulunamamakla birlikte, bu tipoloji, geçmiş öğrenmekle ilgili benimsenen farklı biçimleri karşılaştırıp, değerlendirmek için bir çerçeve sunmaktadır.

2.1.1.2 Tarihin eğitime katkısı

Bu bölümde

Önceki bölümdeki tartışmaların ardından, tarih eğitimindeki amaçlar ve hedefler konusundaki argümanlar daha detaylı olarak değerlendirilmektedir.

Bazı kuramcılar tarih öğretiminin kişisel, sosyal ya da sivil amaçlara hizmet etmesi gerektiğini öne sürerken, başkaları ise, tarih dersinde disiplinler anlayışın geliştirilmesini savunmaktadırlar. Tarih eğitiminde disiplinler yaklaşımın, tarihe daha otantik bir yaklaşım getirdiği savunulmaktadır. Bu bölümde savunulan bir başka argüman da öğrencilere tarih disiplininin mantığını ve metotlarını öğretmek, geçmiş araştırma ve tarihsel düşünme alışkanlığı edindirmek suretiyle, dünyayı farklı gözlerle görmelerine yardımcı olabileceğimiz ve bunun kendilerini daha iyi tanımalarına katkı sağlayıp, onlara bugünün dünyasını daha iyi anlayabilme ve geleceği okuyabilme donanımı kazandırabileceğimizdir.

Tüm diğer derslerde olduğu gibi, tarihin de, çocukların eğitimine katkısı ve öğrenciler için değeri bakımından, eğitim programında bulunmasının gerekliliğinin geçerli nedenlere dayandırılması gerekir.

John White (1992) okullarda tarih eğitiminin amaçlarını iki kategoride değerlendirmektedir:

- Birinci kategori kapsamında 'kimlik duygusu, kültürel kökenler ve ortak miraslar ile diğer çağdaş dünyada öteki ülke ve kültürleri anlamakla ilgili kişisel ve sosyal amaçlar' vardır (s. 10).
- İkinci kategoride ise '[disipliner] amaçlar ile geçmişe karşı ilgi uyandırma, bilimsel araştırmalar ve tarihçilerin kullandığı yöntemleri kavramayla ilgili olan (tarih) dersinin birbiriyle bağlantılı' olduğudur (a.g.e.).

Kişisel ve sosyal amaçları önceliklendirmek

White, kişisel ve sosyal amaçların disiplinler amaçlara göre daha öncelikli olması gerektiğini savunmaktadır. İddiasını derslerde, '... öğrencilerin liberal demokratik bir toplum içinde bağımsız bireyler olarak yetişmeleri'ne (White, 1992, s. 15) katkı koyma potansiyelinden dolayı, daha geniş eğitim amaçlarına (kişisel ve sosyal amaçlara) öncelik verilmesi fikrine dayandırır. White, tarihi öğretirken her halükarda disiplinler amaçların karşılanacağını iddia eder. Her ne kadar, disiplinler anlayışın gelişmesiyle, kariyerini bu alanda sürdürmeyi düşünenlere yeni ufuklar açabileceğini kabul etse de, White bunun bu tür amaçlara öncelik vermek için yeterli bir neden olmadığını ifade etmektedir. Son olarak, White tarihin çocukların dünyayı kavrayışlarında bir dönüşüm yaratmasıyla ilgili özel bir değerinin olduğu fikrini reddederek, demokrasi ile vatanseverliğin de aynı şekilde dönüştürücü olduğunu belirtmektedir.

Keith Barton ve Linda Levstik (2004), White'la hemfikir olarak, tarih eğitiminde, tarih disiplininin kendine has amaçlarından çok, sosyal amaçların öncelikli olması gerektiğini çünkü disiplinler tarih anlayışının öğrencileri 'entellektüel ve duygusal açıdan ... teşvik etmekten uzak' olduğunu iddia etmektedirler (s. 259). Barton ve Levstik (2004) ayrıca, 'tarihin eğitim programındaki yerinin meşrulaştırılması demokratik vatandaşlık – katılımcı, çoğulcu ve eşitlikçi vatandaşlık – üzerinden yapılmalıdır ve uygulamalar da bu amaca hizmet etmelidir' (s. 40) görüşünü savunurlar.

Dönüştürücü amaçların önceliği

Öte yandan, Peter Lee (1992) tarihin dönüştürme amacını kişisel ve sosyal amaçlardan daha önemli görür. Lee'ye göre, öğrencilere geçmiş araştırma ve tarihsel düşünmeyi öğretmek, dünyaya bakışlarını değiştirip, bugünü daha iyi anlamalarına ve geleceğe dair vizyonlarını geliştirmelerine yardımcı olunabilir. Lee, disiplinler metotlarla düşünmeyi öğrenmenin, öğrencilerin dünyayı anlamalarını birkaç şekilde değiştirebileceğini belirtir:

Örneğin, değişimler, artık kişisel eylemler ve olaylarla sınırlı olmaktan çıkarak, bazılarını kimsenin önceden tasarlamadığı, uzun süreye yayılmış gelişmeleri de kapsar. Eylemlerin beklenmedik sonuçlarının olabileceğinin kabulü, politik ve sosyal hareketlerin basite indirgenmiş tasvirini tersine çevirir: İyi niyetler her zaman mutlu sonuçları garanti etmediği gibi, her insani acı da kötülüğün ürünü değildir. Geçmişte yaşamış insanların inançları ve değerleri bizimkilerle aynı olmak zorunda değildir ve garip gözükse de, kendi içlerinde mantıklı ve savunulabilir bir yapıya sahiptirler. Bu da, günümüz inanç ve değerlerini anlamamızda yardımcı olmaktadır (Lee, 2011, s. 145).

Lee, tarafsızlık ve evrensellik vasıflarından ötürü tarihin dönüştürücü amacının, diğer dönüştürücü amaçlardan farklı olduğunu iddia eder – çok başka fikirlere sahip olunarak bu yöntemlerle tarihsel düşünme mümkündür.

Lee'nin (1992) kişisel ve sosyal amaçlar konusundaki bir başka eleştirel yaklaşımı da, bunların ön plana çıkarılması halinde, geçmişin bu amaçlar doğrultusunda manipüle edilebileceği tehlikesini doğurabileceğini ortaya koyar – amaçlar tarihin kendisinden daha çok önem kazandığında, bu bizi, amaçlarımızla çatışan tarihin değiştirilmesi için kendimizi haklı görebileceğimiz fikrine yöneltebilir.

Son olarak, Lee tarihin 'öğrencilerin liberal demokratik bir toplum içerisinde bağımsız bireyler olarak yetişmelerini' (White, 1992, s. 15) teşvik etmek gibi daha büyük bir eğitim amacına hizmet ettiğine dair hiçbir somut gösterge sunmadığını belirtir. Lee'ye göre, tarih öğrenmenin bizi hayattaki seçeneklerimiz karşısında bağımsız kararlar veren bireylere dönüştürdüğünü iddia edemsek te, tarihin bu seçeneklerimizi yapmakta daha etkili düşünme becerisi kazanmamızda yararlı olduğunu kabul edebiliriz.

Denis Shemilt (1980) de tarih eğitiminin dönüştürücü olabileceğini savunmaktadır. Shemilt, tarihin, öğrencilere yaşadıkları dünyayı analiz etmek ve bu dünyada buldukları yer üzerinde düşünerek, sosyal değişim ve gelişmeleri tetikleyen güçleri anlamak için yardımcı olabileceğini ve insan olmanın ne olduğunu anlamaları için bir yol olabileceğini iddia etmektedir. Ona göre, tarih [eğitimi], öğrencilerin sosyal değişimleri, geçmişte yaşamış insanlarla farklarımızı, benzerliklerimizi ve bizden önce yaşayanlarla ortak insanlığımızı anlamak için donanım kazanmalarını sağlayabilir. Shemilt'e (2011) göre, toplumsal hedefler amaçlayan 'toplumsal mühendislik' yaklaşımları 'geçmişle ilgili toplumsal olarak zararlı görülen inançlara, gerçeklik, geçerlilik ya da kabul edilebilirlik bağlamında karşı çıkarak, bunları gerekirse gözardı edilebilecek ve hatta öngörülen kamu yararı için bertaraf edilebilecek, dikkate değmez konular olarak addeder' (s. 93-94).

Sosyal amaçları ön plana çıkaran bir yaklaşım 'tarihten arınmış' bir geçmiş yaklaşımını doğurabilir. Sosyal ve kişisel amaçlar gütmek, tarihin, demokrasi, vatanseverlik, sosyal adalet gibi ideallerin ve geçmişin yalnızca bu ideal yönlerinin öğretildiği bir derse dönüşmesine neden olabilir. Eğer tarih bu ideallerce domine edilirse, muhtemelen, tarihin eğitim programına yapacağı herhangi bir özel katkıdan söz etmeye devam etmemiz mümkün olmayacaktır.

Disipliner yaklaşım belli başlı sosyal değerleri teşvik etme garantisi vermese de, uygulamaya gelince, çoğunlukla bu değerleri tarih disiplini öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak bünyesinde barındırmaktadır. Örnek olarak demokrasi verilebilir. **Düşüncelerin özgürce ifade edilmesi, belgelerin halka açık olması ve tartışma özgürlüğü tarihsel düşünmenin benimsemiş olduğu değerlerdir. Bu bakımdan tarih disiplini demokrasiyle ortak değerler paylaşır.**

Ancak, disipliner yaklaşımda, yanlış ya da taraflı kullanılırsa sorunlar ortaya çıkabilir. Örneğin, öğrencilerin tarihin mantığı ve yöntemlerini anlamalarına yönelik çalışma yapmadan, dersin sadece 'kaynakları kullanma' ya da 'beceri geliştirme'ye indirgenmesi durumunda.

Sonuç olarak, tarih öğrenmedeki amacın sosyal ve kişisel amaçlara hizmet olarak kabul edilmesinin, tarihin gerçekliği bakımından, önemli riskler doğuracağını iddia etmek için sağlam nedenler olduğu söylenebilir.² Aynı zamanda, tarihin eğitim

2. Başka bir deyişle, kişisel ya da sosyal amaçlar, doğruluklar ve tarih öğretiminden daha fazla önem kazanmışsa, sosyal ve kişisel gündemlerle çatıştığında bunları tarih dersi ile desteklerken tarihin ona göre de uyarlanması gerekmektedir.

müfredatına ciddi katkılar sağlayarak tarih disiplininin mantığını ve yöntemlerini öğreterek, öğrencilere farklı dünya görüşleri edindirmenin mümkün olduğunu iddia etmek için de önemli nedenler vardır. Lee'nin (2011) de dediği gibi:

Eğer öğrencilerimiz geçmişe tarihsel yaklaşmayı öğrenirlerse, salt inançlarına, geleneklerine, sosyal ya da siyasi fikirlerine sadık kalmak veya bunları terk etmektense, bunları yeni bakış açılarıyla değerlendirmek olanağına sahip olacaklardır (p. 155).

2.1.2 Tarih eğitiminde uluslararası tartışmalar

Bu bölümde

Tarih eğitimindeki tartışmalar çoğunlukla tarih derslerinde ne tür siyasi ve sosyal fikirlerin aktarılması gerektiğiyle ilgilidir. Siyasetçiler, medya ve toplumdaki diğer gruplar bu tartışmalarda yer almakta olup, tartışmalar genellikle değişim ya da siyasi sorunlarla bağlantılı kaygıların arttığı dönemlerde yoğunlaşır. Genellikle, bu tür tartışma ortamlarında, konular siyasi fikirler ve tartışmalara odaklanılmakta olup, yönetsel konular ve eğitim uygulamalarına pek fazla değinilmemektedir. Tarihin dünyada rekabet içerisinde olan ideolojik fikirler tarafından kötüye kullanımı ve yozlaşmasını önlemek, konuyla ilgili tartışmaların daha kapsamlı, daha akılcı ve bilgi yüklü tartışmalar yapılmasına katkı sağlayabilecek olan eğitim camiasının görevidir.

Bölüm 2.1'de belirtildiği üzere, kamuoyunda tarih eğitimi üzerine yapılan tartışmalar genellikle oldukça siyasi olup, tartışma konusu yöntemden çok, içerik üzerinedir.

Soysal ve Schissler (2005), eğitimin tarihsel süreçteki rolüne bakıldığında, 'ulusun tarihi, coğrafyası ve dili öğretilerek, öznel vatandaşlara dönüştürüldü' gözleminde bulunurlar (s. 1). Bu ifade, tarih öğretmenin ve öğrenmenin neden bu denli siyasi ve kamusal ilgiye mazhar olduğunu açıklar. Çoğu ülkede, tarih dersiyle ilgili tartışmalar ne tür siyasi ve toplumsal fikrin tarih derslerinde işlenmesi ya da desteklenmesi gerektiğiyle ilgilidir ve bu tartışmalar genellikle reform süreçleri, kriz dönemleri ve/veya yönetim değişikliklerinin yapıldığı zamanlarda başlar (ya da alevlenir).³

Diğer ülkelerde yer alan çok boyutlu tartışmaları birkaç paragrafta aktarmak mümkün olamayacağından, basitçe diyebiliriz ki:

- dünyanın değişik yerlerinde, tarih eğitim programı ile ilgili tartışmalar, çoğunlukla, akademik bir disiplin olarak tarihle değil, günümüzdeki siyasi değerlerle ilgilidir;
- bu tartışmaların, ülkeler arası ilişkiler ya da aynı ülkedeki farklı etnik ya da dinsel gruplar arasındaki çekişmeler gibi daha geniş siyasi konularla ilgili olması muhtemeldir;
- bu tartışmalarda çoğu kez karşıt kutuplar oluşur. Örneğin, bir taraf tarihin 'gençlere birlik duygusu, vatanseverlik ve ulusun şanlı geçmişini ululamayı sağladığı' (Foster, 1998, s. 159) söylerken, diğer taraf tarihin enternasyonalist fikirlerin ve insanlar arası saygının ve/ya modern devletlerde çokkültürlülük anlayışlarının yayılmasında olumlu rol oynadığı iddia eder.⁴

Genellikle bu tür tartışmalarda, konu, içerik ve siyasi meselelere odaklanmakta olup, yöntem ile eğitim uygulamaları pek gündeme gelmemektedir.⁵ Bu tartışmaların yoğunluğuna ve yarattıkları kamuoyu ilgisine rağmen, çoğu kişi tarih eğitiminin amaç ve hedefleriyle ilgili ortak bir fikre sahiptir. Bu da yetişen genç kuşağın, tarihsel anlatılar yardımıyla fikirlerinin ve değerlerinin şekillendirilmesidir. Tartışmalarda çözülemeyen düğüm ise bu amaçla öğretilecek 'en iyi anlatı'nın ne olduğu ve/veya gelecek nesillerin neye inanması, hangi değerlere sahip olması gerektiği konusudur.

3. Hindistan, Japonya, Amerika ve İngiltere'deki eğitim müfredatı tartışmaları için bkz. Nakou ve Barca (2010) ve Taylor ve Guyver (2011) ve ayrıca, Lakshmi (2000), Ogawa ve Field (2006), Foster (1998) ve Dunn (2000), Foster (1998), Philips (1998), Dunn (2000). Tarih eğitim müfredatındaki reform ile daha geniş çapta değişim ilişkilerini irdeleyen örnekler için bkz. Dunn (2000) ve Taylor (2004).

4. Bu fikirler, 20. yy'da kolonilerin bağımsızlık kazanmaları, sosyal hareketler, insan haklarının evrenselliği ile ilgili söylem, ulus-ötesi varlıkların (Avrupa Birliği gibi) ortaya çıkması, toplumların yapısını değiştiren ve toplumların saf ulusal topluluklar olduğu fikrinin sürdürülmesini zorlaştıran küreselleşme etkileriyle yaygınlaştı (Sosyal ve Schissler, 2005).

5. Yukarıdaki iddiaya istisna olan yerlerden birisi, tartışmanın yöntemle de ilgili olduğu İngiltere'dir. Buradaki tartışma, denenmemiş kronolojik anlatıyla İngiliz Britanyalı kimliğinin güçlendirilmesi ile tarih eğitiminin amacının tarihin içsel amaçları olduğu 'yeni tarih' anlayışı arasındaydı (Foster, 1998; Philips, 1998; Dunn, 2000). Bu fikirlerden ilki, tarihi pasif özneler olarak konumlandırılan öğrencilerin fikirlerini şekillendiren, bilgilerin sorgulanmadan alındığı bir ders olarak görünürken, ikincisi, tarih disiplini ve tarihin yorumlayıcı doğasını anlamının önemli olduğunu savunmakta olup, öğrencilere aktif rol verilmesinin gereğine vurgu yapmaktaydı (Shemilt, 1980).

| 2.2. Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Biçimleri Üzerine Araştırmalar

Bu bölümde

Bu bölümde, tarih eğitimi üzerine 20. yüzyılda yapılan araştırmaların kısa bir değerlendirmesi yapılmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmaların çoğu, yapıldıkları dönemde geçerli olan tarih eğitiminin benimsediği yaklaşımları yansıtmaktadır. Uzun bir süre, tarih eğitimi tarihsel olaylarla ilgili bilgilere odaklanmış olduğundan, ilk dönem çalışmaları da tarihsel olaylarla ilgili bilgiler üzerine yoğunlaşmıştır. Yeni araştırmalar tarihsel düşünmeyi odak noktası olarak almakta olup, yapılan çalışmalar öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren, tarihle ilgili karmaşık fikirler geliştirebileceğini ortaya koymaktadır. Böylece, yeni araştırmalar, sınıfta tarihsel düşüncenin geliştirilmesi yönünde çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği fikrini savunmaktadır.

Yirminci yüzyıl başlarında oldukça sınırlı sayıda yapılan çalışmayla başlayan tarih eğitim araştırmaları giderek zengin ve verimli bir araştırma alanı haline gelmiştir.⁶ Çalışmalar çoğaldıkça, çocukların tarihi nasıl öğreneceklerine dair bilgilerin hem miktarı hem de düzeyi artmış olup, aynı zamanda tarih eğitiminin kendisinin anlaşılma biçimleri de büyük ölçüde değişime uğramıştır.

20. yy başlarında yapılan eğitim araştırmaları, temel olarak geçmişle ilgili bilgilerin edinilmesi ve hatırlanması ile öğrencilerin isimler, tarihler ve olayları ezberlemeleri üzerine kurulmaktaydı. Araştırma bulgularındaki genel eğilim, çocukların bilmeleri gereken bilgileri öğrenmemiş olduğu yönündeydi ve bunlar üzerinden eğitimdeki uygulamalar eleştiriliyordu. Tarihsel olaylarla ilgili bilgilere yapılan vurgu sadece eğitimle sınırlı olmayıp, aynı zamanda 'tarih disiplini bilgisi üzerine geçerli olan fikirlerde' de kendini hissettiriyordu (Wineburg, 2001, s. 36).

1950'lerde, Jean Piaget'nin bilişsel gelişim kuramının etkisiyle, eğitim psikologları artık tarihsel olaylarla ilgili bilgilerin öğrenilmesi konusundan çok, öğrencilerin tarihle ilgili düşünsel süreçlerine odaklanmaya başladı.⁷ Piaget geleneğine dayanan çalışmaların sonuçları, öğrencilerin tarihi kavrama süreçlerinin matematik ya da fen derslerine göre daha geç olduğunu gösterdi. Bu da, ergen öğrencilerin tarihsel düşünce geliştirme becerilerinin eksikliğine dair düşünceler doğurmaya idi (Hallam, 1967; Stones, 1955 yapıtıdan alıntılan Steele, 1976; De Silva, 1972 yapıtıdan alıntılan Steele, 1976). Öğrencilerin tarihsel düşünmelerini araştıran bu çalışmalar, matematik ve fen dalları için geliştirilmiş yöntemlerden uyarlanarak, onların kullandıkları modelleri kullanmaktaydı. Bu ise, tarihin bu dallardan farklı yöntemleri ve mantığı olmasından ötürü, oldukça sorunlu bir yaklaşımdı (Wineburg, 2001; Dickinson ve Lee, 1978 ve Booth, 1987).

Öğrencilerin tarihi anlayış biçimlerini araştırırken, bilgilerin ezberlenmesine odaklanarak ya da tarihe, fen veya matematikle aynıymış gibi muamele edilerek yapılan çalışmalar, öğrencilerin tarihsel düşünce geliştirme becerileriyle ilgili kötümser fikirlerin oluşmasına yol açmış olup, netice itibarıyla, olgusal bilgilerin öğrencilere aktarımına dayanan geleneksel eğitim uygulamalarının değişmesi yönünde bir katkı sağlamıştır. Pedagojik kötümserlik yaratan her iki yaklaşım da, 1970'lerde ciddi şekilde eleştirilere maruz kalmıştır.

1970 yılları başları, İngiltere'deki tarih eğitiminde dönüm noktası oldu. Denis Shemilt (1980) tarafından yönetilen, Okullar Tarih Konseyi Projesi'nin (School Council History Project) yaptığı değerlendirme çalışmasının (CHATA projesinin yanı sıra), öğrencilerin tarihi anlamalarına yönelik ilgili şimdikiye dek yapılmış en önemli çalışma olduğunu söylemek yanlış olmaz. Bu çalışmanın en önemli bulguları, ergen öğrencilerin bir bilgi türü olarak tarihle ilgili gelişmiş bir anlayış edinebilmeleri ile bu anlayışın öğretilebileceğini göstermesi olmuştur. Shemilt'in çalışması, Piaget'nin kuramlarını baz alan çalışmaların ortaya koyduğu olumsuz kanıyı yıkmış olsa da, Shemilt, Piaget yaklaşımının tarihin, fen ve matematiğe göre değil, kendine has özelliklerine göre uygulandığı takdirde yararlı olabileceğini belirtmektedir. Diğer çalışmalar, özellikle de CHATA projesi, akademik tarih disiplini kavrama sürecinin orta eğitimden önceki yıllarda başladığını ve daha küçük sınıflardaki öğrencilerin de tarih ve geçmişle ilgili bilgi üretimi üzerine komplike fikirler geliştirebileceğini ortaya koymuştur.⁸

6. Wineburg (2001), s. 28-60 tarih eğitiminin tarihçesini değerlendiriyor. Donovan ve Bransford (2005) ise güncel araştırmaları özetleyip bu çalışmaların sınıfta uygulamasını yapmakta.

7. Piaget kuramlarının eleştirel yorumları için bkz. Wood (2005) ve Harré (2006).

8. 1991 – 1996 yılları arasında yapılan Tarih Kavramları ve Eğitim Yaklaşımları (Concepts of History and Teaching Approaches (CHATA) araştırma projesinin sonuçlarıyla ilgili bilgi için bkz. Lee (2006), Lee ve Ashby (2001), Lee ve Ashby (2000), Lee, Dickinson ve Ashby (2001).

Günümüzde, dünyada öğrencilerin, tarihsel düşünce babında tarihsel anlayışları üzerine araştırmalar çok yaygındır.⁹ Buna rağmen, Kıbrıs'taki eğitim sistemlerinde, öğrencilerin tarihsel düşünceleriyle ilgili yapılan çalışmalar oldukça azdır.¹⁰ Bu durum, diğer birçok başka yerde olduğu gibi, tarih eğitimi üzerine uzmanlaşmış kişilerin az olmasından ve adada tarih eğitimiyle ilgili süregelen baskın fikirlerden kaynaklanmaktadır. Ancak, konu üzerinde yapılan lisans üstü çalışmalar çoğalmaktadır ve bunun sonucunda, Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk öğrencilerin tarihsel düşünceleri üzerine araştırmalar yürütebilecek daha güçlü bir araştırma grubunun Kıbrıs'ta oluşması sağlanabilir (Perikleous, 2010).¹¹

-
9. Bahsi geçen çalışmaların haricinde, Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere'de yapılan başka araştırma örnekleri için bkz. Barton (2008), Barton ve Levstik (2008), VanSledright ve Afflerbach (2005), Shemilt (2009), Lee ve Howson (2009) ve Chapman (2009). Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere dışında başka ülkelerde yapılan çalışmalardan örnekler için bkz. Barca (2005), Cercadillo (2001), Hsaio (2005), Kourgiantakis (2005), Ribeiro (2002, aktaran Barca, 2004), Bermudez ve Jaramillo (2001), Nakou (2001), Carretero, Lopez Manjon ve Jacott (1998), Perikleous (2011).
 10. Hatırlatmak gerekirse, Kıbrıs bağlamında yapılan iki çalışmada, öğrencilerin tarihsel düşünüş biçimleri irdelendi. Her iki çalışma da, Kıbrıslı Rum ilköğrencileriyle yapıldı; bir tanesinde, öğrencilerin o dönemde ders programı dahilindeki özel kavramlar üzerine bilgileri (ör. özgürlük, devrim, vs.) (Skouros, 1999) ve, diğerinde ise, ilköğrencilerinin, ikincil kavramlardan tarihsel empati üzerine fikirleri araştırıldı (Perikleous, 2010).
 11. Bu eğitim paketlerinin değerlendirilmesi kapsamında, Tarihsel Diyalog ve Araştırma Derneği (AHDR), öğrencilerin tarihsel düşüncelerini irdeleyecek bir çalışma yapmayı planlamaktadır. Şu anda, AHDR, Kıbrıs'ta bu tür araştırmalarda uzmanlık sahibi olan ve böyle çalışmalar yapmayı kendine hedef koyan tek kuruluştur.

| 2.3. Tarihsel Düşüncenin Geliştirilmesi

Bu bölümde

Bu bölüm, farklı bilim dallarının öğretiminde kullanılan temel ilkelerden yola çıkarak, bunların tarih eğitiminde uygulanması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Tarihsel bilgileri öğrenme ve tarihsel anlayışı geliştirmede iki önemli boyut vardır: Öğrencilerin geçmişle ilgili bilgilerini geliştirme ve onların geçmişle anlamaya çalışan, geçmişle ilgili bilgi üretiminin nasıl yapılabileceğini irdeleyen, tarihi kendine has akademik bir disiplinin kuralları olan bir dal olarak öğrenmeleri. Tarih öğretimindeki bu iki boyut ileriki bölümlerde değerlendirilmektedir.

Eğitimde temel bir kaniye göre, 'her insan öğrendiklerinin çoğunu gayri resmi yollarla öğrenir, ancak nesiller boyunca oluşan bilgi birikimini derinlemesine öğrenmek, bilinçli öğrenmeyi gerektirir ki, bu da çoğunlukla resmi eğitim ortamlarında başarılabilir' (Donovan ve Bransford, 2005, p. 1). Öğretmenlerin, öğrencilerinin bu toplumsal bilgiye katkı yapmalarına yardımcı olmaları çok önemlidir. Amerikan Araştırma Konseyi, farklı dallarda bilginin öğrenilmesiyle ilgili temel ilkeler belirlemek amacıyla otuz yılı aşkın bir sürede yapılan çalışmaların sonuçlarını birleştirerek değerlendirme yapmıştır. Konseyin *İnsan Nasıl Öğrenir: Beyin, Akıl, Tecrübe ve Okul (How People Learn: Brain, Mind, Experience and School)* (Bransford, Brown ve Cocking, 1999) adlı yayınında aşağıda değerlendirilen üç temel ilke ön plana çıkmıştır.

Öğrenmenin Temel İlkeleri

1. Öğrenciler sınıfa dünyayla ilgili önceden edinilmiş fikirlerle gelirler. Eğer bunlar yeni öğretilenlerle bağdaşmıyorsa, öğretilen yeni kavramlar ve bilgileri anlamayı başaramayabilirler ya da sınavda doğru yanıtı vermek amacıyla geçici olarak öğrenip sınıftan çıktıkları zaman yine kendi fikirlerine inanmayı sürdürebilirler.
2. Bir çalışma alanında yeterlik geliştirebilmek için öğrencilerin; (a) çalışacakları konuyla ilgili *bilgiler konusunda derin bir temele* sahip olmaları, (b) olguları ve fikirleri *kavramsal bir çerçevede* içinde anlamaları, ve (c) bilgi çıkarımını ve uygulamayı olanaklı kılacak şekilde *bilgileri organize edebilmeleri* gerekir.
3. Ders işlenirken *üstbilişsel* yaklaşımın benimsenmesi, öğrencilere, öğrenme hedeflerini kendilerinin belirlemesi ve başarı kazandıkça kendi ilerlemelerini kendilerinin değerlendirmesi yoluyla kendi öğrenme süreçlerinde inisiyatif almalarını öğretmekte yararlı olabilir. (Donovan ve Bransford, 2005, s. 1)

Tarih bağlamında, birinci ilke öğretmenleri, öğrencilerin sınıfa gelirken geçmişte yaşananlara dair halihazırda sahip oldukları kanıların önemini anlamaya sevkeder. İkinci ilke, öğrencilerimizin geçmişle ilgili bilgilerini sağlam bir temele oturtmanın, öğrettiğimiz tarihin içeriğiyle ilgili kavramları (örneğin hükümet, devlet, ticaret, vergi) ve tarih disipliniyle ilgili kavramları (örneğin anlatılar, kanıtlar, nedenler, değişim) anlamalarının önemine dikkat çeker. Üçüncü ilke, gelişme kaydedecek olan öğrencilerin, tarihi nasıl algıladıkları üzerine düşünme kabiliyetlerinin artırılması sonucunda kendi kendilerini değerlendirmeleri ve bu sayede bağımsız öğrenenler olarak yetişmelerinin önemini ortaya koymaktadır.

Her üç durumda da, öğrencilerin geçmişle ilgili bilgi edinmeleri ve öğrencilerin tarihi geçmişin değerlendirilmesinde kendine has yöntemleri olan bir dal olarak öğrenip anlamaları eşit ölçüde önemlidir. Bölümün devamında bu boyutların her ikisi de irdelenmektedir:

- öğrencilerin tözel (olgusal) bilgilerinin (geçmişte yaşananlarla ilgili gerçek bilgiler) geliştirilmesi ve
- öğrencilerin disiplinler bilgilerinin geliştirilmesi (geçmişle ilgili bilgileri nasıl edindiğimizin ve tarihsel bilginin türleri ile sınırlarının öğrenilmesi).

2.3.1 Geçmişte neler oldu? Öğrencilerin tözel bilgilerinin geliştirilmesi

Bu bölümde

Tözel bilgileri geliştirilirken, öğrencilerin zamanı algılamalarını sağlamak önemlidir. Öğrenciler çoğu kez sınıfa geçmişle ilgili tutarsız, kopuk, çarpık ya da yanlış anlamaya açık bilgilerle gelirler. Bu tür zorlukların üstesinden gelebilmek için öğrencilere geçmişin anlamlı bir şekilde organize edilebileceği, tutarlı tarihsel çerçeveler oluşturmaları için yardım etmek gerekir.

Bu bölümde, tarih öğretilirken tutarlı tarihsel çerçevelerin oluşturulma süreci tartışılarak tarihin geleneksel siyasi ve askeri milli tarihin ötesinde olduğunun anlaşılmasının önemi vurgulanmaktadır.

Tözel bilgilerden kasıt şunlardır:

- geçmişle ilgili tözel bilgiler (geçmişte yaşanmış olaylar, kişiler, tarihler);
- eski kavramlarla ilgili tözel bilgiler (incelenen zaman içinde anlaşıldığı şekliyle, o dönemde kullanılan kavramlar, örneğin 'köle', 'kutsal hak', 'kral' vs.);
- başka bilim dallarından (ekonomi, siyaset bilimi, sosyoloji, vs.) alınan tözel kavramlar (örneğin, 'devrim', 'savaş', 'işsizlik', 'sosyal sınıf', vs.)

Öğrencilerin geçmişte olup bitenlerle ilgili tözel bilgilerinin geliştirilmesi tarih eğitiminde büyük önem taşır. Fakat bilgi, 'kendi başına' değerli değildir. Öğrencilerin geçmişle ilgili bilgilerini geliştirmekteki amaç, öğrencilerin zamanı algılamalarına yardımcı olmaktır. Başka bir deyişle, amaç öğrencilerin hatırlayacakları, anlayacakları ve dünyayı anlamlandırmakta kullanabilecekleri imgelemler oluşturmalarına yardımcı olmaktır.¹²

Yakın zamanda İngiltere'de yapılan bir araştırmanın (Lee, 2004, 2007; Lee ve Howson, 2009) bulgularına ve ayrıca Okullar Denetleme Kurulu'nun raporuna (2007 yılından, aktaran Shemilt, 2011) göre, İngiltere'de ilk ve ortaöğretim öğrencileri geçmişi tutarlı olarak resmedemiyor. Öğrencilerin geçmişe dair bilgileri genellikle parçalı bir biçimde olup, çoğu kez olaylar, dönemler ve kişiler hakkında, birbirleriyle ya da günümüzle nasıl bağlantılı olabileceğini kavrayamadıklarından, kopuk kopuk bilgilerle sınırlıdır (Lee, 2004; Shemilt, 2000). Ayrıca, öğrenciler sıklıkla, geçmişle ya da geçmişi nasıl öğreneceğimizle ilgili neleri anladıklarına dair sahip oldukları yanlış kanılar nedeniyle, doğru bir değerlendirme yapamamaktadırlar.

Kıbrıs'ta da, yukarıda bahsedilen durumun Kıbrıslı öğrenciler için de geçerli olduğu tarih derslerinde yaşananlardan bilinmekte olup, öğretmenlerin anlattıklarıyla da desteklenmektedir: Olayları doğru kronolojik sıralayla düşünmede öğrencilerin yaşadığı güçlük ve sözü geçen kişilerle olayları yanlış zamanla ilişkilendirmeleri gibi konular tarih öğretmenleri tarafından sürekli gündeme getirilmektedir.

Tarih öğretiminde, pek çok eğitim sisteminde benimsenen geleneksel yaygın yaklaşım olan tarihsel dönemlerin sırasıyla anlatıldığı ve bunlar arasındaki bağlantılar üzerinde durulmayan kronolojik model, öğrencilerin zamansal düşünme becerisi geliştirmelerinde yararlı olamamaktadır. Sam Wineburg'un (2000) belirttiği gibi, öğrenciler tarihteki 'olguları bilmiyorlar' iddiası en az 100 yıldır değişmeden kalmıştır. Öğrencilerin tarihsel düşünmelerinin geliştirilmesine vurgu yapan eğitim sistemlerinde (mesela İngiliz sistemi) bile, öğrencilerin tarihsel bilgilerinin bütünlüklü olmadığı düşüncesi hakimdir. Bu eğitim geleneğinin önde gelen bazı isimlerine göre, öğrencilere geçmişle ilgili bütünlüklü bilgiler kazanmalarında yardım etmek için, disiplinler anlayışın geliştirilmesi gerekliyse de bunun yeterli olduğunu gösteren hiçbir şey yoktur (Lee, 2004; Shemilt, 2000).

12. Zamanı algılamak fikri derken, öğrencilerin geçmişini anlamlı bir şekilde yorumlama yanında geçmişle günümüz ve gelecek arasında bağlantılar kurabilme becerisinden söz ediliyor. Başka bir deyişle, zaman algısı, dünyayı (geçmişini, bugünü ve geleceğini) anlamak için geçmişten yararlanabilmektir. Bu anlamda geçmiş, şimdi ve gelecek ayrı zamansal parçalar değil, aynı zamansal sürecin ilişkili parçaları olarak anlaşılır. Zamansal algıyla ilgili yararlı olabilecek bazı görsel modeller için bkz. Howson (2009).

Bu sorunla başa çıkmanın yolu, öğrencilerin öğrendikleri tözel bilgileri birbirleriyle bağlantılı düşünmelerini sağlayacak yöntemler bulmaktan geçmektedir. Böylece öğrenciler, geçmişini daha bütünlüklü resmedebilirler. Lee, Shemilt, Howson ve Rogers, öğrencilerin geçmişini geniş açıdan bakabilmelerini sağlayabilmek için bir strateji olarak tarihsel çerçevelerin geliştirilmesi gerektiğini savunurlar. Rogers, konunun kısaca gözden geçirildiği, düzenli olarak öğrencilere ne öğrendiklerini soran ve gerek farklı dönemler arasında, gerekse geçmiş ve gelecek arasında bağlantı kurmalarını sağlayan soruların sorulduğu bazı derslerde başarı sağlandığını ortaya koyan birtakım çalışmalardan söz eder (Rogers, 2008).¹³ Lee'ye (2004) göre kullanılabilir tarihsel çerçeveler:

- sırf tarihin detaylarının öğretilmesiyle değil, uzun zamana yayılan değişim şekillerinin irdelenmesiyle ve
- insan toplumlarının nasıl geliştiği üzerine var olan geniş genellemelerin öğretilmesiyle oluşturulabilir,
- çerçevelerin daha sağlam hale gelebilmesi için hızlı öğretilmesi ve sıkça revize edilerek öğrencilere yeni bilgileri, oluşturdukları çerçevelere ekleyebilmelerine olanak sağlanmalı ve ayrıca
- değişime, gelişime, yenilenmeye ve hatta daha iyi alternatifler karşısında terk edilmeye açık olmalı.

Bunlara ek olarak, Lee, bütünlüklü tarih imgeleminin gelişmesinde, öğretme ve öğrenmede ikincil kavram, örneğin *değişim*, üzerinde odaklanmanın önemine vurgu yapar.¹⁴

Shemilt (2000) disiplinler yaklaşımının önemine dikkat çekerek, çerçeve oluştururken kullanılabilir bir dizi pratik strateji önermektedir:

- geniş ölçekli tarih konularının genel bakışla öğrencilere anlatılması ve bunların sık sık tekrarlanıp derinleştirilmesi;
- uzun süreli tematik (konu merkezli) çalışmaların ders programına dahil edilmesi;
- çeşitli çözüm noktalarında dersin özetinin verilmesi (20, 160, 700 yıl vs.);
- sınıfta geliştirilen çerçevelere dahil edilecek önemli verilere dikkat çekmek ve bunları dersin içeriğiyle ilgili başka unsurlardan ayırmak;
- geliştirilen çerçevelere dahil edilecek önemli verilerin sıklıkla gözden geçirilmesi ve özetlenmesi.

Bu fikirler temel alınarak pedagojik olarak içerik düzenlemesi, konulara genel bir bakış, tematik çalışmalar ve önemli tarihsel temalarla (örneğin yerleşim ve iletişim, günlük yaşam ve inançlar, hareket ya da güç ile siyaset) ilintili derinlemesine çalışmaların biraraya getirilmesiyle yapılabilir. Aşağıdaki tabloda, bu üç tür çalışmanın tutarlı tarihsel çerçevenin geliştirilmesinde nasıl yararlı olabileceği anlatılmaktadır:

13. Konu hakkındaki genel çerçeve ve büyük resimler hakkında kapsamlı çalışmalar için bkz. Lee (2004), Shemilt (2000) ve (2009) ve Howson (2009).

14. İkincil ya da disiplinler kavramlar geçmişini nasıl araştırdığımızla ilgilidir (örn., zaman, neden, değişim, vs.). Temelde 'geçmişle ilgili neleri söyleyebileceğimizi, anlatıları nasıl yapılandıracağımızı ve olup biteni nasıl açıklayacağımızı belirlerken kullandığımız kurallar ve araçlardır' (Shemilt, 2010). Bu kavramlar ileriki bölümlerde daha detaylı tartışılacaktır.

Çalışma	Açıklama
Özetler	Önemli bir tema öğretilmeye başlanacağına, önce konu özeti çabucak verilir. Özetler anlatılırken, kronolojik başlangıç ve bitiş noktaları belirlemek ve üzerinde durulacak önemli tematik değişimleri tanımlamak gerekir (örneğin MÖ 7000'den, MS 2011'e kadar Kıbrıs'taki insanlar nerede yaşamışlardır?). Özetler, üzerine çerçevelerin kurulacağı ilk oluşumlardır.
Tematik çalışmalar	Tematik çalışmalar sırasında, öğrenciler geniş ölçekli değişimleri öğrenirler, (örneğin MÖ 7000'den MS 2011'e kadar, Kıbrıs'taki insanlar şehirlerinin yerini nasıl seçmişlerdir ya da MÖ 7000'den MS 2011'e kadar insanlar Kıbrıs'taki evlerini nasıl yapmışlardır?). Tematik çalışmalar, özet kısmında tanımlanmış ve çerçeveyi tamamlayacak tematik anahtar değişimlerin geliştirilmesi için kullanılır.
Derinlemesine çalışmalar	Derinlemesine çalışmalar aşamasında, öğrenciler olaylar ya da kısa dönemleri öğrenir (örneğin Kıbrıs'ta bir antik kent). Derinlemesine çalışmalar çerçeveyi test edip oluşturmak için kullanılır ve öğrenciler çerçeve oluşma aşamasında derinlemesine çalışmalarını çerçeveye yerleştirmeleri için teşvik edilir.

Yukarıdakilere ek olarak, tözel bilginin gelişimi tek bir ulusal bağlamla sınırlı olmayan, karşılaştırmalı çalışmalarla pekiştirilebilir. Geçmiş dar ulusal bakış açısının ötesinde çalışma şansına sahip olmadan, öğrencilerin dünyayı, özellikle de uzak yerlerden insanların hergün etkileşim içinde olduğu çağımızın karmaşa dolu 'küresel köy'ünü anlayabilmeleri asla mümkün olmayacaktır.

Yukarıdaki argümanlar ve başka fikirler zemininden hareketle, okullarda tarih derslerinin içeriğinin belirlenmesinde yararlanılabilecek bir dizi ilke önermekteyiz:

- Tarih eğitimleri sırasında öğrencilere, okullarda öğretilen tarihte genellikle hiç sözü edilmeyen, dışlanmış ya da ihmal edilmiş grupların (kadınlar, çocuklar, azınlıklar ve dini gruplar gibi) öykülerinin de tarih çalışmalarında yeri olduğunu anlamalarına fırsat verilmelidir. Öğrencilerin her halükarda okul dışında karşılaştıkları ve onların kişisel anlatılarının oluşumunda güçlü bir etki yapan bu öykülere sanki yoklarmış gibi kulak tıkayamayız (Wertsch ve Rozin, 1998).
- Öğrencilere, önemli kişilerin eylemlerine yoğunlaşan siyasi konuların ötesinde, çeşitli konuları çalışma fırsatı verilmelidir. Bu anlamda, içerik siyasi ve askeri konulardan başka konuları da kapsamalıdır. Örneğin, kentsel ve kırsal alanlarda günlük yaşam, çalışma koşulları, bilim, eğitim, sosyal değişimler, teknolojik gelişmeler, azınlıklar, dini grupların tarihçeleri, göç, kadınlar ve çocuklar. Siyasi tarihin geleneksel yaklaşımla ele alınması, hem geçmişte olan biten pek çok şeyi göz ardı etmesi, hem de siyasi tarihin kendisini anlama biçimi bakımından sorunludur: Geçmiş, tıpkı geleceğin olacağı gibi, sadece siyasi kararlar ya da olaylar tarafından değil, aynı zamanda birbirleriyle pek çok karmaşık yollarla bağlantılı olan, çok çeşitli faktörler tarafından şekillenmiştir. Kesin olan şudur ki, siyasi tarihi, tarihin başka unsurlarıyla bağlantısı kurulmadan, doğru anlamamız mümkün değildir.¹⁵
- Son olarak, öğrencilerimize sunduğumuz içerik, bilgi kaynakları, çağdaş tarih disiplini ve aynı zamanda tarih çalışmalarında üzerinde çalışılan ve yararlanılan temel malzemelerin çeşitliliğini yansıtan, pek çok değişik türden oluşmalı. Kaynak kullanımındaki amaç, sadece öğrencilerde ilgi uyandırmak ya da 'otantiklik' hissi yaratmak olmamalıdır.

15. Örneğin, imparatorlukların genişlemesi teknoloji, ulaşım, iletişim araçları ve savaşa değinilmeden açıklanamaz. İnsanlık gelişim tarihinde sosyal, askeri, siyasi ve ideolojik faktörlerin birbiriyle ilişkilerinin sistemli analizi için bkz. Mann (1986) ve (1993).

Kaynakların temel faydası, öğrencilerde tarihsel düşünmeyi geliştirmektir. Kaynaklarla çalışmak, geçmişle ilgili, geçmişten günümüze kalan izleri kullanarak nasıl bilgi oluşturabileceğimizi anlama fırsatı verir. Tarihsel izleri incelemek öğrencilere, tarihsel düşüncenin merkezindeki kavramları (örneğin *yorumlar, kanıtlar, ve kalıntılar*) anlama becerilerini geliştirmekte yarar sağlar.¹⁶

Öğrenciler, çeşitli türlerden birincil ve ikincil kaynaklarla çalışmak için teşvik edilmelidir. Bu kaynaklar:

- öğrencilerin anlama yetileri ve yaşlarına uygun olmalı;
- öğrencilerde farkındalık yaratacak yerel, ulusal ve uluslar arası bağlamlardan çoğul bakış açıları sunmalı;
- maddi kültür kalıntılarında, farklı türlerde tarihsel raporlara, resmi tarihten, sözlü tarih ve geleneklere kadar geçmişle ilgili çok çeşitli kaynakları kapsmalıdır: Bunlar, öğrencilerin kaynakları kavrama, yorumlama ve kaynaklar ile birbirine zıt yorumlar arasında karşılaştırma yapma becerilerinin gelişiminde çok büyük önem taşımaktadır.

Öğrencilerin tözel bilgilerinin geliştirilmesinin çok önemli bir parçası, geçmişle ilgili çalışma yaparken kullandığımız tözel kavramları anlamalarında onlara yardımcı olmaktır. Bunlar tarihçilerin siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel olguları açıklamakta kullandıkları kavramlardır (mesela ticaret, demokrasi, kral, kölelik, anayasa, vs.). İnsanların çeşitli aktivite alanlarıyla ilgili, çok sayıda tözel kavram vardır. Hangi tözel kavramların sınıfta ele alınacağına dair seçim, öğretilecek olan tözel bilgilerle ilgililik temel alınarak yapılmalıdır.

Öğrenciler ve tabii ki eğitimciler tözel kavramların anlamlarının değişen zaman ve yere göre farklılaşabileceğinin de farkında olmalıdırlar. Bir bağlamda öğrenilmiş bir kavramın başka bir bağlamda aynı anlamı taşıyacağına garantisi yoktur. Örneğin, kraliyet kavramının Orta Çağ'da taşıdığı anlamla 21.yy'daki anlamı birbirinden çok farklıdır.

Önceden de belirtildiği gibi, öğrenciler sınıfa 'boş kafalar'la gelmezler, geçmişle ve geçmişini nasıl bildiğimize dair, genellikle günümüzle ilgili gündelik algılarına dayanan, kendi fikirleri ile gelirler. Çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren dünyayı anlamlandırmaya başlarlar. Araştırmalar, bu ilk anlamlandırmaların yeni kavram ve anlamalarda güçlü bir etki yarattığını ortaya koyuyor (Bransford v.d., 2000). Öğrencilerin kendilerine has fikirleri tarih öğrenirken yardımcı olabildiği gibi sorunlar da yaratabilir çünkü bu fikirler güncel dünyada işe yarasa da, 'güncel dünya her zaman tarih çalışmalarına ve geçmişin dünyalarına uyarlanamaz' (Lee, 2005, s. 31).

Tözel kavramlar bağlamında, bu, öğrenciler yeni bir tarihsel kavramla karşılaştıklarında, bu kavramla ilgili pek çok durumda kendi yaşam deneyimlerine dayanan bir fikir sahibi olacakları ve yeni kavramı bu var olan fikre uyarlamaya çalışacakları, bunun da geçmişini anlamalarında yarar getirmeyen sonuçlar doğuracağı anlamına gelmektedir. Böylece, örneğin eski Atina'daki 'demokrasi' kavramıyla ilk kez karşılaşan öğrencilerin, kavramı, çağdaş zamanlara has 'demokrasi'yle ilişkilendirerek anlamlandırmaları ve böylece eski Atina'da kadınların da oy verme hakkı olduğu gibi yanlış bir fikre kapılmaları kuvvetle muhtemeldir.

Atlantik'in her iki yanında yapılan araştırma sonuçları, öğrencilerde çalışmalarına yansıttıkları önceden yerleşmiş tözel fikirlerle ilgili önemli bulgular ortaya koymaktadır.¹⁷ Öğretmenlerin öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini dikkatle izlemeleri tarihsel öğrenmeye sekte vuran yanlış kavrayışların üzerine gidebilmeleri açısından gereklidir.

16. Çeşitli kaynakların tarihsel anlamının gelişmesine ne tür katkılar yapabileceğini araştırmalarla ortaya koyan çalışmalar için bkz. Rogers (1984) ve Yeager ve Doppen (2001).

17. Öğrencilerin tözel kavramlarla ilgili fikirleri üzerine çalışma örnekleri için bkz. Furnham (1992); Berti (1994); Delval (1992); Torney-Purta (1992); Berti ve Andriolo (2001), Berti ve Vanni (2002). Belirtilen tüm kaynakları aktaran Lee (2005).

Günümüze uzanan tutarlı bir tarihsel çerçeve geliştirmek, öğrencilere şimdiki zamanın geleceğe doğru hareket eden geçmişin 'ön kenarı' olduğunu anlamalarına yardımcı olur.¹⁸ Bu şekilde, geçmiş öğrencilerin güncel yaşamlarında ve geleceği anlamlandırmalarında önem kazanır. Tözel kavramları anlayışlarını geliştirmek, aynı zamanda öğrencilerin dünyaya has olguları (örneğin, ekonomik süreçler) anlamalarında katkı sağlar. Tarih sayesinde, öğrenciler güncel kurumların, süreçlerin, sistemlerin gelişimini ve halihazırda taşıdıkları anlamları nasıl kazandıklarını anlayabilirler. Böylelikle, öğrencilerin geçmişle ilgili tözel bilgilerinin gelişimi, tarihin öğrencilerin dünyaya bakışını değiştirmeyi hedefleyen dönüştürme amacına katkı sağlamaktadır.

18. 'Ön kenar' metaforu Peter Lee'ye aittir. Howson (2009) ise bu fikirleri sistematik ve anlaşılır bir şekilde geliştirmiştir.

2.3.2 Geçmiş nasıl biliriz / öğreniriz?

Öğrencilerin tarihi bir disiplin olarak anlamalarının geliştirilmesi

Bu bölümde

Öğrencilerin tarih alanındaki disiplinler kavramları, tarihsel araştırmayı ve geçmişin araştırılmasında kullanılan yöntemsel uygulamaların gelişimini anlamalarının önemi tartışılmaktadır. Bölümde, geçmiş nasıl incelediğimizle ilgili olan **ikincil ya da yöntemsel** kavramlar olan *zaman, neden ve sonuç, değişim ve süreklilik, kanıt, yorumlar, önemlilik ve tarihsel empati* tanımlanmaktadır. Tüm bu kavramlara ilişkin fikirlerin oluşturulması, sürekli bir öğrenmenin sonucudur. Öğretmenler, tarihsel anlamının gelişmesinin uzun ve zorlu bir süreç olduğunu unutmamalıdır.

Tarihçiler, tarihi yöntemsel süreçlerden geçerek araştırır ve bunun sonucunda bilgi iddiaları üretip, bunları ortaya koyar. Tarihi anlamayı öğrenmek basitçe tarihsel araştırmanın ürünü anlamak değildir, aynı zamanda araştırmalarda bu bilginin ortaya çıkmasını ve geçerlilik kazanmasını içeren süreçleri anlamayı da gerektirir (Megill, 2007; Rogers, 1979). Tarihi bir süreç olarak anlamak, öğrencilere ayrıca tarihsel bilginin doğasını ve sınırlarını anlamalarında ve tarihsel iddialar olarak ortaya atılan gerçek dışı ideolojik mitleri farkedip, bunlara eleştirel yaklaşımlarında yardımcı olur. Öğrencilerin bunları anlama becerilerinin gelişmesi, tarihin yöntemsel kavramlarını anlamaları, tarihsel araştırmalar hakkında fikir sahibi olmaları ve geçmişin araştırılmasıyla ilgili uygulamaları anlamalarıyla paralel olarak gelişir.

İkincil ya da yöntemsel kavramlar esas olarak, 'geçmişle ilgili neleri söyleyebileceğimizi, anlatıları nasıl yapılandıracağımızı ve olup biteni nasıl açıklayacağımızı belirlerken kullandığımız kurallar ve araçlardır' (Shemilt, 2010).¹⁹ İkincil kavramlar *zaman, neden, değişim, kanıt, anlatılar, önemlilik* ve tarihsel *empati* kavramlarını içermektedir. Bunlar, 'bilinen geçmiş' ve 'gerçek geçmiş' arasındaki ilişkiyi tanımlayarak tarihsel anlatıları mit, halk belleği, gazetecilik ve kurgudan üstün tutar (a.g.e.). Önceden değinildiği gibi, üstbilişsel becerilerin gelişimi öğrenmenin temel ilkelerinden birisidir ve bu nedenle öğrencilerimize, geçmiş irdelemede, günümüzü anlamada ve kendi öğrenme süreçlerinde, okul sonrası yaşamlarında bile, inisiyatif sahibi olmalarına yardımcı olabilecek birtakım ikincil kavramları öğretmemiz büyük önem taşır.

Öğrenciler farkında olmasalar dahi, henüz tarihle ilgili düşünmeye başlamadan, gerek okul içi gerekse okul dışında edindikleri yaşam deneyimlerine dayanan pek çok kavramsal varsayıma sahiptirler. Bu fikirler genellikle yanlıştır çünkü çoğunlukla tarihsel düşünme sezgisel öğrenmeye kapalıdır. Örneğin, öğrenciler geçmişte yaşayan insanların davranış biçimlerini öğrenmeye teşebbüs ettiklerinde, kullandıkları kaynaklar kendi yaşam deneyimlerine dayanıyorsa, bunun yarardan çok zararı olur çünkü geçmişte yaşamış insanların kavramsal dünyaları şimdikinden çok farklıydı. Ayrıca, onların dünyaya dair inanışları, değer yargıları ve fikirleri de şimdikinden çok farklı idi.

Tözel kavramlarda olduğu gibi, öğretmenlerin, yanlış bilgilerin düzeltilmesi ve daha kapsamlı anlama becerileri geliştirmeleri için, öğrencilerinin kendilerine has açıkça ifade etmedikleri anlama biçimleri ve kavramsal varsayımlarına karşı dikkatli olmaları gerekir. Öğrencilerin önceden edinilmiş yerleşmiş fikirlerine dair pek çok araştırma yapılmış olup, öğretmenlere öğrencileri basit düşünmeden, daha sofistike ve daha güçlü düşünmeye götürmede yardımcı olacak, araştırmalara dayalı ilerleme modelleri geliştirilmiştir.²⁰ Araştırmaya dayalı ilerleme modelleri, Piaget'çi yaklaşımla, tüm öğrencilerin aynı süreçten geçtiği ve sırayla farklı seviyelere yükseldiği bir ortamda, öğrencinin kavramlara hakim olma sürecinin nasıl olacağını önceden kestiremez (Lee ve Shemilt, 2003; Lee, 2006). İlerleme modelleri 'dağlık bir alanda koyunların bıraktığı izler gibidir, bunlar gidilmesi gerekli olan yönü değil, koyunların çoğunun takip etmiş oldukları yolları gösterir' (Lee,

19. Bunlar başka isimlerle örneği meta-kavramlar ya da yöntemsel kavramlar olarak da bilinmektedir.

20. Konu hakkındaki örnekler için bkz. Ashby ve Lee (1987); Dickinson ve Lee (1978); Dickinson ve Lee (1984); Lee ve Ashby (2001); Lee, Dickinson ve Ashby (2001); Lee, Dickinson ve Ashby (1997); Barca (2005); Cercadillo (2001); Chapman (2009); Hsiao (2005); Lee (2006); Lee ve Ashby (2000); Shemilt (1984); Perikleous (baskıda).

2006, s. 138). İlerleme modelleri, tüm tarih sınıflarında karşılaşılan, önceden edinilmiş yerleşik fikirlerle başatmamız ve öğrencilerimizin fikirlerini geliştirerek neler başarabileceğimizi anlamamızda yol göstericidir (Lee ve Shemilt, 2003; Ashby ve Lee, 1987; Lee, 2006).²¹

Aşağıdaki tabloda, tarih eğitimi ve öğreniminde geliştirmeyi hedeflememiz gereken bazı ikincil kavramlar ve bazı anahtar fikirler sunulmuştur. Açıklanan fikirler, öğrencilerin ders sonunda ulaşması gereken son noktalar olup, okul yaşamlarının son aşamalarından önce bu noktalara ulaşmaları beklenmemektedir. Bu fikirler, ulaşmak için çalışılması gereken bir amacı temsil eder: Eğitimi fikirler geliştirmek için yaptığımızda, her zaman en üst seviyeyi hedeflemeliyiz, öğrencilerimizi basit bir fikirden daha az basit olan bir başka fikre taşımayı değil.

Kavram	Geliştirilecek fikirler
Zaman	Öğrencilerin 'geçmiş' ile 'eski' ya da 'demode' kavramlarının farkını anlamaları sağlanmalıdır. Aynı zamanda, öğrencilerin dönemselleştirmeyi (tarihte dönemler genellikle belli bir başlangıç ve bitiş noktasıyla tanımlanamaz ve bunların çalıştığımız temaya göre değişmesi gerekmektedir) ve tarihte dönemleri anlamının, dönem isimleri altında organize edilen ve özetlenen tarihle ilgili derin bilgi sahibi olmayı gerektirdiğini anlamaları gerekir. Öğrencilerin farkında olmaları gereken diğer bir konu da, çoğu kez sıradan zamansal terimlerin tarihte farklı bir anlam taşıyabilecekleri durumudur. Örneğin, 1960'ların müziğinden söz ediyorsak, burada sözkonusu olan 1/1/1960'dan 31/12/1969'a kadar yazılmış herşey değil, bir dönem kavramı olarak 60'ları ifade eden müziktir. Son olarak, öğrenciler olaylar, değişimler, vs. üzerinde düşünürken bir zaman algısı geliştirmelidirler.
Değişim ve süreklilik	Öğrenciler değişimin kasıtlı ya da istemeden olabileceğini, bunun yanında, değişimin ana fikirler içerisinde çeşitli yönlerinin olduğunu anlamalıdır. Ayrıca tarihin geniş ölçekli olduğunu, değişimin tek tek olaylar değil, durum ve temalarda değişimler bazında ele alındığını da öğrenmelidirler. Bu önemli bir ayırmadır çünkü öğrenciler çoğu kez değişimleri başka olaylara sebebiyet veren tekil olaylara indirgeme eğilimindedirler. Öğrencilerin anlamaları gereken bir başka konu da, tarihin süreklilik fikriyle ilgili olduğudur: Başka bir deyişle, tarih değişen ve değişmeyen durum / temalar ile de ilgilidir.
Anlatılar/Yorumlar	Öğrenciler tarihsel anlatıların (örneğin tarih kitapları) tarihin bire bir aynısı değil, temsilleri olduğunu anlamalıdır. Geçmişin bütün ve doğru tek bir anlatısı yoktur çünkü anlatılar oluşturmak seçme yapmayı gerektirir ve yargılardan arınmış anlatı yoktur. Ayrıca öğrenciler, anlatılar arasındaki farkların, bunları yazarlarının yanıtlamaya çalıştığı farklı sorulardan kaynaklandığını da anlamalıdır. Yani anlatılar arasındaki farklılıklar sadece taraflılık ve kişisel tercihlerden kaynaklanmaz.
Kanıt	Tarihçiler geçmişle ilgili iddialarını 'kaynakları' sorgulayarak oluştururlar. Öğrenciler 'kaynaklar'dan 'kanıt' elde edebilmenin sadece sorgulama yapmaktan geçtiğini ve geçmişle ilgili bilgilerin, geçmişle ilgili bir sav ortaya koymak ya da test etmek için kullanıldığı durumlarda

21. İkincil kavramlarla ilgili önemli araştırmaların özetleri için bakılabilecek kaynaklar; Delil ile ilgili olarak, (Lee and Shemilt, 2003), anlatılarla ilgili olarak (Lee and Shemilt, 2004), nedenleri bulmayla ilgili olarak (Lee and Shemilt, 2009) ve empatiyle ilgili olarak (Lee and Shemilt, 2011). Tüm ikincil kavramların kapsamlı ve sistematik bir analizi için bkz. Lee (2005).

Kavram	Geliştirilecek fikirler
	'kanıt' halini aldığını öğrenmelidir. Ayrıca, geçmişle ilgili tek bir 'doğru' yorumu seçmek zorunda değiliz. Bunun yerine, çeşitli ve hatta birbirine zıt yorumları birleştirip kendi sonucumuza varabiliriz. Öğrencilerin raporlar ve kalıntılar ile kasıtlı ve kasıtlı olmayan kanıtlar arasındaki paralel ayrımı yapabiliyor olmaları gerekir. ²² Son olarak, niteliğin nicelikten önemli olduğunun farkına varmaları önemlidir: Geçmişle ilgili ortaya atılan ve çok sayıda kanıta dayalı argümanlarla desteklenen bir iddia, tek bir karşıt kanıtın sunulduğu bir argümanla çürütülebilir.
Neden ve Sonuç	Öğrenciler, nedenleri belirleyebilmek için doğrusal olarak birbirine bağlanmış olayları değil, birbiriyle çeşitli şekillerde ilişkili olan olayları, süreçleri ve olup bitenleri bir iletişim ağı içerisinde düşünmek gerektiğini anlamalıdır. Bu iletişim ağı içerisinde sadece yer alan unsurlar değil ilişkiler önemlidir. Bu ilişkiler ağını irdeleyerek, açıklamaya çalıştığımız olaylar açısından önemli olan unsurları belirleyebiliriz. Bu unsurlar, nedenler ve incelenen durumda, arka planda yer alan diğer unsurlar olarak saptanabilir. Nedenler, oynadıkları rollere göre de anlaşılabilir – örneğin, belli bir unsur bir sonucu doğurabilir, ancak bir başkası, sonucun zamanlaması ve ne şekilde olacağını belirleyebilir.
Tarihsel empati	Öğrenciler, geçmişte yaşamış insanların eylemlerini anlamak için o zamanın dünyasının insanlarının sahip oldukları ve çoğu kez öğrencilerin kendi fikir ve inançlarından tümüyle farklı olan fikirler ve inançlar ile geçmişin aktörlerinin ne yaptığını ve neden yaptığını anlamak istiyorlarsa, onların amaçlarını, niyetlerini ve isteklerini göz önünde tutmak gerektiğini anlamalıdır. Öğrenciler, aynı zamanda, geçmişte yaşamış insanların yaşamlarını sürdürmüş oldukları tarihsel bağlamla ilgili bilgi sahibi olmanın, geçmişteki insanların durumlarını ve genel olarak dünyalarını nasıl anladıklarına dair fikir edinmek için çok büyük önem taşıdığını da anlamalıdır.
Tarihsel önem	Öğrenciler, tarihsel önemin, geçmişte yaşamış insanlara şimdiki zamanın insanları tarafından atfedildiğini ve şimdiki zaman değiştikçe önemli sayılanın da değiştiğini bilmelidirler. Belli bir tarihsel değişime, olaya ya da kişiye atfedilen önem, geçmişin farklı temsillerinde kullanılan farklı temalar ve zaman ölçeklerine göre değişim göstermektedir. Bir olaya, değişime ya da aktöre atfedilen önem, ayrıca, bağlama nasıl yerleştirildiği ve geçmişin diğer öğeleriyle nasıl ilişkilendirildiğine göre de değişmektedir.

22. Kayıtlar, geçmişte yaşanmış olayları, süreçleri ya da bir süre hüküm sürmüş koşullarla ilgili bilgi aktarmak için üretilmiş kaynaklardır (ör. bir savaş raporu). Kalıntılar ise herhangi bir şeyi rapor etme amacıyla hazırlanmış kaynaklar değildir (ör. savaş kalıntıları). Bir kaynağın konumu nasıl sorgulandığına bağlıdır. Örneğin, geçmişle ilgili anlatmaya çalıştıkları 'öyküyü' ortaya çıkarmak amacıyla belgeleri rapor olarak inceleyebiliriz. Ya da, amacımız geçmişteki iletişim teknolojileriyle ilgili bilgi edinmek ise, alternatif bir biçimde, bunları kalıntı olarak sorgulayabiliriz.

Tarihsel düşünme, geçmişin bir düzen içinde irdelenmesidir: Tarihçiler 'geçmişe zamansal bir düzen verip, olayların ve süreçlerin neden o şekilde gerçekleşmiş olduğunu açıklayıp, geçmişin anlatılarını yazarlar; herşeyi var olan kanıtlara dayandırırılar' (Lee, 2005, s. 41). Öğrenciler tarihsel çalışmalar yapmaya yönelik beceriler kazanmak yoluyla çeşitli tarihsel kaynakları toplayabilme, değerlendirme ve yorum yapabilme yetilerini edinmelidirler. Öğrencilerin tarihsel araştırmaların teorik ve pratik yönlerini anlamalarını sağlamak, tarih öğretmenlerinin üstlendikleri rolün önemli bir parçasıdır.

Bunlara ek olarak, öğrencilerin, yaptıkları araştırmaların sonuçlarını ve edindikleri bilgileri uygun tarihsel dil ve yöntemler kullanarak, çeşitli yollarla paylaşabilmeleri gerekir. Ayrıca aklımızda tutmamız gerekir ki, 'tarih, kişiler arası kurulan bir bilgi şeklidir ve tarihsel bilgi iddiaları tartışmalara göre test edilip oluşturulur, dolayısıyla, tartışma ve fikir alış veriş bir bilgi türü olarak konuya yöneliktir ve o yüzden tartışma da tarihsel düşüncenin ayrılmaz bir parçası olmalıdır' (Chapman, 2009).

Son olarak, etiksel duyarlılıklar tarih disiplininin temel bir parçasıdır. Öğrenciler, geçmişe anlam verme ve kavrama çabası içinde iken, kanıtlara karşı saygılı olmalı ve tarafsız yorumlama yapmak, bu kanıtlar ve yorumlar onların bilmek ya da dile getirmek istemedikleri öyküler ortaya çıkarıyor olsa dahi hazırlıklı olmalıdırlar. Bunun yanında, sağlam bir temele dayanan çıkarımlara saygılı olup, kendileri de bunu sağlamak için çaba göstermelidir. Geçmişe, geçmişte yaşamış insanlara ve onların başardıklarına saygı duymak ve şimdiki zamanla geçmiş arasında mesafe olduğunun unutulmaması, tarih çalışmalarında büyük önem taşımaktadır.

Yöntemsel anlamanın gelişmesi yavaş ve zorlu bir süreçtir. Kavramlar, beceriler ve duyarlılıklar basitçe sınıfta yapılan birkaç tartışma ve örnekle geliştirilemez. Ortaya çıkan anlamaları pekiştirmek ve derinleştirmek için, birkaç yıl boyunca bu fikirler uygun şekillerde ve uygun materyaller kullanılarak tekrar tekrar yeniden ele alınmalıdır. Tarihsel düşünmenin ya hep ya hiç tavrıyla gelişmeyeceğini, gitgide daha sofistike olan fikirlerin sürekli geliştiği bir süreç olduğunu aklımızda tutmamız gerekir. Bu, öğrencilerin profesyonel tarihçiler seviyesine gelecekleri anlamına gelmemektedir. Tarih eğitimi, hiçbir şekilde, 'mini tarihçiler' yaratma işi değildir. Tarih eğitimi, tarihsel düşünenler yaratmakla ilgilidir ve bunu yapmak geniş bir dizi karmaşık düşünce biçiminin değerlendirilmesini gerektirmektedir (Megill, 2007; Tosh, 2008).

2.3.3 Tarih ve toplumsal bellek

Geleneksel akademik literatürde, 'tarih' ve 'toplumsal bellek' birbirinden ayrılır. Başka bir deyişle, akademik tarih disiplininin geçmişe yaklaşım biçimi ve geçmişi kurgulaması ile bireysel ve grup kimliklerinin kurulmasıyla ilintili sosyal, kültürel ve siyasi pratiklerin geçmişe yaklaşımı ve kurgulama biçimlerinin ayrıştırılması gerekir (Wertsch, 2002). Bu iki kategoriyi tümüyle ve kesin olarak birbirinden ayırmak zordur çünkü akademik tarih ürünleri 'toplumsal bellek' projelerinde kullanılabilir ve tarihçiler de belli bağlamlarda çalışmalarını yürütürler ve az ya da çok ortaya koydukları anlatılar bu bağlamlarla şekillenir. Aradaki fark, yöntemsel tarih yaklaşımının önemli bir özelliğiyle ilgilidir. Bu da tarih disiplininin epistemolojik hedefidir: Wineburg'un belirttiği gibi, geçmişle ilgili kanıt elde etme amaçlı kaynak sorgulaması yöntemsel tarih yaklaşımının çok önemli bir parçasıyken, geçmişin hatırlandığı aile toplantıları ya da diğer sosyal etkinliklerde genellikle buna yer yoktur (Wineburg, 2007).

Okullarda tarih eğitimi genellikle toplumsal bellek çalışmalarıyla ilgili metinler ve uygulamalar değil de, akademik tarihin ürettiği ve tarih kitaplarına yansıyan bilgilerin öğretilmesine ağırlık verse de, öğrencilerin her ikisini eşit olarak öğrenmeleri için tasarlanmış eğitim programı modelleri de vardır. Örneğin, İngiltere'de 2007'de Ulusal Eğitim Programı altında yürürlüğe giren uygulamayla tarih derslerinde öğrencilerden, İngiliz, Avrupa ve dünya tarihlerinin yanı sıra, 'tarihsel yorumlamalar' üzerinde çalışmaları da istenmiş. Buna göre öğrencilerden beklenenler şunlardır:

- Tarihçilerle başkalarının yorumlarını nasıl oluşturduklarını anlama,
- Tarihçilerin ve başkalarının olayları, insanları ve durumları neden ve hangi kitle iletişim araçlarını kullanarak farklı şekillerde yorumladıklarını anlama,
- Tarihle ilgili bir dizi farklı yorumu yorumlayıp, bunların geçerliliğini değerlendirme (QCA, 2007).

Burada 'başkaları'ndan kasıt, 'yazarlar, arkeologlar ... film yapımcıları' (QCA, 2007) gibi (tarihle dolaylı olarak ilgilenen) kişilerdir ve amaçlanan okullarda tarih derslerinde, günlük yaşamda ve çağdaş kültürlerde tarihin kurgulanıp sunulduğu çeşitli formların irdelenmesidir.

Öğretmenler sıralanan beklentileri farklı şekillerde yorumlamışlar ve bazı stratejiler geliştirmişlerdir. Bu stratejileri kullanarak öğrenciler:

- popüler kültür temsillerinin geçmişi nasıl yapılandırdığını (Banham ve Hall, 2003);
- popüler tarihin amaç ve uygulamalarının, akademik tarihe dair amaç ve uygulamalardan ne şekilde farklı olduğunu (Historical Association History Transition Project, 2005);
- ve geçmişin belli kısımlarının popüler kültürde anlaşılma biçimlerinin zaman içinde nasıl değiştiğini irdeleyebilirler (Card, 2004).

Toplumsal bellek ve popüler kültür aracılığıyla geçmişi anlamlandırmak, tarihsel düşünmenin gelişmesi için değerli bir katkı sağlayabilir, özellikle öğrencilere, günlük yaşamda karşılaştıkları geçmişin birden fazla ve çoğu kez birbiriyle çelişen temsilleri üzerine değerlendirme yapabilecek donanım kazandırması açısından. Umut edilen, bu yöntemlerle eleştirel düşünme yetileri kazandırılan öğrencilerin, geçmişin ideolojik çıkarlar uğruna yanlış temsillerini fark etme ve uygun durumlarda bunlara karşı çıkma becerilerinin geliştirilmesidir.

Ayrıca, öğrencilerden, amacı geçmişi gerçeğe uygun yapılandırmak olan ve önceliği epistemolojik olan yöntemsel tarih temsilleri ile geçmişin öteki formlarda temsil edildiği, çoğu kez çok çeşitli ve değişken amaçları olan, eğlenceden, belirli bir ulusal ya da toplumsal kimlikleri anlatılar kullanarak benimsetmeye kadar, kamusal tarih ve popüler kültür arasındaki farkları irdelemeleri istendiğinde, öğrencilerin tarih disiplini kavrayışlarının derinleşeceği beklenmektedir (McAleavy, 2000; Chapman, 2010). Beklenen odur ki, bunlar üzerinde düşünmek, öğrencilerin tarih okur yazarlığını ve ayrıca daha geniş kültürel okur yazarlıklarını güçlendirecektir.

Okullardaki tarih derslerinde toplumsal bellek konusunu irdelemek, öğrencilerin 'eleştirel tarih düşünürleri' olarak yetişmelerine katkı sağlayabilir (Wineburg, 2007). Ancak, Wineburg'un aile toplantılarıyla ilgili gözlemine geri dönecek olursak, bunun başka bir amaca hizmet edebileceğini de fark edebiliriz. İnsanların geçmişe ilgisi çeşitli sebeplerden kaynaklanabilir ve tarihi anlamak bazı zamanlar ve bağlamlar içerisinde geçmişe eleştirel ve yöntemsel bir yaklaşım getirmek uygun ve gereklidir (özellikle de, doğruluk iddiaları söz konusu ise); bununla birlikte, başka zamanlar vardır ki, rasyonel ve eleştirel yaklaşımlara gerek yoktur ve uygun da değildir (söz gelimi, Çakmaktaşlar'ın bir bölümünün ispatlanmış tarihsel savlara dayanmadığını göstermekle bir yere varılmaz).

2.3.4 Tarih ders kitapları

Bu bölümde

Ders kitapları birçok eğitim sisteminde önemli bir yer tutmaktadır. Tarih ders kitaplarının büyük çoğunluğunun iki ortak özelliği vardır: Bunlardan ilki, toplumdaki baskın grupların fikir ve inançlarını benimseyen ve savunan resmi söylemlerin savunuculuğunu yapma eğiliminde olmaları; ikincisi ise, ders kitaplarında yer alan bu söylemlerin farklı bakış açılarına yer vermeyen, tekil ve otoriter olmasıdır. Bu bölüm tarihin daha 'objektif' versiyonunu sunmakta karşılaşılan zorlukları tartışmak suretiyle, yöntemsel tarih öğretimi yaklaşımıyla ders kitaplarında sunulan söylemlerin nasıl yeniden işlev kazandırılabilceğine dair tavsiyelerde bulunmaktadır. Bu yaklaşımın amacı, öğrencilere geçmişle ilgili daha az taraflı bakış açıları kazandırmak ve öğrencilerin tarihsel anlayışlarını geliştirmektir.

Okullardaki ders kitapları gündelik eğitim uygulamalarında son derece önemli bir yere sahiptir. Ders kitaplarının öğretilen ya da öğrenilenle tıpa tıpa aynı olduğunu iddia edemsek de, etkileri büyüktür (Foster, 2006). Ders kitapları en yaygın kullanılan eğitim araçlarıdır: Foster'a göre, 18. ve 19. yüzyıllarda, ders kitapları, İncil'den sonra en fazla okunan kitaplardır. Modern okullarda kullanılan eğitim araçlarının çeşitliliğinin çarpıcı bir şekilde artmasına rağmen, çoğu eğitim sistemlerinde ders kitaplarının önemi azalmamıştır. Bu kısmen ders kitaplarının, en azından teorik olarak, öğretmenler için eğitim programını takipte, 'güvenli' bir kılavuz olmasından kaynaklanır.²³ Söz konusu tarih olunca, ders kitaplarının rolü daha da bir önem kazanmaktadır. Bunun sebebi, ders kitaplarının baskın grupların kültürel, ideolojik ve siyasi fikirlerini aktarması vasıtasıyla bu grupların kültürel homojenliği toplum içerisinde paylaşılan davranışlar yoluyla tarihsel belleklerde oluşturmaktır (Foster ve Crawford, 2006).

Tarih ders kitaplarıyla ilgili yapılan uluslar arası araştırmalar, ders kitaplarının içeriğiyle ilgili önemli bulgular ortaya koymuştur. Tarih kitaplarında hangi tarihsel metinlerin yer aldığı ve hangi olguların ve yaklaşımların dışlandığı, tarih kitaplarının ideolojileri konusunda fikir edinmemizi sağlamaktadır (Foster ve Crawford, 2006). Bugün, tarih ders kitaplarının çoğunluğunun iki ortak özelliği vardır. Bunlardan birincisi, baskın grupların (genellikle baskın ırksal / etnik / sosyal ve tüm durumlarda erkek grup) fikir ve inançlarını benimseyen ve savunan resmi söylemlerin savunuculuğunu yapma eğiliminde olmalarıdır. Bu resmi söylemler, genellikle, milliyetçi çizgidedir.²⁴ Bu özellikler modern ders kitaplarında, eskiden olduğu kadar bariz olmasa da, hala vardır ve öğrencilere sunulan geçmiş imgeleri etkilemektedirler (Foster, 2006). Ders kitaplarının ikinci ortak özelliği ise, kitaplarda yer alan söylemlerin farklı bakış açılarına yer vermeyen, tekil ve otoriter olmasıdır.²⁵

Tarih kitapları tarafından yaratılan tek bakış açısının bertaraf edilmesi için neler yapabiliriz? Ders kitaplarının 'resmi' özelliklerini karşılamak konusunda gösterilecek çabalar ve 'dengeli' ders kitapları üretmek bir olasılık olarak görünse de, aynı zamanda varolan anlatıya da meydan okunmazsa, örneğin sadece marjinal gruplar hakkında içerik kullanmanın sonuca çoklukla fark yaratması olası değildir.

23. Ders kitaplarına aşırı bağlılığın nedenlerinden birisi, öğretmenlerin kalabalık sınıflarda çeşitli dersler vermelerinden dolayı yaşadıkları kaygıdan kaynaklanmaktadır. (Foster, 2006). Öyle ki, pek çok durumda, ders kitapları eğitim programının kendisi 'olmaktadır'. Konuyla ilgili olarak Foster ve Crawford (2006), tarih dersi kitaplarının resmi belgeler kadar ağırlık taşıdığını iddiasında bulunurlar.
24. Kıbrıs'ta, hem Kıbrıs Rum hem de Kıbrıs Türk eğitim sistemlerinde kullanılan ders kitaplarında, tarafların resmi eğitim programlarının dikte ettiği, öncelikle ulusal kimlik ve gururu aşılama amaçlayan ... [ve]... ahlaki (ve sıklıkla kahramanlık bakımından askeri) bakımdan 'kendi adil ulusumuz'un, ahlaksız ötekiler'den üstünlüğüne vurgu yapan anlatılar yer alır (Tarihsel Diyalog ve Araştırma Derneği, 2008, s. 2). Çin'de ise, vurgu anakara ve çevredeki bölgeleri kapsayan 'Tek Çin' fikrindedir ve Çin'in, zalim komşularının ya da batılı ülkelerin kurbanı olan, şanlı ama barışsever bir ulus olduğunu anlatan söylem başattır (Vickers, 2006; Crawford ve Foster, 2007). ABD tarih kitaplarının 11 Eylül saldırılarını basitçe, durup dururken yapılan bir terör eylemi olarak sunması da 'dar kalıplı ve ulusalcı bakış açısı' örneği olarak yorumlanmıştır (Hess, Stoddard and Murto, 2007, s. 28).
25. Kıbrıs'taki Tarihsel Diyalog ve Araştırma Derneği'ne (2008) göre, '[Kıbrıs'ta] bugün kullanılan tarih ders kitaplarının çoğunluğu tekil, tek bir bakış açısına sahip ve etnosantrik resmi anlatılar sunmaktadır' (s. 5), ki bu yargı dünyanın pek çok ülkesinde kullanılan çok sayıda tarih kitabı için de eşit derecede geçerli olabilir.

Ders kitaplarının yarattığı tarihsel öğrenmede tekli bir bakış açısı tavrına karşı durmak için ne yapılabilir? Tekli bakış açısına ve ders kitaplarındaki 'resmi' politika savunuculuğuna karşı çıkmak ve 'dengeli' bir duruş sergileyen ders kitapları üretmek için çaba gösterilebilir, ancak var olan anlatının çerçevesi de değiştirilmediği sürece, yani, salt daha önce dışlanmış grupları içeriğe dahil etmekle genel sonuçta büyük bir değişiklik elde etmek mümkün olmayacaktır (Foster, 2006; Sleeter ve Grant, 1991).

'Objektif' ve tüm anlatılara yer veren, üzerinde tüm tarafların uzlaştığı bir tarih anlatımı elde etmek pek olası gözükmemekle birlikte, tabii ders kitapları kütüphaneye dönüşmezse, tarih ders kitapları bir dizi farklı yoruma yer vererek, tekli bakış açısında karşı durabilir ve böylece farklı bağlamlardan, yerel, ulusal, bölgesel, dini ve uluslar arası 'çoklu perspektifleri dahil edebilir' (Tarihsel Diyalog ve Araştırma Derneği, 2008, s. 3).

Çoklu bakış açısını başarabilmek için, ders kitaplarında sadece yazarın anlatılarıyla sınırlı kalınmamalı, bunun yanında, daha başka birincil ve ikincil kaynaklardan da yararlanılmalıdır. Bu şekilde, ders kitapları salt geçmişin seçilmiş versiyonlarını yaymakta kullanılan bir araç değil, yorumlayıcı bir disiplin olarak tarihin öğretilmesine vesile olmaktadır.

Son olarak, tarih kitapları esnek tarihsel çerçeveler kurabilmek için materyaller sunmalı ve gelişen anlatılarının üzerinde kurulabileceği bir platform oluşturmayı hedeflemelidir.

Öğrencilerin tarih disiplinini anlamalarını geliştirecek fırsatlar sunmadıkları sürece, çeşitli kaynaklar, perspektifler sunan ve tarihsel çerçeveler yapılandırmayı amaçlayan ders kitaplarının, tarihsel anlamaya katkı sağlamaları pek mümkün değildir. Bu anlamda, ders kitapları 'gerçeğe (olaylara) dayanan bilgiyi, belli tarihi kavramları, becerileri ve amaca uygun eğilimleri geliştirmeyi amaçlayan dikkatli bir şekilde tasarlanmış ödevler ve etkinlikler' sağlamalıdır (Tarihsel Diyalog ve Araştırma Derneği, 2008, s. 5). Böylece, bu tür konuları destekleyen ders kitapları, öğretmenlere günlük uygulamalarda da yardımcı olmaktadır. Pek çok durumda, bu tür bir desteğin eksikliği, öğretmenleri, özellikle de tarih öğretiminde deneyimsiz ya da çok fazla öğrencisi olan ya da çeşitli dersler veren öğretmenleri, daha basit yaklaşımlar benimsemeye itmektir.

Sonuç olarak, tarih ders kitapları salt 'objektif' ve/ya dengeli anlatılar içermeyi amaçlamak yerine, öğrencilerin tarihsel anlayışlarını geliştirmeyi de hedeflemeli. Bu hedefi benimseyen ders kitapları, öncelikle tekil, milliyetçi (veya başka) otoriter söylemleri terk etmeli ve geçmişte çoklu bakış açılarıyla sunmayı amaçlamalıdır. Bu ilkeler, tarihin bir yöntem olarak anlaşılmasını geliştirme amacıyla biraraya getirilerek, öğrencilerin tarihin yorumlayıcı doğasını takdir etmelerini ve tarihi ezberlenip geçilecek bir hikaye olarak değil de, dünyayı anlamalarını geliştirmek, test etmek ve derinleştirmek için yararlanabilecekleri bir araç olarak görmelerini sağlayabilir.

2.3.5 Hassas ve tartışmalı tarihin öğretilmesi

Bu bölümde

Tarih ve başka derslerde hassas ve tartışmalı konuların öğretilmesini irdeleyen pek çok uluslararası arası araştırma ve uygulamalı çalışmalar yapılmıştır. Bu bölümde bu literatüre değinip, uygulamaya dönük bazı temel ilkeler üzerinde durmaktayız.

Yakın ya da uzak geçmişle ilgili başka pek çok konu gibi, eğitim materyalleri setinde üzerinde durduğumuz kayıp şahıslar konusu da oldukça hassas bir konudur. Öyle ki, öğrencilerde duygusal tepkiler ortaya çıkarıp, tartışma ve çatışmaya neden olabilir. Böyle olması için önemli bazı nedenler bulunmaktadır:

- kayıp şahısların ve ailelerinin maruz kaldığı ve bazı durumlarda halen maruz kalmaya devam ettikleri adaletsizlik, acımasızlık ve vahşetten dolayı, konu doğası gereği üzücüdür;
- konu, kayıp şahıslarla akrabalığı ya da başka bağı olan öğrenciler veya öğretmenlerle doğrudan ilgili olabilir;
- konuyla ilgili doğrudan kişisel bağlantıları olmasa bile, öğrenciler konunun daha geniş toplumsal söylemler ve kimliklerle bağlantısından dolayı, kendilerini duygusal olarak konuyla ilgili hissedebilirler;
- konu, daha geniş bir kapsamda doğrudan 'Kıbrıs sorunu' ile bağlantılıdır ve konuyu doğrudan ya da dolaylı olarak tartışırken, bu hassas meseleye değinmemek mümkün değildir.

Hassas ve tartışmalı konuların öğretilmesiyle ilgili, gerek bilimsel araştırmalar, gerekse uygulamalarla yoluyla elde edilen geniş bir literatür bulunmaktadır (örneğin Wiese, 2011). Konu, tarih pedagojisi ve öğretim bilgisi bağlamında çokça tartışılmış (örneğin, Cole ed.) 2007, HA, 2007(a) ve 2007(b)) ve bu tür konulara nasıl yaklaşılması gerektiğiyle ilgili stratejiler geliştirilmiştir.²⁶

Hassasiyet ve ihtilaflar kuşkusuz değer yargılarıyla ilgilidir ve dolayısıyla, ampirik çalışmalarla anlaşılabilirliği mümkün değildir. Araştırma ve/ya uygulamaya dönük literatür zemininde bir dizi ilke, konuya nasıl yaklaşılması gerektiğiyle ilgili aydınlatıcıdır. Bu ilkeler şunlardır:

- özellikle önem taşıyan konularda, olası tartışmaları bastırmak yerine, öğrencilerin bunlarla yüzleşmesine fırsat tanımanın daha iyi olduğunu ortaya koyan ilke (Barton ve McCully; Kitson, 2007);
- tartışmalı konuların, dikkatin sağlandığı bir ortamda ve seviyeli bir tartışmaya olanak verecek bir çerçeve içinde yapılarak en iyi şekilde ele alınabileceği ilkesi (HA, 2007(a));
- tartışmalı konuların fikirlerin özgürce ifade edilip tartışıldığı demokratik bir ortamda yapılması gerektiği ilkesi ve bununla bağlantılı olarak
 - öğretmenler öğrencilerinin görüşlerini değiştirmeye çalışmak yerine, konuları özgürce tartışabilmeleri için fırsat yaratmaya çalışmalıdır;
 - öğrenciler sınıfta özgürce konuşabileceklerini hissetmeli ve bunun için gerektiğinde öğretmenin doğrudan müdahalesiyle, daha çok ta öğretmenin model alınmasıyla, farklı fikirlere saygı duyulan ve özgürce tartışmanın teşvik edildiği, demokratik bir sınıf ortamının yaratılması;²⁷
- öğretmenlerin, duygusal konuları bertaraf etmeye çalışmak yerine, öğrencilerin tartışmalı konularla ilgili duygusal tepkilerini ifade etmelerini mümkün kılmaları prensibi (Barton ve McCully, 2007).

Öğretmenler, pek tabii ki, sınıfta işlenen hassas ve tartışmalı konularla ilgili nasıl bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğine kendileri karar vermelidir.

26. Bu konuları Kuzey İrlanda sorunu bağlamında ele alan bazı örnekler için bkz. Barton ve McCully, (2007), Kitson (2007), Kitson ve McCully (2005), McCully ve Pilgrim (2004), McCully, Pilgrim, Sutherland ve McMinn (2002).

27. Örneğin, tartışma yönetimine yönelik öneriler için bkz. Nuffield kurumlarının (the Nuffield Foundations) (Nuffield, t.y.).

