

ÇOK KÜLTÜRLÜ BİR AVRUPA İÇİN TARİH ve SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

Editörler

(alfabetik sırayla)

Semih AKTEKİN
Penelope HARNETT
Mustafa ÖZTÜRK
Dean SMART



Eğitim Yayıncılığı

ÇOK KÜLTÜRLÜ BİR AVRUPA İÇİN TARİH VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

Harf Eğitim Yayıncılığı: 52

Akademik: 6

*

Editörler

(alfabetik sırayla)

Semih AKTEKİN

Penelope HARNETT

Mustafa ÖZTÜRK

Dean SMART

*

Birinci Basım

Ankara, 2009

*

Kapak Tasarımı

İzzettin YILMAZER

*

Sayfa Düzeni

Harf Eğitim Yayıncılığı

© Harf Eğitim Yayıncılığı

Reşit Galip Cd. Hatır Sk. 23/2 GOP - Çankaya ANKARA

Tel: 0 312 437 08 86 Faks: 0 312 437 08 87

e-posta: bilgi@harfegitim.com.tr

web: www.harfegitim.com.tr

*

Baskı

Dumat Ofset

*

ISBN: 978-975-6048-53-5

© Bu kitabın her türlü yayın hakkı saklıdır.

Yazarlarının izni olmadan eğitim ve tanıtım amaçlı kısmi alıntılar hariç olmak üzere hiçbir şekilde kitabın tümü veya bir kısmı yayınlanamaz ve çoğaltılamaz.

Bu proje Avrupa Birliği tarafından desteklenmektedir.

Bu kitapta yer alan görüş ve düşünceler yazarlarına aittir ve

hiçbir şekilde Avrupa Birliği'nin görüşleri ve düşünceleri olarak değerlendirilemez.

İÇİNDEKİLER

Bölüm 1	
GİRİŞ.....	5
<i>Semih Aktekin ve Mustafa Öztürk</i>	
Bölüm 2	
TÜRKİYE-AVRUPA BİRLİĞİ İLİŞKİLERİ	13
<i>Coşkun TOPAL</i>	
Bölüm 3	
TÜRKİYE'DE TARİH EĞİTİMİ.....	27
<i>Semih Aktekin</i>	
Bölüm 4	
ÖĞRENİL(E)MEYEN ASIR: TÜRKİYE'DE XX. YÜZYIL TARİHİNİN ÖĞRETİLME(ME)Sİ	45
<i>Abdullah Saydam</i>	
Bölüm 5	
TARİH VE SOSYAL BİLGİLER'DE AKTİF ÖĞRENME	65
<i>Cevdet KIRPIK</i>	
Bölüm 6	
İNGİLTERE VE GALLER'DE EĞİTİM SİSTEMİ VE TARİH ÖĞRETİM PROGRAMLARI	81
<i>Dean Smart</i>	
Bölüm 7	
İNGİLTERE'DE TARİH ÖĞRETİM PROGRAMI: TARTIŞMALI ANLATILAR.....	103
<i>Dean Smart ve Penelope Harnett*</i>	
Bölüm 8	
TARİH ÖĞRETİMİNDE TARTIŞMALI VE HASSAS KONULAR.....	121
<i>Ian Phillips</i>	
Bölüm 9	
KATILIM, FARKINDALIK VE HOŞGÖRÜ İÇİN EĞİTİM: ANAHTAR TEMALARIN TARİH EĞİTİMİYLE İLGİSİ VE ÖNEMİ	133
<i>Joke van der Leeuw-Roord</i>	
Bölüm 10	
TARİHİN YEREL, BÖLGESEL, ULUSAL, AVRUPA VE KÜRESEL BOYUTLARINI DENGELİ BİR ŞEKİLDE İLİŞKİLENDİRMEK	147
<i>Penelope Harnett</i>	
Bölüm 11	
EŞİĞİN ÖTESİNDE: AVRUPA ÇAPINDA TARİH ÖĞRETİMİNİN DOĞASI	161
<i>Joke van der Leeuw-Roord</i>	
Bölüm 12	
TARİH VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ULUSLARARASI ETKİNLİKLERE KATILIMI: EUROCLIO ÖRNEĞİ.....	185
<i>Semih AKTEKİN</i>	

GİRİŞ

Semih Aktekin ve Mustafa Öztürk***

Avrupa Birliği (AB) ile oldukça uzun bir süredir ortaklık anlaşması olan Türkiye, tam üyelik için başvurduğu 1987 yılından yaklaşık yirmi yıl sonra Ekim 2005’de AB’ye katılım müzakerelerine başlamıştır. Ancak hâlihazırdaki tartışmalara bakıldığında, Türkiye’nin AB’ye muhtemel üyeliğine karşı hem AB çevrelerinden hem de Türkiye’den güçlü bir muhalefetin varlığı gözlenmektedir. Genellikle AB çevrelerinde Türkiye’nin AB’ye tam üye olarak istenmeyişinin nedenleri arasında ülkenin büyüklüğü, coğrafi konumu ve siyasi tarihi gibi hususlar dile getirilmekle birlikte, Türkiye’ye karşı AB içindeki muhalefetin en önemli nedenlerinden birinin tarihsel bir bağlamda oluşmuş olan kültürel kimlikle ilgili olduğu aşikârdır. AB içindeki bazı çevreler Avrupalı kimliğini Yahudi-Hristiyan bir mirasa dayandırdığı için, tarihsel olarak Avrupa’nın “Müslüman ötekisi” olmuş bir ülke olan Türkiye’nin oluşturulmak istenen “Avrupa kimliğini” sekteye uğratacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde Prof. Dr. Abdullah Saydam’ın bu kitabın 4. bölümünde açıkladığı gibi birçok Türk, Avrupa ile olan ilişkileri halen I. Dünya Savaşı’ndan sonraki şartlar bağlamında ve özellikle Sevr Antlaşması kapsamında ele almaktadır. Sevr Antlaşması’yla Osmanlı toprakları İtilaf devletleri tarafından paylaşılmıştı. Dolayısıyla, karşılıklı olarak iki tarafın birbirini tarihsel süreçte nasıl tanımladığı ve oluşturduğu, günümüzde Türkiye ve AB arasındaki ilişkileri önemli oranda etkilemektedir.

Bugün Avrupa’daki birçok toplumun çok kültürlü olduğu düşünülebilir. II. Dünya Savaşı’ndan sonraki dönemde çok sayıda insan Batı Avrupa’ya işçi ya da mülteci olarak göç etmiştir. Bu nüfus hareketleri sonucu bugün örneğin Avrupa’da yaklaşık yirmi milyon civarında Müslüman nüfus yaşamaktadır. Orta ve Doğu Avrupa’daki birçok ülke ise zaten geleneksel olarak heterojen ve çok kültürlü bir nüfus yapısına sahiptir. Benzer şekilde Türkiye de özellikle son dönemler dikkate alındığında çok kültürlü bir ülke olma yolundadır. Örneğin, özellikle sahil kesimleri başta olmak üzere birçok yabancı Türkiye’de mülk edinmekte, artan sayıda işçi ya da mültecinin son varış noktası Türkiye olmaktadır. Türkiye ayrıca sadece AB’ye üyelik süreci bağlamında Kopenhag

* Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon

** Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri

Kriterleri'ni karşılamak için değil, kuruluş tarihi olan 1923'den beri laik, demokratik ve modern bir ülke olmak için birçok değişimden geçmiştir. Bu bağlamda çok kültürlülük, toplumsal farklılıklara saygı, katılımcı demokrasi ve sivil diyalog Türkiye ve AB arasında sürdürülebilir bir ilişkinin temel faktörleri olarak ön plana çıkmaktadır. Bu sebepten dolayı bugün ihtiyacımız olan şey seçici bir tarih okumasıyla oluşturduğumuz tarihsel düşmanlıklar yerine toplumları birbirine yakınlaştıracak ortak temalar üzerine odaklanmış yeni bir düşünme sistemidir. Böylesi bir girişimde en önemli rollerden birisi eğitim sistemlerine ve Türkiye ve AB arasındaki ilişkilerin analiz edilebileceği temel dersler olmaları nedeniyle coğrafya dersiyle birlikte özellikle sosyal bilgiler ve tarih derslerine düşmektedir.

Birçok Avrupa ülkesinde tarih öğretim programları, tarih derslerinin toplumların içinde yaşadıkları zamanı ve şartları yansıtması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Gençleri çok kültürlü toplumlar için eğitmek de bu amacın önemli bir parçasıdır. Giderek artan oranda küresel toplumun bir üyesi haline gelen gençlerin farklılıklarla birlikte yaşamayı öğrenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda tarih ve sosyal bilgiler derslerinden beklenen temel işlevlerden birisi de genç nesilleri çok kültürlü toplumların ihtiyacına yönelik olarak yetiştirmektir.

Üzerinde yaşadığımız gezegende barışçı bir gelecek inşa edebilmek için tarihsel perspektif çok önemli olmasına rağmen, günümüzde Türkiye'de tarihsel perspektifin anlaşılması ve kullanılması bakımından hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından sıkıntılar mevcuttur. Dr. Semih Aktekin'in bu kitabın "Türkiye'de Tarih Eğitimi" başlıklı bölümünde açıkladığı gibi, Türkiye'deki tarih eğitiminin geleneksel metotlarla öğretilen ve çok fazla detaya inildiği için öğrencilerin "anlaması"ndan ziyade onları ezberciliğe iten bir yapısının olduğuna dair eleştiriler vardır. Benzer şekilde Türkiye'deki tarih eğitiminin çok fazla ulusalcı ve etnik merkezli bir yapıya sahip olduğu yönünde de eleştiriler yapılmıştır. Diğer taraftan, hizmet öncesi ve hizmet-içi öğretmen yetiştirme programları da genellikle öğretmen adayları ile öğretmenlere çok kültürlülüğe dayanan, hassas ve tartışmalı konuların nasıl öğretilebileceği üzerinde yeterli eğitim vermemektedir.

Ancak Türkiye'deki tarih ve sosyal bilgiler eğitimi son dönemlerde önemli bir değişimden geçmektedir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, 2005 yılından, yeni Tarih Öğretim Programı ise 2008 yılından itibaren uygulamaya konmuştur. Bu programlara paralel olarak da yeni ders kitapları hazırlanmıştır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda "tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi; ülkemizde

de demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, toplumsal cinsiyet alanında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliğinde, yerleşme ve küreselleşme süreçlerindeki değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtmak” zorunluluğundan bahsedilmektedir. Yeni hazırlanan öğretim programları “Türkiye’de ve dünyada yaşanan değişimler ve gelişmelerle birlikte, Avrupa Birliği normlarını ve eğitim anlayışını, mevcut programların değerlendirmelerine ilişkin sonuçları ve ihtiyaç analizlerini dikkate alarak” hazırlanmıştır (MEB, 2005). Sosyal Bilgiler Programını oluşturan temel öğeler: beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlardır. Programda yer alan ve gelişmiş ülkelerin programlarında da benzerlerine rastlayabileceğimiz başlıca becerileri şöyle sıralayabiliriz: Eleştirel Düşünme Becerisi, Yaratıcı Düşünme Becerisi, İletişim Becerisi, Araştırma Becerisi, Problem Çözme Becerisi, Karar Verme Becerisi, Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi, Gözlem Becerisi, Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi, Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi, Sosyal Katılım Becerisi, Empati Becerisi. Bu becerilerle paralel kavram ve değerlere de değinen yeni programlar, bilginin öğrencinin kendisi tarafından yapılandırılmasını savunan yapılandırmacı (*constructivist*) anlayışa dayanmaktadır. Bu yaklaşım karar verici olarak öğrencilerin yetiştirilmesinde bilginin, bir amaç olarak değil, bir problemin çözümünde araç olarak edinilmesini sağlamayı hedeflemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından kabul edilen yeni Tarih Dersi Öğretim Programı’nda da benzer şekilde dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak “öğrenci merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine imkân sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmıştır” (MEB, 2007).

Görüldüğü gibi sosyal bilgiler ve tarih öğretim programlarındaki değişimler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çok doğru bir şekilde küresel değişimlerin neticesinde hızla değişen dünya ve Türkiye için önemli bir gereklilik olarak ortaya konmaktadır. Öyleyse okullar ve üniversiteler (özellikle eğitim fakülteleri) sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde olaylara daha geniş bir perspektifle bakan evrensel bir yaklaşımı benimseyerek Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen öğretim programı değişikliklerini uygulamaya geçirmelidirler. Ancak yeni öğretim programlarının uluslararası gelişmeleri içermesine rağmen, bu programların uygulamaya geçirilmesinde problemler yaşanmaktadır. Birçok öğretmen yeni öğretim programlarının teorik altyapısını oluşturan temel kavramlar hakkında yeterli bilgi sahibi değildir. Teorik bilgiye sahip olanlar ise teorinin pratiğe nasıl aktarılacağı noktasında sıkıntılar yaşamaktadırlar.

Türkiye’de Tarih ve Sosyal Bilgiler eğitimine katkıda bulunmayı amaçlayan bu kitap ‘Türkiye ve AB arasındaki Sivil Toplum Diyalogunu Geliştirme Projesi’ hibe programları kapsamında Avrupa Birliği tarafından desteklenen “Sosyal Bilgiler ve Tarih Eğitimcilerini Çok Kültürlü Avrupa İçin Eğitmek” başlıklı projenin önemli ürünlerinden birisidir. Erciyes Üniversitesi’nin koordinatörlüğünü yürüttüğü bu projenin ortakları Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi ile İngiltere’nin Bristol kentinde bulunan West of England Üniversitesidir. Avrupa Tarih Eğitimcileri Birliği (EUROCLIO) ise proje iştirakçisi olarak katkıda bulunmuştur.

Türkiye’nin son yıllarda öğretim programlarını yenilerken yaşadığı tartışma ve sorunların benzerleri yıllar önce başka ülkelerde de yaşanmıştı. Örneğin 1970’li yıllara kadar geleneksel bir tarih öğretimine sahip olan İngiliz okullarında bilgi ağırlıklı ve ezbere dayalı bir tarih eğitimi verilmekteydi. Öğretmen merkezli olan bu eğitimde, öğretmen ve ders kitabı tüm “doğru bilginin” kaynağı olarak görüldüğü için öğrenciler tahtaya yazılanları ya da öğretmenin söylediklerini daha sonra ezberlemek amacıyla not ederlerdi. Ya da ders kitabı sınıfta okunmak suretiyle dersler işlenirdi. Çeşitli eleştiri ve tartışmalar sonucu 1970’lerden itibaren İngiliz okullarında beceri kazandırmayı önceleyen ‘yeni tarih’ eğitimi anlayışı ağırlık kazanmaya başlamıştır. Ancak zaman zaman bilgi ve beceri arasındaki dengenin sağlanamaması İngiltere’de de eğitimciler arasında çeşitli tartışmalara yol açmıştır. İngiltere’deki ‘yeni tarih’ eğitimi anlayışı Türk akademisyenler tarafından oldukça sık bir şekilde referans olarak gösterilmektedir. İngiltere’den Dr. Dean Smart, Dr. Penelope Harnett ve Dr. Ian Phillips, İngiltere’deki tarih eğitimini çeşitli açılardan ele alan bu kitaptaki makaleleriyle Türk okuyucuya oldukça faydalı bilgiler sağlayacaklardır. Bu bağlamda İngiltere örneğinin Türkiye’de karşılaşılan benzer sorunlara ne ölçüde çözümler getirebileceği bu makalelere bakılarak tartışılabilir. Aynı şekilde Avrupa Tarih Eğitimcileri Derneği (EUROCLIO) genel direktörü Joke van der Leeuw Roord da Avrupa’da tarih eğitimiyle ilgili önemli gelişmeleri analiz ettiği makalelerinde tarih eğitiminin halihazırda Avrupa’daki durumunu ve önceliklerini ortaya koymaktadır.

Yukarıda belirtildiği gibi Türkiye ile AB arasındaki katılım müzakereleri sıkıntılı da olsa sürmektedir. Bu müzakerelerin birinci bölümü Türkiye’deki reformları desteklemek, ikinci bölümü katılım müzakerelerinin çerçevesini belirlemek, üçüncü bölüm ise Türkiye Cumhuriyeti ile Avrupa Birliği arasındaki birlik çalışmalarına sivil toplumu dâhil ederek politik ve kültürel bakımdan ülkeler arasındaki diyalogu geliştirmektir. Sivil Toplum Diyalogu’nu Geliştirme Projesi hibe programları resmi kurumlardan ziyade bireyleri bir araya getirmeyi, toplumların bu şekilde birbirlerini anlamalarını, katılım müzakereleri sürecine sivil toplumun sahip çıkmasını amaçlamaktadır. Çünkü

Türkiye açısından bir medeniyet projesi olarak kabul edilen Avrupa Birliği'ne katılım sürecinin başarılı olması için sadece resmi kurumların meseleye sahip çıkması yetmemektedir. Özellikle yukarıda belirtildiği gibi her iki tarafta var olan tarihsel önyargıların aşılabilmesi için asıl olanın bu politikaların toplum tarafından sahiplenilmesidir. Sürece hem Türkiye hem de AB'deki sivil toplum kuruluşları ne kadar sahip çıkarsa katılım çalışmalarının başarıya ulaşması o kadar kalıcı, derinlikli, gündelik politikalardan etkilenmeyen bir yapı kazanacaktır. "Sosyal Bilgiler ve Tarih Eğitmcilerini Çok Kültürlü Avrupa İçin Eğitmek" başlıklı projemizin amacı da öncelikle Türkiye ile AB ülkeleri arasındaki "Sivil Toplum Diyalogu'nun Geliştirilmesi"ne katkıda bulunmaktır. AB, kuruluş felsefesi olarak insan hakları, demokrasi, çok kültürlülük, hoşgörü gibi kavramlara dayanmaktadır. Türkiye gibi çeşitli yönleriyle farklı tarihe ve medeniyete sahip bir ülkenin katılımı halinde birlik şimdiye kadarki görünüşünün aksine bir "Hristiyan Birliği" görünümünden uzaklaşarak, bir "Medeniyetler Birliği" halini alabilecektir. Böylece kuruluştaki felsefe de tam anlamıyla hayatiyet kazanacaktır.

Bu proje daha somut olarak Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyelik sürecine sivil toplumun katılması ve üyelik sonrasındaki "Çok kültürlü Avrupa"ya toplumun hazır olmasında etkili olacak olan Sosyal Bilgiler ve Tarih öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitilmesini amaçlamaktadır. Eğitim alanında gerçekleştirilen değişimlerde ve okullarda gerçekleştirilen yeniliklerin merkezinde öğretmenler (ve öğretmen adayları) anahtar bir konum işgal ederler. Bu yüzden sivil diyalog, demokrasi ve çok kültürlülük gibi kavramların eğitimde ne anlama geldiğinin teori ve pratikte iyi anlaşılmasını sağlamak için tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik hizmet-içi eğitimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, tarih ve sosyal bilgiler eğitimi ile öğretmen eğitimi programlarını Türkiye ve AB arasındaki ilişkileri geleneksel tarihsel yaklaşımdan uzak olarak eleştirel bir anlayışla yeniden değerlendirecek şekilde ele almak gerekmektedir. Bu yaklaşım öğrencileri olayları önyargılardan ziyade eleştirel düşünce ve kanıtlara dayalı olarak değerlendiren vatandaşlar olarak yetiştirmeyi amaçlamalıdır. Projemizin faaliyetleri kapsamında Kayseri ve Trabzon illerinde ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler ve Tarih öğretmenleriyle, Eğitim Fakültelerinde eğitim gören Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına, eğitimde Avrupa boyutunu öne çıkaran kalıp yargılardan ziyade çoklu bakış açısını ele alan ve kaynak ve kanıtlara dayalı bir tarih ve sosyal bilgiler eğitiminin nasıl gerçekleştirilebileceğini ortaya koyan eğitim seminerleri ve çalıştaylar düzenlenmiştir. Bu eğitim çalışmalarında tarih ve sosyal bilgiler eğitimcilerinin eleştirel farkındalıklarını artırmak, onları yenilikçi pedagojiyle tanıştırmak, onların alan eksenli pedagojik bilgileri ile

profesyonelliklerini artırmak amacı güdülmüştür. Proje ekibinin ulusal ve uluslararası uzmanları tarafından gerçekleştirilen hizmet-içi eğitimler şu başlıklar altında gerçekleştirilmiştir:

1. Tarih Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar: XX. Yüzyıl Tarihi Nasıl Öğretilmeli?
2. Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretiminde yenilikçi öğretim yaklaşımları.
3. Çok kültürlü toplumda Sosyal Bilgiler ve Tarih öğretmek.
4. Tarih öğretiminde hassas konular ve çok perspektiflilik
5. Yerel, bölgesel, ulusal, Avrupa ve küresel perspektiflilikleri dengeleyen Tarih ve Sosyal Bilgiler eğitimi.
6. Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretiminde cinsiyet, insan hakları, sürdürülebilir kalkınma ve çevre konuları.
7. Müfredat ve ders kitabı geliştirme.
8. Yeni Tarih ve Sosyal Bilgiler kitapları nasıl kullanılmalı?
9. Tarih ve sosyal bilgiler eğitiminde bilgi iletişim teknolojilerinin kullanılması.

Yürütülen bu eğitim çalışmalarında proje ekibimiz tarafından geliştirilmiş yenilikçi eğitim materyal örnekleri katılımcılarla birlikte uygulanmış ve daha sonra da bu materyallerle ilgili tartışmalar yapılmıştır. Bu materyaller de bu proje kapsamında ayrıca kitaplaştırılmıştır.

Proje kapsamında İngiltere, Hollanda ve Türkiye'ye çalışma ziyaretlerinde bulunulmuştur. Bu çalışma ziyaretleri proje personeliyle farklı kurum ve kuruluşta görevli çeşitli akademisyenler, öğretmenler, öğretmen adayları, bürokratlar ile politikacılar arasında ağ oluşturma ve fikir alış-verişlerinde bulunma fırsatları oluşturmıştır. Farklı ülkelerdeki iyi uygulamalar gözlemlenmiş ve proje kapsamında uyarlanmaya çalışılmıştır. Bu ziyaretler aynı zamanda ilgili ülkelerdeki hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerde çok kültürlülük bağlamında neler sunulduğunun ortaya çıkartılmasına imkan sağlamıştır. Yine proje faaliyetlerinde yer alan bazı öğretmenler ile proje ekibi tarih eğitimini farklı açılardan ele alan ve bu alandaki son çalışmaların sunulduğu uluslararası konferanslara katılmıştır. Proje kapsamında gerçekleştirilen alan araştırmasının sonuçları 2009 yılında Kuzey İrlanda'da Ulster Üniversitesi'nde gerçekleştirilen HEIRNET Konferansında uluslararası bir dinleyici kitlesiyle paylaşılmıştır. Hollanda merkezli EUROCLIO tarafından organize edilen çalışma ziyaretinde ise Lahey merkezli birçok uluslararası sivil toplum kuruluşu ile fikir alış verişinde bulunma imkanı yakalanmıştır.

Yukarıda çok kısa bir şekilde özetlenen proje faaliyetleri sürecinde ortaya çıkan bu kitabın yazılması sırasında Türkiye'de, İngiltere'de ve başka ülkelerde çok kültürlü bir tarih ve sosyal bilgiler eğitimine yönelik olarak yeni yaklaşımların gerekliliği bize rehberlik eden en temel ilkeydi. Tarih ile tarih ve

sosyal bilgiler eğitimlerindeki yeni yaklaşımlar bize toplumlar ve toplumsal gruplar arasında köprüler kurmanın gerekli olduğunu söylemektedir. Bu köprü kurma uğraşısında kadın-erkek, genç-yaşlı, etnik, dilsel ve dinsel kimlikler, zengin- fakir, kentsel-kırsal toplumlar arasındaki ve çeşitli dünya görüşleri arasında ayrımcılık yapmayan ama farkları da görmezden gelmeyen bir yaklaşımın göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir. Bundan dolayı tarih dersi için çoklu bakış açısı temel bir gerekliliktir. Geçmiş sistematik bir şekilde farklı bakış açılarından ele alınmalıdır. Bu kitapta ele alınan tarih eğitimi anlayışı tarihe bakışta tek bir “doğru”nun olmadığı fikrinden hareket eder. Ancak bizi “doğru” ya mümkün olduğunca yaklaştıracak bilimsel çalışma kuralları ile tarih metodolojisine bağlı dürüst araştırma ve yorumlar vardır.

Tarihteki birçok olay ve gelişme doğrudan vatandaşlık ve sivil sorumluluk konularıyla ilişkilidir. Çağdaş tarih eğitimi, genç insanlarda sivil bir sorumluluğun geliştirilmesi ve onların toplumda aktif bir şekilde yer almalarını sağlamayı çok önemli bir amaç olarak görür. Joke van der Leeuw Roord’un bu kitaptaki “Katılım, Farkındalık ve Hoşgörü için Eğitim: Anahtar Temaların Tarih Eğitimiyle İlgisi ve Önemi” başlıklı bölümünde vurguladığı gibi tarih bilimi ve okullarda çocuklara öğrettiğimiz tarih dersleri evrensel bir metodolojiyi paylaşırlar: Tarihsel çalışmalar net bir tarihsel soruyu, ampirik kanıtların eleştirel olarak kullanılmasını, çalışılan dönemin değerleri, bilgisi ve zihniyet dünyasını göz önünde bulundurmaya ve bu olayın günümüze olan etkisi ile ilgisi hakkında bir tartışmayı içermesi gerekir. Her çalışma: Değişim ve süreklilik; benzerlik ve farklılık; neden ve sonuç; zaman/kronoloji; olgu ve düşünce gibi belli kavramlar üzerinde temellendirilir. Tarih eğitimi, bu eğitimi alanlarda bir sorgulama ve merak duygusu uyandırmaya, onlarda bağımsız düşünme becerisi geliştirmeye ve yönlendirmelere karşı duyarlı olmalarını sağlamaya odaklanmalıdır.

Elinizde tuttuğunuz bu kitap çok kültürlü değerler ve yenilikçi pedagoji bağlamında özellikle Türkiye’de var olan bir boşluğu doldurmaya amaçlamaktadır. Bu kitap diğer proje çıktılarıyla birlikte Türkiye’deki yeni Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının başarılı bir şekilde uygulamasına katkı sağlamayı ve böylece Milli Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan değişim sürecini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. İnsan haklarına saygı, katılımcı demokrasi, çok kültürlülük, sosyal adalet, çevrenin ve kültürel mirasın korunması, cinsiyetler ve ırklar arasındaki ayrımcılığın azaltılması gibi değerlerin derslerde nasıl ele alınacağı tarih ve sosyal bilgiler öğretmen ve öğretmen adayları tarafından iyi bilinmelidir. Bu kitap özellikle tarih ve sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışan akademisyenleri, öğretmenleri ve öğretmen adaylarını hedeflemektedir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileri,

eğitim yöneticileri, müfredat geliştiriciler, ders kitabı yazarları, veliler ve diğer toplum kesimleri de bu kitapta öne sürülen teorik tartışmalardan fayda sağlayabileceklerdir.

Sonuç

Eğitim toplumsallaşmanın önemli bir boyutunu oluşturur. Eğitim sadece belli bilgi ve becerilerin kazanılması süreci değildir; değerler ve inançların şekillenmesine de yardımcı olur. Bu bağlamda sosyal bilgiler ve tarih dersleri öğrencilerin toplumsallaşma süreçlerinde ve onların belli değerleri ve inançları tanımalarında önemli bir rol oynamaktadır. Bundan dolayı bu dersler birçok ülkenin ulusal eğitim programlarında önemli bir yer tutmaktadırlar. Bu kitap sivil diyalog, demokrasi, çok kültürlülük, çoklu bakış açısı temelinde hassas konuların tartışılabildiği, eleştirel düşünme ve objektiflik gibi özelliklere sahip yenilikçi metodoloji aracılığıyla tarih ve sosyal bilgiler eğitimini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Kitabın yazarları Türkiye, İngiltere ve Hollanda’da tarih ve sosyal bilgiler eğitimi alanlarında ürün veren akademisyenlerdir. Farklı ülke ve kültürlerden bu yazarlar geleceğin tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok kültürlü Avrupa’nın gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlere göre yetiştirilmesi gerektiği noktasında birleşmektedirler.

Projemizin ürünlerinden biri olan bu kitabın ülkemizde Tarih ve Sosyal bilgiler derslerindeki uygulamalar esnasında mevcut eksikliklerin giderilmesine ve öğrencilerin farklı bakış açılarını tartışabildiği, yaratıcılık, hoşgörü, kendini ifade etme, başkalarını dinleyebilme ve evrensel bakış açıları kazanma niteliklerine katkıda bulunması kitabın yazar ve hazırlayıcılarını mutlu edecektir. Bu kitabın çeşitli üniversitelerde ve okullarda uzun yıllar boyunca öğretim üyeleri, öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılmasını ve proje çıktılarının daha geniş toplum kesimleri tarafından uygulamaya geçirilmesini umut ediyoruz.

KAYNAKÇA

- MEB. (2005). *Sosyal Bilgiler 6.-7. Sınıf Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2007). *Tarih Dersi Öğretim Programı (9.sınıf)*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

TÜRKİYE-AVRUPA BİRLİĞİ İLİŞKİLERİ

*Coşkun TOPAL**

Giriş

Avrupa, İkinci Dünya Savaşı'nın kıtada yarattığı yıkımın bir daha yaşanmaması için savaş sonunda işbirliği çabalarına ağırlık vermiştir. Bu amaçla ilk olarak Fransa, Batı Almanya, İtalya, Belçika, Hollanda ve Lüksemburg 1951'de imzaladıkları Paris Antlaşması ile Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu'nu kurarken, 1957'de aynı ülkeler Avrupa Ekonomik Topluluğu ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu'nu kuran Roma Antlaşması'nı imzalamışlardır. Avrupa'daki ekonomik bütünleşme hareketi süreç içinde son derece önemli bir yapı halini almıştır (Borchardt, 1993:5).

Tanzimattan itibaren Batı ekseninde bir modernleşme çabasına giren Türkiye, cumhuriyet döneminde de tercihlerini ağırlıklı olarak batılı örgütlere girmek için kullanmıştır. Bu doğrultuda 31 Temmuz 1959'da Avrupa Ekonomik Topluluğu'na ortak üye olabilmek için başvuruda bulunmuştur. Bu çalışmada Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) olarak başlayan ve daha sonra Avrupa Birliği (AB) adını alan oluşum ile Türkiye arasındaki ilişkiler tarihsel perspektiften ele alınacaktır. Bu çerçevede I. bölümde Ankara Anlaşması'nın imzalanması, II. bölümde Katma Protokol'ün yürürlüğe girmesi ve geçiş dönemi değerlendirilmiş, III. bölümde 1987'de yapılan tam üyelik başvurusu ve 1996'da başlayan Gümrük Birliği süreci ile 2002 Kopenhag Zirvesi'ne kadar olan dönemde Türkiye ile ilgili AB zirvelerinde alınan kararlara kısaca değinilmiş, IV. bölümde ise 2002 Kopenhag Zirvesi ve sonrasındaki gelişmeler ele alınmıştır (Çalış, 2006:79).

1. Ankara Anlaşması'nın İmzalanması

Türkiye'nin dış politikasının şekillenmesinde Asya, Ortadoğu, Batı gibi unsurların farklı açılardan etkide bulundukları kaydedilmiştir. Asyalılık özellikle feodal ve göçebe yaşamın izlerini ifade etmekte ve yemek kültüründen, insanların birbirlerine karşı uzlaşmaz ve düşmanca tutum izlemelerine kadar geniş bir etki sahasına sahip bir unsur olarak görülmektedir (Tezcan, 2002:19). Ortadoğululuk ise Müslümanlık öğesinin ağırlıklı ve etkili olduğu bir unsur-

* Karadeniz Teknik Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü

dur. Dünyanın başka coğrafyalarında Müslümanlara baskı yapılması Türk kamuoyunda da tepkiye neden olur. Batı ise bu unsurlar içinde Türkiye’de en çok etkisi olan ve en yönlendirici unsurdur. Türkiye dünyada laikleştirme politikası uygulayan tek Müslüman devlettir. Türkiye’deki seçkinler sömürge olmuş ülkelerin seçkinlerinden yaklaşık yüz yıl önce (1839) Batılılaşmaya başlamıştır. Seçkinler ile halk arasında bu açıdan farklılık vardır. Özellikle dış politika üzerinde etkisi güçlü hissedilen seçkinler Batılılaşmıştır ve geleneksel Türk dış politikasında bu kesim etkili olagelmıştır (Çalış, 2006:141). Sonuç olarak geçen yüzyılda Avrupa’nın siyasî şartlarını yeniden düzenleyen 1856 Paris Konferansına Osmanlı İmparatorluğu da davet edilmiş ve resmen Avrupalı bir devlet olduğu tescil edilmiştir (Ünal, 2007:25).

Birinci Dünya Savaşı sonrasında kurulan Türkiye Cumhuriyeti, yeni laik yapı için model olarak Batı Avrupa’yı benimsemiştir. Dış politikada mevcut sınırlarını sürdürme ve sonuç olarak da irredentizm politikası gütmeme anlamında Atatürk’ün “*Yurtta sulh, cihanda sulh.*” sözleriyle ifadesini bulan statükocu bir tutum benimsemiştir. Türkiye’nin statükocu dış politikasının bir başka boyutu mevcut dengeleri sürdürmek istemesidir. Türkiye Batıcı politika izlemesine rağmen Batı ile onun karşısındakiler ve Batıyı oluşturan öğeler arasında bir denge kurmaya çalışmıştır (Gönlübol-Kürkçüoğlu, 1985: 462; Oran, 2006).

Türkiye, Batı yönlü dış politika tercihini İkinci Dünya Savaşı sonrasında da sürdürmüştür. Nitekim Soğuk Savaş döneminde Batı ile yakın ittifak ilişkileri kuran Türkiye, Birleşmiş Milletler’in kurucu üyesi olmuş, NATO, Avrupa Konseyi ve OECD’ye üye olarak da Batı Avrupa Birliği ile ortaklık ilişkisi kurmuştur. Batı dünyasının bir parçası olarak özgürlük, demokrasi ve insan haklarını savunan Türkiye’nin dış politikasının ana unsurları Avrupalı ortaklarıyla örtüşmektedir (Kürkçüoğlu, 1978: 213-247; Bozkurt-Ozcan-Koktas, 2004:344)

Türkiye Cumhuriyeti, kuruluşundan itibaren çağdaş uygarlık yolunda ekonomik kalkınmaya büyük önem vermiştir. Türkiye’nin ekonomik alanda Avrupa ile yakın bir işbirliğine girmesi, Batı Avrupa ile siyasi alandaki işbirliğinin de doğal bir uzantısıdır. Ekonomik kalkınma sürecinin hızlanacağı düşüncesinin yanında 15 Temmuz 1959’da Topluluğa üyelik başvurusunda bulunan Yunanistan’dan geri kalmama kaygısı da Türkiye’nin 31 Temmuz 1959’da AET’ye ortaklık başvurusunda bulunmasına etki yapmıştır (Uysal, 2001:140-153). Topluluk Konseyi başvuruyla ilgili olarak gerekli incelemeleri yaptıktan sonra, 11 Eylül 1959’da Komisyon’a Türkiye ile görüşmelerin yürütülmesi konusunda yetki verilmesi kararını almıştır. Görüşmeler sonunda 25 Haziran 1963’te Komisyon ve Türkiye Hükümeti temsilcileri tarafından

Brüksel’de parafe edilen Ortaklık Anlaşması, 12 Eylül 1963’te İnönü Hükümeti ve Topluluk yetkilileri arasında Ankara’da imzalanarak 1 Aralık 1964’te yürürlüğe girmiştir (Karluk, 1996:392; Bozkurt-Ozcan-Koktas, 2004:344; Uysal, 2001:140-153). Nihai amacı Türkiye’nin Topluluğa tam üyeliği olan Ankara Anlaşması’nda “hazırlık dönemi”, “geçiş dönemi” ve “son dönem” olmak üzere üç dönem öngörülmüştür. Geçiş döneminin sonunda ise Gümrük Birliği’nin tamamlanması planlanmıştır (Bozkurt-Ozcan-Koktas, 2004:348-351; Uysal, 2001:140-153):

1) Hazırlık Dönemi: Ankara Anlaşması’nda 5 yıl olarak öngörülen fakat görüşmelerin uzaması dolayısıyla 8 yıl süren bu dönem 1 Aralık 1964-31 Aralık 1972 tarihleri arasında kapsamaktadır. Hazırlık döneminde, Topluluk üstleneceği tek taraflı yükümlülüklerle Türk ekonomisini güçlendirmeyi ve Gümrük Birliği’ne geçişe hazır duruma getirmeyi taahhüt etmiştir. Geçici Protokol ile belirlenmiş bazı tarım ürünlerine, Topluluğun ithal kolaylıkları tanınması ve I. Mali Protokol sonucu, AET’nin Türkiye’nin dış ticaretindeki payı 1964-72 döneminde artmıştır.

2) Geçiş Dönemi: Bu dönem 1 Ocak 1973’te Katma Protokol’ün yürürlüğe girmesiyle başlamış ve taraflar karşılıklı ve dengeli yükümlülükler temelinde, sanayi ürünleri ticaretinde Gümrük Birliği’nin kurulmasını hedef olarak belirlemişlerdir. AET, bazı tarım ürünlerinde ithal kolaylıkları sağlarken pamuk ipliği, pamuklu dokuma ve rafine petrol ürünleri hariç Türk sanayi ürünlerine gümrük vergilerini ve kısıtlamaları derhal kaldırmıştır. Buna karşılık Türkiye ise Topluluk menşeli sanayi ürünlerine uyguladığı gümrükleri kademeli şekilde 12 yılda kaldırmayı öngörmüş, korunması gereken hassas sanayi ürünleri için bu süre 22 yıl olarak öngörülmüştür.

3) Son Dönem: Ankara Anlaşması’nın 5. maddesinde, Türkiye ve Topluluk arasındaki ortaklık ilişkisinde son dönemin gümrük birliğine dayandığı ve âkit tarafların ekonomi politikaları arasındaki eşgüdümün güçlendirilmesi gerektiği vurgulanır.

2. Katma Protokol'un Yürürlüğe Girmesi ve Geçiş Dönemi

Ankara Anlaşması’nın öngördüğü Hazırlık Dönemi boyunca Türkiye, Topluluğa karşı herhangi bir yükümlülük altına girmemiştir. TBMM’de Hazırlık Dönemi sonrası Geçiş Dönemini başlatacak olan Katma Protokol’ün oylaması sırasında Adalet Partisi ve Cumhuriyetçi Güven Partisi milletvekilleri olumlu oy kullanırlarken Cumhuriyet Halk Partisi ve Demokratik Parti milletvekilleri, Türkiye’nin Geçiş Döneminin getireceği ekonomik yükümlülükleri üstlenemeyeceğini savunarak Katma Protokol’e ret oyu kullanmışlardır (Uysal, 2001: 140-153).

Katma Protokol'ün I. Kısımı (md.2-35) 'Malların Serbest Dolaşımı' başlığını taşımakta ve sanayi ürünleeri için Gümrük Birliği kurulması, Ortak Gümrük Tarifesinin Türkiye tarafından kabulü ve miktar kısıtlamalarının kaldırılmasının esasları gibi bölümleri ele almaktadır. II. Kısım 'Kişilerin ve Hizmetlerin Dolaşımı' başlığını taşımakta, Türkiye ve Topluluk üyesi ülkeler arasında işçilerin serbest dolaşımı ile yerleşme hakkı, hizmet edimi ve ulaştırma konularına değinmektedir(md.36-42). 'Ekonomi Politikalarının Yaklaştırılması' kısmında ise ekonomi ve ticaret politikalarının eşgüdümü ve Topluluğun rekabet, vergileme ile ilgili hükümlerine ve mevzuatına Türkiye'nin nasıl uyum sağlayacağı konularına yer verilmiştir(md.43-48) (Uysal, 2001: 140-153).

1970'li yıllarda sanayi ürünleri konusunda, Topluluğun genişlemesi ve Avrupa Serbest Ticaret Alanı'nın kurulmasının neden olduğu sorunlar ortaya çıkmıştır. Diğer yandan gelişmekte olan ülkelerin mamul ve yarı-mamul mallarının gümrüksüz olarak Topluluk pazarlarına girmelerini sağlayan 'Genelleştirilmiş Tercihler Sistemi' ve tekstil ürünlerindeki kısıtlamaların da Türkiye ekonomisine olumsuz etkileri olmuştur. Bu durum hükümetlerin Türkiye'nin tarım ürünlerindeki avantajlarının azaldığı ve sanayi ürünlerindeki yükümlülüklerinin ise arttığı yönündeki şikayetlerine yol açmıştır. Topluluğun, çeşitli Akdeniz ülkelerinin sınai mallarının gümrüksüz olarak Topluluk pazarlarına girmesini sağlayan ve tarım ürünlerine de ayrıcalıklar tanıyan 'Akdeniz Politikası', Türkiye'nin tarım ürünlerinde sahip olduğu rekabet avantajlarını azalttığı ileri sürülmüştür. Ayrıca Katma Protokolün 36. maddesine göre 1976 ile 1986 yılları arasında kademeli olarak hayata geçirilmesi gereken işçilerin serbest dolaşımı bir türlü gerçekleşmemiş, bunun yanı sıra 1974 petrol krizinin de etkisiyle Batı Avrupa'da artan işsizlik, yabancı işçi alımlarının durdurulmasına ve bir kısmının da geri gönderilmelerine neden olmuştur. 1980 yılında Batı Almanya, Fransa ve Benelüks ülkelerinin Türk vatandaşlarına vize uygulamaya başlaması ise soruna yeni bir boyut katmıştır (Uysal, 2001: 140-153).

Türkiye 1974 petrol bunalımının dış ödemeler dengesinde yol açtığı olumsuzluk nedeniyle ithalatını sürdürebilmek için dış borçlanmaya başvurmuştur. Fakat zaman içinde bu tercih yüksek enflasyon, sıfıra yaklaşan bir büyüme hızı, karaborsanın yaygınlaşması, döviz darboğazı gibi ekonomik sorunların giderek artmasına ve Türkiye'nin sürekli kredi arayışı içine girmesine yol açmıştır. Bu ekonomik şartlar altında, 12 Mart sonrası koalisyon hükümetleri, Türkiye'nin Topluluk ile ilişkilerinde sorumluluklarını yerine getirmesinin mümkün olmadığını vurgulamış ve geçiş dönemi şartlarının Türkiye lehine yeniden düzenlenmesini istemişlerdir(Uysal, 2001: 140-153).

Ekonomik şartların giderek olumsuz bir hal alması Türkiye-AT ilişkilerini bu şekilde etkilerken, koalisyon hükümetini oluşturan iki parti, MHP ve MSP,

siyasi açıdan da Topluluk karşıtıdır. MSP lideri Erbakan, AT'nin siyonist ve masonların kurduğu bir Hristiyan birliği olduğunu ve üyelerinin, Rum, Ermeni ve Yahudilere Türkiye'de toprak satın alıp yerleşme hakkı doğuracağını savunmakta ve bunun yerine "İslam Ortak Pazarı" kurulması düşüncesi- ni savunmaktaydı (Uysal, 2001: 140-153; Bozkurt, 1992:37).

Türkiye'nin içinde bulunduğu ekonomik istikrarsızlık, Küba füze bunalımı ve Johnson mektubuyla başlayıp Kıbrıs müdahalesinin dış politikada yol açtığı sorunlarla birleşince ülkede Batı karşıtlığının artmasına yol açmıştır. Ancak bu gelişmelerin Topluluk ve Türkiye arasındaki ilişkileri kopma noktasına getirmesi beklenirken, Yunanistan, İspanya ve Portekiz'in tam üyelik yolunda ilerlemelerinin Türkiye'nin rekabet şartlarını olumsuz etkileyeceği endişesi, İran Devrimi ve Sovyetler Birliği'nin Afganistan'ı işgali ile değişen bölgesel dengeler ve iç politikada yaşanan istikrarsızlık nedeniyle 1980 yılında Adalet Partisi azınlık hükümeti tam üyeliğe geçişi hızlandırma talebini ifade etmiştir. Ayrıca hükümetin, ekonomide dışa açık bir büyüme modeli öngören 24 Ocak kararlarını uygulamak ve askeri müdahaleye karşı Batı'nın desteğini kazanmak istemesi, Topluluk ile ilişkilerini iyileştirme çabasının diğer nedenleri olarak görülebilir. Bununla birlikte 12 Eylül 1980 tarihinde Türkiye'de anayasal rejimin askeri darbe ile kesintiye uğraması Topluluk ile Türkiye arasındaki ilişkilerde siyasal açıdan sorunlu bir dönemi başlatmıştır (Uysal, 2001: 140-153; Çayhan ve Ateşoğlu, 1996:101).

Milli Güvenlik Konseyi'nin bütün siyasi partileri kapatma kararına DİSK'in 52 yöneticisi için idam talebi ve Barış Derneği davası eklenince Avrupa Parlamentosu (AP), Komisyon ve Konsey'e Türkiye'de insan hakları ve demokratik özgürlükler sağlanana kadar, mali yardımın askıya alınmasını tavsiye etmiştir. Bundan sonra Türkiye AT ilişkilerinde siyasal karar ve beklentilerin ön plana çıktığı ve uzun süre devam eden yeni bir süreç başlamıştır. (Uysal, 2001: 140-153; Erarp, 1996:47; Çayhan ve Ateşoğlu, 1996:103).

3. Tam Üyelik Başvurusu ve Gümrük Birliği

Turgut Özal başkanlığındaki ANAP hükümeti 14 Nisan 1987'de Topluluğa tam üyelik başvurusunda bulunmuştur. Türkiye tam üyelik başvurusunu, Roma Antlaşması'nın "Her Avrupa Devleti Topluluğa üye olmayı talep edebilir" şeklinde başlayan 237. maddesi çerçevesinde yapmıştır (Uysal, 2001: 140-153).

Türkiye'nin başvurusunu değerlendiren 17 Aralık 1989 tarihli Komisyon raporunda azınlık hakları ve Kıbrıs konularındaki eleştiriler başvurunun reddinin siyasal dayanakları arasında ifade edilmiştir. Sonuç olarak, 5 Şubat 1990'da toplanan Bakanlar Konseyi Komisyon raporunu aynen kabul etmiştir

(Uysal, 2001: 140-153; Çayhan ve Ateşoğlu, 1996:104). Bu gelişmeler sonrasında Komisyon, Türkiye'nin Topluluktan tamamen uzaklaşmasını önlemek üzere ortaklık ilişkilerinin geliştirilmesi amacına yönelik bir işbirliği paketi hazırlamakla görevlendirilmiştir. Bu kapsamda, Ankara Anlaşması ile hedeflenen sınai mallarda Gümrük Birliği'nin 1995'e kadar gerçekleştirilmesine yönelik, Türkiye'nin tarım ürünleri ve tekstil ihracatının aşamalı olarak serbestleştirilmesi için görüşmeler yapılması öngörülmüştür. Gümrük Birliği Kararı'nın 1 Ocak 1996'dan itibaren yürürlüğe girmesi ile Ankara Anlaşması'nın son dönemi başlamıştır. 1/95 sayılı Ortaklık Konseyi Kararı, Ankara Anlaşması'nda üzerinde anlaşılan Gümrük Birliği'nin işleyişine ilişkin hükümlerin ifade edildiği bir belgedir. I. Kısım "Malların Serbest Dolaşımı ve Ticaret Politikası" (md.2-23), II. Kısım "Tarım Ürünleri" (md.24-27), III. Kısım "Gümrük Hükümleri" (md.28-30), IV. Kısım ise "Yasaların Yakınlaştırılması" başlıklarını (md.31-51) taşımaktadır (Uysal, 2001: 140-153; Çayhan ve Ateşoğlu, 1996:132; Eralp, 1996:55).

Gümrük Birliği Kararı ile Türkiye tek yanlı olarak tam üyelerinkine yakın yükümlülükler üstlenirken, tam üye olmadan Gümrük Birliği'ne giren ilk ve tek ülkedir. Tam üyelerin kendi çıkarları doğrultusunda belirledikleri dış ticaret politikalarının (gümrük mevzuatı, üçüncü ülkelerle tercihli ticaret anlaşmaları, diğer anlaşma, karar ve ambargolar) oluşturulma sürecinde yer almamasına karşın Türkiye, bu politikalar sonucu AB tarafından alınan kararlara uymak zorundadır (Uysal, 2001: 140-153; Manisalı, 1998:44).

1990'ların başında serbest piyasa ekonomisine geçişin ardından 10 Merkez ve Doğu Avrupa ülkesinin, Birliğe üye olmak için başvurmaları ile AB'nin gündeminde genişleme ve derinleşme tartışmaları artmıştır. Bu süreçte AB'de düzenlenen çeşitli zirvelerde Türkiye ile ilgili çeşitli kararlar alınmıştır (Somuncuoğlu, 2002:41):

- Maastricht Zirvesi(9-10 Aralık 1991): Bu zirvede üyelik için üç şart öne çıkarılmıştır. Bunlardan ilki üyelik başvurusunda bulunan ülkenin Avrupalı olması, ikincisi demokratik rejime sahip olması, üçüncüsü de insan haklarına saygılı olmasıdır.

- Lizbon Zirvesi(25-27 Haziran 1992): Burada AT Konseyi Kıbrıs, Malta ve Türkiye'nin başvurularını değerlendirmiş, Türkiye'nin Ankara Anlaşması dolayısıyla tam üyelik hakkı olduğu vurgulanmış ama gereği yapılmamıştır.

- Kopenhag Zirvesi (21-22 Haziran 1993): Bu zirvede isteyen Merkezi ve Doğu Avrupa ülkelerinin üyelik için gerekli ekonomik ve siyasi şartları yerine getirdiği takdirde en kısa sürede tam üyeliğinin mümkün olduğu belirtilmiştir. Böylece Kopenhag Kriterleri doğmuş oldu. Türkiye ile işbirliğinin sadece Gümrük Birliğinin geliştirilmesi kapsamında tutulmasına karar verilmiştir.

- Cannes Zirvesi(26-27 Haziran 1995):İlk kez üye devletler dışında ülkelerin de davet edildiği bir zirve olmuştur. Türkiye ile ilgili sadece Gümrük Birliği'nin tamamlanması konusuna değinilmiştir.

- Dublin Zirvesi(13-14 Aralık 1996): Merkezi ve Doğu Avrupa ile Baltık ülkeleri, Kıbrıs ve Malta bu toplantıya da davet edilmişlerdir. İlk kez Ege sorununu gündeme getirilmiştir ve insan hakları standartlarının yükseltilmesine işaret edilmiştir. Türkiye'yle ilgili olarak insan hakları standartlarının yükseltilmesi konusu gündeme getirilmiştir.

- Lüksemburg Zirvesi(12-13 Aralık 1997): Zirve öncesinde Komisyon tarafından hazırlanan ve 16 Temmuz 1997'de dönemin Komisyon Başkanı Jacques Santer tarafından Avrupa Parlamentosu'na sunulan Gündem 2000 raporunda 3 temel konu ele alınmıştır. Bu konular, AB'nin yeni yüzyılda izleyeceği politikalar ve yapılması gereken reformlar; genişleme; ve 2000-2006 döneminde uygulanacak olan mali çerçevedir. Gündem 2000 kapsamında Birliğin bundan sonraki genişleme stratejisinin unsurları ve başvuran ülkelere ilişkin durum değerlendirmelerinin hangi kriterlere göre yapılacağı ana hatlarıyla ortaya konmuştur. Kopenhag kriterlerine uyum, bundan sonraki süreçte AB'ye üyeliğin temel koşulu olarak kabul edilmiştir (Bozkurt-Ozcan-Koktas, 2004:369-370; Çalış, 2006:331-360; DTM, 1999:246).

Avrupa Birliği'nin genişlemesi ile ilgili 12-13 Aralık 1997'deki Lüksemburg Zirvesi'nde alınan kararda Çek Cumhuriyeti, Estonya, Macaristan, Polonya, Slovenya ve Kıbrıs Rum Kesimi'nden oluşan birinci grupla üyelik görüşmelerinin Nisan 1998'de başlayacağı, Bulgaristan, Romanya, Letonya, Litvanya ve Slovakya'dan oluşan ikinci grupla ise katılım ortaklıkları çerçevesinde daha sıkı ekonomik ilişkiler kurulacağı ve bu ülkelerin üyelik görüşmeleri için bir süre daha beklemesi gerektiği ifade edilmiştir(Uysal, 2001: 140-153; Barchard, 1998:1). Başkanlık Bildirgesi'nin 31-36. Paragrafları Türkiye'ye ayrılmış ve Türkiye'nin tam üyelik için ehil olduğu ve diğer adaylarla aynı kriterlere göre değerlendirileceği vurgulanmıştır. Lüksemburg Zirvesi, Ankara Anlaşması'nın 28. maddesine atıfta bulunulması dolayısıyla da Türkiye-AB ilişkileri açısından önemlidir. Bu durum Türkiye-AB ilişkilerinin 1987'de yapılan tam üyelik başvurusu temelinde değil, 1964 yılında yürürlüğe giren Ankara Anlaşması temelinde yürüyeceğini gösteriyordu. Bununla birlikte Türkiye, AB'nin tutumunu ayrımcılık olarak yorumlamış ve Avrupa Konferanslarına katılmayı da reddetmiştir. Buna neden olan Zirve'de AB'nin Türkiye tarafından kabul edilmeyen ve sonuçta Anasol-D hükümetinin AB ile siyasi diyalogu askıya aldığı açıklamasına yol açan beklentilerin ifade edilmesidir. AB, insan hakları standartlarının yükseltilmesini, azınlıklara saygı ve azınlıkların korunmasını, Yunanistan'la olan sorunların Uluslararası

Adalet Divanı seçeneği de dahil olmak üzere çözülmesini, Kıbrıs'ta Birleşmiş Milletler kararları doğrultusunda bir siyasi çözüme varılmasını talep etmiştir (Uysal, 2001: 140-153; Baydarol:23). Bu zirvede Kopenhag Zirvesi kriterlerine uygunluk bütün katılım müzakerelerinin başlatılabilmesi için ön şart olarak kabul edilmiştir. Merkezi ve Doğu Avrupa ülkeleri ile Kıbrıs için tam üyelik süreci öngörülmüştür. Türkiye hariç adayların tamamının müzakere takvimi belli olmuştur (Somuncuoğlu, 2002:49).

Lüksemburg Zirvesi sonrası süreçte Komisyon, Konsey ve Parlamento'ya düzenli olarak rapor sunmaktadır. Türkiye'nin üyeliğe hazırlanma yönünde yaptığı ilerleme hakkındaki bu rapor, büyük ölçüde daha önceki raporlardaki aynı yapıyı takip etmektedir. Komisyon raporunda;

- Birlik ile Türkiye arasındaki ilişkiler kısaca tanımlanmakta;
- Üyelik için siyasi kriterler açısından Türkiye'deki durumu incelenmekte;
- Üyelik için ekonomik kriterler açısından Türkiye'nin durumu incelenmekte;
- Türkiye'nin üyelik yükümlülüklerini üstlenme kapasitesi gözden geçirilmektedir. (http://projeler.meb.gov.tr/pkm1/dokumanlar/duzenli_ilerleme_raporlari/2007ilerlemeraporu_tr_.pdf.)

Yine 15-16 Haziran 1998 tarihinde toplanan Cardiff Zirvesi'nde, Başkanlık Bildirgesi'nin 68. Paragrafı Türkiye'ye ayrılmıştır. Burada Türkiye için Avrupa Stratejisi'nin geliştirilmesi ve Topluluk müktesebatına Türkiye'nin uyum çalışmalarına devam etmesi çağrısı yapılmıştır (Bozkurt-Ozcan-Koktas, 2004:371).

Türkiye 22 Temmuz 1998 tarihinde "Türkiye ile AB Arasındaki İlişkilerin Geliştirilmesi için Strateji" başlıklı bir belgeyi Komisyon'a sunmuştur. Buna karşılık Komisyon'un 12 aday ülke için hazırladığı 4 Kasım 1998 tarihli ilk Düzenli Raporda Türkiye'ye de yer verilmiştir. Kopenhag kriterleri ekseninde değerlendirme yapan komisyonun bu raporu Türkiye'nin adaylığının bir anlamda onaylanması olarak değerlendirilmiştir. Nitekim raporun açıklanmasının ardından 11-12 Aralık 1998 tarihleri arasındaki Viyana Zirvesi'nde Türkiye'nin tam üyeliğe hazırlanması için Avrupa Stratejisi'nin ilerletilmesinin önemi vurgulanmıştır. 13 Ekim 1999'da açıklanan 2. Düzenli Rapor'da Türkiye'deki son gelişmeler yine Kopenhag kriterleri temelinde değerlendirilmiştir. Raporda siyasi kriterle uyum konusunda en önemli engeller olarak insan hakları ve azınlıkların korunması konularındaki eksikler, işkencenin hâlâ yaygın oluşu ve ifade özgürlüğünün yetkili makamlarca devamlı olarak kısıtlanması ifade edilmektedir. Ekonomik kriter bakımından Türkiye'nin

daha avantajlı olduğu vurgulanırken Türkiye'nin bir piyasa ekonomisinin özelliklerinin pek çoğuna sahip olduğu, makroekonomik istikrarın sağlanması; hukuki ve yapısal reform programlarının uygulaması koşuluyla, ülkenin AB içindeki rekabet baskılarıyla ve piyasa güçleriyle başa çıkabileceği belirtilmektedir. (Avrupa Birliği El Kitabı, 1995:107; Somuncuoğlu, 2002:49-58)

10-11 Aralık 1999 tarihlerinde Helsinki'de yapılan AB Devlet ve Hükümet Başkanları Zirvesi, Türkiye'nin tam üyeliğe adaylığını tescil ederek Türkiye-Avrupa Birliği ilişkilerinde yeni bir dönemi başlatmıştır. Burada Türkiye'nin diğer aday ülkeler ile eşit konumda olacağı açık ve kesin bir dille açıklanmıştır. Zirve Sonuç Bildirisi ayrıca, Türkiye'nin diğer aday ülkeler gibi katılım öncesi stratejisinden yararlanmasını ve Türkiye için de bir Katılım Ortaklığı Belgesinin hazırlanmasını öngörmektedir. Nitekim Türkiye için ilk Katılım Ortaklığı Belgesi 8 Mart 2001 tarihinde AB Konseyi tarafından onaylanmıştır. Türkiye'de ise Katılım Ortaklığı Belgesinde yer alan önceliklerin hayata geçirilmesine yönelik program ve takvimi içeren Ulusal Program hükümet tarafından onaylanarak 26 Mart 2001 tarihinde Komisyona sunulmuştur. Katılım Ortaklığı Belgesi ile Ulusal Program 2003 ve 2005 yıllarında gözden geçirilmiştir (T.C. Avrupa Birliği Genel Sekreterliği, 2007).

4. Aralık 2002 Kopenhag Zirvesi ve Sonrasındaki Gelişmeler

Aralık 2002'de Kopenhag Zirvesi'nde, Aralık 2004'te yayınlanacak AB Komisyonu rapor ve tavsiyesine dayanarak Türkiye'nin Kopenhag kriterlerini yerine getirdiğine karar verildiği takdirde, katılım müzakerelerinin gecikmeksizin başlatılacağı kararlaştırılmıştır. 2002 Kopenhag Zirvesinde ayrıca, Türkiye'nin AB üyeliği yolunda desteklenmesine yönelik mevcut Katılım Stratejisinin güçlendirileceği açıklanmış, Komisyon, mevzuatın incelenmesi sürecini yoğunlaştırmaya davet edilmiş, yine AB ile Türkiye arasındaki Gümrük Birliğinin genişletileceği ve derinleştirileceği, Türkiye'ye yönelik katılım öncesi mali yardımın kayda değer ölçüde artırılacağı belirtilmiştir ([\).](http://www.mfa.gov.tr/turkiye-ab-iliskileri.tr.mfa.)

Türkiye 1999 Helsinki Zirvesi sonrasında AB yolunda önemli siyasi reformlar gerçekleştirmiş, insan hakları ve temel özgürlükler alanlarında hukuki ve idari reformlar yapmıştır. Bu alanda, başta Türk Ceza Kanunu olmak üzere ilgili tüm yasal düzenlemelerde yapılan değişikliklerle düşünce ve ifade özgürlüğünün sınırları AB standartlarına yakınlaştırılmıştır (Tezcan, 2002:147; T.C. Avrupa Birliği Genel Sekreterliği, 2007).

Anayasanın 90. maddesinde yapılan değişiklikle temel hak ve özgürlüklerle ilgili uluslararası andlaşmaların ulusal mevzuatın üzerinde olduğu hükme bağlanmıştır. Ayrıca 2001 Ekim'inde gerçekleşen Anayasa değişiklikleri

ile düşünce ve ifade özgürlüğü, işkencenin önlenmesi, demokrasi, kişi hürriyeti ve güvenliği, haberleşme, yerleşme ve seyahat özgürlüğü, dernek kurma özgürlüğü ve kadın-erkek eşitliği alanlarında yeni hükümler gündeme gelmiştir. Yine 1 Ocak 2002’de yürürlüğe giren Yeni Türk Medeni kanununda da bu doğrultuda önemli hükümlere yer verilmiştir. Özellikle 2002 yılı Şubat ayından itibaren hayata geçirilen reformlarla Türkiye iki yıllık süre içinde sekiz uyum paketi ile 53 yasanın 218 maddesinde değişiklik yapmıştır.

AB Komisyonu, Aralık 2002 Kopenhag Zirve sonuçları uyarınca hazırladığı rapor ve tavsiyeyi 6 Ekim 2004 tarihinde açıklamış ve Türkiye’nin AB’ye üyeliğinin Birlik açısından yaratacağı olumlu ve olumsuz etkileri içeren bir “Etki Değerlendirmesi Çalışması” yayınlamıştır.

Komisyon’un raporunda, Türkiye’nin AB’ye uyum yönünde attığı adımlar kapsamlı biçimde değerlendirilmiş ve siyasi kriterlerin yeterli ölçüde karşılandığı belirtilerek Türkiye’yle müzakerelerin başlatılması tavsiye edilmiştir. Bununla birlikte; Komisyon, demokrasi, insan hakları ve temel özgürlüklere saygı ile hukukun üstünlüğü ilkelerinin ciddi ve sürekli bir biçimde ihlal edilmesi durumunda müzakerelerin askıya alınmasını önerebilecektir. Ayrıca müzakere sürecinde Konsey, mevzuat uyumu ve uygulamasının tatmin edici bir düzeyde olup olmadığını denetleyecek ve müzakere edilen her bir başlığın geçici olarak kapatılmasına ve gerektiğinde açılmasına ilişkin kriterleri belirleyecektir. Müzakere, ucu açık bir süreç olup, sonucunu önceden garanti etmek mümkün değildir (Ünal, 2005: 33-34; Tezcan, 2002:147).

“Etki Değerlendirmesi Çalışması” ise, Türkiye’nin AB’ye üyeliğinin AB’nin adalet ve içişleri, ekonomi, bütçe, iç pazar, tarım, ve balıkçılık alanlarında genel olarak Birliğe olumlu katkılarda bulunacağı ifade edilmiştir. Sonuçta Türkiye ve AB ilişkileri açısından önemli ve tarihi bir toplantı olan 17 Aralık 2004 tarihli Brüksel’deki AB Devlet ve Hükümet Başkanları Zirvesi’nde, Türkiye ile üyelik müzakerelerinin 3 Ekim 2005 tarihinde başlatılması kararlaştırılmıştır. Zirve sonrasında AB Komisyonu, Müzakerelerin Çerçeve Belgesi (MÇB) ve Siyasi ve Kültürel Diyalog (Sivil Toplum Diyalogu) hakkında bildirim adı ile iki ana belgeyi hazırlamakla görevlendirilmiştir. Komisyon Türkiye ile AB üyesi ülkelerde karşılıklı önyargı ve bilgi eksikliğini gidermek amacıyla 29 Haziran 2005 tarihinde “Aday Ülkelerle AB arasında Sivil Toplum Diyalogu” Bildirimi’ni yayınlamıştır. Sivil Toplum Diyalogunun amacı Türkiye ile AB üyesi ülkelerde daha çok hükümet dışı örgütler, üniversiteler ve medya kuruluşları aracılığıyla işbirliği imkânlarının geliştirilmesi ve Türkiye’nin topluluk programlarından artan ölçüde yararlanmasıdır (http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/Tur_En_Realitons/NegotiatingFrameowrk/Negotiating_Frameowrk_Full.pdf.)

Müzakere Çerçeve Belgesi, AB Dışişleri Bakanları tarafından 3 Ekim 2005 tarihinde onaylanarak Türkiye ile katılım müzakerelerinin başlatılması kararı alınmıştır. 12 Haziran 2006 tarihli Hükümetlerarası Konferansta ise ilk müzakere faslı olan “Bilim ve Araştırma” başlığında fiili müzakereler açılıp kapanmıştır (<http://www.mfa.gov.tr/turkiye-ab-iliskileri.tr.mfa.>).

AB Komisyonu 29 Kasım 2006 tarihli kararında Türkiye’nin Ankara Anlaşmasına Ek Protokolü tam olarak uygulamaya koymadığını ifade ederek, Komisyonun Türkiye’nin yükümlülükleri yerine getirdiğini teyit etmesine kadar, Hükümetlerarası Konferansa Türkiye’nin Kıbrıs Cumhuriyetine yönelik kısıtlamalarıyla ilgili politika alanlarını kapsayan fasıllarda (toplam sekiz fasıl- “Malların Serbest Dolaşımı”, “İş Kurma Hakkı ve Hizmet Sunumu Serbestisi”, “Mali Hizmetler”, “Tarım ve Kırsal Kalkınma”, “Balıkçılık”, “Ulaştırma Politikası”, “Gümrük Birliği” ve “Dış İlişkiler”) müzakereleri açmamasını ve Türkiye’nin Ek Protokolle ilgili yükümlülüklerini tam olarak yerine getirdiğini teyit etmeden hiçbir faslın geçici olarak kapatılmamasını önermiştir. Komisyonun önerisi, 14-15 Aralık 2006 tarihli AB Hükümet ve Devlet Başkanları Zirvesi’nde onaylanmıştır. Bununla birlikte Almanya’nın Dönem Başkanlığını üstlenmesiyle birlikte Ocak 2007 sonrası katılım müzakereleri yeniden hız kazanmış ve 29 Mart 2007 tarihli Hükümetlerarası Konferans’ta “Sanayi ve İşletme Politikası” faslında müzakereler açılmıştır. Yine Portekiz’in Dönem Başkanlığı sırasında 19 Aralık 2007 tarihinde düzenlenen Hükümetlerarası Konferansta Trans-Avrupa Ağları ile Tüketici ve Sağlığın Korunması fasıllarında da müzakerelere başlanmıştır. 2008 ilerleme raporunda Türkiye’nin toplam 8 fasılda müzakereleri yürüttüğü kaydedilmektedir. 30 Haziran 2009 tarihinde Brüksel’de gerçekleşen hükümetlerarası konferansta Türkiye vergilendirme faslını müzakerelere açmıştır. Sonuç olarak Türkiye, 2005 yılı Ekim ayından itibaren devam eden müzakere sürecinde 35 başlıktan toplam 11’ini müzakerelere açmıştır. İşletme ve Sanayi Politikası, İstatistik, Mali Kontrol, Trans-Avrupa Şebekeleri, Tüketicinin ve Sağlığın Korunması, Fikri Mülkiyet Hukuku, Şirketler Hukuku, Bilgi Toplumu ve Medya, Sermayenin Serbest Dolaşımı ve Vergilendirme başlıklarındaki toplam 10 fasılda müzakereler devam ederken Bilim ve Araştırma faslında müzakereler geçici olarak kapatılmıştır (<http://www.mfa.gov.tr/turkiye-ab-iliskileri.tr.mfa.>; Çalış, 2006:473).

Sonuç

Avrupa Birliği ile Türkiye ilişkilerinin temel metni olan Ankara Anlaşması’nın imzalandığı 1963’ten bu yana dünya siyasi ve ekonomik konjonktüründe önemli değişimler ortaya çıkmıştır. Sovyetler Birliği’nin dağılması ve eski Doğu Bloku ülkelerinin serbest piyasa ekonomisine geçişi ve izleyen süreçte 10 Merkez ve Doğu Avrupa ülkesinin AB üyesi olması gibi beklenmedik gelişmeler, Türkiye-AB ilişkilerini derinden etkilemiştir.

Tarihi süreç içinde inişli çıkışlı bir seyir izleyen Türkiye-AB ilişkileri özellikle 2002 sonrası ivme kazanmıştır. Kopenhag kriterleri çerçevesinde gerçekleştirilen önemli reformlarla, özellikle fiili müzakerelerin başladığı Ekim 2005 sonrası Türkiye-AB ilişkileri daha somut bir takvime bağlanmıştır. 1 Temmuz 2009 itibarı ile İsveç resmi olarak AB dönem başkanlığını üstlenmiştir. Genişlemenin AB içerisindeki önde gelen temsilcilerinden olan İsveç'in, Türkiye'ye açıktan destek verdiği bilinmektedir. İsveç, müzakerelerin başlamasına 'evet' dedikleri halde bazı başlıkları bloke eden ülkelerin tutumlarını ise çelişki olarak değerlendirmektedir. Nitekim İsveç'in Avrupa İşlerinden Sorumlu Bakanı Cecilia Malmström, Ankara ile diyaloglarının çok iyi olduğunu belirterek, müzakerelerin sürdürülmesinin önemine değinmiş ve Türkiye ile Çevre başlığında müzakereleri başlatmayı planladıklarını ifade etmiştir. Bugüne kadar 11 başlığı açan Türkiye açısından, siyasi konular dışında AB üyeliği açısından ağırlıklı konu olarak görülen Çevre başlığının açılması önem taşımaktadır (Star Gazetesi, 4 Eylül 2009).

Bununla birlikte AB ile katılım müzakereleri sonrası Türkiye'nin komşuları arasında saygınlığı artmış, dış politikada global ve bölgesel ölçekteki sorunların çözümünde daha etkin bir çaba içine girmiştir. Cumhurbaşkanı Abdullah Gül ve Başbakan R. Tayyip Erdoğan tarafından teşvik edilen bölge barışının desteklenmesi için "sıfır problem" politikası özellikle Dışişleri Bakanı Ahmet Davutoğlu ile özdeşleştirilmekte ve "azami işbirliği" yoluyla iç sorunların kaynağı olarak yabancı düşman veya günah keçisi aramak yönündeki eski dış politika yaklaşımı tersine döndürülmeye çalışılmaktadır. Suriye ile İsrail arasındaki aracılığın yanısıra Türkiye, Pakistan ve Afganistan ile üçlü bir süreci desteklemiş, 2008'de Lübnan'daki Cumhurbaşkanlığı seçimi krizini çözmeye yardım etmiş, Rusya'nın 2008'de Gürcistan'ı işgali sonrası tüm tarafların iletişim kurulabilmesi için bir çerçeve oluşturmak amacıyla Kafkasya İstikrar ve İşbirliği Platformu girişimini başlatmıştır. Türkiye, AB'nin Balkanlar'daki, NATO'nun ise Afganistan'daki misyonlarına askeri ve komuta düzeyinde katkıda bulunarak da bölgesel barışı oluşturma sürecine önemli katkılar yapmıştır. Bu alanda ayrıca Körfez İşbirliği Teşkilatı'na ve Afrika Birliği'ne gözlemci olmuş ve İslam Ülkeleri Teşkilatı'nda yapılan ilk demokratik seçimde 57 üyeli bu örgütün başkanlığına seçilmiştir. Türkiye dış politikadaki başarısını, en son 151 ülkenin 2009-2010 dönemi Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi Geçici Üyeliği için Türkiye'ye oy vermesiyle taçlandırmıştır.

Türkiye-AB ilişkileri açısından Ocak 2010'da İsveç'ten bayrağı devralacak olan İspanya'nın da Türkiye'ye ilişkin olumlu tavrı dikkate alındığında önümüzdeki bir yıllık süreç zorluklardan çok, işbirliği ve karşılıklı kazanımların vurgulandığı verimli bir döneme işaret etmektedir. Bununla birlikte AB- Tür-

kiye ilişkilerinde asıl belirleyici olan, Türkiye'nin AB sürecine daha sıkı sarılıp somut adımlar atması; AB'nin de "ahde vefa" prensibine gereken önemi vererek müzakere sürecini objektif ve hakkaniyete uygun esaslar üzerinde yürütmesi olacaktır (Kutlay, 2009: <http://www.usakgundem.com>).

KAYNAKÇA

- Arsava, Ayşe Füsün, (1998), **Avrupa Toplulukları Hukuku ve Bu Hukukun Ulusal Alanda Uygulanmasından Doğan Sorunlar**, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Avrupa Birliği El Kitabı**, (1995), Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası, Ankara.
- Avrupa Birliği Uyum Yasa Paketleri**, (2007), T.C: Avrupa Birliği Genel Sekreterliği, Ankara.
- Borchardt, Klaus-Dieter, (1995), **Topluluk Hukukunun ABC'si**, Avrupa Komisyonu Türkiye Temsilciliği.
- Bozkurt Enver-Ozcan, M.-Köktaş, A., (2004), **Avrupa Birliği Hukuku**, Asil Yay. Ankara.
- Bozkurt, V. (1992). **Türkiye ve Avrupa Topluluğu**, Ağaç Yay., İstanbul.
- Çalış, Şaban N., (2006), **Türkiye-Avrupa Birliği İlişkileri**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Çayhan, E. ve Ateşoğlu Güney, N. (1996), **Avrupa'da Yeni Güvenlik Arayışları: NATO-AB-Türkiye**, Afa Yayıncılık ve Tüses Vakfı, İstanbul.
- Eralp, A. (1996). "*Değişen Savaş-Sonrası Uluslararası Sistemde Türkiye ve Avrupa Topluluğu*", Balkır, C. ve Williams, A.M. (der.) **Türkiye ve Avrupa İlişkileri**, Sarmal Yay., İstanbul.
- Gönlübol, Mehmet-Kürkçüoğlu Ömer, (Mart 1985), "*Atatürk Dönemi Türk Dış Politikasına Genel Bir Bakış*", **AAMD**, I(2), 462.
- http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/Tur_En_Realitons/NegotiatingFrameowrk/Negotiating_Frameowrk_Full.pdf.
- <http://www.mfa.gov.tr/turkiye-ab-iliskileri.tr.mfa>.
- Karakaş, Ayşe Işıl, **Avrupa Topluluğu Hukuk Düzeni ve Ulus Devlet Egemenliği**, İstanbul, Der Yayınları, 1993
- Karluk, Rıdvan (1996), **Avrupa Birliği ve Türkiye**, İstanbul Menkul Kıymetler Borsası, İstanbul.
- Kutlay, Mustafa, (30 Haziran 2009), "*İsveç'in AB Dönem Başkanlığı ve Türkiye İçin Önemi*", <http://www.usakgundem.com>.
- Kürkçüoğlu, Ömer Kürkçüoğlu, (1978), "*Türk Demokrasisinin Kuruluş ve İşleyişinde Dış Etkenler (1946'dan bu yana)*" **A.Ü.S.B.F. Dergisi**, 33(1-4).
- Manisalı, Erol (1998). **Türkiye Avrupa İlişkileri**, Çağdaş Yay., İstanbul.
- Oran, Baskın (ed), (2006), **Türk Dış Politikası: Kurtuluş Savaşından Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar, Cilt 1: 1919-1980**, İletişim Yayınları: İstanbul, 2006.
- Somuncuoğlu, Sadi, (2002), **Avrupa Birliği: Bitmeyen Yol**, Ötüken Yayınları, İstanbul.
- Tezcan, Ercüment, (2002), **Avrupa Birliği Hukuku'nda Birey**, İletişim Yayınları, İstanbul, 2002.
- Star Gazetesi**, 4 Eylül 2009.
- Türkiye'de Siyasi Reform Uyum Paketleri ve Güncel Gelişmeler**, (2007), T.C: Avrupa Birliği Genel Sekreterliği, Ankara.
- Uysal, Ceren (2001), "*Türkiye-Avrupa Birliği İlişkilerinin Tarihsel Süreci ve Son Gelişmeler*", 140-153, www.akdeniz.edu.tr/iibf/dergi/Sayi01/Uysal.pdf.
- Ünal, Şeref (2007), **Avrupa Birliği Hukukuna Giriş**, Yetkin Yay., Ankara.

TÜRKİYE'DE TARİH EĞİTİMİ

*Semih Aktekin**

Bu bölümde Türkiye'deki tarih eğitimiyle ilgili mevcut literatürdeki tartışma konuları aktarılacak ve bu alandaki son gelişmeler hakkında genel bilgiler verilecektir. Kitabın diğer bölümlerinde tartışılanları daha iyi anlamak ve diğer ülke tecrübelerinden gerekli çıkarımlarda bulunup karşılaştırmalar yapabilmek için bu bölümde Cumhuriyetin başlangıcından itibaren tarih eğitiminin amaçları, içerik ve uygulamayla ilgili sorunlar, önerilen çözümler ve tarih dersi programlarıyla ilgili son gelişmeler ilgili literatüre bağlı olarak tartışılacaktır.

1. Tarihsel Süreç

Bilindiği üzere Osmanlı imparatorluğu I. Dünya Savaşı'ndan sonra birçok parçaya bölünmüş ve imparatorluk topraklarında birçok yeni ulus devlet kurulmuştu. Türkiye Cumhuriyeti itilaf devletlerine karşı Atatürk önderliğinde yürütülen Milli mücadele sonunda 1923 yılında ilan edildi. Atatürk'ün temel hedeflerinden biri eski Osmanlı devleti toplumu yerine modern ve laik bir ulus devlet kurmaktı. Bu modernleşme ve laikleşme süreci hükümet şeklinde, bürokraside, eğitimde, ideolojik yapıda ve toplumsal kültürde birçok değişikliği içeriyordu (Kazamias, 1966). Eğitim yeni cumhuriyetin en önem verdiği konuların başında geliyordu zira Atatürk modernleşmenin önce insanların zihin dünyasında yapılacak değişikliklerle gerçekleşeceğini farkındaydı (Szyliowicz, 1973). Cumhuriyetin ilk yıllarında toplumun modernleştirilmesi ve laiklik ilkeleri doğrultusunda eğitim alanında birçok değişiklik yapıldı. Osmanlı'dan kalan eğitim sistemi gerek altyapı gerek içerik olarak yeni ulus devletin ihtiyaçlarına cevap vermiyordu. Osmanlı toplumu çok milletli ve çok dinli bir toplumdur. Osmanlı'dan miras alınan eğitim kurumları, ders içerikleri ve mevcut kadrolar yeni Cumhuriyetin modern ve laik bir ulus devlet inşa etme amacına uygun değildi (Szyliowicz, 1973).

Atatürk döneminde diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da birçok radikal karar alındı. 3 Mart 1924 tarihli Tevhidi Tedrisat Kanunu eğitim alanındaki ilk radikal yasaydı ve tüm eğitim kurumlarını Milli Eğitim Bakanlığı'nın kontrolü altına veriyordu. Bu kanunla eğitimde birlik sağlandı

* Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Tarih Eğitimi ABD, Trabzon

ve dini ve cemaat okulları kapatılarak devlet okullarındaki dini eğitime son verildi (Akyüz, 1999). Laiklik ilkesi Atatürk'ün önem verdiği ilkelerin başında geliyordu. Laikleşme sürecinde hilafet kaldırıldı, dini mahkemeler kaldırıldı, batılı kanunlar alındı, tarikatlar ve medreseler kapatılarak malvarlıkları Milli Eğitim Bakanlığı'na devredildi (Berkes, 1998). Laiklik müfredattaki dini temaları kaldırdığı gibi şehirdeki okullarda din dersleri kaldırıldı. Dini eğitim yasağı azınlık ve misyoner okullarına da uygulandı ve buralarda da dini eğitime izin verilmedi (Seber, 1998; Akar, 1996).

1923-1930 arasında ilk ve orta öğretim programlarında köklü değişiklikler yapıldı. 1926'dan itibaren ders kitaplarının hazırlanması ve seçimi Milli Talim ve Terbiye Dairesi'nin sorumluluğuna bırakıldı (Çapa, 2004). Cumhuriyetin başlarından beri eğitimle ilgili önemli kararlar, müfredat yazımı, kitap seçimi vb. hayati kararlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmektedir ve bu merkezi yapı günümüzde de sürmektedir (Akyüz, 1989). İlk yıllarda müfredata uygun ders kitapları hazırlanmış, özellikle ilköğretim ders kitapları ulusal tarih anlayışı çerçevesinde yazılmaya başlanmıştır. Ortaöğretim tarih müfredatında da değişiklikler yapılmış ancak yeni müfredata uygun tarih kitapları yazılması zaman almıştır (Çapa, 2004).

İlgili literatüre ve resmi belgelere bakıldığında Cumhuriyet'in başlangıcından itibaren Türkiye'de eğitimin temel amacının ulusal bilinç aşmak, vatandaşlığı ve yurtseverliği teşvik etmek olduğu görülür (Kaplan, 1999). Tarih dersleri bu yaklaşımdan en fazla etkilenen derslerdendir. Tarih dersleri 'ulus inşa etme' sürecinde öğrencilere Türklük gururu kazandırmak için kullanılmıştır (Millas, 1998). Yavuz (1993)'un işaret ettiği gibi 19. yüzyılda milliyetçilik mevcut kimliklerin siyasallaştığı veya yeni kimlikler yaratıldığı bir süreci içeriyordu:

Bu süreçte kültür siyasallaştı, yeni mitler yaratıldı ve ulus devlet yaratmak amacıyla dil standartlaştırıldı. Milliyetçilik, toplumda mevcut kültürel bilinci siyasal bir hale dönüştürerek siyaset ve kültürü uyumlu hale getirmeye çabaladığı için kültürel unsurlar yaratmak olarak tanımlanabilir (Yavuz, 1993, s.178).

Türkiye'de tarih dersleri bu süreci kolaylaştırmak amacıyla kullanılmışlardır. Osmanlı İmparatorluğu'nun çok dinli çok milletli yapısı Cumhuriyet dönemiyle birlikte ulusal bir yapıya dönüştürülmeye çalışılmıştır. Yeni nesilde modern ve ulusal bir kimlik oluşturmak için tarih derslerinin içeriği buna göre düzenlenmiş ve bu yaklaşım tarih eğitiminde bugüne kadar egemen olmuştur. 1930'lu yıllar Tarih müfredatı ve ders kitaplarının Türk tarih tezi doğrultusunda yeniden yazıldığı yıllardı (Behar, 1992). Türk tarih tezi Türklerin dünya medeniyetine Osmanlı İmparatorluğu'ndan çok öncede büyük katkılarda bulunduğu düşüncesine dayanıyordu. Türkler Orta Asya'da

bir çok medeniyetin de kökü olan bir medeniyet yaratmışlardı (Mardin, 1993). Bu tez Türklerin Orta Asya'da tarih öncesi çağlardan beri yüksek bir kültür yarattıklarını söylüyordu. Türkler son buzul çağından sonra Orta Asya'daki iklim değişikliğinden ötürü dünyanın başka yerlerine göç etmek zorunda kaldılar. Göç edenler sahip oldukları yüksek kültürü gittikleri yerlere de götürmüşler ve çok iyi bilinen eski medeniyetlerden Mezopotamya, Mısır , Hint ve Çin medeniyetlerinin yaratılmasını sağlamışlardır (Kaya vd., 2001). Türk tarih tezi en eski medeniyetlerin Türkler tarafından yaratıldığını iddia ediyordu (Behar 1992; Copeaux, 1998). Bu tezin amacı Anadolu'nun eski çağlardan beri Türk yurdu olduğunu ve Anadolu'daki Hititler, Frigler ve Lidyalılar vb. tüm medeniyetlerin Türklere ait olduğunu ispatlamaktı. Bu tez tüm antik medeniyetlerin kökeninde Türklerin olduğunu, dolayısıyla Batı medeniyetinin de Türklere çok şey borçlu olduğunu ve Türklerin batı medeniyetinden dışlanmaması gerektiğini ima ediyordu (Kaya vd. 2001; Copeaux, 2003). Tarih müfredatları bu yaklaşımı ufak değişikliklerle 1970'lere kadar sürdürdü. 1970'lerde Türklerin İslam tarihindeki yerine de vurgu yapılmaya başlandı (Copeaux, 1998). Türkiye Cumhuriyeti laik temeller üzerine kurulmasına rağmen 'Türk milliyetçiliğinin kuruluş dönemlerinde İslam ve milliyetçilik arasında bir sentez kurmuştu' (Yavuz, 1993, s.175) ve tarih derslerinde İslam tarihine yapılan vurguda bu sentezin izlerini görmek mümkündür.

2. Türkiye'de Tarih Eğitime Yönelik Eleştiriler

Türkiye'de eğitimin genel sorunları yanında tarih eğitiminin sorunları da yıllardır eğitimcilerin gündemindedir. Türkiye'deki eğitim hem içerik hem yöntem açısından eleştirilmiştir. Yapılan eleştirilerde Türkiye'deki eğitimin genel amaçlarına ulaşmada yetersiz kaldığı dile getirilmektedir. Bu bölümde Türkiye'de tarih eğitiminin sorunları ve çözüm önerileri ilgili literatüre ışığında tartışılacaktır. Tarih eğitimiyle ilgili ele alınan sorunlar başlıca içerik ve yöntemle ilgili olmak üzere ikiye ayrılabilir.

2.1. İçerikle ilgili sorunlar

Literatürde en çok tartışılan konulardan biri tarih derslerinin içeriği ve ders kitaplarının özellikleridir (Özbaran, 1998a; Aydın, 2001; Kabapınar, 2003a). Ders kitapları uzun yıllar derslerde kullanılan tek materyal olduğu için kitapların yapı ve içeriği oldukça önemli görülmüştür.

2.1.1. Ulusal ve etnosantrik bakış açısı

Türkiye'deki tarih dersleri ulusal tarih ağırlıklıdır. Literatürde cumhuriyetin

başından beri tarih derslerinin ulusalcı ve etnik merkezli (etnosantrik) bakış açısıyla öğretildiğine dair eleştiriler vardır (Millas, 1998; Copeaux, 1998; Behar, 1998). Ulusal tarih ve ulusalcı tarihin farklı olduğuna dikkat edilmelidir ve etnosantrik yaklaşımı eleştirmenin ulusal tarihin önemini küçümsemek anlamına gelmediği unutulmamalıdır. Bu konu birçok Avrupa Konseyi konferansında tartışılmış ve iki kavram arasındaki fark şöyle açıklanmıştır:

‘Ulusal’ tarih bir milletin geçmişine ait delilleri değerlendirip çalışır. ‘Ulusalcı’ tarih, sıklıkla siyasi ve diplomatik başarılar ve askeri zaferlerle ilgilenir ve bunlarla övünür. Ulusal tarih değerleri incelemekle ilgilenirken, ulusalcı tarih kaçınılmaz olarak bunları aşılama ile ilgilidir. Ulusalcı tarih sebepleri incelemekten çok suçlama veya onaylama tavırları gösterir ve sadakat talep eder (Slater, 1995, s.33).

Bu terimlerle bakıldığında Türkiye’deki tarih eğitiminin ‘ulusal’ olmaktan ziyade ‘ulusalcı’ olduğu iddia edilmiştir (Özbaran, 1998b; Aydın, 2001). Üçyiğit (1977) Türklerin dünya tarihindeki yerini abartan etnosantrik yaklaşıma sahip ders kitaplarını eleştirmiştir. Tunçay (1977) da tarih ders kitaplarının Türk ulusu lehine abartılı ve dogmatik bilgilerle dolu olduğunu savunmuştur. Her iki yazar da bu yaklaşımın genç nesillerin eleştirel olmayı ve farklı konuları analiz etmeyi öğrenmesine her hangi bir katkısı olmayacağını düşünmektedir.

2.1.2. Yerel Tarih, Ulusal Tarih Ve Dünya Tarihi Arasında Denge Olmaması

Tarih dersleri genellikle ulusal tarih konularındadır. Ders kitapları daha çok Türk tarihiyle ilgili konularda olup dünya tarihi ve başka kültürler hakkında yeterli bilgiler yoktur. Bütün tarih ders kitaplarını inceleyen Millas (1998) ders kitaplarının ancak yüzde beşlik bir kısmının dünya ve Avrupa tarihi hakkında olduğunu bulmuştur. Geri kalan yüzde 95’lik kısım Türk tarihi hakkındadır. Kabapınar (1998a) bu oranı sırasıyla yüzde 10 ve yüzde 90 olduğunu söylemektedir. Ders kitaplarında Avrupa tarihiyle ilgili üniteler Osmanlı üniteleri arasına serpiştirilmiştir. Osmanlı tarihi Avrupa tarihinin bir parçası olarak ele alınmaz (Kaya vd. 2001).

Yerel tarih konuları da müfredatta ihmal edilen ve gerektiği gibi yer verilmeyen konulardandır (Aktekin, 2004). Bu konunun ihmal edilmesi öğrencilerin daha geniş çaplı tarihsel olaylarla kendi hayatları ve çevreleri arasında bağ kuramamalarına yol açmaktadır. Safran’ın (2002) yaptığı bir araştırma tarih öğretmenlerinin okulun bulunduğu tarihsel çevreden ve yerel tarih imkanlarından çok az faydalandıklarını göstermiştir.

2.1.3. Çağdaş Tarihin Eksikliği

Tarih dersleri uzun yıllar boyunca İkinci dünya savaşı yıllarına kadar olan konularla ilgiliydi ve 2. Dünya Savaşı sonrası konular derslerde ele alınmamaktaydı. Öğrenciler çağdaş siyasi, kültürel, ekonomik konularda yeterli bilgi sahibi olamamaktaydılar. 2008 yılında 12. Sınıflarda okutulmak üzere Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ismiyle bir ders müfredata eklenmiştir. Ancak bu dersi sadece liselerin sosyal bilimler bölümü öğrencilerinin alacak olması önemli bir eksiklikler. Bu dersle ilgili ayrıntılı bir analiz bu kitabın dördüncü bölümünde bulunmaktadır.

2.1.4. Siyasi Ve Askeri Tarihe Aşırı Vurgu

Üçyiğit (1977) ders kitaplarının kültürel, ekonomik ve sosyal tarihten çok siyasi ve askeri tarihe odaklanmasından şikayetçi olmuştur. Yetkin (1998) araştırmasında incelediği bir ders kitabının yaklaşık yüzde 14'ünün sorular, haritalar, resim ve tablolar ve okuma parçalarından oluştuğunu, yüzde 62'lik kısmının askeri ve siyasi tarihe ayrıldığını göstermiştir. Kültür, sanat, bilim, ekonomik hayat ve sosyal hayatla ilgili konular ise kitabın geri kalan kısmında ele alınmıştır. 1993 yılına kadar siyasi tarih Osmanlı tarihi konularının yüzde 80'inden fazlasını oluşturuyordu. 1993 yılından sonra sosyal ve ekonomik tarih konularına daha çok yer verilmeye başlandı. Yeni Tarih programlarında da bu dengeye dikkat edilmeye çalışılmıştır. Ancak bazı araştırmacılar sosyal ve ekonomik tarih konularının da karşılaştırmalı olarak ele alınmadığı için yetersiz olduğu kanaatindedirler (Kaya vd., 2001).

2.1.5. Aynı Konuların Tekrarı

Türk eğitim sisteminde aynı konuların gerektiğinde daha ayrıntılandırılarak anlatıldığı sarmal öğretim yaklaşımı sıklıkla kullanılmaktadır. Benzer konular ilk, orta ve yüksek öğretimde daha ayrıntılı hale getirilerek öğretilmektedir. Bu yaklaşıma tarih öğretiminde de rastlanılmaktadır ve öğretmenler aynı konuların farklı sınıf ve derslerde tekrarını büyük bir sorun olarak görmektedirler (Safran, 2002). Özellikle öğretmenlerin konuları bitirmek için zaman sıkıntısı çektiklerini söyledikleri bir sistemde aynı konuların tekrarından vazgeçilmesi başka konular için zaman kalmasına katkıda bulunacaktır.

2.1.6. Detaylı Bilgiler

Tarih kitaplarında çok detaylı ve gereksiz bilgiler olduğu yönünde eleştiriler yapılmıştır. Kabapınar (1998a) bir 9. Sınıf tarih kitabında 110 farklı devlet, hanlık ve bölge ismi saymış, ayrıca bir kitabın 50 sayfasında 57 tane savaş ismi tespit etmiştir.

2.2. Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Sorunlar

2.2.1. Pasif Öğrenme ve Farklı Yöntemlerin Kullanılmaması

Türkiye’de tarih öğretimi uzun yıllar öğrencilerin aktif olarak derse katılmasına müsait olmadığı gerekçesiyle eleştirilmiştir. Dersler boyunca öğrencilerin sadece öğretmeni dinlediği veya öğretmen tarafından söylenen şeyleri defterine geçirdiği bu yaklaşım pedagojik açıdan eleştirilmiştir. Kabapınar (1998) okullarda okutulan kitaplar üzerinde yaptığı incelemede kitapların öğrencileri mevcut bilgileri okuyup ezberlemeye yönelttiğini, araştırmayı teşvik eden yazılı ve görsel kaynakların yeterince kullanılmadığını belirtmiştir. Kaya vd. (2001,177) de ‘kitapların temel amacının endoktrinasyon olduğu için kitaplarda yaratıcılığa yer olmadığı’ görüşündedirler. Safran’ın (2002) yaptığı bir araştırmada da öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri yeterince kullanmadıkları, birçok durumda geleneksel, düz anlatıma dayalı yöntemi tercih ettikleri görülmüştür.

2.2.2. Ezbercilik

Ezbercilik Türkiye’de tarih eğitiminde önemli sorunlardan biri olarak görülmüştür. Üçyiğit (1977) ders kitapları ve eğitim sisteminin öğrencileri ezberciliğe ittiğini savunmuştur. Demircioğlu’na (1999) göre de tarih öğretmen adayları aktif öğrenme ve öğretme yöntemlerini yeterince öğrenmedikleri için geleneksel ezberci sistemi sürdürecektir şekilde yetişmektedirler. Kitaplardaki soruların büyük çoğunluğu ezbere dayalı bilgi sorularıdır. Kaynak kullanımına yönelten analiz sorularının sayısı sınırlıdır. Aynı şekilde öğretmenlerin sınavlarda sordukları sorular arasında da uygulama ve sentez düzeyinde sorulara rastlanmamaktadır (Safran, 2002).

3. Türkiye’de Tarih Eğitimi Geliştirmeye Yönelik Öneriler

Tarih eğitiminin sorunlarını tartışmak üzere Felsefe Kurumu 1975 yılında bir seminer düzenlemiştir. Birçok ünlü tarihçi ve akademisyenin katıldığı seminerde ilk ve orta öğretimdeki tarihe eğitiminin değişik boyutları tartışılmıştır. Tarih Vakfı da son yıllarda tarih eğitimi alanında birçok sempozyum, seminer ve toplantılar düzenlemiştir. Bunlar arasında ‘Tarih Eğitimi ve Ders Kitapları’, ‘Tarih Eğitimi ve Tarihte Öteki Sorunu’ ve ‘Tarihçilikte ve Müzecilikte Yeni Yaklaşımlar: Küreselleşme ve Yerelleşme’ sayılabilir. Tarih Vakfı ayrıca 2000 yılı Aralık ayında birçok öğretmen, akademisyen, ve Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerinin katıldığı Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması çalıştayını düzenlemiştir. Bu çalıştayda konuşmacılar tarih eğitimindeki uluslararası gelişmelere değinerek Türkiye’ye yönelik öneriler getirmişlerdir.

Literatürde tarih eğitimi geliştirmeye yönelik önerilere bakıldığında 1975 Felsefe Kurumu seminerlerinden beri benzer tavsiyelerde bulunduğu görülür.

Bu da benzer sorunların uzun yıllar boyunca gündemde kaldığını gösterir. 1975 Felsefe Kurumu seminerleri esnasında Üçyiğit (1977) öğrencilere farklı kültürlerle ve uluslara karşı hoşgörünün gereğinin öğretilmesi gerektiğini, tarih öğretmenlerinin de buna uygun olarak yetiştirilmesi gerektiğini önermişti. Üçyiğit, yüksek kalitede öğretmen yetiştirmenin sorunları çözmeye katkıda bulunacağını söylemiştir. Demircioğlu (1999) da öğretmen eğitiminde yapılacak iyileştirmelerin tarih eğitiminin iyileşmesine katkıda bulunacağını savunmuştur.

Tunçay (1977) öğrencilerin eleştirel olmayı ve analitik düşünmeyi öğrenebilmeleri için tarih derslerinde öğrencilere alternatif görüşlerin bahsedilmesi gereğinden bahsetmiştir. 'Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması' çalıştayında Özalp (2000) ulusalcı tarih yerine ulusal tarih öğretilmesi gereğinden, yerel ve ulusal tarih ile dünya tarihi arasında denge kurulması gereğinden, sadece siyasi tarihe değil kültürel, sosyal ve ekonomik tarihe de yer verilmesi gereğinden bahsetmiştir. Ayrıca analitik düşünme becerisi, olaylara farklı bakış açılarıyla bakabilme, genç nesillerin dünya barışına katkıda bulunması için başka milletlere karşı önyargıların yok edilmesi gereğine de bu toplantıda değinilmiştir (Özalp, 2000). Aynı toplantıda Tekeli (2000) İngiltere'deki 'yeni tarih' yaklaşımının serüvenini izleyerek Türkiye'deki tarih eğitimiyle ilgili eleştiri ve önerilerde bulunmuştur. Tekeli Türkiye'deki tarih öğretiminin durumunun İngiltere'deki eski geleneksel modellerle benzerlik gösterdiğini düşünmektedir. Bu gelenekte öğretmenin rolü aktif olarak ders anlatmaktır. Öğretmen tarihsel bilgileri anlatır, öğrencilerin yazması için önemli bilgileri tahtaya yazar veya ders kitabından okurdu. Öğrencilerin rolü pasifti, tahtadaki notları defterlerine geçerlerdi veya ders kitaplarından konuları okurlardı (Sylvester, 1994). 1970'ler ve 1980'ler boyunca yapılan yoğun tartışmalar sonucu bu 'büyük gelenek' değişmeye başladı ve İngiliz okullarında 'yeni tarih' anlayışı yaygınlaşmaya başladı. 'Yeni Tarih' içerik üzerinde daha az vurgu yapar öğrenme süreci üzerinde daha çok durur (...) Yeni Tarih yaklaşımı Araştırma Metodu olarak bilinen metodu kullanır' (Aldrich, 1984, s.210).

İngiltere'de 1970'li yıllardan itibaren uygulamaya geçen 'Yeni Tarih' öğretimi yaklaşımı Türkçe literatürde olumlu örnek olarak en çok atıfta bulunulan modellerdendir (Kabapınar, 1998b; Demircioğlu, 1999; Köstüklü, 1997; Aslan, 2000; Aktekin, 2001, 2003 ve 2004; Tekeli, 2000; Dilek, 1999 ve 2001; Özbaran, 2002). Yeni Tarih yaklaşımı genellikle Türkiye'deki tarih eğitimiyle ilgili sorunların çözümünde olumlu bir tecrübe olarak değerlendirilmiştir. Tekeli 'yeni tarih' yaklaşımının Türkiye'ye nasıl yansıtılabileceğine değinirken bu konuda bazı kuşkularını da dile getirmiştir. Türkiye'de tarih eğitiminin temel amacının laik bir ulus devlet yaratmak olduğunu, bazı

yetkililerin ‘yeni tarih’ yaklaşımının ulus devletin laik ve ulusalcı boyutunu zayıflatabileceğinden çekinebileceklerine değinmiştir. Tekeli’ye göre benzer kaygılar Türkiye’de eğitim sisteminin değişiminin önündeki engellerden biridir (Tekeli, 2000).

Kuşkusuz İngiltere örneği bu alanda tek değildir. Son yıllarda birçok ülke tarih program ve kitaplarını yenileyerek bu alanda birçok yeniliğe imza atmıştır (Roberts, 2004). Tarih Eğitiminin Yeniden Yapılandırılması çalıştayında tüm tarih ders kitaplarının ve okullardaki uygulamaların uluslararası gelişmeler ışığında yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine değinilmiştir. İnsan haklarına saygı, katılımcı demokrasi, çevreyi koruma, cinsiyet ve ırk ayrımcılığının azaltılması çağımızda yaygın olarak kabul edilen değerlerdir ve tüm uluslar bu değerlere saygı göstermelidir. Aynı zamanda öğrencilerin daha aktif olması ve derslere katılımının teşvik edilmesi, bilgi iletişim teknolojilerinin kullanılması ve diğer uluslara karşı önyargısız ve hoşgörülü bir yaklaşımın teşvik edilmesi de bu alanda eğitimcilerin gündeminde olan konulardır (Tekeli 2000; Roberts, 2004).

4. Türkiye’de Tarih Eğitimi Alanında Son Gelişmeler

Bilindiği gibi ülkemizde 2004 yılında ilköğretim ders programları yenilenmiş ve buna paralel olarak yeni ders kitapları yazılmıştır. Aynı şekilde ortaöğretim ders programları da yeniden yazılmış ve geçen yıl itibariyle yeni tarih ders kitaplarının yazımı da tamamlanmıştır. Yenilenen programların temel yaklaşım ve açıklamalar kısımları okunduğunda ilgili literatürde tarih derslerine yönelik eleştiri ve çözüm önerilerinin yenilenen öğretim programlarında göz önüne alındığını görülmektedir. Programların genelinde geçmişte yapılan eleştirilere, sunulan çözüm önerilerine ve uluslararası gelişmelere atıfta bulunmaktadır. Yeni Sosyal Bilgiler dersi programlarında “tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi; ülkemizde de demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, toplumsal cinsiyet alanında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliğinde, yerleşme ve küreselleşme süreçlerindeki değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtmak” zorunluluğundan bahsedilmektedir (MEB,2005,s.45). Yeni hazırlanan öğretim programlarının “Türkiye’de ve dünyada yaşanan değişimler ve gelişmelerle birlikte, Avrupa Birliği normlarını ve eğitim anlayışını, mevcut programların değerlendirmelerine ilişkin sonuçları ve ihtiyaç analizlerini dikkate alarak” hazırlandığı söylenmektedir (MEB, 2005, s. 45). MEB tarafından kabul edilen yeni Tarih dersi öğretim programlarında da benzer şekilde dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak “öğrenci merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen,

öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine imkân sağlayan yeni bir anlayışın yaşama geçirilmeye çalışıldığı” (MEB,2007) belirtilmiştir. Ayrıca Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersinin amaçları arasında sayılan ‘Küreselleşen dünyada, siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik olayların çok boyutluluğunu ve karmaşıklığını, farklı bakış açılarıyla inceleyebilmek’ amacı da çağdaş gelişmelere uygun bir yaklaşımdır(MEB, 2008).

Programların detayı incelendiğinde yeni programlarda özellikle Sosyal Bilgiler eğitimiyle ilgili önemli değişiklikler göze çarpmaktadır. Ülkemizde 1998 yılına kadar zorunlu eğitim 5 yıldır. 5 yıllık ilköğretimden sonra 3 yıl orta okul 3 yıl lise eğitimi verilmekteydi. 1998 yılından itibaren zorunlu eğitim 8 yıla çıkarıldı. Bu değişiklikle birlikte daha önce ortaöğretimdeki milli tarih ve milli coğrafya dersleri yerine 6 ve 7. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersi kondu. Mevcut sistemde tarihle ilgili konular 4. sınıftan itibaren verilen Sosyal Bilgiler dersinin bir parçası haline gelmiştir. 8. Sınıfa kadar ayrı bir tarih dersi yoktur. 8. sınıfta ise Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi adıyla ayrı bir tarih dersi vardır. Zorunlu ilköğretimden sonra isteğe bağlı 4 yıllık bir ortaöğretim programı vardır ve tarih dersleri bu dört yıllık sürede öğretilmektedir.

Sosyal bilgiler eğitimi uzun yıllar boyunca tarih, coğrafya ve vatandaşlık derslerinin bir toplamı olarak ele alınıyor ve tarih üniteleri de Sosyal Bilgiler dersleri içinde veriliyordu. Ancak yeni Sosyal Bilgiler programında ‘tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, siyaset bilimi, hukuk vb. sosyal bilimler ve insan hakları ve vatandaşlık bilgisi konuları toplulaştırılmış olarak ele alınmaktadır’(MEB, 2005). Konular da eskiden olduğu gibi tarih ünitesi, coğrafya ünitesi, insan hakları ve vatandaşlık ünitesi diye ayrı ayrı değil çok yönlü olarak ele alınmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla tarih konuları programda ele alınan kazanım, içerik ve öğrenme alanlarıyla ilişkili olduğu ölçüde ve diğer disiplinlerle birlikte ele alınmaktadır. Denilebilir ki yeni programlarda tarih eğitimini ilgilendiren en köklü değişiklikler Sosyal Bilgiler programında yapılanlardır. Tarih dersi programlarında bu şekilde köklü değişikliklere gidilebildiğini söylemek ise zordur.

Programlarda beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlar temel öğelerine yer verilmiştir. Programda ele alınan bazı beceri, değer ve kavramlara bakıldığında bunların daha önceki programlarla ilgili eksiklik olarak eleştirilen konularda olduğu görülür. Örneğin yeni Sosyal Bilgiler programında yer alan bazı beceriler şunlardır: Eleştirel Düşünme Becerisi, Yaratıcı Düşünme Becerisi, İletişim Becerisi, Araştırma Becerisi, Problem Çözme Becerisi, Karar Verme Becerisi, Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi, Gözlem Becerisi, Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi, Değişim

ve Sürekliliği Algılama Becerisi, Sosyal Katılım Becerisi, Empati Becerisi (MEB, 2005). Tarih programlarında da bu becerilere ilaveten tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum ile tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerilerine yer verilmiştir (MEB,2007).

Yeni programlarda yine daha önce eksikliği eleştirilen değişim ve süreklilik, kültürel farklılık, birinci elden kaynak gibi kavramlar ve özgürlük, bilimsellik, hoşgörü gibi değerlerin verilmesi gerektiğine de değinilmektedir. Yukarıdaki beceri, kavram ve değerlere değinen yeni programlar, öğrencinin eğitim sürecinde aktif olduğu, bilginin öğrencinin kendisi tarafından yapılandırılmasını savunan yapılandırmacı (*constructivist*) anlayışa dayanmaktadır. Bu yaklaşım karar verici olarak öğrencilerin yetiştirilmesinde bilginin, bir amaç olarak değil, bir problemin çözümünde araç olarak edinilmesini sağlamayı hedeflemektedir.

Programlarda yapılan bu açıklamalar bugüne kadar yapılan eleştiri ve önerilerin dikkate alındığını göstermektedir. Mevcut programlar öğrenci merkezli bir eğitim yürütmek ve yeni programlarda yer alan kazanımların hayata geçirilmesi ve hedeflenen bilgi, beceri, değer, tutum ve alışkanlıkların kazandırılmasının çeşitli etkinliklerle gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Programın verdiği etkinlik örnekleri incelendiğinde mümkün olduğu kadar öğrencileri aktif hale getirmeye çabalayan örneklerle yer vermeye çabaladığı göze çarpar. Kitaplara farklı kaynaklar kullanmayı gerektiren etkinlik ve sorular eklenmiş ve yapılandırmacı yaklaşım gereği öğrencinin analiz becerilerine önem vermeye çalışılmıştır. Ayrıca kitaplarda görsel malzeme kullanımının artırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Yeni programlarda MEB, öğretmenleri programdaki hedeflere uygun olmak şartıyla kendi etkinliklerini oluşturma ve uygulama konusunda serbest bırakmaktadır. Öğretmenler mevcut programlardaki etkinlikleri olduğu gibi veya değişiklikler yaparak uygulayabilir, yeni etkinlikler tasarlayabilir.

Yeni programla ilgili açıkladığımız bu gelişmeler olumlu ve ileri adımlar olmakla birlikte uygulamada halen çözülmemiş ve eleştirilen hususlar da yer almaya devam etmektedir. Programlardaki birçok amaç ve kazanım cümlesinin eski programlarda ifade edilen amaç ve hedef cümlelerinin yeni bir dil ve formatla yazıldığı yönünde eleştiriler yapılmaktadır. Tarih dersinin genel amaçlarına bakıldığında ise daha önceki programlarda ifade edilen genel amaçlarla büyük benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Ayrıca kazanım sayısının çok fazla olması öğretmenlerin eskiden beri şikayet ettikleri zaman sorununu devam edeceğini gösteriyor. Yapılan yeni bir çalışma öğretmenlerin Tarih derslerinde konu ve bilgi yükünün halen çok fazla olduğunu ve mevcut programla etkinlik temelli ders yapılamayacağını dile

getirdiklerini göstermektedir (Ceylan, 2009). MEB tarafından hazırlanan yeni Sosyal Bilgiler ve Tarih ders kitapları bu alanda ileri ülkelerin ders kitaplarıyla kıyaslandığında kitaplardaki gelişmelerin yetersiz olduğu ve yeni kitaplarda da eski kitaplardaki eksikliklerin bir kısmının halen var olduğu görülmektedir. Yeni ders kitaplarında da kısmen iyileşmeler gözükmeyle birlikte içerik olarak yoğun, baskı ve görsellik kalitesi uluslararası standartlara göre zayıf kitaplar olduğu görülür. Kitaplarda bir çok görsel kaynak eskiden olduğu gibi yine kitaplara amaçsız bir şekilde dağıtılmış, sadece boşluk doldurmaya yarayan, yaratıcı etkinliklerle desteklenip ilgili konuyla bağlantılandırılmadığı izlenimi vermektedir.

Yeni Tarih dersleri öğretim programlarında açıklanan Tarih derslerinin genel amaçları, Türkiye’de tarih eğitiminde bugüne kadar süren yaklaşımlarda bir süreklilik olduğunu ve amaçlarda köklü bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Yeni programlara göre Tarih dersinin genel amaçları şunlardır:

1. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti’nin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmesindeki yerini kavratarak öğrencilerin laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmasını sağlamak,
2. Geçmiş, bugün ve gelecek algısında tarih bilinci kazandırmak,
3. Türk tarihini ve Türk kültürünü oluşturan temel öge ve süreçleri kavratarak öğrencilerin kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesinde sorumluluk almalarını sağlamak,
4. Millî kimliğin oluşumunu, bu kimliği oluşturan unsurları ve millî kimliğin korunması gerekliliğini kavratmak,
5. Geçmiş ve bugün arasında bağlantı kurarak millî birlik ve beraberliğin önemini kavratmak,
6. Tarih boyunca kurulmuş uygarlıklar ve yaşayan milletler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak,
7. Türk milletinin dünya kültür ve uygarlığının gelişmesindeki yerini ve insanlığa hizmetlerini kavratmak,
8. Öğrencilerin kendilerini kuşatan kültür dünyaları hakkında meraklarını gidermek,
9. Tarihin sadece siyasi değil, ekonomik, sosyal ve kültürel alanları kapsadığını fark ettirerek hayatın içinden insanların da tarihin öznesi olduğu bilincini kazandırmak,
10. Tarih alanında araştırma yaparken tarih biliminin yöntem ve tekniklerini, tarih bilimine ait kavramları ve tarihçi becerilerini doğru kullanmalarını sağlamak,

11. Öğrencilerin farklı dönem, mekân ve kişilere ait toplumlar arası siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz ederek bu etkileşimin günümüze yansımaları hakkında çıkarımlarda bulunmalarını sağlamak,
12. Barış, hoşgörü, karşılıklı anlayış, demokrasi ve insan hakları gibi temel değerlerin önemini kavratarak bunların korunması ve geliştirilmesi konusunda duyarlı olmalarını sağlamak,
13. Kendi kültür değerlerine bağlı kalarak farklı kültürlerle etkileşimde bulunabilmelerini sağlamak,
14. Kültür ve uygarlığın somut olan ya da olmayan mirası üzerinde tarih araştırmaları yaparak çalışkanlık, bilimsellik, sanatseverlik ve estetik değerleri kazandırmak,
15. Öğrencilere, tarihsel anlatıları yazılı ve sözlü ifade ederken Türk dilini doğru ve etkili kullanma becerisi kazandırmaktır (MEB, 2008).

Amaçlarda köklü bir değişikliğe gitmeyen Tarih dersi programlarında içerik alanında da büyük bir değişiklik olmadığını görmekteyiz. Ortaöğretim tarih derslerinde içerik olarak en büyük değişiklik 12. sınıflara konulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersidir. Ünite ve konu başlıklarına bakıldığında sadece 12. Sınıf Sosyal Bilimler öğrencilerinin alacağı, programa yeni eklenen Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi hariç konuların yine milli tarih ağırlıklı olduğu Dünya tarihine yeterli yer ayrıldığı görülür. Ders kitaplarının içeriğine bakmak tarih eğitimiyle ilgili yapılan tartışmaların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir.

4.1. Tarih Derslerinin İçeriği

Bilindiği üzere Türkiye’de bütün ders programları ve ders kitapları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmaktadır. Farklı yayınevleri tarafından hazırlanan kitaplar olsa bile bu kitapların içeriği ve konu başlıkları aynı olmak zorundadır. Türkiye’de ortaöğretim süresi 4 yıldır. Aşağıda öğrencilerin 4 yıl boyunca aldıkları Tarih derslerinin ünite başlıkları ve bu ünitelere ayrılan süreler verilmiştir.

9. sınıfta bütün öğrenciler haftada 2 saat tarih dersi görmektedirler. 9. Sınıf konuları genellikle Osmanlı öncesi Türk tarihi hakkındadır. Giriş ünitesinden sonra Türk tarihi hakkında üniteler öğretilir. Yeni programdaki 9. Sınıf üniteleri ve bu ünitelerin kazanım ve ağırlık oranları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Tarih Dersi 9. Sınıf Üniteleri

Ünite	Kazanım Sayısı	Süre/Ders Saati	Oranı (%)
Tarih Bilimi	9	14	20
Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar	6	10	14
İlk Türk Devletleri	8	12	18
İslam Tarihi ve Uygarlığı (13. Yüzyıla Kadar)	7	10	16
Türk İslam Devletleri (10-13. Yüzyıllar)	8	12	18
Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıl)	6	14	14
Toplam	44	72	100

(Kaynak: MEB, 2007)

10. sınıf Tarih dersi öğretim programı haftada 2 ders saati esas alınarak hazırlanmıştır. 10. sınıf Tarih dersi öğretim programı 5 üniteden oluşmaktadır.

Tablo 2. Tarih Dersi 10. Sınıf Üniteleri

Ünite	Kazanım Sayısı	Süre/ ders saati	Oranı (%)
Beylikten Devlete (1300-1453)	9	12	17
Dünya Gücü: Osmanlı Devleti (1453–1600)	16	18	25
Arayış Yılları (XVII. Yüzyıl)	11	12	15
Diplomasi Ve Değişim (XVIII. Yüzyıl)	11	11	15
En Uzun Yüzyıl (1800–1922)	17	11	28
Toplam	64	72	100

(Kaynak, MEB, 2008)

11. sınıflarda tüm öğrencilere haftada 2 saat Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi verilmektedir. Bilindiği gibi bu ders 8. Sınıfta verilen aynı dersin genişletilmiş biçimidir ve ayrıca üniversite eğitiminde de her bölümün birinci yılında da zorunlu derstir. 11. sınıflarda İnkılap Tarihi dersi dışında Sosyal Bilimler bölümü öğrencileri için haftada 4 saatlik bir tarih dersi daha vardır. Bu dersin içeriği ise ‘Türk tarihi ve coğrafyasında Türk kültür ve medeniyetine ilişkin unsurlardır’(MEB, 2009).

Tablo 3. Tarih Dersi 11. Sınıf Üniteleri

Ünite	Kazanım sayıları	Süre/Ders Saati	Oranı(%)
Türklerde Devlet Teşkilatı	8	34	25
Türklerde Toplum Yapısı	5	22	15
Türklerde Hukuk	5	22	15
Türklerde Ekonomi	5	22	15
Türklerde Eğitim	5	22	15
Türklerde Sanat	5	22	15
Toplam	33	144	100

(Kaynak: MEB, 2009)

12. sınıflarda ise sadece Sosyal Bilimler bölümü öğrencileri haftada 4 ders saati Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi almaktadırlar. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı 5 üniteden oluşmaktadır.

Tablo 4. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Üniteleri

Ünite	Kazanım sayıları	Süre/Ders Saati	Oranı(%)
20. Yüzyıl Başlarında Dünya	8	28	19
İkinci Dünya Savaşı	6	20	14
Soğuk Savaş Dönemi	9	28	20
Yumuşama Dönemi Ve Sonrası	9	32	22
Küreselleşen Dünya	10	36	25
Toplam	33	144	100

(Kaynak: MEB, 2008b)

Tarih derslerinde okutulan ünitelerin isimlerine bakmak bile içeriğin halen uzun yıllar eleştirildiği gibi milli tarih ağırlıklı olduğu görülür. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersini ise sadece lise öğrencilerinin çok az bir kısmının tercih ettiği Sosyal Bilimler bölümü öğrencilerinin alacak olması önemli bir eksikliklerdir. Kitaplardaki milli tarih konularının ‘ulusalcı’ bir bakış açısıyla mı ele alındığı yoksa programlarda söylendiği gibi farklı perspektifleri dengeli bir şekilde yansıtarak objektif bir bakış açısıyla mı ele alındığı tarih ders kitaplarının ayrıntılı analizini gerektiren başka bir çalışmanın konusudur.

5. Sonuç

Türkiye’de tarih eğitimiyle ilgili temel tartışmaları özetlediğimiz bu bölümde, bu alanda uzun yıllardır benzer sorunlar ve çözüm önerilerinin tartışıldığını gördük. En son 2007 yılından itibaren yenilenen tarih dersi öğretim programı ve ders kitaplarında daha önce yapılan eleştiriler ve uluslararası gelişmeler ışığında değişiklikler yapılmaya çalışıldığı görülmektedir. Ancak mevcut program ve ders kitaplarının incelenmesi bazı eski sorunların halen devam ettiğini göstermektedir. Milli tarih ağırlıklı, aşırı bilgi yüklü bir program halen yürürlüktedir. Etkinlik merkezli ve yapılandırmacı bir eğitime geçilmeye çalışılsa da mevcut ders kitapları ve program bu geçişi kolaylaştıracak yapıda değildir. Öğretmenlerin temel kaygısı halen eskiden olduğu gibi konuları yetiştirmek ve öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamaktır (Ceylan, 2009). Bu kaygılar sınıf içinde tartışmaya dayalı, öğrencilerin analiz ve sentez becerilerini geliştirecek, farklı kaynaklara dayalı ders ve konu işleme şansını azaltmaktadır. Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersinin sadece 12. sınıflar Sosyal Bilimler öğrencileri tarafından alınacak olması da eski programlar zamanında yapılan, öğrencilerin günümüz dünyasındaki gelişmelerin tarihsel kökenlerinden haberi olmadığına dair eleştirilerin halen geçerli olduğunu göstermektedir.

Mevcut eksiklerine karşın yeni program ve ders kitaplarının hazırlanması kuşkusuz olumlu gelişmelerdir. Bu kitapta tarih eğitimiyle ilgili diğer ülkelerdeki deneyimleri aktaran makaleler okunduğunda bu alanda değişim sürecinin kolay olmadığı, köklü değişimlerin uzun yıllar aldığı ve toplumdaki bir çok farklı kesimin ortak çabasını gerektirdiği görülür. Bizimle benzer sorunları yaşamış ülkelerin ortak tecrübelerinden de yararlanarak eğitimle ilgili her kesimin bu alanda yapacağı katkılar ülkemizde tarih eğitiminin niteliklerinin daha tatmin edici düzeye gelmesine yardımcı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akar, I. (1996) Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Temel Özellikleri. *Yeni Türkiye*. Ocak-Şubat 1996, Yıl 2, Sayı 7, .211-218.
- Aktekin, S. (2001a) İngiliz Tarih Eğitiminde Yerel Tarihin Yeri. *İçinde: Celebi, F. (ed.) Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, s.205-212.
- Aktekin, S. (2003) İngiltere’de müzecilik, eğitim ve toplumsal katılım. *Toplumsal Tarih*. Mart, Sayı 111, s.54-57.
- Aktekin, S. (2004) *The Inclusion of Local History in the Secondary History National Curriculum in Turkey: Problems and Potential*. Unpublished doctoral thesis. Nottingham: University of Nottingham, School of Education, UK.
- Akyüz, Y. (1998) Atatürk in Turkish Educational History. In: *10 November 1993 State Ceremony Speeches and ‘Atatürk and Education’ Panel*. Ankara: Atatürk Research Center, pp.47-55.
- Akyüz, Y. (1999) *Türk Eğitim Tarihi: Başlangıçtan 1999’a Kadar*. İstanbul: Alfa Yay.
- Aldrich, R.E. (1984) New History: A Historical Perspective. In Dickinson, A.K., Lee, P.J., Rogers, P.J., (eds.), *Learning History*. London: Heinemann Educational Books, pp.210-224.
- Aslan, E. (2000) Yerel Tarihin Tanımı, Gelişimi ve Değeri. *İçinde: Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar Küreselleşme ve Yerelleşme*. İstanbul: Tarih Vakfı, s.195-204.
- Aydın, I. (2001) *Osmanlıdan Günümüze Tarih Ders Kitapları*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Behar, B.E. (1992) *İktidar ve Tarih. Türkiye’de Resmi Tarih Tezinin Oluşumu*. İstanbul: Afa Yayıncılık.
- Berkes, N. (1998) *The Development of Secularism in Turkey*. London: Hurst&Company.
- Bourdillon H. (ed.) (1994) *Teaching History*. London and New York: Routledge.
- Cakiroglu, E., and Cakiroglu, J. (2003) Reflections on Teacher Education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), pp.253-264.
- Campbell, P.R. (1998) The new history: the Annales school of history and modern historiography. In: Lamount, W. (ed.) *Historical Controversies and Historians*. London: UCL Press. pp.189-199.
- Ceylan, D (2009). *9. Sınıf Yeni Tarih Öğretim Programıyla İlgili Öğretmen Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, KTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Copeaux, E. (1998) *Türk Tarih Tezinden Türk –İslam Sentezine*. İstanbul: TVYY.
- Copeaux, E. (2003) Türkiye’de 1931-1993 Arasında Tarih Ders Kitapları. *İçinde: Köymen, O. (ed.) Tarih Eğitimine Eleştirel Yaklaşımlar*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, s.107-113.
- Çapa, M. (2004). Türkiye’de 1930 Öncesi Tarih Öğretimi. *Toplumsal Tarih*. Eylül, Sayı 129, s.80-87.
- Demircioğlu, I.H. (1999) *Educating Secondary School History Teachers in Turkey and England: A comparative Approach*. Unpublished PhD thesis, The University of Birmingham.
- Dilek, D. (1999) *History in the Turkish Elementary School: Perceptions and Pedagogy*. Unpublished PhD thesis, University of Warwick, Institute of Education.
- Dilek, D. (2001) *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Kabapınar, Y. (1998a) Kredili Sistem ve Lise Tarih Kitapları. İçinde: Özbaran, S. (ed.) *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları, s.221-236.
- Kabapınar, Y. (1998b) *A Comparison between Turkish and English History Textbooks: Design, Construction and Usability Issues*. Unpublished EdD thesis, The University of Leeds, School of Education.
- Kaplan, I. (1999) *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*. İstanbul: İletişim.
- Kaya, H., Kahyaoglu, D., Cetiner, A., Ozturk, M., and Eren, N. (2001) National Report: Turkey. In: *Improvement of Balkan History Textbooks Project Reports*. İstanbul: The Economic and Social History Foundation of Turkey, pp.156-204.
- Kazamias, A.M. (1966) *Education and the Quest for Modernity in Turkey*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Köstüklü, N. (1997) İngiltere’de Tarih Öğretimi Üzerine Bazı Düşünceler ve Türkiye’deki Tarih Öğretimiyle İlgili Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 8, s.1-22.
- Mardin, S. (1993) Religion and Secularism in Turkey. In: Hourani, A., Khoury, P.S., and Wilson, M.C. (ed.) *The Modern Middle East*. London: Tauris, pp.347-374.
- MEB (2005). *Sosyal Bilgiler 6.-7. Sınıf Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2007). *Tarih Dersi Öğretim Programı (9.sınıf)*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2008). *Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- MEB (2008b). *Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2009). *Ortaöğretim 11. Sınıf Tarih dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millas, H. (1998) (Türkiye’de) Etnosantrik Tarihçiliğin Pratik Sonuçları. İçinde: Özbaran, S. (ed.) *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları, s. 131-140.
- Özalp, O. (2000) İlköğretim Okulları ve Liselerde Tarih Eğitimi. İçinde: Tarih Vakfı, *Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, s.4-7.
- Özbaran, S. (ed.) (1998a) *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Özbaran, S. (1998b) Türkiye’de Tarih Eğitimi ve Ders Kitapları Üstüne Düşünceler. İçinde: Berktaş, A. ve Tuncer, C. (ed.) *Tarih Eğitimi ve Tarihte Öteki Sorunu*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, s.61-69.
- Özbaran, S. (2002) Tarih öğretiminin güncel sorunları. *Toplumsal Tarih*, Nisan, Sayı 100, pp.66-68.
- Parmaksızoglu, I. (1977) İlk ve Orta Öğretimde Tarih. İçinde: *Felsefe Kurumu Seminerleri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, s. 301-303.
- Roberts, M. (ed.) (2004). *After the Wall. History Teaching in Europe since 1989*. Hamburg: Körber- Stiftung.
- Safran, M. (2002) Orta Öğretim Kurumlarında Tarih Öğretiminin Yapı ve Sorunlarına İlişkin Bir Araştırma. *Türk Yurdu*, Mart 2002, Cilt 22, Sayı 175, s.73-79.
- Seber, H. (1998) Atatürk and Westernization in Education. In: *10 November 1993 State Ceremony Speeches and ‘Atatürk and Education’ Panel*. Ankara: Atatürk Research Center, pp.61-66.

- Sylvester, D. (1994) Change and continuity in history teaching 1900-93. *In*: Bourdillon, H. (ed.) *Teaching History*. London and New York: Routledge, pp.9-23.
- Tekeli, İ. (2000) İlköğretim Okulları ve Liselerde Tarih Eğitimi. *İçinde: Tarih Vakfı, Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, s.8-40.
- Tunçay, M. (1977) İlk ve Orta Öğretimde Tarih. *İçinde: Felsefe Kurumu Seminerleri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, s. 276-285.
- Üçyiğit, E. (1977) Okullarımızda Tarih Eğitimi. *İçinde: Felsefe Kurumu Seminerleri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, s.267-275.
- Yavuz, M.H. (1993) Nationalism and Islam: Yusuf Akcura and Uc Tarz-ı Siyaset. *Journal of Islamic Studies*. 4:2. s. 175-207.
- Yetkin, S. (1998) Lise Tarih Kitaplarında İslam. *İçinde: Özbaran, S. (ed.) Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları, s. 175-203.

ÖĞRENİL(E)MEYEN ASIR: TÜRKİYE'DE XX. YÜZYIL TARİHİNİN ÖĞRETİLME(ME)Sİ

*Abdullah Saydam**

Giriş: Durum Tespiti

2008 sonu ve 2009 başlarında Kayseri ve Trabzon'da toplam 88 Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile 515 Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretmen adayına 'Sosyal Bilgiler ve Tarih Eğitmcilerini Çok Kültürlü Avrupa İçin Eğitmek' başlıklı proje kapsamında uygulanan bir ankette, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne katılmasına karşı olanların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu ankete göre öğretmenlerin % 65'i Türkiye'nin üyeliğine karşı çıkarken, öğretmen adaylarının bundan daha yüksek bir oranla yani % 83'lik bir çoğunlukla üyelik girişimlerine itiraz etmektedirler. Türkiye genelinde Avrupa Birliği'ne üye olunmasına ilişkin toplumsal destek hemen hiçbir zaman % 50'nin altına inmediği halde, öğretmen ve öğretmen adayları arasındaki oranın yüksekliği dikkat çekmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının Avrupa Birliği'ne üyelik konusundaki tavrı anlaşılabilir bir durumdur. Zira sonuçta bu bir politik konudur. Kişilerin kendi politik duruşlarına dayanarak tercihlerini belirtmeleri normaldir. Bu tür tercihler toplumun geneliyle aynı olmayabileceği gibi, devlet politikalarından da farklı olabilmektedir. İlginç olan bu durum değildir. Bahsedilen anket sonucunda ortaya çıkan başka anlamlı veriler de bulunmaktadır. Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına uygulanan anketlerde başka dikkat çekici sorular da vardı: "Müfredat programlarında Avrupa tarihine yeterince yer verilmeli midir? Avrupa tarihi ile ilgili konuları derslerinizde daha fazla öğretmek/öğrenmek gerektiğine inanıyor musunuz?"

Bu iki soruya öğretmenlerin, sırasıyla % 74-67, öğretmen adaylarının ise % 71-71 oranında "hayır" cevabı verdiği görülmektedir. Verilen bu cevabın oldukça anlamlı olduğu açıktır. Avrupa Birliği'ne Türkiye'nin tam üye olmasına karşı çıkanların, aynı zamanda Avrupa tarihine dair konuları sınıflarda öğrenmek veya öğretmek istemediklerini anlamaktayız. Hâlbuki bu ikisi aynı şey değildir. Avrupa Birliği'ne katılmak istememek bir siyasi tercih konusudur.

* Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, KAYSERİ

dur. Türkiye'deki öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının üçte ikisinin Avrupa Birliği ile ilgili bakış açılarının olumsuz olması farklı bir şeydir, Avrupa tarihi ile ilgili konuları öğretmen/öğrenmek istememesi daha farklı bir şeydir. İki konunun birbirine karıştırıldığı, bilimsel/akademik bir mesele olan bir derste neyin okutulup okutulmayacağı konusu ile gündelik politikalardan ve olaylardan etkilenmeye oldukça açık olan Türkiye-AB ilişkileri aynı kabul edilmektedir. Anlaşılmaktadır ki, Türkiye'deki öğretmen ve öğretmen adaylarının ezici çoğunluğu derslerde, Avrupa tarihi ile ilgili konuların yer alması halinde bunun AB'ye üyeliğe hizmet edeceğini varsaymaktadır.

Yukarıda sözü edilen anket sonuçları arasında bu yargıyı doğrulayan veriler de bulunmaktadır. Yine aynı şahıslara "Derslerinizde dünya tarihiyle ilgili konuların daha fazla anlatılması gerektiğine katılıyor musunuz?" soruları yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplarda öğretmenlerin % 65, öğretmen adaylarının % 85 oranında dünya tarihi ile ilgili konuların müfredat programlarında çok daha fazla yer alması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Türkiye'nin bulunduğu coğrafya, yakın yüzyıllardaki siyasi, askeri, ekonomik ve sosyo-kültürel gelişmeler dikkate alındığında, Avrupa'yı (Rusya'da dâhil) dışarıda tuttuğumuzda Türkiye için anlatılacak dünya tarihi neredeyse kalmamaktadır. Japonya ve Çin gibi Türkiye coğrafyasına uzak ülkelerde yaşanan siyasi olaylarda dahi Avrupa devletlerinin etkili olduğu aşikârdır. Bu izahattan ankete katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının Avrupa konusunda zihinlerinin çok net olmadığını söylemek mümkündür.

Zihinlerdeki bu karışıklığın sebeplerini birkaç noktada toplamak mümkündür: Birincisi Türkiye'deki tarih ve sosyal bilgiler derslerine ait müfredat programlarında 1945 sonrasındaki siyasi-askeri, sosyal-ekonomik gelişmelerden söz edilmemektedir. Ankete katılan öğretmenlerin hemen tamamı öğrencilik yıllarında günümüz dünyasını etkileyen olayları öğrenmemişlerdir. Öğretmen adaylarının ise oldukça sınırlı düzeyde olmak üzere üniversitede bu konuları, sınırlı düzeyde okudukları söylenebilir. "Avrupa" denildiği zaman Türk öğrencilerinin veya öğretmenlerinin çoğunun zihninde, Birinci Dünya Savaşı sonrasında imzalanan Mondros Mütarekesi (30 Ekim 1918) sonrasında Türkiye'de yaşanan işgal hareketleri ile bu sırada imzalanan Sevr Antlaşmasıyla (10 Ağustos 1920) işgallerin kalıcı hale getirilmesi çabaları ve nihayetinde gerçekleşen Türk İstiklal Savaşı'na dair olaylar canlanmaktadır. Bu olaylar ise Türklerin gözünde "Avrupa"ya sempati ile bakılamayacağı'nın şahidi olarak gösterilmektedir. Bir bakıma 2000'li yıllardaki gelişmeler 80 yıl önceki hadiselerin gölgesinde değerlendirilmektedir. "O günkü düşmanlarla bugün nasıl bir arada yaşayabiliriz?" sorusu temel problemdir. Böyle düşünen öğretmen ve öğretmen adaylarına, Mustafa Kemal Atatürk'ün bir komutan olarak cephede savaştığı Yunanistan Başbakanı Venizelos ile daha

savaşın acıları unutulmadan barış masasına oturduğu, kendisini Ankara’da misafir ettiği hatırlatıldığında manidar bir suskunluk ortaya çıkmaktadır. II. Dünya Savaşı sonrasındaki gelişmeler, SSCB’ye ve komünist yayılmacılığına karşı Türkiye’nin Batı Avrupa ile yaptığı kader birliği, NATO çatısı altındaki işbirliği, Soğuk Savaş yılları, bu dönemde Türkiye’de ve Avrupa’da meydana gelen gelişmeler anlatıldığında ise gerek tarihte yaşananların, gerekse müfredat programlarında yer alması gereken konuların değerlendirilmesinde daha ılımlı bakış açısının oluşmaya başladığı görülmektedir.

Anket sonuçlarının değerlendirilmesinden ortaya çıkan bir diğer önemli nokta; Türkiye’deki müfredat programlarında “yakın zamanlar” daki tarihi olayların yer almamasından kaynaklanan ciddi bilimsel/eğitimsel sorunların olduğudur. Bugünü yaşayan insanlar, kendilerini en fazla etkileyen, 10 yıl, 20 yıl, 30-40 yıl önceki iç ve dış olayların hikayesini bilmemektedirler. Bir öğretmen adayının veya öğretmenin hafızasında 1945 sonrasının, gerçekte 1938 sonrası gelişmelerin yer alması adeta istenmemiştir. Bundan dolayı öğretmenler ve öğretmen adayları 2000’li yıllardaki gelişmeleri 1920’lerin bakış açısıyla değerlendirmekten kurtulamamaktadırlar. Sporda, müzikte, moda, sinemada veya benzer alanlarda Avrupa ile birlikte hareket etmekten yana tercih bildirenler; siyaset, ülke bağımsızlığı, karşılıklı denetim, devletlerin birlikte hareket etmesi, devletlerüstü normlar söz konusu olduğunda farklı davranmaktadırlar. Hâlbuki Türkiye’nin NATO’ya üye olmakla yarım asırdan fazla bir süredir başka devletlerle karşılıklı işbirliği, denetim ve bağımlılık kararını verdiği; 1989’dan beri Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi’ni kendi mahkemelerinin üstünde bir karar organı olarak zaten tanıdığı, pek çok Türk vatandaşının bu mahkemede haklarını aradığı, devletin verilen kararlara uyduğu; tam üye olunmamasına rağmen yıllardan beri birçok alanda hükümetlerin Avrupa Birliği kurumlarının aldığı kararlara uygun olarak iç hukukunda düzenlemeler yaptığı görülmektedir. Ancak bu durumun bilinmemesi yüzünden öğretmen ve öğretmen adayları, Avrupa Birliği’ne üyeliğe karşı çıkarken XX. yüzyıl Avrupa tarihinin de öğretilmesine karşı çıkmaktadırlar. Demek ki Türkiye’deki tarih müfredatlarının güncelliği önemli bir problem teşkil etmektedir.

Aslında “öteki”ni anlamaya yönelik bu çeşit problemler Türkiye’ye has bir durum değildir. Avrupa’daki diğer ülkelerin de tarihteki olayların anlamıyla ilgili farklı bakış açıları, farklı hassasiyetleri bulunmaktadır. Nitekim bundan dolayı Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi bünyesinde barındırdığı toplumların birbirleriyle ilişkilerini düzenlemek açısından tarihin öneminin farkında olarak, 21. yüzyılda tarih öğretimine dair bazı tavsiye kararları alma ihtiyacı hissetmiştir. Konseyin alt birimleri de bu tavsiye kararı doğrultusunda çeşitli projeler geliştirmiştir. Sağlanan maddi destekler sayesinde tarih

öğretiminin yeniden yorumu, müfredatların kapsamı, daha demokratik ve katılımcı bir Avrupa için, özellikle XX. yüzyıl tarihinin nasıl öğretilmesi gerektiği, ders kitaplarının incelenmesi ve yeniden düzenlenmesi gibi konular çok sayıda çalışmaya konu olmuştur (Pinkel, 2000).

1. Tarih Müfredatlarında XX. Yüzyıl Konuları

Esasında Türkiye’de tarih müfredatlarında zaman zaman değişikliklere gidilmekle birlikte, değişiklikler genellikle “Türk Tarih Tezi”nin nasıl daha iyi anlatılabileceğine dair görüş ayrılıklarının programlara yansıtılmasından ibarettir. Milli Eğitim Bakanlığı’nı elinde bulunduran siyasi partinin Kemalist, Sosyalist, Milliyetçi, Muhafazakâr oluşuna göre ağırlık verilen konular değişmiştir. Bununla birlikte XX. yüzyıl konularının işleniş bakımından özünde pek fazla farklılık olduğu söylenemez. Tarih konuları ilköğretim okullarında 4. sınıftan itibaren *Sosyal Bilgiler* (bazı dönemlerde bu dersin yerine Milli Tarih, Milli Coğrafya, Vatandaşlık Bilgisi gibi dersler konulmuştur.) adlı haftada dört saatlik mecburi derste öğretilmekte olup, ortaöğretim okullarında ise 9-11. sınıflarda Tarih adıyla haftada iki ders saatinde yine mecburi olarak okutulmaktadır.

1982-1983 Eğitim-Öğretim yılından itibaren Türkiye’deki bütün liselerde okutulan tarih derslerinin müfredatında yer alan konuların sınıflara dağılımı ve ünitelerin oranları ilgi çekici veriler sunmaktadır. Tablo-1’in incelenmesinde görüleceği üzere liselerde okutulan son ünite II. Dünya Savaşı’dır. Bu savaşın sebeplerinin, meydana gelmesinin ve nihayet sonuçlarının bütün konular içerisindeki oranı önceleri % 5 idi. 1991-1992 Eğitim-Öğretim yılından itibaren Tarih programlarında yeni bir değişikliğe gidilerek bu dersler sadece Lise I ve II’de toplanmış, üniteler aynı kalmak üzere oranlarda değişikliğe gidilmiştir. Bu dönemde bazı liselerde kredili ders geçme sistemine gidilmiş, mecburi tarih derslerinin yanı sıra seçmeli dersler olarak Genel Türk Tarihi 1, 2, 3 ve Osmanlı Tarihi 1, 2, İslâm Tarihi gibi dersler yer almıştır. Bu yeni dağılıma göre II. Dünya Savaşı başlıklı üniteye ayrılan oran % 3’tür.

Tablo 1. Türkiye’deki Liselerde Okutulan Tarih Derslerinde Konular ve Ünitelerin Dağılımı (1982-1983)

Sınıf	Haftalık ders saati	Ünitelerin adı	Oranı (%)
IX	2	Tarihe Giriş	8
		Türklerin Anayurdu (İlk Yurdu) ve Göçler	5
		Asya ve Mısır’da Kurulan İlk Medeniyetler	20
		Ege ve Roma Medeniyetleri	5
		İslâmiyet’ten Önce Kurulan Türk Devletleri	25
		İslâmiyet’ten Önce Kurulan Türk Devletlerinde Kültür ve Medeniyet	12
		İslam Tarihi	25
X	2	Türklerin İslâmiyet’e Girişleri ve İlk Türk-İslam Devletleri	21
		Ortaçağda Avrupa	7
		Türkiye Tarihi	29
		Orta Asya ve Yakın Doğuda Kurulan Diğer Devletler	8
		Osmanlı Devleti (Kuruluştan Fatih Dönemine Kadar)	35
XI	2	Osmanlı İmparatorluğu (XVII. Yüzyıla Kadar)	25
		XV. ve XVI Yüzyıllarda Avrupa	7
		XVII. ve XVIII. Yüzyıllarda Osmanlı İmparatorluğu ve Avrupa	28
		XIX. Yüzyıldan II. Dünya Savaşı Sonuna Kadar Osmanlı İmparatorluğu ve Avrupa	35
		II. Dünya Savaşı	5

XX. yüzyıl tarihinin sadece İkinci Dünya Savaşı’ndan ibaret olmadığı dikkate alındığında Türkiye’deki Tarih programlarının önemli ölçüde güncellik problemi ile karşı karşıya olduğu görülmektedir. Uzun süren ilk ve ortaöğretim süresince öğrenci kendi yaşadığı günleri etkileyen olayların tarihi arka planını öğrenmeden hayata atılmıştır. Mesela 1990’lı yıllarda okul sıralarında bulunan, 2000’li yıllarda hayata atılan bir şahıs tarih derslerinde iki kutuplu dünyayı, 1960’lı 1980’li yıllarda dünya siyasetine, ekonomisine, fikir ve kültür hayatına, sinemaya veya spora damgasını vuran Doğu-Batı çatışması hakkında herhangi bir eğitim almış değildi. Aynı şekilde Küba

Krizi, U-2 Krizi, 1968 Olayları, Afrika’da ve Ortadoğu’da Sovyet yayılması, Sovyet-Çin çatışması, Moskova Olimpiyatlarının ABD ve müttefiklerince boykot edilmesi, Afganistan’ın SSCB tarafından işgali, İran’da Humeyni liderliğindeki ihtilal gibi konulara da yabancı kalmak durumundaydı. Hâlbuki bu gelişmeler bugünü etkileyen tarihi olaylardı. 1979’daki İran İhtilâlini, sonrasında meydana gelen ABD-İran krizini bilemeyen günümüz insanı bugün İran ile Batılı ülkeler arasındaki mücadele ve güvensizliği anlamakta zorlanacaktır.

Türkiye özelini düşünecek olursak, sadece dış politika bakımından değil, iç politikada meydana gelen gelişmeler de öğrencilere anlatılmadığından, insanların yaşadıkları olayları tarihi zemine oturtmaları, olayların iç yüzünü anlamaları mümkün olamamaktadır. Zira Türkiye’de genel tarih derslerinin müfredatlarında hemen hemen 1938 sonrası iç meseleler hiç anlatılmamaktadır. Dolayısıyla öğrenci Mustafa Kemal Atatürk’ün 1938’de ölümünden sonra ülke içerisinde meydana gelen gelişmelerden habersiz olarak eğitimini tamamlamaktadır. Türkiye’de tek parti yönetiminin özellikleri, siyasi, sosyal ve ekonomik politikaları, buna karşı yapılan muhalefet hareketleri, 1946’da çok partili hayata yapılan sancılı geçiş, 1950’de ilk gerçek anlamda serbest seçimlerin yapılması ve ülkede iktidarın el değiştirmesi, Demokrat parti’nin on yıl süren iktidarı, bu iktidarın bir askeri darbe ile sona erdirilmesi, yeniden demokrasiye geçiş çabaları, 1968 olaylarının Türkiye’ye yansımaları, 12 Mart 1971 askeri müdahalesi, Kıbrıs meselesi, ülke çapında yaygınlık kazanan sağ-sol çatışmaları, 12 Eylül 1980’de ordunun idareye el koyması, askeri yönetimin bugün dahi etkileri hissedilen şekilde devlet düzenini militarist bir anlayışla dizayn etmesi, yeniden demokrasiye geçiş denemeleri, Türkiye’nin AB’ye ciddi anlamda katılma çabaları gibi pek çok konu üniversite öncesinde öğrencilere anlatılmamaktadır. Üniversitelerin ise ancak sınırlı bölümlerinde okuyanlar bu konuları bilimsel biçimde öğrenme imkânına sahiptirler.

Böylelikle Türkiye’deki tarih müfredatları öğrenciyi hayata hazırlamayan, yaşanan zaman dilimi ile geçmiş arasında (kişinin okulda okuduğu zamana göre) 50-60 yıl, bazen daha fazla yıl kadar boşluk bırakan bir özelliğe sahip olmuştur. Zira diyelim ki 2009’da lisede okuyan bir genç, ortalama olarak 2015’lerde hayata atılacak, 2025’lerde resmi veya özel kurumlarda etkili olmaya başlayacaktır. 2025’leri şekillendiren olaylar ise öncelikle 1945’lerin olayları değildir, 1990’ların, 2000’lerin olaylarıdır. Bu durumda genci hayata hazırlayacak bir tarih müfredatında 1990’lı yıllardaki gelişmeler, 1945’li yıllardaki gelişmelere nazaran daha etkili biçimde öğretilmelidir. Bir genç, 1945’li yıllara takılıp kalan bir müfredat programında, İngiltere ile Almanya’nın, Almanya ile Fransa’nın nasıl olup da AB çatısı altında kader birliği yaptığını anlayamayacaktır. Elbette günümüz olaylarını etkileyen

sebepler arasında daha eski zamanlarda meydana gelen olayların derin izleri de bulunmaktadır. Özellikle inançlar, fikirler, değer yargıları, kültürel normlar, kavramlar, kelimeler bugünden çok düne aittir. Bugün kullanılan kelimeler onlarca yıl önce üretilmiş ve kullanılmıştır. Bir insanın kendi yaşadığı çağda doğup kullandığı kelime sayısı bile sınırlıdır. Dolayısıyla uzak tarihin değerini gözden uzak tutmak doğru değildir; ancak genel bir tarih bilinci ve kültürü vermeyi amaçlayan ilköğretim sosyal bilgiler dersi ile ortaöğretim genel tarih derslerinde gençlerin hayata atıldıkları zamanları algılamalarını gerçekçi biçimde sağlamak için, müfredat programlarında olabildiğince yakın dönemlerin tarihinin anlatılması gerekmektedir.

Öğrencilerden bazılarının 1950-1960 yıllarında Başbakanlık yapan ve 27 Mayıs 1960 ihtilâlinde sonra idam edilen, gündelik siyasi tartışmalarda çokça sözü edilen, birçok okul, bulvar, havaalanı gibi kamuya ait birimlere ismi verilen Adnan Menderes'i Osmanlı padişahı zannetmeleri programın başarısızlığının bir delilidir. Aynı şekilde 12 Eylül 1980'de yönetime el koyan Genekurmay Başkanı Kenan Evren'i Atatürk'ün silah arkadaşı zannedilmesi dikkat çekmektedir. Hâlbuki günümüzde yaşayan gençler, bazı maddeleri değiştirilse de, Evren başkanlığındaki askeri konsey tarafından hazırlanan Anayasa ile yönetilmektedirler. Askeri idare döneminde hazırlanan pek çok hukuki mevzuat, idari tasarruf, kurumsal yapı halen varlığını sürdürmektedir. Dolayısıyla soru şudur: Bütün bu gelişmeler hakkında resmi eğitimde hiçbir bilgi almayan genç insan nasıl hayata hazırlanacaktır? Karşılaştığı güncel meseleleri doğru ve gerçekçi biçimde nasıl değerlendirecektir?

Doğanın boşluk kabul etmemesi gibi, insan zihni de boşluk kabul etmez. İnsanlar resmi eğitim kurumlarında öğrenemedikleri bilgileri, kendi sosyal çevrelerinden öğrenmenin yollarını aramaktan geri durmazlar. Türkiye'de olan da budur: Kişinin annesi, babası, diğer aile büyükleri, arkadaş grubu, mensup olduğu cemaat veya topluluk, okuduğu kitap ve gazeteler, radyo-televizyon ve nihayet internet aracılığıyla her konuda bilgi alması mümkündür. Özellikle internet sayesinde artık her bilgiye en kısa sürede, en kapsamlı biçimde ulaşmak imkân dâhilindedir. Üstelik sadece ülke içerisinde değil, ülke dışından da bilgi elde etmek artık çok kolaydır. Ancak bu durumun önemli bir sakıncası bilginin gerçeklik düzeyinin bilimsel bir denetime tabi olmayışı yüzünden, yanlış, eksik, kasıtlı bilgilerin gerçekmiş gibi kabul görmesidir. Yakın tarih okulda, bilimsel yöntemlerle öğretildiği takdirde öğrenci en azından o konuda bir temel değerlendirme ölçütüne sahip olmuş olur. Bu olmadığı takdirde hiç hazır olmadığı şekilde bilgi kirliliğinin ortasında kendisini buluverir. Bugün Türkiye'de olan budur. Yakın tarih ile ilgili konularda neredeyse her kafadan bir ses çıkmaktadır. Olayların içyüzünün aydınlatılması yerine pek çok saptırma amaçlı bilgiler ve veriler

zihinleri altüst etmektedir. Bu durum Türkiye'deki tarih müfredatlarının öğrenciyi hayata hazırlamada oldukça yetersiz kaldığını göstermektedir. Burada sorulması gereken önemli soru; son derece açık bir problem olmasına karşılık meselenin uzun yıllar niçin göz ardı edilmiş olduğudur.

Türkiye'de okullarda okutulan derslerin müfredat programları Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan Talim ve Terbiye Kurulu tarafından düzenlenmektedir. Kurulun önerileri bir siyasetçi olan Bakan tarafından onaylandıktan sonra uygulamaya konulmaktadır. Türkiye'de çok partili hayata geçilen 1946'lardan itibaren halk arasında gündelik politikaların etkisiyle siyasi kutuplaşmalar kolaylıkla mümkün olabilmektedir. Bu yüzden siyasi partiler arasında gündelik politikaların okullara, camilere ve kışlalara sokulmamasına dair, uygulamada zaman zaman uyulmasa bile genel bir uzlaşma bulunmaktadır. Okullara politikanın sokulmamasına çözüm nasıl bulunacaktır? Güncel gelişmeler sakıncalı ve hassas konular arasında yer almıştır. Genel uzlaşma Cumhuriyetin kurucu lideri olan Atatürk'ten sonrasının, yani 1938'den sonrasının ders kitaplarına sokulmamasında bulunmuştur. Bu konuda siyasi partilerin duyarlılığı o derece fazladır ki, mesela Boğaz Köprüsünün veya Keban Barajı'nın hangi tarihte veya hangi hükümet döneminde yapıldığı, Kıbrıs'a Türk askerinin çıktığı tarihte Başbakanın kim olduğu uzun yıllar kitaplarda yer almazdı. Ders kitaplarında yer alacak böyle bir bilgi, bir siyasi partinin politikalarının zımnen propagandasının yapılması olarak nitelendirilip okullara siyaset sokmakla suçlanmak gibi bir özelliği vardı. Bundan dolayı siyasetçiler, Tarih müfredatlarını 1938'de dondurdular. Bu öyle bir genel kabul gördü ki, bilim adamları, eğitimciler, öğretmenler veya basın-yayın kuruluşları son derece cılız bazı eleştirilerden başka konunun üzerinde pek fazla durmadılar. Çünkü 1938 sonrası olaylar herkes tarafından "hassas", yani "sakıncalı" konular veya "sansürlenmesi gereken mevzular" sayıldı. Böylelikle öğrenciler yaşadıkları zaman dilimi ile okudukları en son tarih arasında 50-60 yıllık bir boşlukla bocaladılar. Mesela 12 Eylül 1980'den sonraki yıllarda hazırlanan kanunlarla yönetilen genç olayın iç yüzünü bilmemektedir. Çünkü o dönem konularının anlatılmasından endişe duyulmaktadır. Duyulan endişeden dolayı, gençlere yaşadığı zamanı en yakından etkileyen olaylar anlatılamadı.

2. İstisnai Bir Ders: Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 25 Mayıs 1981 tarihli Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan kararına göre lise 1, 2, 3. sınıflarda okutulmak üzere konulan *Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi* dersi XX. yüzyıl konularını kapsamakla birlikte Türk devleti için özel nitelikli sayılan bir dönemi ihtiva etmektedir. Dersin amacı yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu öncesindeki siyasi-

askeri gelişmeleri öğrencilere öğretmek, Atatürk ile birlikte devlet ve toplum hayatında yapılan inkılâplar ile bu inkılâpların fikri temellerini oluşturan Atatürk ilkeleri hakkında öğrencilere bilgi vermektir. Lise 1-3. (9-11) sınıflarda okutulan dersin ünitelerinin sınıflara dağılışı, ünitelerin adı ve oranları aşağıdaki Tablo-2’de yer almaktadır.

Sınıf	Haftalık ders saati	Ünitelerin adı
IX	1	XX. Yüzyıl Başlarında Osmanlı İmparatorluğu
		Birinci Dünya Savaşı Sonunda Osmanlı İmparatorluğunun Durumu
		Mustafa Kemal’in Hayatı
X	1	Kurtuluş Savaşı
XI	2	Cumhuriyet Dönemi
		Türk Ordusu ve Milli Savunma
		Türkiye Cumhuriyetinin Dış Siyaseti
		Atatürkçülük-Türk İnkılâbının Dayandığı İlkeler ve Türk İnkılâbının Nitelikleri
		Atatürk’ün Ölümü ve İsmet İnönü’nün Cumhurbaşkanı Seçilmesi
		II. Dünya Savaşı ve Sonrası

Lisede okutulan bu dersin daha özet versiyonu İlköğretim VIII. sınıflarında mecburi olarak yer almaktadır. “Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük” adıyla okutulan bu dersin konuları arasında başlangıçta II. Dünya Savaşı bulunmazken, 2000-2001 Eğitim-Öğretim yılından itibaren okutulmak üzere “İkinci Dünya Savaşı ve Türkiye” başlıklı yeni bir ünite ilave edilmesi Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kararlaştırılmıştır. Ünitelerin alt başlıkları ise şöyle sıralanmıştır. a) Atatürk’ün ikinci Dünya Savaşı Öncesindeki Görüşleri, b) İkinci Dünya Savaşının Nedenleri ve Sonuçları c) İkinci Dünya Savaşında Türkiye’nin Tutumu. Ancak bu durumun isabetsizliği dikkate alınarak Ocak 2009’da yapılan revizyon ile ünitelerin adı “Atatürk’ten Sonra Türkiye: İkinci Dünya Savaşı ve Sonrası” haline dönüştürüldü. Böylelikle 1945’ten 2000’li yıllara kadar geçen süredeki olayların öğretilmesi sağlanmış oldu.

Dersin adından da anlaşılacağı üzere amacı, Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluş sürecini, yeni reformları, siyasi, ekonomik, toplumsal alanda meydana gelen değişimleri resmi çerçevede gençlere öğretmek ve benimsetmektir. Bu yüzden dersin içeriği XX. yüzyıl konularını ihtiva etmekle genel tarih dersle-

rinden daha farklı bir amaç ve işleve sahiptir. Dolayısıyla söz konusu dersi daha farklı bir kategoride değerlendirmek gerekir.

3. Tarih Müfredatları Neleri İçermelidir?

Tarih konusunun hangi yaş grubuna ne düzeyde verilmesi gerektiği hususu, hemen bütün tarih eğitimcilerinin zihinlerini meşgul etmektedir. Denebilir ki, bu alanın iki temel sorusu şudur: Tarihi (elbette Sosyal Bilgileri) niçin ve ne kadar öğretmeliyiz? Tarihi ve sosyal bilgileri nasıl öğretmeliyiz?

Esasında her öğretim programı için benzer sorular sorulmaktadır. Matematiği veya fiziği de niçin, ne kadar ve nasıl öğretmek gerektiği tartışılmaktadır, tartışılmalıdır da. Ancak tarih konuları ile ilgili bu tür soruların sorulması, pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye’de özel anlam taşımaktadır. Çünkü Türkiye’de geçmişte yaşanan olaylar sadece tarih biliminin bir konusu olarak ele alınmıyor çoğu zaman. Tarihteki bazı olayların anlatılış şekli, yorumlanış biçimi ve takdim tarzı genelde kişinin hangi dini-felsefi görüşte olduğunu, hangi siyasi partiye yakın durduğunu gösterebilmektedir. Yüz yıl önceki bir tarihi olayı anlatırken kullanılan kelimeler, konuşan şahsın hangi ideolojik kampta yer aldığı delili sayılabilmektedir. Bu haliyle tarihe, bilimsel araştırmaların alanı olarak bakmak yerine bir inanç ve değerler alanı olarak bakılması yaygınlık kazanmaktadır. Dolayısıyla tarihte yaşayan bir kişi veya meydana gelen bir olay insanlar arasında kolaylıkla tartışma konusu olabilmektedir. Bu durum ister istemez tarih programlarını hazırlayan kadroları da etkilemektedir: Sınıflardaki öğrenciler arasında tartışma meydana getirmeyecek, bölünmelere yol açmayacak, öğretmenlerin kendi ideolojik/felsefi anlayışlarını tarih konuları üzerinden yansıtmayacağı bir müfredat programı nasıl hazırlanabilir?

İnsanoğlunun yaşadığı her an tarihtir ve bugün yaşananlar dünün, önceki ayın, geçen yılın, beş yıl veya on yıl öncesinin kesintiye uğramaksızın devamı niteliğindedir. Bugün kullanılan kelimeler, deyimler, kavramlar, atasözleri, hikâyeler ve masallar, geçmişte üretilen değerlerdir. Bundan dolayı tarih milletlerin hafızasıdır denilmektedir. Bu hafıza ile bugünü değerlendirip yargılamaktayız. Bugün ile ilgili bir meselede değerlendirme yaparken ölçütlerimiz geçmişte üretilen bilgiler, kavramlar ve değerlerdir. Öyleyse geçmiş dikkate alınmadan bugünü anlamak ve değerlendirmek imkânsızdır. Tarihi geçmişte yaşayanlar için değil, kendimiz için öğrenmeye çalıştığımızı unutmamak gerekir. Geçmişte yaşayanlar rollerini oynayıp dünya hayatından çekildiler. Geçmişte yaşayanların karşılaştıkları sorunlar, bunlara aradıkları çözüm yolları, kullanılan metotlar, başarılar veya başarısızlıklar bugün yaşayan insanlar için birer sosyal laboratuvar özelliği taşımaktadır. İşte tarih bundan dolayı

okunmaya değer bir ders, tarih konuları araştırmaya değer soruları ihtiva etmektedir.

Tarihi kendimiz için öğrenmeye çalıştığımıza göre, bundan azami derecede yarar elde etmek için yaşanmış olayları olabildiğince doğru anlamak öncelikle çıkarılacak derslerin doğru olması sonucunu doğuracaktır. Bir tarihi olayı sebepleri doğru ortaya konmadığı takdirde niçin meydana geldiği anlaşılamaz; olayın niçin meydana geldiği anlaşılamayınca sonuçların neden ortaya çıktığını da izah etmek imkânsız hale gelecektir. Böyle bir durum ise tarihin bir bilim olarak vermek istediği faydayı asgariye indirecektir. Bu açıdan bakıldığında tarihin yanlış, keyfi, kurgulamalara dayalı olarak anlatılması, gerçeği değiştirmeyeceğine göre esasında sadece okuyan kişilere ve topluma zarar verir. Bir devlet, tarihi keyfi olarak değiştirdiğinde, toplumun bilgi sistematüğünü alt-üst etmiş olur. Böyle bir yöntem ile hatalı bilgilerden hatalı sonuçlar çıkarılır ki, bu da bilimsel metotlarla bağdaşmayan bir durumdur demektir.

Tarihi yanlış ve keyfi biçimde değiştirme yöntemlerine başvurular totalliter rejimlerdir. Böyle rejimler tarih bilimini, toplumu istenilen doğrultuda şartlandırma, belirli niteliklere özgü politik tavır ve tutum benimsetme aracı olarak kullanılmaktadırlar. Bu ise sağlıklı bir toplumsal yapının oluşmasını engellemektedir. Demokratik değerlere sahip toplumlarda tarih bilimini beyin yıkama ve şartlandırma aracı olarak kullanmak mümkün değildir.

Öte yandan tarihi doğru anlamak, doğru izah etmek aynı zamanda o devrin olaylarında rol alan insanların ve toplumların bıraktıkları emanete sadakat göstermek demektir. Tarihi olduğu gibi anlamak ve genç insanlara olduğu gibi aktarmak politik tercihlerle engellenmemelidir. Tarihteki olaylar o dönemde yaşayan insanların siyasi, iktisadi, sosyal, askeri tercihlerinden, kararlarından ve pratiklerinden ibarettir. Bu kararlar ve uygulamalar öncelikle o dönemi ilgilendirir, yansımaları, etkileri ölçüsünde de sonraki nesilleri alakadar eder. Sonraki çağlarda yaşayanlar, kendilerinden önceki hadiselerin benzerlerini, aynılarını veya tıpkıları yaşamak mecburiyetinde değillerdir. Kendilerinden önce yaşayanlar gibi karar vermek mecburiyeti de bulunmamaktadır. Tarihi bilmek yaşanan acılardan, yanlışlardan uzaklaşmak gibi olumlu bir sonuç doğurur. Mesela Faşizm/Nazizm hareketinin Avrupa halklarına verdiği zararlar göz önünde tutulmasaydı, onlardan gereken dersler alınmasaydı; dün denecek kadar yakın zamanda birbirleriyle kıyasıya savaşan devletler ve toplumlar bugün Avrupa Birliği gibi demokrasiye, insan haklarına, karşılıklı bağımlılığa dayalı bir organizasyonu gerçekleştiremezlerdi. Dün sınırlarını korumak, biraz daha genişletmek, başkalarının bu sınırlardan geçmesini engellemek için hayatlarını yitirenlerin torunları, bugün o kutsal sayılan sınır

ları pek de anlamlı hale getirmeyen karar ve tercihlerde bulunmaktadır. İkinci Dünya Savaşı'nın arifesinde yaşayanlar bir gün gelip de Almanya'dan kolaylıkla Belçika veya Fransa'ya geçilebileceğini hayal edebilirler miydi? Bugün bunu sağlayan nedir? Elbette tarihin aynen tekrarı değildir veya tarihteki karar alıcılar gibi düşünülmesi değildir; bunu sağlayan tarihtekilerin yaşantılarını, tercihlerini, hayallerini anlamsız bulan insanların kararlarıdır. Avrupa Birliği içerisinde kaderlerini birleştirenler aynı zamanda tarihlerini de bu ideali paylaşacak, perçinleyecek biçimde anlamaya, ele almaya karar verdiler. Tarihteki ihtilafları eleştirel bir gözle ele alıp, yapılan uygulamaları o dönemde yaşayanların doğru veya yanlış kararları ve tercihleri olarak öğrettiler. Tarihteki ihtilafların günümüz üzerinde gölge oluşturmaya fırsat vermediler. İnsanlar arasında ihtilaflardan çok uzlaşmanın, birbirine muhtaç olmanın daha fazla gerekli olduğuna karar verdiler. Dolayısıyla geçmişteki hadiseler anlatılırken ötekini öğrenme, ötekini anlama ve öteki gibi düşünme temayülü; toplumlar arasındaki uzlaşmayı, barışı ve bir arada yaşamayı güçlendirdi.

Türkiye'de tarih müfredatlarına bu tarzda bakma anlayışı yeni yeni söz konusu olabilmektedir. Özellikle Türkiye ile Avrupa Birliği arasında üyelik müzakerelerinin başlatılması gerek yönetici kadrolarda gerekse toplumda derinden bir değişimi başlattı; daha doğru bir deyişle hızlandırdı. Uzun yıllar boyunca, tarih konularını anlatırken "Milli Tarih Tezi"ne göre olayları izah etmek anlayışı egemendi. Bu bakış açısının genel ilkeleri, bütün devletlerin Türkiye'ye düşman olduğu, her devletin Türkiye'yi parçalamaya çalıştığı, bunun için birbirleriyle sürekli ittifaklar kurduklarını kabul ettirmek esasına dayanmaktaydı. Avrupa ülkeleriyle ortaya çıkan siyasi ihtilaflarda hemen Osmanlı Devleti'nin yıkılışı misal olarak gösterilmekte ve yabancı devletlerin temel politikalarının Türkiye'yi yıkmak olduğu vurgulanmaktaydı. Böylelikle Osmanlı Devleti'ni yıkan dış güçlerin bugünkü temsilcilerini de aynı gözle gören nesiller yetiştirildi. "Sevr'in hortlatılmaya çalışıldığı" tezi her dış anlaşmazlıkta meseleyi anlamamanın veya anlatmanın pratik sloganı oldu. Türkiye'de Avrupa Birliği üyeliğine katılmaya karşı çıkanların önemli bir bölümünün gerekçelerini hâlâ bu siyasi sloganla izah etmesi son derece manidardır. Bu bakış açısı, yarım asrı aşan süre boyunca NATO üyesi olmasına, Avrupa'nın çeşitli organizasyonlarında aktif biçimde yer almasına rağmen Türkiye'nin devletlerarası politikalarında bir bariyer görevi gördü, ayak bağı oluşturdu. Hâlbuki tarihin böyle bir görevi bulunmamaktadır. Geçmişteki yanlışların günümüzde tekrarlanmaması için bir araç olması, günümüz insanları için ufuk açıcı olması gereken tarih; uzun yıllar boyunca siyaseti şekillendirdi. Başka ülkelere temkinli, güvenilmez, soru işaretleriyle dolu bir bakışla yaklaşıldı. Doğru deyişle tarihteki olaylar Türk politikacılarının ayaklarına takılmış prangalar ha-

lini aldı. Çocukluk ve gençlik yılları boyunca böyle bir tarih eğitimi almış olan insanların, bilinçaltlarına işlenmiş önyargılardan kurtulmaları kolay değildi. Siyasi kadrolar bir konuya inanmasalar bile toplumdan göreceikleri tepkiden çekinerek inanmış gözükmeyi tercih ettiler.

Burada tarih biliminin son derece dar kapsamlı yorumlandığını gözlemlemekteyiz. Hâlbuki tarih sadece ihtilafların, düşmanlıkların, savaşların tarihi değildir; bunlardan çok daha fazla olarak tarihin konusu insanoğlunun istisnasız bütün icraatlarıdır. Bu yüzden siyasetin tarihi kadar, hukukun, iktisadın, dinin, bilimin, sporun tarihinden de söz etmekteyiz. Tarih sadece savaşları ve barışları kapsamaz. Aksine tarih en az bunlar demektir. Zira savaş ve ihtilaflar olağan değil, istisnai insan faaliyetleridir. İnsanoğlu on yılda, yirmi yılda bir savaşa girmiş olabilir ama her dakika üretmiştir, tüketmiştir, satmıştır, almıştır, anlatmıştır, dinlemiştir, evlenmiştir, boşanmıştır, suç işlemiştir, ceza almıştır...

Bir toplum bütün bu faaliyetleri icra ederken başka toplumlarla sürekli işbirliği ve etkileşme yaşamıştır. Mesela Türkiye'deki sıradan insanın hafızasında "Amerika" adı, ABD'nin dünya siyasetindeki etkisinden daha önceleri "Amerikan bezi" ile yer etmiştir. Günümüzdeki küreselleşmenin daha dar kapsamlısı, daha bölgesel olanı tarihte de mevcuttur. Bu yüzden tarihteki bir milleti anlatmak aynı zamanda başka bir milleti de anlatmak demektir. Bir milletin yaşadığı olaylar dizisini anlatmak başka milletlerin de etkilendiği olaylar dizisini dikkate almayı gerektirmektedir. Mesela Türkiye'de çokça üzerinde durulan Çanakkale Savaşları, Büyük Britanya, Fransa, Rusya dikkate alınmadan nasıl anlatılabilir? Sömürgelerden toplanıp Gelibolu'ya savaşımaya gelenler dikkate alınmadan bu savaş izah edilebilir mi? Birmingham kanalları, James Watt'ın icadı dikkate alınmadan Türkiye'deki yeni teknolojik araç-gereçlerin kullanımı anlaşılabilir mi? Özetle toplumları birbirinden ayırtırmayan, tersine yaklaştıran bir ortak geçmişten söz etmek daha doğrudur. Tarihin görevi işte bu ortak değerleri daha çok araştırmaktır; müfredat programlarının da görevi bugün yaşayan, gelecekte yaşayacak olanlara bu ortak geçmişe ilişkin doğru, yararlı perspektifler sunmak olmalıdır.

Tarih müfredat programlarının bir diğer hedefi de bugünü anlamaya vesile olmak olmalıdır. Bugünü anlamak, bugünü en fazla etkileyen olayı öğrenmekle başlar. Mademki geçmişteki her konu bizi yakından etkilemektedir; mademki geçmişi bilmek günümüzü anlamanın anahtarıdır; öyleyse "günümüzü etkileyen tarih" öğrenilmesi gereken bir alandır. Önemli soru şudur: Bugüne ne kadar yakın olaylar müfredat programlarında yer almalıdır? Tercihle bulunmak gerektiğinde ne kadar eskiyi veya ne kadar yeniyi anlatmak gerekir? Her konu anlatılamayacağına göre nasıl bir seçme yapmak zorundayız?

Soruların cevapları şöyle özetlenebilir: Liseyi bitirdikten beş-on yıl sonra gencin ne hatırlamasını istiyor isek, neyi bilmesi gerekli ise o kadar. Gencin içinde yaşadığı, yaşayacağı zamanı anlaması için ne kadar gerekiyorsa o kadar. Konular içerisinde siyasi-askeri tarihin yanında nüfus, ekonomi, kültür, sanat, basın-yayın, bilim-teknoloji, gündelik hayat, spor gibi konular da olmalıdır. Amaç bugünü anlamak olunca öncelikle XX. yüzyılı anlatmak kaçınılmaz bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. XIX. yüzyıl, XVIII. yüzyıllar daha ikinci, üçüncü derecede etkiye sahip olmuşlardır. Şüphesiz o dönemler de öğretilecektir, fakat bir ilköğretim veya ortaöğretim öğrencisine yetecek ölçüde olmalıdır bu program.

Burada eğitimcilerin zihnini yoran başka bir problem ortaya çıkmaktadır. Yakın döneme ait olayları anlatmak öğretmen için kolay değildir. Öğrencinin yaşadığı yıllara yakın konuların, yani on-on beş yıl öncesinin öğretilmesi halinde sınıflarda kaos oluşabilir. Zira öğrenci, ailesinden veya çevresinden o olayı daha farklı biçimde öğrenmiş, hatta bazı öğrencilerin aileleri doğrudan o olayların içerisinde de yer almış olabilir. Ancak bu risklere rağmen hassas veya tartışmalı denilen konuların öğretilmesinden vazgeçmemek gerekir. Bu problem sadece Türkiye'ye özgü bir durum değildir. Her ülkenin kendine mahsus hassas konuları bulunmaktadır (Stradling, 2003, 82-90).

Diğer taraftan hassas ve tartışmalı konuların sınıf ortamı dışında öğrenilmesinin zararları daha fazla olabilmektedir. Öğretmenin; yakın döneme ait konuları sınıf ortamında izah etmesi; bilimsel denetime tabi tutulmayan bilgiden daha değerlidir. Gençlerin yaşadıkları günleri etkileyen olayları öğrenmesi onların haklarıdır. Gençleri hayata hazırlayacak nitelikteki eğitim-öğretim imkânını sağlamak devletin görevidir. Bu görevin layıkıyla yerine getirilmemesi insan haklarına da aykırı olur.

Tarih öğretiminde uygulanan klasik yöntemler, Avrupa'da bir hayli zamandan beri sorgulanmaktaydı. Özellikle Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla Tarih öğretiminin amaçları, Tarihsel tema ve yaklaşımlar daha çok tartışmalar daha da yoğunlaştı; azınlıklar, kadınlar, işçiler, komşu ülkeler, güncele yakın olaylar müfredat programlarına daha çok girmeye başladı. Birçok ülkede tarih dersinin müfredatları daha yakın dönemleri ele alacak şekilde değiştirildi. Nitekim Almanya, Fransa, İngiltere gibi ülkelerde tarih konuları 1936, 1939 veya 1945'li yıllarla sınırlandırılıyordu. Ancak 1970'lerden sonra tavır değişti. Çeşitli ülkelerde müfredat programları yeniden oluşturuldu. Yapılan çalışmalarla kimi ülkelerde tarih konuları son 10 veya 15 yıla kadar olan olayları kapsayacak şekilde düzenlendi. Şu anda Batı ülkelerinin çoğunda tarih müfredatının yarısından fazlası XX. yüzyıl konularını içermektedir (Köymen, 2003).

4. Olumlu Bir Teşebbüs: Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi

Türkiye'deki tarih müfredat programlarındaki bir önemli eksikliğin Avrupa'nın ve dünyanın yeterince anlatılmaması olduğuna işaret etmiştik. Türkiye'nin son iki yüz yıllık tarihinin Avrupa ile iç içe geçtiği, 1856'dan sonra Türkiye'nin Avrupalı devletler arasında yer aldığı, İkinci Dünya Savaşı sonrasında itibaren Avrupa'da ortaya çıkan hemen bütün ittifaklarda yer aldığı düşünülecek olursa; XX. Yüzyıl Türkiyesi'ni anlamak için Avrupa'nın ve dünyanın ders programlarında daha fazla anlatılması gerektiği sonucu ortaya çıkar. Aksi takdirde bugünü ve gelecek onlarca yılı yaşayacak olanlar siyasi, ekonomik, kültürel değerlendirmelerini yaparken oldukça yetersiz bir bakış açısına sahip olacaklardır. Nitekim bugün Türkiye'de Avrupa Birliği üyeliğine karşı çıkanların ezici bir çoğunluğu Avrupa'yı tanımamakta, Avrupa ile ilişkiler dendiğinde de 1920'li yıllardaki savaş dönemini göz önünde tutmaktadır. Buna karşılık Soğuk Savaş yıllarında Türkiye tümüyle Batı Avrupa-ABD etkisi altında kaldı. Siyasetten-eğitime, sinemadan-teknolojiye hayatın her alanı bu etki ile şekillendi. Bu etki o kadar derindir ki, AB'ye üyelik görüşmelerine karşı çıkanlar dahi, mesela sportif organizasyonlarda, sinema, moda gibi alanlarda Avrupa'da kurulan teşkilatlarla işbirliğinin devamından yana tavır sergilemektedirler. Demek ki tavrılardaki çelişki meselenin çok iyi bilinmediğini göstermektedir. Bu hususta en önemli görevler Sosyal Bilgiler ve Tarih öğretmenlerine, dolayısıyla Sosyal Bilgiler ile Tarih derslerinin müfredat programlarını hazırlayanlara düşmektedir. Türkiye'nin AB'yle üyelik müzakerelerinin başlatılması ilişkilerin kalıcılığını göstermektedir. Bugün her resmi kurumda Avrupa Birliği ile ilgili işleri yürütmek, Avrupa müktesebatına uyum çalışmalarını sürdürmek üzere birimler kurulmuştur. Sadece Türkiye ile Avrupa Birliği ilişkileri açısından değil, küreselleşmenin etkisiyle bugün öğrenci olan bir kişinin gelecekteki yaşantısında Avrupa ve dünya daha önemli bir yer kaplayacaktır. O halde bu öğrenciye Avrupa'yı ve nihayet dünyayı daha fazla öğretmek gerekir.

Türkiye'deki eğitimciler son yıllarda tarih programlarının çağdaş konuları ele almamasını daha fazla eleştirdiler. Avrupa'da tarih eğitimini genel olarak, eleştirel düşünme ve beceriyi geliştirmeye, ötekini anlamaya, tarihi ayrışmanın değil kaynaşmanın bir aracı olarak kullanmaya yönelik standartlar (Thinking, 5-12) Türkiye'de de ilgi çekmeye başladı. Bu eleştiriler neticesinde Milli Eğitim Bakanlığı problemi çözmek amacıyla "Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi" adıyla bir ders okutulmasına karar verdi. Bu teşebbüs son derece olumlu bir gelişme olmakla birlikte yetersizdir. Çünkü liselerin sadece Sosyal Bilimler Alanında ve 12. sınıflarda okutulmaktadır. Bu alanlarda okuyan öğrenci sayısı oldukça sınırlıdır. 1945'e kadar gelen konuları herkese okutup yakın dönemi sadece az sayıdaki Sosyal Bilimler Alanını seçenlere okutmak çok

sağlıklı bir yol değildir. Öte yandan Tablo-3'te gösterildiği gibi bahsedilen dersin müfredatı incelendiğinde, sınıflara politikanın girmesini engellemek için daha ziyade dış siyaset konuları yer almaktadır (Birinci, 2008, 16). Dersin adında "Türk" kelimesi geçmekle birlikte konuların tamamı Türkiye'yi de şöyle ya da böyle etkileyen "Dünya Tarihi"nden seçilmiş durumdadır. Dikkat çekici olan bir husus da, böyle bir dersin liselerde okutulacağına dair karar alınması üzerine Tarih Vakfı tarafından hazırlanan öğrenci ve öğretmen kitabı da Türkiye'nin iç gelişmelerine fazla ağırlık vermemiştir (Alpkaya, 2004; Kahyaoğlu, vd., 2007). Hâlbuki öncelikle Türkiye'nin sosyal, ekonomik, siyasi gelişmelerinin öğretilmesi gerekmektedir. Zira öğretimde önemli bir prensip yakından uzağa ilkesidir, zaman olarak da, mekân olarak da. Çünkü insan en fazla, en yakınındakinden etkilenir.

Tablo 3. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersinin Üniteleri ve Oranları

Sınıf	Haftalık ders saati	Ünitelerin adı	Konular	Oranı (%)
XII	4	XX. Yüzyıl Başlarında Dünya	Paris Barış Konferansı Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve İtalya'nın Birinci Dünya Savaşı sonrası Antlaşmalar ve Yeni Sınırlar ABD'nin I.Dünya Savaşı sonrası Politikası. (Yalnızlık Politikası/Monroe Doktrini) SSCB. Sovyetler Birliği'nin kuruluşu ve güçlenmesi Basmacı Hareketi: Türkistan'da Bolşevik idaresine karşı yapılan mücadele Ortadoğu'nun Paylaşımı. İngiliz ve Fransız mandası altındaki devletlerin bağımsızlıklarına kavuşmaları Japonya'daki Gelişmeler ve Meiji Restorasyonu 1929 Ekonomik Bunalımı ve Kara Perşembe Almanya'da Hiper Enflasyon Cemiyet-i Akvam: 1923-1938 yılları arasında Türkiye	19
		İkinci Dünya Savaşı	Almanya'nın Yeniden Yükselişi Barış Antlaşmalarıyla Ekilen Savaş Tohumları Savaşan Taraflar ve İttifak Antlaşmaları İkinci Dünya Savaşı'nın başlaması ve yayılması Savaşın Aktörleri Savaşın Adımları	14

			Barbarossa Harekâtı Pearl Harbour Saldırısı Barışı Hazırlayan Konferanslar İkinci Dünya Savaşı'nda Türkiye'nin izlediği dış politika İkinci Dünya Savaşı'nda Türkiye'de meydana gelen siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeler	
		Soğuk Savaş Dönemi	Soğuk Savaş Demir Perde Ülkeleri Berlin Buhranı (1948) Nato ve Varşova Paktı Avrupa'nın Kalkındırılması Schuman Planı: Cetvelle Çizilen Sınırlar Balfour Deklarasyonu Yeni Düzen-Yeni Devletler Üçüncü Dünya Ülkeleri Afrika Birliği Teşkilatı Kore Savaşı - Türk Askeri Kore'de Avrupa Konseyi Soğuk Savaş Döneminde Türkiye'de meydana gelen siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeler Demokrat Parti Adnan Menderes	20
		Yumuşama Dönemi ve Sonrası	Architects of detente (the easing of tensions) Yumuşamanın Mimarları Pekin Ziyareti Helsinki Nihai Senedi Spor ve Siyaset Üçüncü Blok İslam Konferansı Teşkilatı Kıbrıs Barış Harekâtı Yeni Türk Devleti	22
		Küreselleşen Dünya	Glastnost / Perestroika Gorbaçov Bağımsız Türk Devletleri Alma-Ata Deklarasyonu İki Almanya'dan Tek Devlete AET'den AB'ye Avrupa 'Bir'liği Üsküp'ten Kosova'ya Filistin Kurtuluş Örgütü Sinema Ödülleri Dünya Kupaları	25

Bu programın resmi müfredat içerisinde yer alması gelecek için ümitli olmayı gerektirmektedir. Dersin öğrencilere kazandırılması istenilen amaçları arasında yer alan şu ifadeler de, Türk Eğitim Sistemini düzenleyenlerin zihniyetlerinin değişmeye başladığını göstermektedir (Birinci, v.d., 2008, 6):

“Küreselleşen dünyada, siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik olayların çok boyutluluğunu ve karmaşıklığını, farklı bakış açılarıyla inceleyebilmek. 21. yüzyılın gelişen ve değişen gereksinimlerine yanıt verebilecek ve geleceğe yönelik sağlam öngörülerde bulunabilecek beceriler geliştirmelerini sağlamak.”

5. Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de tarih derslerinin müfredat programlarını yeniden belirleme, öğretim yöntemlerinin daha çağdaş niteliklere kavuşturulması yolunda son birkaç yılda yapılan çalışmalar 2009 yılı itibarıyla sonuçlandırılmış bulunmaktadır. Bu oldukça önemli bir gelişmedir. Şüphesiz bir müfredat programının yenilenmesi, problemlerin hemen çözümlenebileceği anlamına gelmemektedir. Bunun için binlerce tarih öğretmeninin hizmet içi eğitimlerden geçirilerek yeni programları öğrenmeleri ve benimsemeleri gerekmektedir.

XX. yüzyıl konuları bütün lise öğrencilerinin okumak durumunda olduğu genel ve zorunlu tarih konuları arasında yer almalıdır. Bu konular tarih programlarının % 60-70’ini kapsamalıdır. Konular en azından 1990’a (hatta 2000’e) kadar getirilmelidir.

Derslerde sadece siyasi parti veya grupların genelde kolayca ittifak sağlayabildikleri dış politika konuları değil, bunun yanında kişilerin gündelik hayatını en fazla etkileyen konular daha fazla yer almalıdır. Siyaset, devlet yönetimi, savaşlar, eğitim sistemi, ekonomik yapı, kültür hayatı, sanat, moda, sinema, tiyatro, küreselleşme... gibi hayatın her yönünün tarihini anlatmak öğrencileri hayata daha iyi hazırlar.

İç gelişmelerin ve hükümet politikalarının sınıflarda anlatılmasından korkmamak gerekir. Artık öğrencilere çocuk değil “küçük adam” muamelesi yapmak ve güvenmek lazımdır. Öte yandan bu konularla ilgili bilgilere öğrencilerin, bilgi teknolojilerinin olağanüstü gelişmesi sayesinde, kolaylıkla ulaşabildikleri, kendi aralarında meseleleri konuşup tartıştıkları unutulmamalıdır. Böyle konuların ders kitaplarında bilimsel bir denetim çerçevesinde anlatılmasının, kontrolsüz kaynaklardan elde edilen bilgilere nazaran çok daha faydalı olacağı muhakkaktır.

Öğretmen hassas konuları anlatırken kendi doğrularını dayatmamalıdır, Öğrencilere herkesçe kabul edilen verileri aktarmakla yetinmelidir. Öğrenciler kendi doğrularını yapacakları eleştirel okumalarla oluşturabilirler. Öğretmenin

görevi, öğrencinin beynini yıkamak değil, onu hayata hazırlamaktır. Bu yüzden öğrenci babasının yaşadığı zamanda meydana gelenleri bilmelidir ki, kendi yaşadığı zamanda bunun devam eden yansımalarını daha iyi algılasın.

Tarih sadece Türklerin meydana getirdikleri olaylar dizisi değil, bir tarihi olayı anlayabilmek için olayın bütün taraflarını anlamak gerekir. Hadiseler çokperspektiflilik – çokkültürlülük ilkesine göre anlatılmalıdır. Konular yakından uzağa, en fazla etkileyenden en az etkileyene doğru işlenmelidir. Bundan dolayı örneğin Tarih müfredatında İngiltere ile Meksika'nın yeri aynı derecede olmamalıdır.

KAYNAKÇA

- Alpkaya, Gökçen, Akaya, Faruk, 20. Yüzyıl Dünya ve Türkiye Tarihi, İstanbul, 2004, Tarih Vakfı.
- Birinci, Ali, vd., *Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı*, Ankara, 2008, MEB yayınları.
- Ecker, Alois (Editör), *Initial Training for History Teachers: Structures and Standards in 13 Member States of the Council of Europe*, 2004 (http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Projects/DocumentsTwentyCentury/ComparativeStudy_en.pdf. erişim tarihi: 19.08.2009).
- Kahyaoglu, Dilara, vd., 20. Yüzyıl Dünya ve Türkiye Tarihi, Öğretmen Kitabı, İstanbul, 2007, Tarih Vakfı;
- Köymen, Oya (Yayına Hazırlayan), *Tarih Eğitimine Eleştirel Yaklaşımlar*, İstanbul, 2003, Tarih Vakfı yayınları.
- <http://nchs.ucla.edu/standards/thinking5-12-2.html> (erişim tarihi: 19.08.2009)
- Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*
- Pinkel, Falk, *The European Home: Representations of 20th Century Europe in History Textbooks*, 2000, Council of Europe Publishing. (http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Projects/DocumentsTwentyCentury/EuropeanHome_en.pdf. erişim tarihi: 19.08.2009)
- Recommendation Rec(2001)15 of the Committee of Ministers to member states on history teaching in twenty-first-century Europe, (<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jspx?id=234237&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383>, erişim tarihi: 19.07.2009).
- <http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching>.
- Stradling, Robert, *20 Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli (Teaching 20th-century European History)*, Çeviren: Ayfer Ünal, İstanbul, Nisan 2003, Tarih Vakfı yayınları, s. 82-90.
- Stradling, Robert, *Tarih Öğretiminde Çok Yönlülük: Öğretmenler İçin Kılavuz*, (<http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Notions/Multiperspectivity/MultiperspectivityTurkish.pdf>. erişim tarihi: 03.07.2009).

TARİH VE SOSYAL BİLGİLER'DE AKTİF ÖĞRENME

*Cevdet KIRPIK**

Giriş

Öğretmen sınıfa gelir, yoklamayı yapar ve sınıf defterine işlenecek konuyu yazar. Geçen dersin kısa bir hatırlatmasını yaptıktan sonra o günkü konuyu ya kendisi anlatır ya da gönüllü veya daha önce görevlendirilen öğrenciler anlatır. Öğretmen dersin sonuna doğru bazı sorular sorar, cevaplar alır ve ders böylece biter. Kullanılan ders araç-gereçleri çok az istisna ile ders kitapları, bazı üniversiteye hazırlık kitapları ve bazen de haritalardır. Nadiren konuyla ilgili belgesel yahut film de izlenebilir.

Bu gün Türkiye’de lise düzeyinde ortalama bir Tarih dersi bu şekilde işlenmektedir. Öğretmenin özel alan ve öğretmenlik bilgisi, kendi gayretleri, okulun fizikî imkânları ve idarecinin tavrı gibi özellikler derslerin bundan biraz daha farklı bir şekilde işlenmesi üzerinde etkili olabilir.

Böyle bir sistemde öğrenciler derse ne kadar ilgi duyabilirler? Kaç öğrenci dersin ne kadarlık bölümünde aktif olur? Öğrenme ne kadar gerçekleşir? Öğrenciler hangi üst düzey düşünme becerilerini kazanır? Öğretmen ve öğrencilerin memnuniyet derecesi nedir? Bu soruları çoğaltmak mümkün ve sorular çoğaldıkça sınıf içinde yaşanan sorunların hem öğretmen ve hem de öğrenci açısından nelerden ibaret olduğu daha açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Eğitim dünyasının en fazla üzerinde durduğu konulardan biri hiç şüphesiz öğrenme ile ilgili hususlardır. Var olan sorunların çözümü yahut mevcut noktadan daha ileri bir düzeye çıkarma arzusu öğrenmeye olan ilgiyi artırmaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin kilit noktasını öğrenme oluşturmaktadır. Öğretmenler sınıfta hangi öğretim ilke ve yöntemlerini göz önünde bulundurmalıdırlar ki öğrenme başarılı bir şekilde gerçekleşsin? Bütün bunlarla ilgili tartışmalar ve gelişmeler eğitim camiasının sürekli gündeminde olmuş, geçmişte tartışılmış, tartışmalar bu gün de artan bir hızla devam etmektedir.

Öte yandan gelişmeler doğal olarak alan eğitimlerinin niteliğinin de sorgulanmasına yol açmıştır. Etkili bir Tarih ve Sosyal Bilgiler öğrenimi

* Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Kayseri

nasıl gerçekleştirilecektir? Hangi öğrenme yaklaşımları, hangi yöntem ve teknikler model olarak alındığında kalıcı, kolay, etkili, zevkli bir öğrenme gerçekleşebilir? İşte bu makalede Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretiminde sorunların üstesinden gelmede önemli çözüm önerileri sunan aktif öğrenme üzerinde durulacaktır. O halde nedir aktif öğrenme?

1. Aktif Öğrenme

Öğretmenin öğrenci adına öğrenemeyeceği açıktır. O halde öğrencide anlamının meydana gelebilmesi için öğrenme sürecine aktif olarak katılması gerekmektedir. Bundan dolayı aktif öğrenme anlamlı öğrenmedir. Bazı yazarlar anlamlı öğrenme yerine anlamının çok daha az gerçekleştiği *yüzeysel öğrenme/shallow learning* karşısı olarak *derin öğrenme/deep learning* ifadesini kullanmaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencileri anlamlı öğrenmeye sevk etmeleri gerekmektedir. Aktif öğrenme öğrencilerin kendi öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk almalarını ve anlamlı öğrenmeyi desteklemektedir (Allen-Taylor-Turner, 2005:258).

Aktif öğrenme öğrencinin aktivitenin gelişmesi için bazı sorumluluklar alması halinde gerçekleşir. Bu yaklaşımı savunanlar, kişisel ilginin ve aidiyet duygusunun başarılı bir öğrenme için anahtar niteliğinde olduğunu belirtirler. Aktif öğrenme aynı zamanda fikirlerle, kavramlarla, etkileşim olarak tanımlanır ve okumayı, yazmayı, dinlemeyi, konuşmayı veya aletlerle ve techizatla ve boya, kereste gibi materyallerle çalışmayı kapsayabilir (Allen-Taylor-Turner, 2005:261).

Aktif öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili sorumluluk ve karar alması, zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlanması, ona öz düzenleme (self-regulation) fırsatının verildiği öğrenme sürecidir. Öğrenme sürecinde öğrencinin, öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceği, öğrenme derecesi, konsantre olma usulü, yardım için başvuracağı kişi ve yardım alma zamanı, öğrenme sürecinin amaçları gibi kararları alması gereklidir. (Açıkgöz, 2004: 17-18).

Aktif öğrenmeyle ilgili tanım ve açıklamalar dikkate alındığında öğrenci merkezli bir öğrenme/öğretme faaliyetinin ön plana çıktığı açıkça görülmektedir. Bu durum ise öğrencinin süreçte son derece edilgen olduğu davranışçı-geleneksel anlayışın tersini işaret etmektedir. Esasında aktif öğrenme davranışçı yaklaşıma getirilen çeşitli eleştirilerle büyüyüp gelişmiş ve revaç bulmuştur. Davranışçılığa getirilen tenkitler, bilişselciliği ve dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşıma kapı aralamıştır. O halde davranışçılık ile bilişselciliğin temel farkları nelerdir? Şimdi de kısaca buna bakmakta fayda vardır.

“Davranışçılık, 1970'lere kadar etkili olmuş bir akımdır. Genel olarak davranışçılık akımının amacı, gözlenebilir davranışları incelemek ve davranışı ortaya çıkaran etkileri saptamaktır. Davranışların incelenmesi sırasında, davranışı ortaya çıkaran ya da organizmayı etkileyen koşulların (uyaran) ve bu koşullarda gözlenen davranışların (tepki) üzerinde odaklaşır. Davranışçılara göre uyaran-tepki bağının nasıl oluştuğunun anlaşılması ile davranışların kontrol edilmesi ve biçimlendirilmesi mümkün olacaktır.” (Açıkgöz, 2004:78)

İnsan davranışlarının çevre tarafından belirlendiği ve kontrol edildiği, uygun çevrenin yaratılması halinde çocukların istenen şekle sokulabileceği, insanın özerk davranması ve kendi davranışlarını yönlendirmesinin mümkün olmadığı gibi görüşler de davranışçıların savunduğu fikirler arasındadır.

Öğrenenin davranışlarının istenildiği gibi biçimlendirilemeyeceği, sadece gözlenebilir etkinlikleri üzerinde durulmasının yanıltıcı olacağı, öğrenme gibi karmaşık bir sürecin uyaran-tepki bağı çerçevesinde açıklanamayacağı, hayvan deneylerinde ulaşılan sonuçların insan öğrenmesinin açıklanmasında kullanılamayacağı gibi çeşitli eleştiriler getirilmiş; bu eleştirilerle 1970'lerden sonra davranışçılık etkisini kaybetmeye başlamıştır.

Davranışçılıktan sonra yükselişe geçen akım ise bilişselcilik olmuştur. Bilişselciler davranışçıların aksine öğrenmenin zihinsel ya da bilişsel yönleri ile ilgilenirler. Onlar, “bilginin yapısı, nasıl elde edildiği, nasıl kavrandığı, nasıl hatırlandığı, problem çözmede nasıl kullanılacağı gibi konuları açıklamaya çalışmaktadır.” Bu noktada öğrenen edilgen değil etkin olduğu ortamda öğrenebilir; öğrenmesini kontrol edebilir ve yapılandırabilir (Açıkgöz, 2004:78-83).

Davranışçı yaklaşımdan bilişselciliğe geçişte yapılandırmacılıkla karşılaşmaktayız. “Aktif öğrenmenin kuramsal temelleri yapılandırmacılığa (constructivism) ve onun öğrenme alanındaki versiyonu olan bilişselciliğe dayanmaktadır.” Her ikisi de öğretim süreciyle değil öğrenme süreciyle ilgilenmektedir. Aktif öğrenme bu kuramları uygulamaya dönüştürme çabalarının ürünüdür. “Yapılandırmacılığa göre bilgi, duyularımızla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla edilgin olarak alınan ya da dış dünyada bulunan bir şey değildir. Tersine; bilgi, bilen (öğrenen) tarafından yapılandırılır, üretilir. Bu nedenle yapılar kişiye özgüdür.” Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandırması, sürece dâhil olma, etkinliklerin çeşitliliği, görüş alışverişi, sürecin değerlendirilmesi gibi hususlar öğrenme-öğretme faaliyetlerinde öne çıkmaktadır. (Açıkgöz, 2004: 59–61,65).

Geleneksel öğretime alternatif olarak çıkan ama bu yöntemleri de tamamen reddetmeyen bir anlayışa sahip olan aktif öğrenmede bir takım önemli yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlardan biri motivasyonun sağlanmasıdır.

2. Aktif Öğrenme ve Motivasyon

Aktif öğrenmenin gerçekleşmesi için hedeflerin belirgin olması gerekir. Okuldaki derslerde elde edilen bilgiler, öğrencinin geleceği ile ilişkilendirilirse motivasyon artmış olacaktır. Yani öğrenci okulun kendisini okul sonrası hayat için hazırladığına inanırsa öğrenme için uygun bir alt yapı hazırlanmış demektir. Derslerin içeriği ve özelliği ne olursa olsun, öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verip vermemesi önemlidir. Yıl itibarıyla üst sınıflarda üst düzey düşünme becerileri kazandırılrsa bile önemli olan öğrencinin hedefleriyle öğrenilen şeylerin örtüşüp örtüşmediğidir. Öğrenci, okulda ihtiyaç duymadığı bilgileri öğrenmek durumunda kalırsa belki bundan zarar görmez ama bir takım problemler meydana gelir. Öğrenmeye karşı tavır alacağı gibi öğrendiği şeylerin hatırlanması noktasında zayıf kalınacaktır. Hatta öğrenci çeşitli davranış problemleri bile yaşayabilir. (Allen-Taylor-Turner, 2005:261).

Öte yandan okulda öğrenilenlerin sadece okulla sınırlı kalmaması gerekir. Elde edilen bir takım bilgi ve beceriler, okul dışındaki hayatta ömür boyu işe yarayacak niteliklere sahip olmalıdır. Bu durum Tarih ve Sosyal Bilgiler dersleri için kritik öneme sahiptir. Öğrenci binlerce yıl öncesinden başlayan olaylar dizisini öğrenmekle ne elde edecektir? Öncelikle öğretim programının buna göre düşünülmesi gerekir. Öğrenilenlerin gerçek hayatla ilişkilendirilmesi konusunda en büyük görev öğretmene düşmektedir. Kullanılacak yöntem ve tekniklerle öğrenilenlerin gündelik hayatta ve hatta ömür boyu işe yarayacak şeyler olduğu gösterilmelidir. Olayların sebep ve sonuç analizlerinin yapılması, işbirlikli öğrenme çerçevesinde grup çalışmaları yoluyla farklı bakış açılarını görebilme, bir konuya dair poster hazırlama, örnek olay inceleme, problem çözme, beyin fırtınası ve benzeri öğretimsel işler, Tarih ve Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenilenlerin gündelik hayatla ilişkisini sağlayacak dolayısıyla motivasyonu olumlu etkileyecektir. Uygulanan öğretim yöntemleriyle sadece belirli bir olayın ya da durumun öğretilmesi değil, öğrenme alışkanlığı ve gündelik hayatın karmaşasında sorun çözme becerisi de kazandırılmalıdır.

3. Aktif Öğrenme Yöntem ve Teknikleri

Aktif öğrenmeyi geleneksel öğrenmeden ayıran en temel fark buradadır. Öğrencilerin öğrenme sürecine olabildiğince aktif bir şekilde katılması gerekmektedir. Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretiminde anlatım ve soru-cevap gibi geleneksel yöntemlere göre aktif öğrenmeye ağırlık vermenin çok yönlü faydaları vardır. Bunu gerçekleştirmek öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciye son derece zengin bir içerik sunmayı gerekli kılmaktadır. Materyallerdeki zenginlikle hedeflere götürecek öğrenme faaliyetlerinin çeşitliliği, öğrenmenin niteliğini doğrudan etkileyen faktörlerdir. Sıkıcı, otoriter, aşırı disiplin

ortamından uzak; kalıcı, kolay ve eğlenceli öğrenme ortamı oluşturmaya katkı sağlayacak öğretim tekniklerinin nelerden ibaret olduğunun bilinmesi önemlidir. Bu aşamada devreye aktif öğrenme stratejileri girmektedir.

Aktif öğrenme çerçevesinde düşünülebilecek önemli tekniklerden bazıları şu şekilde sıralanabilir: Kartopu, köşelenme, şiir yazma, akvaryum (iç çember), vızıltı, tereyağ-ekmek, top taşıma, sandviç, flaş, kart gösterme, zihinsel haritalama, hızlı tur, kavram ağı, karşılıklı öğretim, yaratıcılık grubu, araştırma yoluyla öğrenme, problem çözme, keşfederek öğrenme, eğitimsel oyunlar, siz olsaydınız ne yapardınız, rol yapma, örnek olay inceleme, paylaşımlı öğretme, mahkeme, panel, münazara, açikoturum, forum, beyin fırtınası, Philips 66, pazaryeri, soru turu, üçlü değişim, öğrenme galerisi, tombala, soru ağı, dönüşümlü öğretme, kum saati, kart eşleştirme (Açıkgöz, 2004: 127-169).

4. Aktif Öğrenme ve Grup Çalışmaları

Aktif öğrenmeyle ilişkili bir başka öğrenme de işbirlikli öğrenmedir. İşbirlikli öğrenme aktif öğrenmenin vazgeçilmez unsurlarından olan grup çalışmalarına odaklanır. "İşbirlikli öğrenme basitçe öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ele alınabilir." Gruplar halinde çalışma anlayışının temelinde grup kazanımının, grup üyelerinin tek tek elde ettikleri kazanımlardan daha fazla olduğu düşüncesine dayanmaktadır (Açıkgöz, 2004: 172).

Bütün metotlar gibi grup çalışmaları da iyi organize edilmez, zayıf kalırsa öğrencilerin ilerlemesine az bir katkı sağlar. Öğrencilerin gruplarda görev almaması, bazı öğrencilerin aşırı baskın olması, katılımdaki gönülsüzlük ve sınıf düzeninin uygun olmaması gibi sebepler grup çalışmalarının istenilen düzeyde gerçekleşmesine engel olur. Bununla birlikte grup çalışmaları, öğrencileri iyi motive edilmeleri halinde edilgen alıcılar olmaktan kurtarır. Grup çalışmaları iyi kullanıldığında mükemmel bir araçtır.

Grup çalışmalarından istenen verimin alınması için bazı noktalara dikkat edilmelidir. Öncelikle dersin bütün safhalarının önceden çok iyi bir şekilde planlanması gerekmektedir. Plan öğrencilere üstlendikleri görevi yerine getirebilmeleri için açık, anlaşılır bir rol vermelidir. Çünkü hayati bir öneme sahip olan görev merkezli grup çalışmaları öğrenciye yapma, düşünme, gösterme, hissetme, ifade etme, etkileşim gibi zihnî aktiviteler verir. Bu zihnî faaliyetler ise öğrencinin anlamasını şekillendirir (Curtis-Bardwell, 1994:172-173). Çalışmalara katılacak öğrencilerin çalışma yapılacak konuya dair yeterli ön bilgisi olmalı ve yapılması gereken işler birlikte çalışmayı teşvik etmelidir.

Grup oluşturmada cinsiyet, yetenek, arkadaş grubu gibi noktalar göz önünde bulundurulurken, grup içindeki rol dağılımının nasıl yapıldığına da dikkat edilmelidir. Yine grup çalışması için materyaller uygun olmalı, konunun anlaşılması noktasında görev tanımlarının açıkça yapılmalıdır. Çalışmalarda kartların kullanılması ve kart tasnifi önemlidir. Ancak grup çalışmalarındaki en önemli nokta grup kararını içeren son ürünün meydana getirilmesidir. Son ürün bir sunu, gösteri ya da başka bir şekilde sınıfın tümüne sunulabilir. Elçiler (envoys), kartopu(snowball), gökkuşağı (rainbow) ve jigsaw (grup uzmanlığı/ group expert) gibi bazı öğretim stratejileri Tarih öğretiminde kullanılabilecek stratejiler arasındadır (Haydın, Arthur, Hunt, Stephen, 2008:80-82).

Elçiler stratejisinde grup üyelerinin kararı, diğer gruba grup üyelerinden biri tarafından anlatılır. Diğer gruba giden öğrenci o grubun kararını da öğrenmiş olur. Elçiler, Tarih ve Sosyal Bilgiler dersi içindeki tarihle ilgili bazı konularda yer alan bazı tartışmalı ve yoruma açık konularda rahatlıkla uygulanabilir. Örneğin “31 Mart Vakasıyla II. Abdülhamit tahttan indirilmeyi hak etmiş miydi?” gibi bir soru gruplarda tartışılabilir. Ya da “II. Meşrutiyet Osmanlı Devleti için yararlı mı oldu zararlı mı?” gibi bir soru da olabilir.

Grup çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilere sorumluluk vermeleri ve kendi öğrenmelerinden mesul olmaları en iyi yollardan biridir. Yukarıda bahsedilenlere ilave olarak etkili grup çalışmalarının beş temel unsuru şu şekilde sıralanabilir: 1. Pozitif dayanışma 2. Yüz yüze etkileşim 3. Bireysel sorumluluk 4. Kişiler arası iletişim ve küçük grup becerisi 5. Grup ilerlemesi-gelişimi. Grup çalışmalarında kullanılabilecek en etkili stratejilerden biri yukarıda da değinildiği gibi *grup uzmanlığı* (Jigsaw tekniği)dir (Johnson, 2003:30-31). Bu tekniğin uygulanacağı 25 kişilik bir sınıf düşünelim. Sınıf beşer kişiden oluşan beş gruba ayrılır. Osmanlı Devleti’nin I. Dünya Savaşı’ndan mağlup ayrılmasıyla ilgili farklı bakış açılarını görmek için her bir grup askerler, çiftçiler, kadınlar, bürokratlar ve tüccarlardan birini alır. Her grubun aldığı konu grup üyeleri tarafından bireysel olarak araştırılır. Sonra gruba sunulur. Ardından her gruptan bir üyenin katıldığı beş kişilik yeni gruplar oluşturulur. Bu şekilde dayanışma, bireysel sorumluluk, iletişim ve grup gelişimi büyük oranda gerçekleşmiş olur. Derse giriş, kaynak temini, öğrencilerin sorduğu bazı soruların cevaplandırılması, dersin değerlendirilmesi ve toparlanması konusunda öğretmen devrede olacaktır. Çalışmada öğrencilerin konuyu öğrenmeleri, başkalarına öğretmeleri, iletişim gibi birçok girişim öğrenme üzerine pozitif etki sağlayacaktır.

Bunlara ilaveten Tarih ve Sosyal Bilgiler derslerinde bilgi sağlayıcı, beceri kazandırılmasına yardım edecek, değer ve kazanımlara götürecek diğer eğitimsel faaliyetlere de ihtiyaç duyulmaktadır. Esasen bu faaliyetler bazen yukarıda söz konusu edilen tekniklerin bir parçası ve daha işlevsel hale

gelmesine de yardım eder niteliktedir. Bu bağlamdaki bazı eğitimsel işler şunlardır: slogan bulma, gerçek yaşama uygulama, geri plandaki düşünceleri bulma, sonuç çıkarma, reklam hazırlama, kendini öğretmenin yerine koyma, resimleme, hikaye yazma, resim hakkında konuşma yazma, görsel imge oluşturma, önem sırasına koyma, başlık bulma, sınıflama, kendini değerlendirme, bulmaca, ders günlüğü tutma, yansıtmaya, yeniden yazma, poster/afiş hazırlama, mektup yazma, görüşme yapma, gazete çıkarma, alan gezisi, kavram haritası oluşturma, öğrenenleri listeleme, analogi ya da metafor kullanma, şarkı yapma, duydunuz mu, çalışma yaprağı, yazma, empati kurma, öğrenmek istenilenin belirlenmesi, hikaye tamamlama, basın toplantısı, Venn şeması hazırlama, tersinden düşünme (Açıkgöz, 2004: 85–113).

Sözü edilen teknik ve öğrenme-öğretme faaliyetlerinin öğretmen tarafından bilinmesi ve dersin işlenişine yansıtılması Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretiminde geleneksel yöntemlere göre önemli farklılık oluşturacaktır. Zengin bir yöntem ve teknik bilgisine sahip olan öğretmen, dersi planlama safhasında konuların içerik ve özelliği ile sınıfın durumunu göz önüne alarak gerekli uygulamaların yapılması için ortam hazırlayacaktır (Davison-Leask, 2005:79). Hem Tarih ve hem de Sosyal Bilgiler dersleri, aktif öğrenme ilkelerinin hayata geçirilmesi konusunda son derece zengin bir muhtevaya sahiptir. Tarih derslerinde öğrencilerin slogan hazırlaması zevkli, yaratıcı ve kalıcı öğrenmelerin oluşmasına yol açar. Örneğin öğrencilere “Siz Tanzimat döneminde sadrazam olsaydınız gelişen milliyetçilik hareketleri karşısında devleti ayakta tutabilmek, devamlılığı sağlayabilmek için ne tür bir slogan bulurdunuz?” sorusu verilebilir. Ya da “Kurtuluş Savaşı yıllarında Milli Mücadele yanlısı bir gazeteci olsaydınız, halkın Mustafa Kemal ve arkadaşlarının yanında olmasını sağlamak için nasıl bir manşet atar ve gazete yazısı hazırlardınız?” gibi bir soru da olabilir. Yine II. Dünya Savaşı’nın sebeplerinin farklı kartlara yazılarak öğrencilere dağıtılması ve gruplar oluşturularak öğrencilerden bunları önem sırasına göre dizmeleri istenebilir. Öğrencilerin okuyarak, yazarak, tartışarak, dinleyerek çok yönlü bir katılım sağlamaları anlamlı ve derin öğrenme öğrenmenin oluşmasına katkı sağlar. Bu bağlamda ders planının hazırlanmasında farklı zekâ türlerine vurgu yapan etkinliklerin hazırlanması, dolayısıyla çoklu zekâ kuramının temel ilkelerinin de göz önünde bulundurulması ilgi düzeyinin yüksekliğini beraberinde getirecektir (Gardner, 2004). Örneğin savaş alanındaki bir askerle oğlunu savaşa göndermiş bir annenin karşılıklı mektuplaşmalarına dair bir etkinlik yaptırılması ilgi çekici olur. Erkekler için annesine mektup yazmaları kızlar için de oğullarına mektup yazmaları istenir. Böylece bir taraftan empati kurma çabası mümkün kılınırken bir taraftan da tarihi gerçeklere dayalı yazma becerisi ve zihinsel faaliyetler gerçekleştirilmiş olur.

Ders içi faaliyetin yoğun olması ve öğrencinin sürekli aktif olması ile aktif öğrenme arasında ciddi farklar vardır (Allen-Taylor-Turner, 2005:262-63). Örneğin ders boyu öğrencilerin tahtadaki yahut slaytlardaki bilgileri yazması ya da dersin bütünüyle öğrenciye anlatırılması aktif öğrenme değildir. Sınıfta disiplinin sağlanması ve sessiz bir ortamın oluşması yüzeysel bir öğrenmenin oluşmasına yardım edecektir. Konunun gereği olarak dersin başında bir süre konu hakkında bilgi verilir, ardından film gösterilir, çalışma yaprakları dağıtılır, beyin fırtınası ve gerektiği yerlerde sorular sorulur. Çalışma yapraklarında listeleme, kavram haritası oluşturma, eşleştirme, zihin haritası yapma gibi çeşitli etkinlikler yer alabilir. Ancak bütün bunların müfredat doğrultusunda öğrenciye kazandırılması gereken bilgi, beceri, değer ve tutumlarla uyumlu olması gerekmektedir.

Derslerin içeriğine göre işbirlikli öğrenme problem çözme ya da fikir paylaşımı yoluyla proje geliştirme söz konusu olduğunda uygundur. Örneğin öğrenciler geçerlilik ve güvenilirlik açısından aynı olayı farklı kaynaklardan okuyarak karşılaştırırlar. Her grup kendi bulgularını sınıfa sunar (Zevin, 2007:58).

Tarih ve Sosyal Bilgiler derslerinde görsel malzemeleri kullanmak suretiyle gerçeğin sınıfa getirilerek etkileşimin sağlanması, ilgiyi artırabilir. Bu görseller resim, poster, herhangi bir nesne, Powerpoint sunusu veya akıllı tahta olabilir. Görseller aktif öğrenmeye katkı sağlayan dikkatin bir noktaya toplanması, hatırlamayı kolaylaştırma ve anlamlılık açısından önemli birer araçtır. Çeşitli haritalar, şekiller, istatistiklerin yorumlanması ve kavramların açıklanması açısından kullanışlıdır. Powerpointi kullanarak bir resmin bir kısmını gizleyip diğer tarafının ne olabileceğini tahmin ettirebilirsiniz ya da metnin bir kısmını gösterip nasıl devam edebileceğine dair yazı yazdırabilirsiniz. Aynı şekilde öğrenciler de kendi sunumlarını bu tür görsellerle gerçekleştirebilirler (Allen-Taylor-Turner, 2005:273-274). Yeterli donanımına sahip okullarda bilgisayarda internet destekli ders işleyerek öğrenme daha kolay sağlanıp zamandan da tasarruf edilebilir.

Görsel malzemelerden fotoğraflar, etkili öğrenmeyi destekleyecek önemli materyallerdir. Tarihin farklı kesitlerinde çekilmiş olan ve moda, eğlence, aile hayatı, teknoloji, ulaşım, sokak manzaraları, savaş sahnesi, grevler ve kadının rollerine dair ya da konunun içeriğine göre değişik resimler incelenebilir. Farklı dönemlerde çekilen resimler üzerinde değişen ve sürekli olan şeylerin bulunması, nedenlerinin sorgulanması mümkündür. Fotoğrafın hangi döneme ait olduğu, günün hangi saatinde ve nerede çekilmiş olabileceği gibi sorularla resmin farkla yön ve şekillerle analiz edilmesi uygun olacaktır. Resim analizinde öğrencilerin yorumlarından emin olma dereceleri de

ölçülebilir. Bunun için 1-5'lik bir ölçek kullanılarak emin olma derecelerini içeren puanlar verdirilebilir.

Resimler gibi karikatürler de tarih dersleri için etkili birer materyal olabilirler. Birincil kaynak olarak öğrencilerin ilgisini çeken karikatürler, belli bir dönemdeki insanların ne düşündüğünü, nasıl düşündüğünü, bakış açısının ne olduğunu anlamaya yardım eder (Stradling, 2003:92–94, 99–100). Gerek resim ve gerekse karikatürler grup çalışmalarıyla analiz edilebilir.

Grup çalışmalarında kullanılan materyallerin nitelikleri önemli olmakla beraber empati kurma, farklılıklara saygı gösterme ve çok perspektiflilik açısından son derece önemli kazanımlar elde edilecektir.

5. Aktif Öğrenme ve Öğretmenler

Bütün bir eğitim sisteminin olduğu gibi aktif öğrenme sürecinin de belkemiği öğretmendir. Öğretmen geleneksel yöntemlerde olduğu kadar ön planda değildir belki ama öğrenme-öğretme etkinliklerinin vazgeçilmez unsurudur. Aktif öğrenme öğretmeni önemsiz kılmaz sadece geleneksel yöntemlere nazaran rolünde bir değişme olur. Öğretmen planlamadan ölçme ve değerlendirmeye kadar her aşamada bulunan, öğrenciyi sürece katılım için cesaretlendiren, fırsat ve dönütler veren, gerektiğinde daha iyi yapması için uyaran kişidir. Aktif öğrenme kendi başına öğrenmeyi ve problem çözme becerilerini geliştirdiği için hem mesleki hem de akademik temel önemlidir. Bu nedenle dersin hazırlanmasında ve planlanmasında öğretmene ihtiyaç duyulur. Aktif öğrenme öğrenci için olduğu kadar öğretmen için de yararlı bir stratejidir. Öğretmen bireysel olarak ve gruplarla çalıştığı için daha iyi bir ölçme ve dönüt verme söz konusudur. Yine öğretmen aktif öğrenmede öğrencilerin özel gereksinimlerine daha fazla cevap verme imkânı bulur. (Allen-Taylor-Turner, 2005:261).

En iyi stratejiler bile iyi uygulanmadığında pek bir anlam teşkil etmezler. Belki de en iyi stratejiler uygulanabilir olanlar ve uygulananlardır. Bu nedenle öğretmenlerin aktif öğrenmeye bakış açıları son derece önemlidir. Temel özellikleri ortaya konmuş, kuramsal temelleri belirlenmiş olsa da Türkiye'deki öğretmenlerin aktif öğrenme karşısındaki tutumlarının nasıl olduğu önemlidir. 'Sosyal Bilgiler ve Tarih Eğitimcilerini Çok Kültürlü Avrupa İçin Eğitmek ' başlıklı projemiz çerçevesinde *Kayseri ve Trabzon'daki 70 Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretmene* yönelik gerçekleştirilen bir dizi çalıştayda çok kültürlülük merkezli eğitim verilmekle birlikte eğitim faaliyetleri aktif öğrenme ilkeleri çerçevesinde yapıldı. Eğitim çalışmalarının sonunda öğretmenlere uygulanan anketler ve mülakatlar onların aktif öğrenmeye bakışlarını ortaya koymasından önemliydi. Türkiye'de bilişselcilik temelinde yapılandırmacı yaklaşım ve aktif

öğrenme ilkleri ilköğretim düzeyinde sınırlı da olsa uygulanmaya başlandı. Ancak öğretmenlerin davranışçı yaklaşım esaslarına göre yetişmeleri uygulamada çeşitli sıkıntıların yaşanmasını beraberinde getirdi. Lise tarih programı ise halen büyük oranda geleneksel usulde devam etmektedir. İşte böyle bir ortamdaki öğretmenlerin aktif öğrenmeye yaklaşımları özel bir önem kazanmaktadır.

Öncelikle belirtmeliyiz ki öğretmenlerin çok büyük bir kısmı derslerin klasik yöntemler yerine yenilikçi yöntemlerle işlenmesi gerektiğine inanmaktadırlar ("tamamen kayılıyorum" diyenler %87.1, "katılıyorum" diyenler ise %12.9). Öğretmenler, bu yöntemlerin kullanılması halinde öğretim programlarında yer alan konuların hedeflediği beceri kazanımlarına çok olumlu katkı sağlayacağına inanmaktadır (%90'ı çok olumlu, %10 ise olumlu). Yine bu tarz öğrenme yöntemlerinin konuların gerçek hayatla ilişkilendirilmesi konusunda (%74'ü büyük oranda yardımcı olur derken %26'sı ise yardımcı) yardımcı olacağına inanmaktadırlar.

Öğretmenlerin öğrenciyi merkeze alan aktif öğrenme ve yenilikçi öğretme yöntemlerinin klasik yöntemlere göre üstünlüğü konusunda şüphe duymamalarından, uygulamaya yönelik tavır ve görüşleri belki de daha önemlidir. Faydasına inanılıyor olmasına rağmen, söz konusu teknikleri uygulamayı düşünüp düşünmedikleri konusundaki görüşlerde farklılıklar ortaya çıkmaktadır. (%45.16'sı kesinlikle uygulamayı düşünüyor, %35,48, uygulamayı düşünüyor, %19. 35 uygulama isteği 3.) Eğitimlere katılan öğretmenlerin %45'i aktif öğrenmeyle ilgili teknikleri kendi sınıflarında hemen uygulamaya başladıklarını, %35,5'i uygulamayı düşündüklerini, yaklaşık %19. 50'si ise çok da gönüllü olmadıklarını ifade etmektedirler.

Uygulama yapanlar uygulamaların sonuçları ve bu konuda aldıkları dönütler hakkında bilgi vermektedirler. Dönüt aldığına dair bilgi verenlerin tamamı olumlu şeylerden bahsetmekteydiler. Bir öğretmen "Öğrendiğim yöntem ve teknikleri daha ilk günden uygulamaya başladım." dedikten sonra "Farkı görüyorum, başarı yüzdeleri arttı. Öğrenci memnuniyeti gözle görülür aranda arttı." demektedir. Benzer ifadeler kullanan bir başkası da "Ben öğrendiklerimi sınıflarımda uyguladım. Öğrenciler tarafından çok sevildi. Öğrencilerden alınan verim arttı." Bir başkası aktif öğrenmenin öğrenciler üzerindeki etkisini somut bir şekilde ortaya koymaktadır: "Ben uyguladım ve uygulamaya da devam edeceğim. Öğrencilerimden de olumlu dönütler aldım. Dersler daha zevkli ve akılda daha kalıcı hale geldi. Böylece aktif öğrenme yöntemlerini aktif bir şekilde öğrenmek bu yöntemlerin kullanım oranını artırmaktadır." Benzer şekilde öğrenilen tekniklere ve uygulamalarına dair görüş beyan edenler vardı. Bunlardan biri "Beyin fırtınası her konuya uygulanabilir. En çok uyguladığım yöntem şu an için beyin

fırtınası. Seneye zihin haritası, tamamlama gibi yöntemler uygulayacağız.” diyerek yeni teknikleri kullanma sıklığına bile vurgu yapan vardı.

Fiilen uygulamaya geçmiş yahut uygulama isteğinde olan öğretmenlerin yanında çeşitli nedenlerle uygulama konusunda tereddüt yaşayan öğretmenler de bulunmaktadır. Esas itibarıyla bunlar öğretim yöntem ve tekniklerinin özüne karşı çıkmıyorlar fakat bir takım gerekçeler öne sürüyorlar. Onlar Türkiye’deki şartların uygulama açısından bazı engelleri bünyesinde barındırdığı görüşündeler. Öğrenci merkezli aktif öğrenme ve işbirliğine dayalı öğrenme modellerinin Türkiye şartlarına uygulanabileceğine olan inanç daha düşük oranlarda seyretmektedir. Öğretmenlerin %6,4’ü şartların uygulama için tamamen uygun, %25,8’i uygun, %38,7’si orta düzeyde uygun ve % 19,3’ü uygunluk düzeyinin ortanın altında ve %9,6’sı da hiç uygun olmadığını beyan etmişlerdir.

Öğretmenlerin kötümser olmasının nedenlerine yine kendi ifadelerinden ulaşılabilmektedir. Buna göre öne çıkan sebeplerin başında okul şartları geliyor. Okul şartlarından kast edilen ise sınıfların kalabalık olması, materyal eksikliği, sınıf seviyesinin düşük olması gibi sebeplerdir. Öğretmenlerden biri *“Seviye ve sınıf mevcudu uygun olduğu halde uygulanabilir.”* derken bir başkası *“Okulun şartları elverdiği ölçüde uygulayabilirim.”* demektedir. Öğretmen görüşlerinde dikkat edilmesi gereken nokta onların yöntem ve tekniklerin kendilerine değil, ortamın ve şartların uygun olmadığına vurgu yapmalarıdır. Nitekim öğretmenlerden birinin şu ifadeleri bunu açıkça ortaya koymaktadır: *“Son derece güzel hazırlanmış ve düşünülmüş yöntemler. Uygulansa çok verimli olacağı kanaatindeyim fakat materyal temin etme noktasında bile sıkıntı içerisinde olan okullarda pekte uygulama imkânı bulabileceğimiz kanaatinde değilim.”*

Aktif öğrenmenin okullarda dört başı mamur bir şekilde uygulanabilmesi için birçok faktörün uygun olması gerekir. Yani okul yönetiminin eğitim anlayışından öğretmen yeterliliğine materyal teminine, öğrenci sayısına, sınıf ve sıra düzenine kadar birçok şeyin ihtiyaçlara cevap verir nitelikte olması gerekir. Ancak öğretmenin tavrı ve bu öğretim teknikleri hakkındaki yeterliliği ve yaklaşımı hepsinden önemlidir. Çünkü beyin fırtınası, hikâye yazımı, şiir yazımı, basın toplantısı, mektup yazma gibi daha birçok etkinlik ekstra maliyet ve materyal gerektirmeyen etkinliklerdir. Ancak mevcudu dünya standartlarının üzerinde olan sınıflarda çoğu etkinliğin uygulanamayacağı da bir gerçektir.

Geleneksel yöntemlerin aktif öğrenme karşısındaki yerini de vurgulamakta fayda vardır. Öğrencilerin her şeyi kendi kendilerine öğrendikleri düşünmek yanlış olacaktır. Öğretmenin en öncelikli vazifesi öğrencilerin öğrenmesini sağlamaktır (Leask-Moorhouse, 2005:8). İhtiyaç ve hedefler ile verilmesi

gerekenlerin göz önüne alınması gerekmektedir. Öğrencilerin yaptığı doğruları destekleme ve cesaretlendirme, yanlışları düzeltme konusunda öğretmene ihtiyaç duyulur. Bu aşamada öğrencilerin öğretmeni dinlemeye ihtiyaçları vardır (Allen-Taylor-Turner, 2005:261). Öğretmenin kendi sahasında öğrencilere göre daha üst düzey bilgi ve beceriye sahip olması, alana dair bir takım spesifik mevzuların aktarılmasını zorunlu kılar. Konunun gereği olarak kazanımların elde edilmesi noktasında öğretmenin devreye girerek anlatımlarda bulunması kaçınılmazdır. Öğretmen bazen öğrencilerin ihtiyaç duyduğu şeyleri bazen de konunun gereği kendi ihtiyaç duyduğu şeyleri anlatabilir. Anlatılanlar, öğrencinin yeni yorumlar yapabilmesi ve zihinsel becerisinin gelişmesine olumlu katkılar sağlayacaktır. Bu nedenlerle geleneksel yöntemlerden olan anlatımı tamamen aktif öğrenmenin dışında tutmak mümkün olmadığı gibi onu güçlendiren ve belki de en önemli parçalarından olan bir teknik olarak görmek lazımdır.

6. Aktif Öğrenme ve Öğrenciler

Öğrenme süreçlerini yapıp yaşayarak tecrübe eden ve aktif öğrenmenin merkezinde olan öğrencidir. O, her aktarılanı alan, kabul eden edilgen alıcı değildir. Öğrencinin bilgiyi aynen değil, kendine özgü yöntemlerle yeniden yapılandırarak, işleyerek alacağı düşüncesi hâkimdir.

Öğrenciler açısından aktif öğrenmenin avantajları çok fazla olup çok büyük bir kişisel memnuniyete sahip olmaktadırlar. Akranlarla daha fazla etkileşim, takım çalışması ve faaliyetlerin paylaşılması, çok sayıdaki öğrenciyle birlikte çalışma imkânı, bütün sınıf öğrencileri açısından katılım ve karşılık bulma imkânı aktif öğrenmenin içerisinde olan şeylerdir. Aktif öğrenmede öğrencinin başkalarının bakış açısını görmesi de mümkün olmaktadır. Aktif öğrenme yarışmacı öğrenmeyi değil, işbirlikli öğrenmeyi desteklemektedir. Çünkü yaparak öğrenme öğrenmeyi yalnız başına sağlamaktan uzaktır. Öğrenmede en önemli adım başkalarıyla ve özellikle öğretmenle tartışılarak düşünülmesi gerekmektedir. (Allen-Taylor-Turner, 2005:261).

Öğrencinin öğrenme süreçlerine katılması, tecrübeye dayalı bir öğrenmenin gerçekleşmesi bir anlamda yaparak yaşayarak öğrenmesi anlamına gelmektedir. Yaparak yaşayarak öğrenen öğrencilerin klasik yöntemlerle öğrenenlere göre daha başarılı oldukları, daha yüksek puanlar elde ettikleri bilinmektedir. Öte yandan iyi motive edilen öğrenciler, yaparak yaşayarak öğrenmeyi daha çok sevmektedirler. Çünkü öğrenci öğrenme sürecine doğrudan katılmakta öğrenme tecrübeye dayanmakta dolayısıyla da hatırlama kolaylaşmakta, öğrenme kalıcı olmaktadır (Sundem, M.M, Dikiewicz, 2008:4). Yaparak yaşayarak öğrenme için çalışma yapraklarının hazırlanarak burada

öğrencileri doğrudan işe koşacak okuma, yazma, harita üzerinde çalışma gibi etkinliklere yer verilebilir. Çünkü öğrenciler farklı şekillerde yani okuyarak, yazarak, çizerek ve hareket ederek öğrenirler. Sınıf içi aktiviteler daima bunların ve görsel malzemelerin, sayısal verilerin, kavramların ve birinci el kaynakların kullanımının düzenli bir şekilde harmanlanmasından oluşmalıdır. Bu tür aktiviteler küçük grup çalışmaları şeklinde organize edilmelidir. Zira küçük gruplar büyüklere göre daha üretken ve verimli olmaktadır (Davies, Lynch, Davies, 2007:1-4).

Tarih ve Sosyal Bilgiler derslerinin işlenmesi bağlamında klasik yöntemlere getirilen en büyük eleştirilerden bir tanesi ezberciliğe yol açmasıdır. Öğretmenlerin hemen hepsi aktif öğrenme metotlarının ezberciliği ortadan kaldıracığı kanaatini belirtmektedirler. Örneğin bunlardan biri *“Ezberden uzak bilgiyi bulmaya yönelik olması en güzel yanı.”* şeklinde görüş beyan etmektedir.

Ezberciliğin yerine zevkli, kolay ve kalıcı öğrenme sağlandığına değinen bir başka öğretmen *“Artık klişeleşmiş, bir anlatı yerine süslü, eğlenceli, katılımlı ve ezberden uzak, yaparak yaşayarak eğitim yapmak ve yaptırmak açısından destek veriyor. Öğrenci ilgilerini ayakta tutabilme öğretirken öğrenme ve her öğrenciye hitap etme olanağı sağlıyor. Değişik bakış açılarını öğrenmemize katkı sağlıyor.”* şeklinde fikir beyan etmektedir.

Kendi köşesine çekilmiş, soyutlanmış klasik yöntemlere maruz kaldığı için yüzeysel öğrenmeyle karşı karşıya kalan bir öğrencinin yerine artık neredeyse dersin bütün safhalarında aktif olarak faaliyet gösteren bir öğrenciden söz edilmektedir. Bu çerçevedeki görüşlere sahip öğretmenlerden biri; *“Klasik, alışılmış, tek düze yöntemler yerine ilgi çekici, dikkat toplayıcı, öğrencileri derse daha fazla dâhil eden yeni yöntemler kullanılabileceğini”* belirtirken diğeri *“Bence eğitimin en önemli olumlu yanı grup rehberliği ile ortak sorunlara çözüm üretilmesi kolaylaşıyor.”* demektedir.

7. Ölçme ve Değerlendirme

Öğrencinin merkeze alındığı, aktif kılındığı, öğrenme sürecine katıldığı bilgi, beceri ve tutumlarının sergilendiği bir öğrenme ortamında çok yönlü bir ölçme ve değerlendirmenin devreye girmesi gerekmektedir. Aktif öğrenmede faaliyet temelli öğrenme önemsendiğinden değerlendirmenin bu faaliyetler sırasında devreye giren süreçler çerçevesinde tasarlanması gerekir. Örneğin öğrencilere kör bir uyarıcı malzeme verilir. Bu malzeme daha önce görmedikleri kaynaklardan alıntılar sunmak yoluyla analiz ve yorum becerilerini başka bir alana aktarma ve ilk kez karşılaştıkları bir malzemeyi yorumlama yetenekleri sınanabilir (Stradling, 2003:187-188).

Doğası gereği aktif öğrenmede klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ötesinde bazı tekniklerin devreye sokulması kaçınılmazdır. Aktif öğrenme etkinlikleriyle kazandırılmak istenenlerin ne derece başarıya ulaştığı, başarının teşviki, aksaklıkların giderilmesi, başarısızlıklara yardım edilmesi, velilere dönüt verilmesi gibi sebepler sağlıklı, güvenilir ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasını gerekli kılmaktadır.

Tarih ve Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılabilecek bazı ölçme ve değerlendirme tekniklerini şu şekilde sıralamak mümkündür: Gözlem formları, öz değerlendirme formları, grup değerlendirme formları, tutum ölçekleri, kavram haritaları, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası (portfolyo), dereceleme ölçekleri, çoktan seçmeli testler, araştırma kâğıtları, projeler, görüşme, tartışma, anekdotlar, gösteri ve açık uçlu sorular vb.

8. Sonuç ve Öneriler

Davranışçı yaklaşımdan bilişselciliğe ve aktif öğrenmeye giden süreç çağdaş bir öğrenme-öğretme işlemini işaret etmektedir. 1970'lerden itibaren yaygınlaşan bilişselcilik daha çok kabul gören bir yaklaşım olarak karşımızda durmakta ve ders işleme metotlarının niteliğini etkilemektedir.

Aktif öğrenme öğrenmeyi etkin kılan öğretim yaklaşım ve stratejilerini içerdiği için Tarih ve Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılması kolaydır. Her iki dersin planlama safhasında son derece zengin bir materyal bulunmakla birlikte bunlara ulaşım konusunda meslektaşların yoğun bir çaba sarf etmesi gerekmektedir. Doğrusu bu konuda öğretmenlere büyük iş düşmektedir. Ancak materyal teminindeki zorluklar aktif öğrenmenin göz ardı edilmesi için birer gerekçe olmamalıdır. Bu öğrenme yaklaşımının felsefesini ve temel ilkelerini benimseyen bir öğretmen daha az bir materyalle ve minimum maliyetle de dersi işlemesini bilecektir.

Ders müfredatları oluşturulurken aktif öğrenme tekniklerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Programın aktif öğrenmeye uygun hale getirilse bile çok önemli olan iki unsur vardır: Ders kitabı ve öğretmenler. Ders kitaplarının yazımında ve dizaynında aktif öğrenme göz önünde bulundurulmalıdır fakat daha da önemlisi öğretmenlerin yaklaşımıdır. Öğretmenlerin geleneksel davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma ve aktif öğrenme ilkelerine geçişini sağlayabilmek için işe yarar bir hizmet içi eğitim sürecinden geçirilmeleri gereklidir. Proje kapsamındaki eğitim çalışmaları sonunda görüldü ki öğretmenler, yenilikçi öğrenme ilkelerine açıklar ve yeniliklere adaptasyon sorunu çekmiyorlar.

Öğrencilerin yeteneklerinin ortaya çıkmasına yardım eden, kendilerini gerçekleştirmelerini destekleyen, onları pasif birer alıcı olarak görmeyip

önemseyen bir öğrenme yaklaşımının yaygınlaştırılması için merkezi idareden yerel yöneticilere ve okul müdürlerine kadar herkes üzerine düşen vazifeyi layığıyla ifa etmelidir. Bu bağlamda ivedilikle halledilmesi gereken hususların başında okullarda aktif öğrenmeye uygun ortamın oluşturulması gerekmektedir. Sınıf düzeninden, öğrenci sayısına, materyal temini ve çoğaltılmasına kadar bir çok konunun bu bağlamda dikkate alınması gerekmektedir.

Aktif öğrenme geleneksel yöntemleri tamamen devre dışı bırakmaz belki daha etkili kullanılmasına vesile olur. Öğretmen planlamadan ölçme ve değerlendirmeye ve sınıf içi etkinliklerin idaresine kadar dersin her aşamasında vardır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K., Ün (2004) *Aktif Öğrenme*, İzmir.
- Allen, F., Taylor, A., Turner, T., (2005) 'Active Learning', *Learning to Teach in the Secondary School*, Edited by Capel, S., Leask, M., Turner, T., 4th edn, New York.
- Curtis, S., Bardwell, S., (1994) 'Access to History', *Teaching History*, Edited by Bourdillon, H., 1th Published, New York.
- Davies, D., Lynch, D., Davies, R., (2008) *Enlivening Secondary History 40 Classroom Activities For Teachers and Pupils*. New York.
- Davison, J., Leask, M., (2005), 'Schemes of Work and Lesson Planning', *Learning to Teach in the Secondary School*, Edited by Capel, S., Leask, M, Turner., 4th edn., New York.
- Gardner, H. (2004) *Zihin Çerçeveleri: Çoklu Zeka Kuramı*, Çeviren: Ebru Kılıç, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Haydn, T., Arthur, J., Hunt, M., Stephen, A., (2008) *Learning to Teach History in the Secondary School* 3rd edn, New York.
- Johnson, B., (2003) *The Student-Centered Classroom Handbook A Guide to Implementation*. NY (New York).
- Stradling, R., (2003) 20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli, Çeviren: Ayfer Önal, İstanbul.
- Sundem, G., M, M., Pikiewicz (2008) *Hands-on History World History Activities*, Huntington Beach, U.S.A.
- Zevin, J., (2007) *Social Studies For The Twenty-First Century: Methods and Materials for Teaching in Middle and Secondary Schools*, 3rd ed., New Jersey.

İNGİLTERE VE GALLER'DE EĞİTİM SİSTEMİ VE TARİH ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Dean Smart*

İngiltere ve Galler: Benzer ama Farklı

Birleşik Krallık'ın dışındaki insanlar Büyük Britanya ve Kuzey İrlanda'yı kapsayan Birleşik Krallık'ın dört farklı bölgeden (İngiltere, İskoçya, Galler ve Kuzey İrlanda) oluştuğunu ve bu bölgelerin her birinin farklı bir okul sistemi ile öğretim programı yapısına sahip olduklarını duyduklarında genellikle şaşırırlar. Birleşik Krallık'nin bünyesinde yukarıda sayılan tüm ulusların yönetiminden sorumlu parlamento vardır. Ayrıca Galler bölgesinde kendi işlerini yönetmek amacıyla kurulmuş bir Millet Meclisi, seçimle iş başına gelen bir hükümet vardır. İngiltere ve Galler'in 16 ve 18 yaş grupları için genel bir milli ölçme sistemi ve benzer fakat aynı olmayan milli müfredat yapıları içerisinde eğitimi kontrol eden yerel otoriteleri vardır. İngiltere ve Galler ve daha az olmakla beraber Kuzey İrlanda bir takım benzerlikler barındırmaktadırlar fakat her birinin ayrı yönetime sahip olması, Birleşik Krallık'ın her kısmı için farklı bir öğretim programının bulunduğu anlamına gelmektedir. Bu bölüm Galler ve İngiltere'deki öğretim programını ele alacaktır.

1. Galler ve İngiltere'deki Ulusal Öğretim Programları

Şekil 1. İngiltere ve Galler'deki Devlet Okullarının Türü

Oğrenci Yaşı	Sınıf
3	R
4	
5	
7	
9	
11	
13	
16	
18	

4 yaş altı için oyun grupları sonra kreşler				
Ana okulu	İlkokul	İlkokul ya da birinci okul	3	
İlkokul		Orta okul	6	
Orta öğretim kurumları		Lise	7	
Bu okullar şu gibi isimlerle anılabilirler:			9	
Şehir akademisi, Kapsamlı, Yüksek ya da gramer, İkincil modern, Üst ya da Uzman okulu ve 16 ila 18+ yaşa kadar sürebilir.			11	
			13	

* West of England Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bristol, İngiltere

Her iki bölgede de okula başlama yaşı 5' tir fakat pek çok çocuk genelde 5. doğum günlerinden önce okula başlarlar. Şu an ortaöğretim kurumlarında bulunan öğrenciler okulu, zorunlu eğitimin sone erdiği 16 yaşında bırakmayı seçebilirler ya da okulda veya kolejde 18 yaşına kadar eğitime devam edebilirler. Milli politikada yapılan yeni değişiklik tüm öğrencilerin 18 yaşına kadar bir şekilde eğitim görmelerini sağlayacak şekildedir.

Kolejler yetişkin öğrencilere de hizmet vermektedirler ve üniversite eğitiminden önce verilen "hazırlık" seviyesine kadar hizmet sunabilmektedirler. (Somut bir örnekle açıklamak gerekirse, Türkiye'de üç yıllık lise eğitimi almış birisi eğer İngiltere'de üniversite eğitimi almak isterse, bir yıllık hazırlık programını bu kolejlerden edinebilir. E.N)

16 yaş sonrası eğitim bir okulda, ileri bir eğitim kademesi olan kolejlerde ya da meslek eğitimi olarak bir işverenin yanında gerçekleştirilmektedir.

Devlet okulları için milli bir yapı bulunmakla beraber okul türleri oldukça çeşitlidir ve son hükümetler okullarda çeşitliliği desteklemişlerdir. Herhangi bir bölgedeki okullar oradaki yerel otoriteye göre değişiklik göstermektedir ve bir yerel yönetimin içinde de çeşitlilik görülebilmektedir.

Milli Müfredat

Milli müfredat okullar arasında uyum sağlamak ve standartları yükseltmek için getirilmiştir. Öğrenciler devlet okullarında 5-14 yaş arasında pek çok konu için merkezi olarak belirlenmiş bir müfredatı takip ederler. Bunun ardından zorunlu eğitim 16 yaşına kadar yani iki yıl daha sürer ki burada artık tüm öğrencileri kapsayan bir milli müfredat yoktur (E.N). Bunun yerine belli sınav merkezleri tarafından hazırlanan öğretim programlarından okul tarafından seçilen bir tanesi takip edilir. Bu iki yıllık öğretimin sonunda öğrenciler ulusal çapta gerçekleştirilen bir sınava girerler ve bunun neticesinde 17 ve 18 yaşlarında okulda kalmayı tercih edebilecekleri gibi iş hayatına atılmaya veya bir kolejde meslek edindirme kursuna devam etmeye karar verebilirler (E.N).

2007 yılında müfredatların yeniden gözden geçirilmesiyle milli müfredatın dördüncü versiyonu ortaya çıkmıştır (İngiltere Milli Müfredat kavramıyla 1988'de tanışmıştır. İlk defa bu yıl tüm okullar tarafından okutulması gereken bir müfredat ortaya konmuştur. İlk tarih müfredatı ise 1991'de ilan edilmiştir. 2007'de gerçekleştirilen değişiklik 1991'den itibaren meydana gelen dördüncü değişikliktir. E.N). Birçok kesime danışıldıktan sonra sunulan bu müfredat daha az bürokrasi ve daha az konu içermektedir. 2000 yılındaki milli müfredatın üçüncü versiyonu, İngiltere okullarına yeni bir ders olan Vatandaşlık'ı sokmuştur. Bu ders Galler'deki müfredata alınmamıştır.

Milli Müfredattaki Dersler (Her aşama için zorunlu olan dersler, Ç.N):

Dersler	Basamak 1 Yaş 5-7	Basamak 2 Yaş 7-11	Basamak 3 Yaş 11-14	Basamak 4 Yaş 14-16 (GCSE yılları*)
Sanat ve Tasarım	✓	✓	✓	
Vatandaşlık			✓	✓
Teknoloji ve Tasarım	✓	✓	✓	
İngilizce (Drama dahil)	✓	✓	✓	✓
Coğrafya	✓	✓	✓	
Tarih	✓	✓	✓	
BİT (Bilgisayar)	✓	✓	✓	✓
Matematik	✓	✓	✓	✓
Modern Yabancı Diller			✓	
Müzik	✓	✓	✓	
Beden Eğitimi	✓	✓	✓	✓
Fen Bilimleri	✓	✓	✓	✓

* GCSE: Orta Öğretim İçin Genel Sertifika Sınavı

2010 yılında yabancı dil eğitimi ilköğretim seviyesinde (5-11 yaş arası dönem, Ç.N) zorunlu hale getirilecektir. Vatandaşlık, Kişisel, Sosyal ve Sağlık Eğitimi ilkokul çağı çocukları için zorunlu değildir fakat İngiliz hükümeti bu konularda rehberlik sağlamaktadır. Milli müfredatta olmamakla birlikte öğrencilerin her yaş grubunda almaları gereken bir diğer eğitim de Dini Eğitimidir; bu dünya dinlerini ve etik anlayışlarını inceleyen bir ders olup amacı dini yönlendirme değildir. Genellikle her öğrenci merkezi sınav aşamasına kadar en az iki büyük dünya dinini bazen de daha fazlasını öğrenmiş olurlar. Bunun dışında okullar genellikle kişisel ve sosyal gelişim ile sağlık eğitimi (PSHE) programı da sunarlar. Galler’de öğrenciler aynı zamanda Galce dili de öğrenirler ve gittikçe artan sayıda okul da (Yabancı diller ve İngilizce dersleri hariç) tüm müfredatı Galce öğretmeye başlamıştır.

Galler ve İngiltere’de Milli Müfredatın Yapısı

Milli müfredat gereksinimleri pek çok eğitim kurumu tarafından uygulanmakta olan dört bölüme ayrılmıştır; okul öncesi, ilköğretim, orta ve lise. İngiliz müfredatı Nitelikler ve Müfredat Geliştirme Kurumu (QDCA) tarafından geliştirilir ve izlenir. İngiltere’de okullar bağımsız bir denetim kurumu olan Ofsted (Eğitimde Standartlar Ofisi) tarafından denetlenir.

Galler'de müfredat ACACC kısaltmasıyla anılan Nitelikler, Müfredat ve Ölçme Kurumu tarafından denetlenir. Galler'de okullar Estyn adı verilen bir denetleme kurumu tarafından denetlenir. Denetlemelerin amacı okullardaki kalite standartlarına karar vermek ve yüksek düzeyde başarıyı teşvik etmektir. İngiltere'de denetleme raporları internet'te yayınlanmaktadır.

Milli Müfredat Temel Basamaklar	Sınıf (Öğrencinin kaçınıcı sınıfa gittiğini gösterir)	Öğrenci yaşı
Hazırlık Basamağı 1	Kabul 1 2	4-5 5-6 6-7
2	3 4 5 6	7-8 8-9 9-10 10-11
3	7 8 9	11-12 12-13 13-14
4	10 11	14-15 15-16

Daha ileri aşamaların eğitimi müfredata dahil edilmemiştir ve genel olarak 12. yıl (16-17 yaş) ve 13. yıl (17-18 yaş) olarak bilinir. Bazı daha geleneksel okullarda bu dönem halen altıncı form olarak anılmaktadır. Üniversite eğitime devam etmek isteyen öğrenciler 12. ve 13. sınıfı da okuduktan sonra merkezi olarak gerçekleştirilen sınavlara girmeleri gerekmektedir.

Milli Müfredatta Ölçme ve Değerlendirme

İngiltere'de son yirmi yıldır öğrenciler 7, 11 ve 14 yaşlarında yapılan, Standart Değerlendirme Ödevleri (SATS) denilen ulusal çapta ve merkezi olarak gerçekleştirilen sınavlara girmektedirler. Bu sınavlar birtakım öğretmen değerlendirmelerini ile öğrencilerin belirli tarihlerde doldurmaları gereken sınav kağıtlarını içermektedir. Bu sınavlar öğrencilerin milli müfredatta açıklanmış olan beceri ve yetenek düzeylerine ne derecede ulaştığını ölçmektedirler. İngiltere'de her okul ve yerel otorite için sınav toplu sonuçları internette üzerinden sıralama tabloları şeklinde yayınlanmaktadır. 2004 yılında alınan bir kararla Galler'de okulların sınav sonuçlarının internette yayınlanması engellenmiştir, fakat okullara sıralamada durumlarının ne olduğu bildirilmektedir. Böylece Galler'de öğrencilerin üstündeki sınav stres ve baskısı azalmıştır.

İngiltere’de KS1 (Birinci basamak) ve KS3 (üçüncü basamak) merkezi sınavları 2008’den bu yana yapılmamaktadır. KS2 SAT sınavlarının ve sıralama tablolarının önemi hakkında tartışmalar halen devam etmektedir.

Temel Beceriler

Müfredatın bütünü öğrencilere, hayatları boyunca kullanabilecekleri değerler ile transfer edilebilir becerileri vermeyi hedeflemiştir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

1. İletişim
2. Sayısal düşünme becerisi
3. Bilgi teknolojileri
4. Başkalarıyla çalışabilme becerisi
5. Kendi performansını ve öğrenimini geliştirmek
6. Problem çözme

Okullar ayrıca öğrencilere “nasıl öğreneceklerini öğrenmeleri” için “düşünme becerilerini” de kazandırmalıdır.

Daha fazla bilgi için:

İngiliz müfredatının genel amaçlarıyla ilgili daha ayrıntılı bilgiler şu adreste bulunabilir:

<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/aims/index.aspx>

İngiliz milli müfredatı şu adreste bulunabilir:

<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/subjects/index.aspx>

İngiliz okullarındaki öğrencilerin yaptıkları ödevler ve öğretmenler tarafından düzenlenmiş ödev taslaklarıyla ilgili örnek çalışmalar şu adreste bulunabilir:

http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/case_studies/casestudieslibrary/index.aspx?fldKeyword1=History

İngiliz müfredatını düzenleyen QCDA’nın web sitesi:

<http://curriculum.qcda.gov.uk/>

2. İngiltere’deki Tarih Müfredatı ile ilgili kısa bilgiler: 5-14 yaş

Mevcut İngiliz Milli Tarih Müfredatı öğrencilerin okula başladıkları yaş olan 5 yaşından itibaren 14 yaşına kadar tarih dersi almalarının zorunlu olduğunu belirtmektedir. Eğitimin zorunlu olduğu 16 yaşına kadarki dönemde tarih dersleri zorunlu değildir. Ancak öğrenciler ya ilgi duydukları için ya da 16 yaş sonunda girecekleri merkezi sınav (GCSE sınavları)’da tarihten de sorumlu olmak istedikleri için bu dersi seçebilirler. Merkezi teftiş raporları bu dersin ulusal çapta en iyi öğretilen ders olduğunu söylemesine rağmen 14 yaşından sonra öğrencilerin sadece %40’ı tarih derslerini seçmeli olarak almaya devam etmektedir.

İlkokullarda müfredat “Rose raporu” yaklaşımı çerçevesinde daha çok ortak temalı, disiplinler arası çalışmalara yönelmiştir. İlkokul düzeyinde tarih öğretiminde temel beceriler ve yeterlilikler için beş anahtar öge tespit edilmiştir:

- Kronoloji bilgisi;
- Geçmişte olan değişimler, kişiler ve olayların bilgisi ve anlaşılması;
- Tarihsel yorum;
- Tarihsel sorgulama;
- Organizasyon ve iletişim.

Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirirken kullanacakları dokuz seviye tanımı vardır. (Bu değerlendirme ölçeği, öğrencilerin yıl içindeki tüm çalışmaları göz önüne alınarak onların bilgi ve beceri açısından gelişmelerinin değerlendirilmesi esasına dayanır, Ç.N): 1. Düzey en düşük seviyedir ve 8. Düzeyden sonra gelen ise ‘üstün başarı’ (dokuzuncu düzey) seviyesidir. Her eğitim basamağının sonunda okullar öğrencilerin başarı seviyesini rapor etmelidirler.

İngiliz Tarih müfredatına göre Tarih Eğitiminin Amaçları şunlardır:

Tarih öğretimi öğrencilere aşağıdaki imkânları sunmalıdır:

- İngiltere ve dünyanın tarihini öğrenme;
- Geçmişin günümüze nasıl etki ettiğini görebilme;
- Geçmiş toplumların nasıl olduklarını, kendilerini nasıl organize ettiklerini ve insanları hangi kültür ve inançların etkilediğini öğrenme;
- Kronolojik bir bakış açısı geliştirme;
- İnsan deneyiminin farklılığını görme ve kendilerini birey ve toplumun bir parçası olarak daha rahat anlama;
- Kendi kişisel karar, tutum ve değerleri üzerine düşünebilmelerini sağlama;
- Kanıt kullanma, kanıtları test etme ve bunlardan kendi sonuçlarına ulaşma;
- Araştırma, kanıtları süzgeçten geçirme ve bir bakış açısı üzerinde tartışabilme.

Hazırlık Dönemi Müfredatı

Çocukların doğumdan ilköğretime başladıkları (5 yaşına kadar) dönemi kapsayan Başlangıç Aşaması (EYFS), onların bu dönemdeki bakım ve öğrenme ihtiyaçları açısından tutarlı bir yaklaşım sergilemektedir. EYFS altı gelişim ve öğrenme aşaması oluşturacak biçimde organize edilmiştir:

- Kişisel, sosyal ve duygusal gelişim
- İletişim, dil ve okur-yazarlık
- Problem çözme, sayı bilgisi ve akıl yürütme becerisi kazanmak

- Dünyayı anlamak ve dünya hakkında bilgi sahibi olmak
- Fiziksel gelişim
- Yaratıcı gelişim

Başlangıç seviyesinde Tarih “Dünyayı anlamak ve bilgi sahibi olmak” kategorisine girmektedir. Bu aşamada tanımlanmış özel bir tarih öğrenimi yoktur ancak aşağıdaki etkinlikler öğrencilerin tarih konularıyla tanışmalarının erken biçimleridir; çevrelerine merak duyabilir, objeleri materyalleri ve mekânları inceleyebilir, olayların neden gerçekleştikleriyle ilgili sorular sorabilir, bilgisayar dâhil gündelik teknolojiyi kullanabilirler. Başlangıç aşamasındaki bu tür çalışmalar öğrencilerin eğitimlerinin sonraki basamaklarında öğrenecekleri tarih, fen bilgisi ve bilgisayar gibi diğer dersler için de faydalı olacaktır. Bu tür konular öğrencilerin çevrelerini ve hayatlarında önemli yer tutan kişi ve mekânları araştırma ve keşfetme imkânları sunmaktadır. (Kaynak: Okul Öncesi Eğitim Müfredatı). Pek çok okul öncesi eğitim öğretmeni derslerini çocukların kendilerinin ve ailelerinin tarihleri çerçevesinde kurgularlar. Ayrıca çocuklara farklı deneyimler sunarak bugün ve geçmiş arasındaki farkı kavramalarını da sağlarlar.

Birinci Temel Basamak Müfredatı

Birinci basamakta 5-7 yaş arası öğrenciler aşağıda belirtilen şekilde bir tarih çalışması gerçekleştirirler:

‘Çocuklar insanların yaşamları ve yaşama şekilleri hakkında öğrenirler. Gerek dünya gerekse İngiltere’nin hem yakın hem de uzak geçmişiyle ilgili önemli olay, erkek, kadın ve çocuklarıyla ilgili bilgiler elde ederler. Tarihle ilgili hikâyeler dinleyip bu hikâyelere tepkilerde bulunurlar ve onlara çeşitli sorular sorup bu sorulara cevap vermelerinde yardımcı olan bilgi kaynakları kullanırlar. Geçmişin bugünden nasıl farklı olduğunu öğrenirler.’

Yukarıda belirtilen tarihsel çalışmalar öğrencilere aşağıdaki konuların öğretilmesi yoluyla kazandırılmaktadır:

- a. Kendi hayatlarındaki ve çevresindeki insanların ya da ailelerinin hayatlarındaki değişiklikler.
- b. İngiltere’nin herhangi bir yerinde ya da yerel bölgedeki uzak geçmişten kişilerin yaşamları.
- c. Dünya’dan ya da İngiltere’den seçilmiş olan önemli erkek, kadın ya da çocukların hayatları [örneğin; sanatçılar, mühendisler, kâşifler, öncü kişiler, yöneticiler, din adamları, bilim adamları gibi]
- d. İngiltere ya da Dünya’nın geçmişinden olaylar [Olimpiyat oyunları, Barut komplosu ya da diğer unutulmayıp kutlanan önemli olaylar vb.]

(Kaynak: İngiltere Milli Tarih Müfredatı)

İkinci Temel Basamak Müfredatı

İkinci Temel Basamakta 7-11 yaş arası öğrencilerin tarih öğrenmeleriyle varılmak istenen amaç müfredatta şu şekilde belirtilmiştir:

Yakın ve uzak geçmişteki önemli kişiler, yerler ve olaylar hakkında bilgi sahibi olurlar. Kendi bölgeleri, İngiltere veya Dünya'nın herhangi bir yerindeki değişim ve süreklilikten haberdar olurlar. Tarihe siyasi, ekonomik, teknolojik, bilimsel, sosyal, dini, kültürel ya da estetik gibi boyutlardan bakarlar. Geçmiş derinlemesine ve genel olarak araştırmalarını sağlayacak olan farklı kaynakları kullanırlar. Tarihleri ve tarihsel terimleri, olayları, kişileri ve değişimleri anlatmak için kullanırlar. Ayrıca geçmişin farklı şekillerde yorumlanabileceğini ve sunulabileceğini öğrenirler. (Kaynak: İngiltere Milli Tarih Müfredatı)

Bu amaçların gerçekleştirilmesi için müfredat içeriğinin aşağıdaki üniteleri kapsamı gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda öğrencilere a) bir yerel tarih çalışması, üç Britanya tarihi konusu, bir Avrupa tarihi ve bir Dünya tarihi konusu öğretilmelidir. b) İngiltere, İrlanda, İskoçya ve Galler tarihlerinin uygun bulunan çeşitli yönleri öğretilmelidir. Bu konuların o dönemdeki Britanya, Avrupa ve dünya tarihiyle bağlantısı da kurulmalıdır.

Yukarıdaki çerçeve bağlamında ikinci basamaktaki tarih eğitimi daha somut olarak şu üniteler kapsamında gerçekleştirilmektedir:

1. İngiltere'de Romalılar, Anglo-Saksonlar ve Vikingler
2. Tudor (1485-1603) dönemlerinde İngiltere ve Dünya
3. Viktorya dönemi İngiltere'si (1837-1900) *ya da* 1930'dan bu yana İngiltere (İkinci Dünya Savaşı'nın etkisi *ya da* 1930'dan bu yana sosyal ve teknolojik değişiklikler)
4. Bir Avrupa Tarihi Çalışması: Eski Yunan ve Etkileri
5. Bir Dünya Tarihi Çalışması: Eski Mısır, Eski Sümer, Asur İmparatorluğu, İndus vadisi, Maya'lar, Benin ya da Aztekler konularından birisi seçilir.

Ancak bu noktada şunu da belirtmek gerekir ki, İlköğretim Müfredatı için yazılan ve 2008-2009 akademik yılında yayınlanan 'Rose Raporu', derslerin entegre edilmesini ve disiplinler arası bir müfredatı önermiştir. Eğer bu rapor uygulamaya geçerse bu birinci ve ikinci Temel Basamakların (KS1 ve KS2) öğretiminde büyük bir değişiklik yaratarak öğrencilerin ortaöğretime geçerkenki beceri ve bilgilerinde büyük bir farklılık ortaya çıkaracaktır. Rose Raporu'na (İlköğretim Müfredatı üzerine Bağımsız Rapor) şuradan ulaşılabilir:

http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/Primary_curriculum-report.pdf

Benzer şekilde "Cambridge'in İlköğretim Raporu" bu rapordan ayrı olarak yazılmıştır ve ilköğretimdeki mevcut yaklaşım ve eğilimleri eleştirmektedir. Dokümana şu siteden ulaşmak mümkündür: <http://primaryreview.org.uk/index.html>

Üçüncü Temel Basamak (11-14 yaş grubu)

11-14 yaş arası için hazırlanmış olan müfredatın eski versiyonları “İngiltere’nin orta çağdan 20. Yüzyıla kadarki önemli şahsiyet ve olayları ile Avrupa ile Dünya tarihi’nin önemli olaylarını” kapsamaktaydı (Kaynak: İngiltere Milli Tarih Müfredatı). Müfredatın bu yaklaşımı okulları programlarını altı ünite çerçevesinde düzenlemeye sevk etti:

Ünite 1: 1066 – 1500 arası Britanya

Ünite 2: 1500 – 1750 arası Britanya

Ünite 3: 1750 – 1900 arası Britanya

Ünite 4: 1900 sonrası hakkında bir Dünya Çalışması

Ünite 5: 1900 öncesi hakkında bir Avrupa Çalışması

Ünite 6: 1900 öncesi hakkında bir Dünya Çalışması

Daha fazla bilgi için

Milli Müfredat Online sitesi her Temel Basamak için çalışma programını vermektedir. İngiliz müfredatıyla ilgili ayrıntıları şu sitede bulabilirsiniz:

<http://curriculum.qcda.gov.uk/> (Milli Müfredat Ana sayfaları)

Buradan yaş grubunu, konuları ve tarih sayfalarını seçebilirsiniz ya da doğrudan şu linke gidebilirsiniz:

<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/index.aspx>

Ya da Tarih müfredatı için doğrudan şu adrese gidiniz:

<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/subjects/history/index.aspx>

Öğrenci çalışmaları ve öğretmenlerin yaptırmış oldukları çalışmalar ise aşağıdaki adreste arama kutucuğuna “Tarih (History)” anahtar sözcüğü yazarak bulunabilir:

<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/assessment/nc-in-action/index.aspx>

3. Galler’de Tarih Müfredatı: 5-14 yaş grubu

Galler’de müfredat Galler Meclis Hükümeti’nin bir parçası olan (Galce kısaltmasıyla ACCAC) (Galler) Nitelikler, Müfredat ve Değerlendirme Kurumu tarafından düzenlenir. Galler’deki müfredatın tüm içeriği “Galler Müfredatı” konsepti çerçevesinde kurgulanmaktadır. Bu konsept Galler’in eşsiz milli kimliğinin, Galler ruhu ile insanların çalışılan konuların merkezinde olması gerektiği ilkesidir. Buna ek olarak müfredat, Galler’deki tarih eğitiminin şu ana prensipler ve beceriler çerçevesinde ele alınması gerektiğini belirtmektedir:

“Galler müfredatı”

Öğrencilere şartlar dâhilinde tarih derslerinde Galler’in kültürel, ekonomik,

çevresel ve dilsel karakteristiklerini öğrenebilecekleri ve uygulayabilecekleri fırsatlar sunulmalıdır.

İletişim Becerileri

Öğrenciler şartlar dâhilinde tarih derslerinde konuşma, dinleme, okuma, yazma ve düşüncelerini çeşitli iletişim araçlarıyla dile getirme bilgi ve becerilerini geliştirme ve kullanma fırsatı bulmalıdırlar.

Sayısal düşünme becerileri

Öğrenciler şartlar dâhilinde tarih derslerinde numara, şekil, uzay, ölçümlerle ilgili bilgi ve becerilerini geliştirme ve kullanma imkânıyla verileri kullanabilme becerilerini geliştirme fırsatı bulmalıdırlar.

Bilgi İletişim Teknolojileri Becerileri

Öğrenciler uygun olduğunda tarih derslerinde bilgiyi elde etme, işleme, sunma ve artan bir bağımsızlıkla fikirleri tartışmak amacıyla bilişim teknolojilerini kullanma becerilerini kullanma ve geliştirme fırsatı bulmalıdırlar.

Problem Çözme Becerileri

Öğrencilere uygun olduğunda tarih derslerinde uygun soru sorma ve geliştirme becerilerini, varsayımlarda bulunma ve bilgiye dayanan kararlar verme yeteneklerini kullanma ve geliştirme fırsatı verilmelidir.

Yaratıcılık Becerisi

Öğrencilere uygun olduğunda tarih derslerinde yaratıcılık becerilerini özellikle hayal gücünü kullanma ve düşüncelerini ifade etme biçimlerinde kullanıp geliştirebilmek için fırsat verilmelidir.

Kişisel ve Sosyal Eğitim

Öğrencilere şartlar dâhilinde tarih derslerinde kişisel ve sosyal eğitimle ilişkilendirebilecekleri tutum, değer, beceri ve bilgilerini kullanma ve geliştirme imkânı verilmelidir.

4. Dördüncü Temel Basamak (14-16 yaş grubu)

14-16 yaş grubunu kapsamayan dördüncü temel basamakda daha önce de belirtildiği gibi tarih dersleri seçmelidir. Bu basamağın sonunda ulusal çapta merkezi olarak her ders için gerçekleştirilen GCSE sınavları (General Certificate of Secondary Education – Orta Öğretim Genel Sertifika Sınavı) yapılır. Yine daha önce belirtildiği gibi bu dönemde daha önceki üç basamağın aksine tüm okulların takip etmesi gereken bir milli tarih müfredatı söz konusu değildir. Okullar dört farklı sınav merkezinin hazırlamış olduğu müfredattan öğrencileri hangi sınav merkezinin sınavına girecekse onu seçip okutabilirler. Bu sınav merkezleri aşağıda verilmiştir. Tarih müfredatı farklı sınav

merkezleri tarafından hazırlanmakla birlikte 14-16 yaş arası tarih öğretiminin genel amaçları ve dolayısıyla farklı kurumlarca hazırlanan müfredatların uyması gereken kurallar da belirlenmiştir. Bu bağlamda dördüncü basamak tarih eğitimi öğrencilere aşağıdaki imkanları sunmalıdır:

- i. tarihin belirli dönem ve yönleriyle ilgili anlayış ve bilgi elde etme ve tarihsel olay, kişi ve meselelerin önemini keşfetme
- ii. tarihsel kaynakları kendi bağlamları içinde eleştirel bir şekilde kullanma ve önemli bilgileri kaydedip sonuçlara ulaşma
- iii. geçmişin nasıl yorumlanıp sunulduğuna dair bir anlayış geliştirme
- iv. tarihi bilgi ve anlayışlarını organize etme ve ilişkilendirme
- v. sonuçlar ortaya koyma ve tarihsel çıkarımların yeniden yorumlanan kanıtlar ışığında değişebileceğini kabul etme.

Dördüncü basamak tarih müfredatların ve dolayısıyla bunlarla ilgili gerçekleştirilen sınavın içeriğinin hangi ölçütler bağlamında belirlenebileceği de kurala bağlanmıştır. Bu bağlamda bu aşamadaki müfredat ile sınavlar şu konulara odaklanmalıdır:

- I. Belirtilmiş olan dönem veya konudaki anahtar olaylar, kişiler ve değişimler.
- II. Dönemlerin, toplumların ve durumların anahtar özellikleri ve karakteristikleri ve imkânlar dâhilinde toplumların sosyal, kültürel, dini ve etnik farklılıkları, bu toplumlardaki erkek ve kadınların deneyimleri.
- III. Üçüncü Temel Basamak tarih derslerinde kazanılan bilgi beceri ve anlayışların kullanıldığı, olayları yerel, milli ve Avrupa gibi en az iki farklı boyutta ele alan Britanya tarihinin bir dönemi ya da İngiltere, İskoçya, İrlanda ya da Galler tarihinden bir dönem.
- IV. Uluslararası ve küresel tarihi tematik, genel hatlarıyla veya derinlemesine olmak üzere en az iki biçimde çalışmak.
- V. Tarihe siyasi, ekonomik, sosyal, teknolojik, bilimsel, dini ve kültürel gibi en az iki boyuttan bakmak.
- VI. Bilgi iletişim teknolojileri dâhil olmak üzere döneme uygun, yazılı, görsel kaynaklar, tarihi eserler, müzik, sözlü tarih kaynakları, binalar ve tarihi alanlar gibi kaynakların kullanımı.

Uygulama açısından bakıldığında İngiltere'deki okullar üç sınav merkezi tarafından hazırlanmış müfredattan birisini kullanırlar. Bunlardan birincisi

Modern Dünya (20. yüzyıl) Tarihi'ni ele alır. Diğeri "Okullar Tarih Projesi" kapsamında oluşturulmuş müfredattır. Sınırlı sayıda okul da karanlık çağları ve orta çağ tarihini içeren yaratıcı etkinliklerin olduğu OCR (Oxford Cambridge sınav merkezi)'den gelen bir pilot projeyi uygulamaktadır. Britanya'nın sosyal ve ekonomik tarihinin (tarım ve endüstri devrimleri ve sonrası dönemler) GCSE programındaki yeri ise aşamalı olarak azaltılmaktadır.

Galler’de ki sınav merkezleri ise okullara iki seçenek sunmaktadır: “Galler/İngiliz tarihi ve Dünya” tarihinin bir boyutu, ya da “19. ve 20. yüzyılda Galler/İngiliz ve Dünya tarihi”.

GCSE düzeyinde tarih dersleri şu anahtar becerileri geliştirmek için çalışmalar içermelidir:

- sayıların kullanımı
- iletişim
- bilişim teknolojileri
- bireysel öğrenme performansını artırma
- problem çözme
- başkalarıyla çalışabilme

Ölçme ve Değerlendirme

GCSE aşamasında hem bu iki yıllık sürecin sonunda gerçekleştirilen ulusal merkezi sınavda hem de iki yıl boyunca gerçekleştirilecek süreç değerlendirme-lerinde öğrencilerin aşağıda belirtilen becerilerini göstermelerini sağlamalıdır:

1. Çalışılan konuyla ilgili olaylar, kişiler, değişiklikler ve meseleleri, çalışılan dönem, toplum ve durumlarla ilgili kilit özellikler ve karakteristikleri tanımlama, analiz ve izah için belli bilgi ve içeriği hatırlama, seçme, organize etme ve düzenleme
2. Tarihsel kaynakları kendi bağlamları içinde anlayıp, analiz edip, değerlendirip yorumlayarak eleştirel olarak kullanabilme.
3. Tarihsel olay, kişi, durum ve değişikliklerin niçin ve nasıl farklı biçimlerde yorumlanıp sunulduğunu, kendi tarihsel bağlamları çerçevesinde kavrayıp, analiz edip, değerlendirebilme.

5. İngiltere ve Galler’de Milli Sınav Sistemi

Ulusal çapta yapılan sınavların kurallarını belirleyen bir devlet kurumu bulunmaktadır. Önceden bu kurum: Okul Müfredat ve Değerlendirme Kurumu (SCAA); Ulusal Müfredat Konseyi (NCC) ve Nitelikler ve Değerlendirme Ajansı (QCA) gibi isimler almıştı. Son olarak bu işi 2009’dan beri Nitelikler ve Müfredat Geliştirme Ajansı (QCDA) yürütmektedir: <http://www.qcda.gov.uk/>

QCDA her dersle ilgili sınavlarda sağlanması gereken ölçütleri belirler. Tarih dersiyile ilgili ölçütler şunlardır. Tarih dersi öğrencilerin:

- Tarihin belirli dönemlerine yönelik bilgiyi elde etme ve iletme becerilerini
- Tarihsel kavram ve terimleri anlama kapasitelerini geliştirmelerini
- Tarihteki olay, kişi, topluluk ve meselelerin önemini keşfetmelerini
- Tarihsel kanıtın doğasını ve tarihçiler tarafından kullanılan analiz ve değerlendirme metotlarını anlamalarını

- Geçmişin nasıl yorumlanıp sunulduğunu anlama kabiliyetlerini geliştirmelerini
- Tarihsel çalışmanın doğasını, örneğin tarihin nasıl olup ta tarihsel yargıları mevcut tarihsel kanıtlar üzerine kurgulamaya çabalaması gibi, anlama kapasitelerini artırmayı tarihe olan ilgilerinin gelişmesini teşvik etmelidir. (Kaynak: QCDA'nın GCSE sınavı Tarih dersi kriterleri)

Sınav Merkezleri

İngiltere'de üç sınav merkezi bulunmaktadır. Bu merkezler aynı zamanda 14-16 ve ötesi ortaöğretim için her dersin müfredatını oluşturan kurumlardır. Öğrenciler takip ettikleri müfredata göre, bu merkezlerden birinin sınavına girerler. Bu merkezler şunlardır:

AQA <http://www.aqa.org.uk>

EdExcel <http://www.edexcel.org.uk/>

OCR <http://www.ocr.org.uk>

Galler'in ise kendi sınav merkezi vardır: <http://www.wjec.co.uk/>

İngiltere ve Galler'deki okullar öğrencilerini 16, 17, 18 yaş grupları için bu dört sınav merkezinden birine kaydedebilirler.

16 yaş grubundan sonra?

İngiltere'de 2008-2009 akademik yılı ve sonrasında 7 yaş grubunda okullara başlayacak olan öğrencilerin 18 yaşına kadar bir eğitim kurumuna devam etmeleri gerekecektir. Bu, tüm eğitimin okulda olması gerektiği anlamına gelmemektedir. Bazı öğrenciler haftanın bir kısmında okula gitmeyip çalışacak veya kurslara devam edecektir. Çoğunluğun diploma kursları ve daha geleneksel A-S/A Level düzeyindeki resmi eğitime devam edeceği tahmin edilmektedir.

6. 16 yaş sonrası tarih: İleri düzey tamamlayıcı (A-S) seviye ve İleri (A) seviye

Son değişiklikten önce ve bugünkü öğrencileri kapsayan kurallara göre İngiltere'de zorunlu eğitim 16 yaşında GCSE sınavlarının alınmasıyla sona erer. Bu aşamadan sonra üniversite eğitime devam etmek isteyen öğrenciler iki yıl süren ve A seviye adı verilen eğitime devam etmelidirler. İngiltere'deki üniversiteler öğrencilerini ağırlıklı olarak A seviye sonunda yapılan ulusal ve merkezi sınavların sonuçlarına göre kabul ederler. Ancak öğrenciler iki yıllık bir çalışma yerine A-S seviye eğitimiyle sadece bir yıllık bir eğitimi tercih edebilirler. Bu tür bir eğitim onlara belli bir meslek dalında iş kazandırma noktasında yardımcı olabilmesine karşın, eğer üniversiteye gitmek isterlerse bu eğitim ikinci yılını da tamamlayarak A level sınavlarına girmeleri gerekmektedir. Bu aşamada zorunlu bir ders bulunmamaktadır ve

öğrenciler üniversitede okumak istedikleri bölümü dikkate alarak genellikle 3 ders seçerler. Örneğin, üniversitede mühendislik okumak isteyen bir öğrenci büyük ihtimalle matematik, bilgisayar ve fen bilgisi derslerini seçecektir (E.N). Aşağıdaki açıklamalar A-S ve A seviye tarih dersleri için yayınlanmış olan “Ders Kriterleri”nden alınmıştır. Yeni şartlar ilk olarak 2009-2010 dönemi ve onun ardından yapılacak ilk sınav için yayınlanmıştır.

- AS ve A düzeyi öğrencilerin aşağıdaki konuları çalışmasını gerekmektedir:
- önemli tarihsel olay, kişi veya problemler
- kültürel, ekonomik ve politik gibi bir dizi önemli tarihsel bakış açıları
- incelenen toplumlardaki farklı gruplara etki eden gelişmeler.
- birden fazla ülke ya da yönetimin tarihi
- Britanya ya da İngiltere, İskoçya, İrlanda veya Galler tarihinden önemli bir unsur. Bu gereklilik Antik Tarih şartları için geçerli değildir.
- kısa ve uzun dönemdeki (en az 100 yıl) değişimleri, sebep ve sonuçlarıyla beraber anladıklarını gösterecek kadar tarihte değişim üzerinde çalışma
- çalışılan dönem, toplum ya da tema'nın farklı yönleri arasında kıyaslamalar yapıp ilişkiler kurarak geniş bir tarihsel bilgi ve anlayış sergileyebilme.

Yukarıda belirtilen genel amaçlar çerçevesinde sınav merkezlerinin okullara sunduğu çok geniş seçenekler arasından okulların kendi öğrenci ve öğretmenlerine uygun olarak seçebildikleri bir kısmı İngiliz tarihinden ve bir kısmı, Faşist diktatörler (Mussolini, Hitler) ve Komünizm (Lenin, Stalin) gibi Modern tarih ünitelerini de içeren konular okulların seçtiği popüler konulardır.

Yukarıdaki konular kapsamında öğrenciler şu tarihsel becerileri geliştirebilirler:

- işlenen döneme uygun olan farklı tarihsel kaynakları analiz etme, değerlendirme, yorumlama ve kullanma becerileri
- farklı tarihsel kavramları, bir olayı, meseleyi ya da görüşü sunmak için uygun biçimlerde kullanabilme
- uygun kanıtlarla desteklenen, açık, bilinçli ve mantıklı argümanlarla konuşabilme
- belirli tarihsel soruları, problemleri ve meseleleri araştırabilme
- tarihsel kaynakları, görüşleri, tartışmaları ve yorumları, açıklamak, analiz ve sentez etmek ve yargılarda bulunmak için kullanabilme.

Tarihsel becerilere ek olarak öğrencilerden ayrıca transfer edilebilir şu anahtar becerileri geliştirmeleri de beklenmektedir:

- İletişim
- Bilgi teknolojisi
- Bireysel öğrenme kapasitesini geliştirme

- Başkalarıyla çalışma
- Problem çözme

Son olarak da öğrencilerin A-S ve A seviye öğrenmelerini değerlendirme için göz önüne alınan ölçütlere bakmak faydalı olacaktır. Tarihsel bilgi ve anlayışlarını sergileyebilmek için öğrenciler şunları yapabilmelidirler:

- çalışılan konu ve dönemin tarihsel temalarını anlama ve bilme
- olayların, kişilerin, fikirlerin, tutumların ve inançların kendi tarihsel bağlamlarındaki önemlerini ve bunların davranış ve eylemleri nasıl etkilediklerini değerlendirebilme
- konu, tema, sorun ve kişilerle ilgili tarihsel yorumları analiz edebilme
- tarihsel kaynakları kendi tarihsel bağlamları içerisinde analiz edip, değerlendiren, kullanabilme
- anahtar tarihsel terim ve kavramlara dair anlayışlarını sergileyebilme.

Daha fazla bilgi için

Sınav merkezlerinin internet adresleri:

AQA	http://www.aqa.org.uk
EdExcel	http://www.edexcel.org.uk/
OCR	http://www.ocr.org.uk
Galler Listesi	http://www.wjec.co.uk/
QDCA Web site'si	http://www.qcda.org.uk/

7. Gelecek? Önümüzdeki 5-10 yılda karşılaşılabilecek olan muhtemel değişiklik ve sorunlar

Dokuz yıl önce yeni bir orta öğretim kurumu olan “Akademi” açıldı ve hükümet okulları akademilere dönüşmeleri için teşvik etmektedir. Şehir akademilerinin Milli Müfredatı takip etmesi zorunlu değildir, fakat müfredat içeriği akademilerin okulda yaptıklarına, planlamalarına ve değerlendirme stratejilerine etki edebilir.

11-18+ Seviyeleri

Otuz yılı aşkın bir süredir devam eden “Okullar Tarih Projesi” gibi güçlü ve net bir beceri ve kavram anlayışına sahip olan yenilikler, kapalı bir biçimde tanımlanan gerekçeleriyle Milli Müfredatın geliştirilmesi ve ders kriterleriyle ilgili ulusal tanımlar Tarih öğretmenlerini derin düşüncelere yöneltmiştir.

Teftiş raporları tarih derslerinin genelde çok iyi anlatıldığını göstermektedir, fakat 14 yaşa kadar ve ilerisi için daha net bir ilerleme sürecinin ortaya koyulması gerektiği gündeme gelmiştir. Bazıları daha kuvvetli bir mesleki boyutun tarih derslerine dâhil edilmesinin gençlerin, ailelerinin ve geniş bir toplum kesiminin tarih derslerini kendileriyle daha alakalı bulmalarına ve

seçmeli olduğu durumlarda tarih derslerinin daha çok seçilmesine katkıda bulunacağını düşünmektedirler.

11-14 Seviyesi (Milli Müfredatın 3. Temel Basamağı)

Mevcut Milli Müfredat versiyonu dördüncü versiyondur ve 2007 yılında ilan edilmiştir. Bazı okullar, özellikle gelişmeyi amaçlayan ya da performans sıkıntıları çekmekte olan okullar 3. Temel Basamakta verilmesi gereken konu ve becerileri 3 yıl yerine 2 yıla sıkıştırarak öğrencilerin merkezi sınavlara ve yeni aktivitelere çalışmaya vakit ayırabilmeleri için daha uzun bir zaman bırakmaya çalışmaktadırlar. Bazıları GCSE konularına (ya da diğer yeterlilik derecesi ve deneyimlere) 9. sınıfta başlamaktadırlar, bu şekilde 3. Temel basamak 2 (hatta bazen 1) yıla sıkışmış olmaktadır. Temel basamak 3 (KS3) ü iki yıla düşürmeye yönelik resmi bir plan bulunmamaktadır ve QCA açık bir biçimde milli müfredatın zorunlu olduğunu dile getirmektedir.

Bazı okullarda özellikle 7. Sınıf ve bazı durumlarda 7. ve 8. Sınıflar için beceri tabanlı bir müfredat getirmeye yönelik bir hareket görülmektedir. Bu “öğrenmeyi öğrenmek”, “öğrenme gücü oluşturmak”, “zihnin alışkanlıkları” ya da “öğrenme alışkanlıkları” kurslarının öğretim programlarına dahil edilmesi anlamına gelmektedir. Ofsted (Milli Teftiş Kurumu) bu tarz kursların tutarlılığı olmadığı ve ilerleme/bir üst basamağa geçme stratejilerinin zayıf olduğuna yönelik endişelerini dile getirmektedir. Böyle kursların olduğu yerde okullar zorunlu görevlerinden muaf değildir.

14-16 Yaş Düzeyi (GCSE Sınavı Düzeyi)

Güçlü bir mesleki unsura sahip yeni bir karma GCSE sınavının pilot uygulamaları başlamıştır (GCSE zorunlu eğitimin bir parçası olduğu için şimdiye kadar daha çok akademik temelli bir yapısı olmuştur. İngiltere’de meslek eğitimi genellikle GCSE aşamasından sonraki evrede verilmektedir, E.N). Bu pilot uygulamalara 2006 yılında başlandı ve büyük ilgi çekti. Bu uygulama bir veya birkaç sınav merkeziyle çalışan QCA tarafından kontrol edilecek ve QCA internet sitesi süreçle ilgili detayları yayınlayacak. Konuyla ilgili büyük çapta basın ve medya ilgisi beklenmektedir. Ayrıca GCSE’nin yerine geçmesi düşünülen bir diploma getirmek için planlar yapılmaktadır, bu konuyla ilgili daha fazla bilginin önümüzdeki dönemde verilmesi beklenmektedir.

Beşeri ve Sosyal Bilimler Diploması

Yakındönemde özellikle 14 yaş sonrası zorunlu olmayan eğitim kapsamında insanların çeşitli alanlarda [mesleki] bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla pek çok yeni diploma tanıtılmıştır ve QCDA (Nitelikler ve Müfredat Geliştirme Ajansı) bir “beşeri ve sosyal bilimler” diploması sunmayı planlamaktadır. Planlarla ilgili daha detaylı bilgiler içeren bir pdf dokümanına şu bağlantıdan

erişmek mümkündür: http://www.humanitiesdiploma.co.uk/files/Line%20Of%20Learning%20Statement_0.pdf

Aşağıdaki bilgiler bu dokümandan alınmıştır.

Genel Öğrenme – Ölçme ve değerlendirme şu şekildedir:

- İşlevsel beceriler ayrı olarak ölçülür.
- Kişisel, öğrenme ve düşünme becerileri (PLTS) temel öğrenme aracılığıyla ölçülür ve diploma transkribinde rapor edilir.
- Proje tek başına bir ünite çalışmasıdır ve sınav merkezi kriterlerine göre değerlendirilir.
- Çalışma deneyimi (genel olarak bir öğrenme süreciyle ilintilidir) en az 10 gündür ve diploma transkribinde rapor edilir.

Bu Diploma derecesi 14-19 yaş arası öğrencileri hızlı sosyal, ekonomik ve çevresel değişiklik sırasında birey ve toplumla yüzleşerek farklılık yaratmanın ikilem, zorluk ve fırsatlarıyla karşılaşacak çalışmalarla heyecanlandırıp harekete geçirecektir. Öğrenciler bugün çok değer verilen sorgulama davranışı, merak ve bilgi okuryazarlığı gibi niteliklerini geliştireceklerdir. Bu diplomayı alan öğrenciler, aktivist, değişim gücüne sahip, izah edici, dinleyici ve savunucular olacaklardır. Sorgulayıp araştırarak, ihtimalleri bulup ortaya çıkartacaklar ve ihtimalleri gözden geçireceklerdir. Sayısal verileri kullanabilen, okuma yazma ve Bilgi İletişim teknolojilerini kullanabilen ve dünyayı çok az başka sertifikanın sağlayabileceği şekilde göreceklerdir. Kazandıkları aktarılabilir iş becerileri hayatın her aşamasında kullanılabilir olacak ve öğrencilere pek çok endüstri kurumu ve organizasyonda kapılar açacaktır. İletişimci, takım çalışanları ve geleceğin yöneticileri olacaklar ve insanların tutum, değer ve inançları hakkında anlayış sahibi olacaklardır.

Bu diploma derecesi hemen hepsi insan, toplum ve bunların yaşadıkları ve çalıştıkları çevre üzerine odaklanmış olan, geniş bir beşeri ve sosyal bilimler akademik disiplinleri yelpazesinin güçlü ve geleneksel özellikleri üzerine kurulmuştur. Bu diploma resmi müfredatın önceki anahtar aşamalarını çalışmış olan kişilerin aşına oldukları bir dizi disiplinler üzerine kurulmuştur. (Vatandaşlık, İngiliz dili ve edebiyatı, coğrafya, tarih ve din eğitimi). Bu Diploma eğitimi içinde bu disiplinler beşeri ve sosyal bilimlerin, arkeoloji, klasikler, klasik medeniyetler, ekonomi, hükümet ve politika, hukuk, felsefe, psikoloji, sosyoloji ve dünya gelişimi gibi disiplinleriyle ilişkilendirilerek zenginleştirilmişlerdir. Diplomanın eşsiz yönü entegre bir öğrenme imkanı sunması ve öğrencilere gerçek yaşam meseleleri ve sorularının nasıl ancak beşeri ve sosyal bilimler konularıyla ilişkilendirilerek anlamlı hale getirilebileceklerini göstererek konular arasındaki bağlantıları görme fırsatı sunmasıdır. Öğrencilerin becerileri bir alanda geliştirip başka disiplinlere uygulama imkanı olmaktadır. Örneğin yazılı kaynakları eleştirel analiz etme

becerileri tarihsel çalışmalar bünyesinde öğrenilirken, bu beceri bir makalenin eleştirisinde ya da bir karar geliştirirken sunulan destekleyici delillerin gözden geçirilmesinde kullanılabilir.

Belli bir alanın uzmanı olan öğretmenler yaratıcı ve ilham verici bir eğitim ve öğretim sağlamak için, sadece okullardaki öğretmen ve eğitimcilerle değil aynı zamanda yerel topluluk ve dini liderler, sağlık ve sosyal servisler, gençlik ve adalet uzmanları, tiyatro ve sanat uzmanları, tarihçiler, arkeologlar, müzeler ve galeriler gibi yüksek öğretim kurumları, işverenler, ebeveynler ve diğer paydaşlarla da yaratıcı bir biçimde çalışmak isteyeceklerdir. Diplomanın proje öğeleri ve çalışma deneyimi bu yerel ve milli kaynakların değerlendirilmesinde önemli fırsatlar sunmaktadır.

İçerik

Bu diploma kursunun içeriği bir gruba tema bağlamında oluşturulmuştur. Yukarıdaki amaçlar kapsamında kapsamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için tasarlanan temalar şunlardır:

- toplumda birey
- insanlar ve değişim
- insanlar, mekan ve çevre
- insanlar ve güç.

Bu sayılanlara ilaveten aşağıdaki üç şekilde de öğrenmenin derinleşmesi sağlanmaya çalışılır:

a) ASL(Additional and Special Learning): İlave ve özel bir alanda öğrenme

ASL öğrencilerin sadece beşeri ve sosyal bilimlerde değil onun ötesinde, herhangi bir belirlenmiş disiplinde uzmanlaşmalarını sağlar. Bu mesleki tabanlı niteliklerle ya da belirli GCSE'ler, AS ve A seviyelerinde tarih ve coğrafya gibi alanlarda olabilir. ASL'nin çeşitli gelişim yollarını nasıl destekleyebileceği hakkında bir araştırma programı devam etmektedir.

b) Diploma projesi

Diploma eğitiminin her seviyesinde öğrencilerin bir projeyi tamamlamaları istenmektedir. Bu derinlemesine çalışmayı teşvik eder ve genel becerileri geliştirip öğrencinin öğrendiklerini gerçek yaşama uyarlamasını sağlar. Proje öğrencilerin daha ileri seviye çalışma ve iş için ihtiyaç duyacak olduğu becerileri kullanıp geliştirebilecekleri bir biçimde dizayn edilmelidir ve onlara hem bireysel hem de grup olarak çalışma imkânları sunarak becerilerini geliştirmelerini ve dış çalışma alanlarıyla bağlantılar kurmalarını sağlamalıdır.

c) Çalışma deneyimi ve işle alakalı öğrenme

Bu diplomada öğrenciler için öğrendiklerini iş deneyimine ve işle alakalı öğrenmelerine uygulayabilecekleri- konu disiplinlerini iş problemlerine

uyarlayabilecekleri ve iş becerileri ve bilgileri geliştirebilecekleri çok sayıda imkân bulunmaktadır. Diploma'nın iş deneyimi ögesi (en az 10 gün) dikkatli bir biçimde planlanmalı ve yapılandırılmalıdır ki derecenin içeriği uygun düzeyde olsun.

17-18+ Yaş Seviyesi (A-S ve A Düzeyleri)

A düzeyi eğitimin (ileri düzey) değeri üzerine tartışmalar bir kaç yıldır devam etmektedir. Son değişiklik geleneksel GCE A düzeyi kursunu iki kısma ayırmıştır: A1 ve A2 ya da A-S (İleri tamamlayıcı) ve A (İleri) düzey. Bu 16-17 yaş gurubundaki geniş çapta bir kitlenin geleneksel olan 3 ders alma yerine dört ya da beş ders işleyecekleri anlamına gelmektedir. Bunun genç insanların becerilerini ve tercihlerini genişletmesi umut edilmektedir. İskoçya'da onların "ileri lise" eğitiminde kullanılan ve başarılı olup takdir edilen çok sayıda ders alabilme biçiminde bir gelenek mevcuttur. Bu A seviyesini çalışan öğrenciler ve öğretmenler için daha fazla ölçme ve değerlendirme, sınav (ve stres?) manasına gelmektedir, fakat aynı zamanda 17-18 yaş grubunda tarih dersini seçeceklerin sayısının da artacağı manasına gelmektedir. 2009 yılında sistemi geliştirmek için getirilmiş yeni koşullar 2010'dan itibaren yapılacak sınavlarda uygulanacaktır.

14-18 yaş grupları için mesleki sınavlar bulunmasına rağmen bunlar geleneksel derslerin sınavları kadar popüler olmamışlardır. Çeşitli hükümetler 16-18 yaş grubu için geniş çapta değişim ihtimallerinden bahsetmişler, muhtemel bir bakalorya sistemi getirmeyi hedeflemişlerdir ve bu reform için pilot çalışmalar geliştirilmiştir. Fakat muhafazakar eğitimciler, medya ve iş çevrelerinden kuvvetli tepkiler geldiği için radikal değişiklikleri kısa vadede uygulamak mümkün görünmemektedir.

Galler'de "Galler Bakalorya" çoktan uygulanmaya başlanmıştır. İngiltere'de küçük çapta bir kısım okul bakalorya sistemini ya tamamen ya da 16 yaş seviyesi sonrası için tıpkı Güney Gloucestershire Winterbourne'daki Uluslararası Ridings Akademisinde olduğu gibi uygulamaktadırlar.

8. Dikkate değer internet siteleri ve yayınlar

Aşağıdaki adresler ve açıklamalar QCA'daki Tarih grubu tarafından sağlanmıştır.

- **Milli Müfredat Online**

<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/subjects/history/index.aspx>

Milli Müfredat Online QCA/DfES çalışma yapraklarına ve programın diğer kısımlarıyla ilgili on-line kaynaklara anahtar kelimeler kullanıla-

rak doğrudan bağlantılar sunmaktadır. Tarih ana sayfası aynı zamanda QCA tarafından üretilmiş tarihle ilgili diğer internet tabanlı destekleyici malzemelere bağlantı sağlamaktadır.

Okul Öncesi Hazırlık Aşaması Müfredatı şu adreste bulunabilir: www.qcda.gov.uk

- **Örnek Çalışmalar (ilginç proje ve etkinlik örnekleri)**

http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/case_studies/casestudieslibrary/index.aspx?fldKeyword1=History

Milli Müfredat (NC in action) sayfası öğrenci çalışmalarını 1. ve 3. Temel Basamak müfredatını örneklemek için kullanmaktadır. SCAA'nın *örnekler ve beklentiler* kitapçıklarından alınan seçilmiş materyaller bulunmaktadır. Siteye ayrıca Milli Müfredat Online'in ana sayfasından da ulaşılabilir. Yeni materyaller geldikçe siteye eklenmektedir.

- **Herkese Saygı**

<http://www.qcda.gov.uk/6753.aspx>

(Sayfalar sürekli güncellenmektedir- eğer link açılmazsa QCDA'nın ana sayfasına gidip başlığı aratınız.)

Bu sayfa çok kültürlü ve ırkçılık karşıtı eğitimin iyi işlenmiş örneklerini sunmaktadır. İnternet sitesinde öğretmenler için kalıplaşmış olguları zorlayan ve sınıf ortamlarında çeşitlilik ve farklılık, ırkçılık karşıtı ve çok kültürlü eğitimle ilgili eleştirel bakış açılarına sahip bilgiler bulunmaktadır.

- **Sürdürülebilir kalkınma için eğitim (ESD)**

<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/learning-across-the-curriculum/education-for-sustainable-development/index.aspx>

ESD internet sitesi sürdürülebilir kalkınma için eğitimin ne olduğuyla ilgili bilgiler ve milli müfredat konularında sürdürülebilir kalkınma için gereklilikleri ve imkânları sunmaktadır. Birçok ders aracılığıyla sürdürülebilir kalkınma için örnek uygulamalar, okul gelişimi ve yönetimi uygulamalarına da bu siteden ulaşılabilir.

- **Tarih dersi çalışma yaprakları (Temel Basamaklar 1,2 ve 3)**

www.standards.dfes.gov.uk/schemes

Çalışma için tarih şemaları (QCA tarih yayınları altında detaylar), DfES Standartları web sitesinde bulunmaktadır.

- **Temel Basamaklar 3 ve 4 için çalışma yaprakları: Vatandaşlık**

www.standards.dfes.gov.uk/schemes

Vatandaşlık dersi çalışma yaprakları (detaylar QCA tarih yayınları altında), DfES Standartları web sitesinde bulunmaktadır. 3. Temel

Basamak için okulların tarih ve vatandaşlık dersleri arasında bağlantı kurmaları için bir başlangıç noktası olacak, *'Temel basamak 3 tarih dersleri aracılığıyla vatandaşlığı geliştirmek için fırsatlar'* başlıklı kitapçığı da içeren çalışma yaprakları bulunmaktadır:

<http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/citizenship/?view=Subject+leaflets>

Daha fazla bilgi ve tüm temel basamaklarda vatandaşlık eğitimi için destekleyici materyaller şu adreste bulunabilir:

www.dfes.gov.uk/citizenship

- **Müfredatta yaratıcılık**

QCA ilk ve ortaöğretim öğretmenleriyle tarih dersleri aracılığıyla müfredatta yaratıcılığı artıracak imkânları tespit etmek için çalışmaktadır.

<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/learning-across-the-curriculum/creativity/howcanheadsandmanagerspromotecreativity/index.aspx>

Okullarda ilk ve ortaöğretim öğretmenleri için tarih derslerinde sınıf içi yaratıcı etkinlikleri fark ve teşvik etmek için rehber materyallere yakın zamanda şu siteden ulaşmak mümkün olacaktır: <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/learning-across-the-curriculum/creativity/index.aspx>.

- **Tarih ulusal müfredatı hakkında ebeveynler için bilgiler (Öğrenme Yolculuğu)**

Her temel basamak için tarih dersleri içerikleri ve nasıl öğretilebilecekleriyle ilgili veliler için faydalı ipuçları:

http://www.dfes.gov.uk/parents/learnjourn/index_ks1.cfm?ver=graph&subject=hi

1. Temel Basamak için *Geçmişteki İnsanlar* adlı bir broşür hazırlanmıştır. *Romalılar, Tudorlar ve Viktoryalılar* adlı üç broşür 2. Temel basamak tarih dersleri için hazırlanmıştır. Bunlar DCSF nin ebeveyn sitesinde bulunabilir: <http://www.dfes.gov.uk/parents/discover/index.cfm>

Tarih Yayınları

Verilen materyallerden çoğu burada bahsedilen internet sitelerinden ücretsiz olarak indirilebilmektedir. Ayrıca QDCA'dan istenebilmektedirler fakat İngiltere dışından siparişler için posta ücreti ödemek gerekebilir.

- **Temel Basamaklar 1 ve 2 için Tarih çalışma yaprakları (QCA/DfES/SEU, 1998)**

Bu seçmeli örnek çalışma yaprakları Temel Basamaklar 1 ve 2 tarih

derslerinde uzun ve orta dönem planların nasıl oluşturulabileceğini göstermektedir. Yapraklar, kısa, orta, uzun ve süreğen 20 üniteden oluşmaktadır. Materyaller aynı zamanda bu ünitelerden 16'sının 1. ve 2. Temel basamakların birlikte nasıl temel basamaklar planlarına koyulabileceğini göstermektedir. Çalışma yaprakları farklı yaşlardaki çocuklara seviyelerine uygun tarih eğitiminin nasıl yapılabilceğini göstermektedir. Çalışma yaprakları 4 yeni üniteyi ve bir öğretmen kılavuzunu da içermektedir. Bu materyaller şu siteden ücretsiz olarak indirilebilmektedir. www.standards.dfes.gov.uk/schemes

Basılı versiyon: Sipariş kodu: QCA/98/252. Fiyatı 16.00 İngiliz sterlini

- **Temel Basamak 3 Tarih dersi çalışma yaprakları (QCA/DfES/SEU, 2000)**

Bu seçmeli örnek çalışma yaprakları temel basamak 3 tarih derslerinde uzun ve orta dönem planların nasıl oluşturulabileceğini göstermektedir. Yapraklar kısa, orta, uzun ve süreğen 22 üniteyi ve bir öğretmen kılavuz kitabını içermektedir. Çalışma yaprakları 3-7 seviyelerini almakta olan öğrencilere tarihin nasıl anlatılabileceğini göstermektedir. Bu materyaller şu siteden ücretsiz olarak indirilebilmektedir:

www.standards.dfes.gov.uk/schemes

(Sipariş kodu: QCA/00/448. Fiyatı 20.00 İngiliz sterlini)

- **Vatandaşlık konularıyla ilgili yayınlar**

3. temel basamak vatandaşlık konuları için çalışma yaprakları. DfES/QCA 2001.

(Sipariş kodu: QCA/01/776 Fiyatı 25 İngiliz sterlini)

4. anahtar aşama vatandaşlık için çalışma şeması. DfES/QCA 2002.

(Sipariş kodu: QCA/02/853 Fiyatı 25 İngiliz sterlini)

Kuzey İrlanda Müfredatı

Müfredat, Sınavlar ve Değerlendirme Kurumu (CCEA)

<http://www.ccea.org.uk/>

İskoçya Müfredatı

İskoçya'nın yeni "Mükemmellik için Müfredat"ı (Curriculum for Excellence) İskoçya'da eğitimde 3-18 yaş arası çocuk ve gençlerin ihtiyaçlarına odaklanmış tutarlı, zenginleştirilmiş ve daha esnek bir program sunarak eğitimde dönüşümü hedeflemektedir.

Bu müfredatla ilgili deneyimler ve çıktılar için şu linke bakılabilir:

<http://www.ltscotland.org.uk/>

İNGİLTERE'DE TARİH ÖĞRETİM PROGRAMI: TARTIŞMALI ANLATILAR

Dean Smart ve Penelope Harnett**

Bu bölüm İngiltere ve Galler'de tarih müfredatının son yıllardaki tartışmalı doğasını irdelemektedir. Bölümde merkezi hükümetin ve bir takım çıkar gruplarının eğitimi şekillendirmedeki rollerine bakılmış ve çok kültürlü ve çok dinli bir toplumda tarih eğitiminin önemi ele alınmıştır.

1. Okullarda Tarih Eğitiminin Kökenleri

İngiltere ve Galler'de milli ve başlangıçta büyük oranda düzenlenmemiş bir eğitim sistemi devletin ilköğretim okullarının inşası için ilk olarak 1833 yılında para vermesiyle ortaya çıkmıştır. İlköğretimin zorunlu olması 1870'lerde başlamıştır. 20. yüzyılda zorunlu orta öğretim yavaşça 14, 15 ve 16 yaş gruplarını içine alacak şekilde genişlemiştir. 2013 yılında gençlerin 17 yaşına kadar okulda ya da eğitimde kalmaları planlanmaktadır ve okulu bırakma yaşı 2015'te 18 olacaktır. Resmi eğitim tarihi boyunca tarih dersleri okul eğitiminin gerekli ve çoğunlukla sorgulanmayan önemli bir parçası olagelmıştır. Tarih genel olarak genç nesillere Milli bir bilinç aşılama ve tarihteki büyük şahsiyetleri öğretmek onları yüreklendirmeyi amaçlayan bir konu olarak görülmüştür (Marsden, 2001). Milli müfredatın (DES, 1991) ilk versiyonu okuldaki tarih derslerinin şunu başarması gerektiğini söylemektedir:

'İngiltere, Avrupa ve Dünya'nın gelişimini öğretmek öğrencilerin kimlik bilinçlerini geliştirmelerine yardımcı olmak'.

(Zorunlu olmayan rehber B1,

Kısım 1.0, Bölüm 1.3, Milli Müfredat, DES 1991)

Tarihin kimlik öğrettiği inancı yeni değildir. İngiltere'de ilköğretimin başladığı yıllardan beri her dönemde okulda gençlerin kullandığı üç okuma kitabından birisinin tarihsel bir teması olması gerekmektedir. Fakat bu genellikle sorgulanmayan bir görüştür.

İngiltere'nin eğitim tarihine bakıldığında, sınıf-içi müfredat tasarımının çoğunlukla, Talim Terbiye Kurulu'nun, yerel yönetimlerin ve öğretmen

* West of England Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bristol, İngiltere

derneklerinin pedagoji ve içerik konusundaki yayınları aracılığıyla sağlanan rehber materyallerin yardımıyla öğretmenlerin mesleki yargısına bırakıldığı görülmektedir. Geleneksel olarak İngiltere’de tarih eğitimi, içerik olarak çok bilgi yüklü, Britanya tarihi merkezli ve yakın zamanlarda bir eleştirinin dediği gibi “ölü beyaz adamın” tarihine odaklanmıştı. Uzun zaman boyunca öğretmenler kendilerinin vaktiyle öğrenmiş olduklarını tekrarlayıp durdular ve eğitime problemsizleştirilmiş bir eğitim öğretim yaklaşımı egemen oldu. Önemli tarih ve olayların ezberlenmesi, kronolojik yaklaşım, tarihin bazı önemli soylu aileler çevresinde dönemlere ayrılması büyük çapta sorgulanmadan kabul ediliyordu. Bilgi tabanlı müfredat modeli değişmeden ve herhangi bir meydan okumaya maruz kalmadan on yıllarca devam etti. İkinci Dünya Savaşı sonrası süreçte bir takım sosyal reformlar ve sıkıntılar daha önce herhangi bir meydan okumaya maruz kalmamış olan pek çok varsayımın sorgulanmasına yol açtı. Üniversite eğitimi yaygınlaştı ve okullara imparatorluk ve savaş sonrası ekonomiye hizmet edecek, dinamik, beceri zengini potansiyel işçiler ve girişimcileri yetiştirmeleri için büyük beklentiler yüklendi. Klasik konular artık otomatik olarak müfredatın bir parçası olmamaktaydılar ve toplumdaki daha serbest tutum, zorunlu eğitimin son yıllarında daha fazla seçmeli konu ve ders beklentisi doğurdu. Tarih dersleri ise 1714-1918 yılları arası Britanya olaylarına bakmaya ve Anglo- merkezîyetçi bir siyasi, askeri ve sosyo-ekonomik odak sergilemeye devam etti. Tarih geleceğe bakmadığı için genç nesillere bir anlam ifade etmeyen bir ders haline geldi. Zamanla giderek daha az öğrenci tarih derslerini seçmeye başladı.

1.1. Tarih tehlikede, ‘Yeni Tarih’ ve çekişme dönemi: 1960’lar ve 1970’ler

Yirminci yüzyılın sonlarına doğru toplum ve çalışma biçimlerinde görülen hızlı değişimler, özellikle ortaöğretimde müfredatları “modern ihtiyaçlara” ayak uydurmaya ve [gerçek hayatla] ilgili ve teknolojiye odaklanmış bir eğitim sunmaya zorladı. Beceriler ve yeterlilikler moda olurken, bilgi ve gerçekleri kendi başına bir değer olarak ezberleme ve hatırlama yetisi sorgulanmaya başlandı. Aynı durum tarihsel gerçekliğin doğasının sorgulanmaya başlamasında da gözlemlendi. Oldukça klasik ve bilginin hatırlanmasına dayanan mevcut tarih eğitimi 14 yaşında seçmeli hale geldiğinde daha fazla genç insanın tarih derslerini bırakmasına neden oldu. 1968’de Tarih derneğinin yayını olan “Tarih” dergisinde “Tarih Tehlikede” (Price, 1968) başlığıyla yayınlanan bir makale, okullardaki tarih eğitiminin değeri ve doğası hakkında bir tartışma başlattı ve tarihle ilgili tam ve sağlam bir anlayış geliştiremeyen nesillerin toplum üzerinde ne tür etkileri olacağını göz önüne serdi. Tartışma tarih eğitimiyle ilgili kesimlerde büyük ilgi doğurdu ve bir dizi ilgi çekici tepki bunu takip etti. Aynı zamanlarda konu

alanlarını daha net olarak ortaya koyma fikri, Coltham ve Fines'in (1971) tarih öğrenimi için bir taksonomi sunan "Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları" başlıklı çalışmalarıyla birlikte yol almaya başlamıştı. Tarihin doğasıyla ilgili tartışmalar, Nuffield Vakfı ve Okullar Konseyi gibi kuruluşların okul sınavları ve konuların okullarda öğretimini yeniden kavramlaştırma çalışmalarında olduğu gibi radikal projeler ve öneriler yapılmasına ve konunun köklü bir biçimde gözden geçirilmesine yol açtı. Daha sonradan adı "Yeni Tarih" olarak konulan yaklaşım, tarih derslerinde beceri ve kavram tabanlı bir yaklaşımı kaynaştırdı ve tarih derslerinde bilgilerin ezberlenip hatırlanması yerine, yerel ve milli tarih ile uluslar arası tarihin derinlemesine ele alınmasına ve genel boyutlarına odaklanılmasına yönelik bir anlayış getirdi.

"Yeni Tarih" yaklaşımının ilk yıllarında itici gücü, 1970'lerde ilan edilmiş olan ve bilginin basitçe hatırlanılması yerine tarihçinin metodolojisi, tarihsel sürecin uygulanması, eleştirel kanıt kullanımı ile beceriler ve kavramlar üzerine odaklanmış olan *Okullar Tarihi 13-16 Müfredat Projesi (Schools History Project, SHP)* olmuştur. SHP halen tarih eğitim ve öğretimini güçlendirmeye adanmış bir organizasyon olarak varlığını sürdürmektedir ve 14-16 yaş grubundaki öğrencilerin yaklaşık yarısının seçtiği tarih derslerinde bir çoğunun takip ettiği oldukça popüler müfredatın yaratıcısı durumundadır. Phillips (1998:18-21) SHP'nin ilk etkisinin sınırlı olmasına rağmen zaman içinde okullarda tarihin nasıl öğretildiğini kuvvetli bir biçimde etkilemiş olduğunu dile getirmektedir. SHP'nin başlamasının ardından becerilerin bilgiye nazaran ne kadar önde olması gerektiğine ve genç insanların tarihsel metotları anlamlı ve geçerli bir biçimde ne denli kullanabileceklerine dair yoğun tartışmalar yeniden canlandı. Tartışmalar sırasında becerilerin bazı yönleri yoğun biçimde tartışılmıştır. Örneğin empati gibi bazı beceriler geleneksel eğitimciler tarafından, bunun tarihsel gerçeklere aykırı çıkarımlarda bulunulmasına neden olabileceği gerekçesiyle sorgulanmıştır. Phillips (1996, 1998) tarihçiler topluluğundaki bu bölünme dönemini değerlendirdiği ve kaynakçada yer alan eserlerinde, "milli tarihin" tehdit altında olduğuna dair şüphelerini dile getiren ve İngiliz tarihindeki önemli tarihleri, olayları ve isimleri bilmeden yetişen bir nesil olduğunu söyleyen muhafazakar kesim ve sağcı basına rağmen, İngiliz tarih eğitiminde bilgi ve beceriyi kaynaştıran bir yöntemin nasıl ortaya çıktığını aktarmıştır.

1.2. Düzenleme ve Daha Fazla Tartışmalar: 1980'ler ve 1990'lar

1980'lerin ortalarında hükümetin öğretmenlere olan güvensizliği öğretmen eğitiminde, müfredatta ve sınav sisteminde artan oranda yeni düzenlemelere sebebiyet vermiş bu da Eğitim Bakanlığının merkezi gücünün dikkat çekici bir biçimde artmasına yol açmıştır. 1985 yılında sınav düzeyinde tarih derslerini tanımlamak için bir dizi "Milli Ders Kriterleri" ilan edilmiştir, bunu

ortaöğretimde Milli sınav seviyesinde okutulacak tarih dersleri için merkezi olarak dayatılan bir dizi milli amaç ve hedefleri de içeren yeni GCSE sınavı takip etmiştir. Aynı hükümet ardından görünüşte tüm devlet okullarından mezun olan gençlerin yüksek kalitede eğitim görmelerini sağlamak amacıyla bir Milli Müfredat (DES, 1988) yayınlamıştır.

Bu dönemde, genel olarak tarihi nelerin oluşturduğu uzun ve ateşli tartışmaların konusuydu ve sıklıkla zıt cephelerin oluşmasına neden oluyordu (Crawford, 1995; Phillips, 1997, 1998, 2002). Hükümetin atadığı “Tarih Çalışma Grubu” (DES 1989,1990a&b) kendisini politikacıların, temel paydaşların, medyanın ve lobi gruplarının içinde olduğu bir güç çekişmesinin ortasında buldu (Phillips 1998). Çalışma grubunu tarih konusuna daha klasik bir bakış açısıyla yaklaşması beklenen kişilerden oluşturan ve tarihin geleneksel yorumunu bilginin temeli kabul eden Muhafazakar parti yöneticileri, yeni tarih müfredatı beceriler ve kavramlar üzerinde yoğun olarak vurgu yapıp okullarda işlenecek ders içeriğini net bir biçimde belirlemeyince büyük bir sürpriz yaşadı (Thatcher 1993). Eğitim Bakanlığı ve Başbakanlığın doğrudan müdahalesi Anglo-merkeziyetçi içeriği ve ölçülebilir içerik bilgisini artırdı ayrıca zorunlu tarih eğitimi yaşını 16’ya çıkarttı.

Katlanılan masraflar ve merkezileşme hakkında artan endişeler, artan bürokrasi ve kontrol, hedeflenen kontrol ve düzenlemede azalmaya sebebiyet verdi ve tarih, coğrafya, sanat ve müzik dersleri 14 yaşından sonraki öğrenciler için seçmeli oldu. Sonuçta, o dönem için, Milli müfredatın son versiyonu daha az belirlenmiş içerik ve seçmeli dersler için Milli sınavların olmadığı bir sistem getirmiştir. Fakat bu sistemde seçmeli dersler için 14 yaş grubu öğrencilerinin performanslarının 9 basamaklı bir milli performans basamağına göre Whitehall'a bildirilmesini gerektiren bir düzenleme yapılmıştır. Becerilere yapılan yoğun ve sürekli vurguya rağmen, ortaya çıkan *Tarih Emirleri* (DES, 1991) göçmenlere değinen ancak onların nasıl başarılı bir şekilde asimile edildiğini vurgulayan bir “milli tarih” anlatımına dayanan, daha önceki etnik merkeziyetçi müfredat modellerinin devamı niteliğinde bir müfredat meydana getirmiştir. Bu, İngiliz tarihi ünitelerinin baskın olduğu ve her yeni versiyonda ünite başlıkları değişmesine rağmen İngiliz tarihine odaklanan bir müfredat olmaya devam etmiştir. Bugün ortaöğretim kurumları tarih müfredatının dördüncü versiyonunu okutmaktadırlar. İlköğretim okullarının müfredatları, aşağıdaki kısımda açıklanacağı üzere, gözden geçirilmektedir.

2. İlköğretim Okullarında Tarih Müfredatı

Tarih müfredatının gelişi pek çok ilköğretim öğretmeni tarafından memnuniyetle karşılanmıştır. Bu müfredat 5-11 yaş arası öğrencilerin tarih

öğrenmek için resmi bir hakları olduğu manasına gelmekteydi ve önemli bir gelişmeydi. Milli müfredattan önce çocukların tarih öğrenimi oldukça düzensiz bir şekilde gerçekleşmekteydi ve özellikle küçük çocuklara çok az tarih öğretilmekteydi. Bir dizi ilköğretim ve anaokulunu teftiş eden Kraliyet müfettişleri (HMI) tarafından yapılan bir tarama sonucunda bazı okullarda, özellikle yerel tarih alanında çok iyi tarih eğitimi verildiği görülürken, çocukların gelişim deneyimleriyle alaka kurmayan, kanıt kullanımına yer vermeyen ve kötü planlanmış pek çok kötü örnek de tespit edilmiştir. Pek çok okulda çocukların tarih öğrenmelerinin sadece televizyon programları izleyerek gerçekleştiği görülmüştür (DES, 1989).

1991 yılında tarih milli müfredatının ilanı 5 yaş ve üzeri tüm çocukların tarih öğrenmeye hakkı olduğunu ortaya koyduğu için önemli bir aşamadır (DES, 1991). Tarih Milli müfredatı kronoloji, nedensellik, değişim ve süreklilik, kaynak analizi, tarihsel yorum ve belirli tarihi bilgiler gibi anahtar tarihsel beceriler ve kavramlarda ilerlemeyi tanımlamıştı. Farklı yaşlarda anlatılacak belli konuların tanımlanması çocukların 5 yaşından 16 yaşına kadar öğrendikleri tarih derslerinde bir sürekliliğin oluşmasını ve tekrarlardan kaçınmayı amaçlamaktaydı. 5-7 yaş arası çocukları kapsayan 1. temel basamakta önemli olay ve kişilerle birlikte, yerel, kişisel ve aile tarihi konuları vardı. Öğretmenlerin çocuklara geçmişte yaşamış erkek, kadın ve çocukların yaşam biçimlerini anlatmaları gerekiyordu.

7-11 yaş arası çocukları kapsayan 2. temel basamakta İngiltere'nin anahtar dönemlerini içeren geniş bir tarihsel bilgiyle karşılaşılır: MS 1'den 1066'ya kadar olan tarih 'İstilacılar ve Göçmenler' başlıklı ünite ve 'Tudor ve Stuart dönemi 1485-1715' ile '1837-1901 Viktorya dönemi' ya da '1930'dan bu yana İngiltere' konularından seçilecek bir ünite. Öğrenciler ayrıca Antik Yunan ve 15.-16. yüzyılda yapılan keşif seyahatlerini de öğrenirler. Bu çalışma ünitelerinin yanı sıra Milli Müfredat bir dizi tematik ünite de içermektedir: gıda ve çiftçilik, gemiler ve denizciler, kara ulaşımı, yazma ve basım, evler ve ibadet yerleriyle gündelik yaşam, çocukluk ve aileler. Bu üniteler çocukların gelişimleri uzun zaman dönemleri içerisinde görmelerini ve tek ders değil konular aracılığıyla öğrenmelerini savunan yaygın pedagojik yaklaşımı yansıtacak şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca bir yerel tarih ünitesi ve Avrupa dışı tarihten seçmeli konuları da içeren üniteler de bulunmaktaydı. Uygulamanın başından itibaren milli müfredatta çok fazla konunun olduğu ortadaydı ve bunun azaltılması için yapılabilecekler öğretmenlerin müfredatı sınıflarda uygulamaya başlamalarından kısa süre sonra tartışılmaya başlanmıştır.

İlköğretim çağı öğrencileri için Milli tarih müfredatında, en belirginini 1995 yılındaki tematik ünitelerin kaldırılması olmak üzere, gerçekleşen içeriğe

yönelik sadeleştirmelere gidildiyse de, İngiliz, yerel, Avrupa ve Dünya tarihinden oluşan temel öğeler yaklaşık 20 yıldır gerek 1. basamak gerekse 2. basamak için çoğunlukla değişmemiştir (DfEE & QCA, 1999). Milli müfredatın erken yıllarında eğitim ve kaynaklar için yaptığı yatırımları göz önünde bulunduran hükümet köklü değişiklikler yapmaya gönülsüzdü. Anahtar becerilerin ve kavramların geliştirilmesi yaklaşımı varlığını sürdürdü ve bugüne kadar az sayıda değişiklik yapıldığı için çoğu ilköğretim öğretmeni Milli Tarih Müfredatının gereksinimlerine oldukça aşinadılar. Milli Müfredatın ilköğretim okulları için ilan edilmesi ilköğretim öğretmenleri için pek çoğu halen çözülmemiş çeşitli zorluklar ortaya çıkardı. Aşağıda bu zorlukların bir kısmı ele alınacaktır.

İlköğretim öğretmenlerinin tarih alan bilgisi kişiden kişiye değişmektedir. Milli müfredatın ilan edildiğinde pek çok sınıf öğretmeni öğrenecek olan tarih konuları hakkında çok az bilgiye sahipti. Okulda anlatmaları beklenen tarih konularına çok aşina değillerdi ve üniversitedeki eğitimleri esnasında da tarih öğretimi hakkında yeterli bir eğitim almamışlardı. Bu yüzden öğretmenleri tarih müfredatını öğretebilecekleri şekilde eğitmeye yönelik büyük bir ihtiyaç vardı, ayrıca onların tarihsel bilgilerinin de güncellenmesi, tarihsel beceri ve kavramların gelişimini teşvik edecek ve tarihsel sorgulamayı öğretecek şekilde eğitilmeleri gerekmektedir. 1990'ların başında ilköğretim öğretmenlerinin tarih öğretme ve öğrenme becerilerini geliştirmek için pek çok hizmet-içi eğitim kursları düzenlendi. Bu kurslar, milli müfredat ilköğretim öğretmenlerine dokuz farklı ders getirmiş olduğu için diğer derslerin kurslarıyla beraber yürütüldü. Öğretmenlerin bu dokuz dersi öğretmeleri ve bu derslerle ilgili alan bilgisi, beceri ve kavramlara hakim olmaları bekleniyordu.

İlköğretim öğretmenlerinin sadece tarih alan bilgileri zayıf değildi, aynı zamanda tarihsel becerileri sınıf ortamında öğretmek ve çeşitli tarihsel kaynaklar kullanarak tarihsel sorgulamalar yaptırmak konusunda da çok az deneyimleri vardı. Öğretmenlere bazı eğitimler sağlansa bile, birçok öğretmen öğrencilerin tarih kitaplarından okuduklarını kopyalamak suretiyle çalışma yapraklarındaki boşlukları doldurmayı teşvik eden yaklaşımı benimseyip kullandılar.

Öğretmenlerin tarih alan bilgisi eksikliği kalıcı bir sorun olarak kendisini göstermektedir. Müfettişler 1990'lardaki raporlarında bu soruna sıklıkla değinmişlerdir. Yakın zamanda yapılan teftişlerde de aynı sorun dile getirilmektedir ve öğretmenlerin alan bilgisi konusunda daha fazla desteğe ihtiyacı olduğu ve bu durumun çocukların başarısına etki ettiği dile getirilmektedir. İlköğretimin son yıllarına gelen öğrencilerin kronolojik anlayışa sahip olmadıkları ve öğrendikleri farklı konular arasında ilgi kuramadıkları konusunda da ciddi endişeler vardır (OfSTED, 2007).

Milli müfredat ilköğretim okullarına ders/disiplin tabanlı bir müfredat getirmiştir. Bu öğretmenlerin önceki deneyimlerine aykırı bir durumdu. Milli müfredat gelmeden önce öğretmenler İngilizce ve Matematik'ten başka hiçbir dersi ayrı olarak işlemezlerdi, bunun yerine derslerini konu başlıklarına göre planlardı. Konular öğretmen tarafından belli temalar veya konularla ilgili farklı derslerin harmanlanmasıyla öğretiliyordu. Bazı popüler başlıklar, öğrencilere holistik bir öğrenme deneyimi kazandırmak için farklı ders alanlarına değinmeyi gerektiren 'Kendimiz' ya da 'Aydınlık ve Karanlık' gibi konulardı.

Milli müfredat ilk ilan edildiğinde öğretmenler, yeni zorunlu gereklilikleri kendi mevcut planlarıyla ilişkilendirerek, yeni müfredatı konulara dayalı olarak düzenlemeye çalıştılar. Bu, ilköğretim öğretmenleri sadece tarihi değil diğer dersleri de mevcut konular içine katmaya çalıştıkları için oldukça zor olmuştur. 1995'ten sonra öğretmenlerin planları daha çok tek derse odaklı hale gelmiştir ve öğretmenler tarih derslerini Nitelikler ve Müfredat Kurumu (QCA ve DfEE 1998) tarafından geliştirilmiş olan tarih çalışma yapraklarına göre planlamaya başlamışlardır. Çalışma yaprakları sadece rehberlik amacıyla oluşturulmuş olmasına rağmen pek çok öğretmen okulları teftiş edildiği zaman onlara iyi puan sağlayacağı düşüncesiyle çalışma yapraklarını olduğu gibi kullanmışlardır. Bu durum ilköğretim okullarında müfredatın dar bir şekilde yorumlanıp kullanılmasına yol açtığından hükümet 2000'lerin başından bu yana öğretmenleri daha yaratıcı dersler planlamaya teşvik eden politikalar yürütmektedir. 2003 yılında basılmış olan *Mükemmellik ve Zevk (Excellence and Enjoyment)* başlıklı bir rapor okulları "müfredatlarına, zaman çizelgelerine ve okuldaki günlük ve haftalık düzenlemelere yeniden bakmaları ve öğrencilere sundukları deneyimleri nasıl geliştirip zenginleştirebileceklerini düşünmelerini" konusunda teşvik etmiştir (DfES, 2003, 12). Yakın zamanlarda pek çok ilköğretim okulu tematik ve konu odaklı yaklaşıma dönmüştür ve 2010 yılı için önerilen ilköğretim müfredatında coğrafya, tarih ve sosyal anlama derslerinin birlikte çalışılacak bir dersler grubu olarak düzenlenmesi düşünülmektedir (Rose, 2009).

Tarih dersleri, Coğrafya, Sanat, Müzik, Teknoloji ve Tasarım ve Beden Eğitimi dersleriyle birlikte her zaman ilköğretim müfredatının 3 temel dersi olan İngilizce, Fen Bilgisi ve Matematik derslerine göre daha az önemli dersler olarak görülmüştür. En fazla zaman bu üç derse ayrılmaktadır. Pek çok ilköğretim okulunun sabah derslerinde çoğunlukla İngilizce ve matematik öğretilir ve bu durum özellikle 1998 ve 1999 yıllarında Milli Okuma Yazma ve Aritmetik Stratejilerinin ilanından sonra yaygınlaşmıştır (DfEE, 1998; DfEE, 1999). Bu nedenle tarih derslerinin öğleden sonraki ders programlarında yer alabilmek için pek çok dersle rekabet etmesi gerekmiştir. Ancak tarih şu an

ilköğretim okullarında Milli Müfredat'ın uygulanmasından önceki dönemlere nazaran daha fazla okutulmaktadır. İlkokul öğretmenleri halen daha tarihsel sorgulamayı öğretmekte zorluk çekmektedirler. Aynı zamanda ilerleme için planlama yapmakta ve küçük çocuklar için tarihsel anlama gelişim sürecinin nasıl işlediğini anlamakta zorluk çekmektedirler. Mevcut Milli Müfredat çocukların gelişimini kaydetmek için başarı düzeyleri tanımlamıştır fakat bu seviyeler çocukların dersten aldığı zevki rapor etmeyi, onların tarihsel beceri ve bilgi edinmedeki gelişmelerini rapor etmeye tercih eden öğretmenler tarafından nadiren kullanılmaktadırlar (OfSTED, 2007). Matematik, İngilizce ve Fen bilgisi derslerinden farklı olarak öğrencilerin tarih derslerindeki gelişimlerini ölçmek için belirlenmiş zorunlu kurallara bulunmamaktadır.

Milli tarih müfredatının yayınlanmasının getirmiş olduğu bir diğer sonuç tarih öğrenim ve öğretimi için çok değişik kaynakların üretilmiş olmasıdır. Milli müfredat ilk ilan edildiğinde çok az sayıda kaynak vardı ancak zamanla yayıncılar öğretmenlere destek olmak için çok sayıda çocuk kitabı ve öğretmen kılavuz kitapları yayınladılar (Harnett, 2003). Müfredatın içeriği görece sabit kaldığı için okullar öğretim faaliyetleri için kullanacakları kendi kaynak koleksiyonlarını oluşturmaktadırlar.

Milli Tarih Müfredat'ı öğrencilerin çok çeşitli bilgi kaynakları kullanmalarını (tarihi eserler, resimler, haritalar, belgeler vs.) istemektedir ve ebeveynlerle büyük anne- babalar okulların kendi müzelerini kurmaları için okullara çeşitli kaynaklar bağışlamaları doğrultusunda teşvik edilmektedirler (Barnsdale-Paddock ve Harnett, 2002). Aynı zamanda aile üyeleri ile yerel topluluk üyelerinin okullara gidip çocuklarla o yörede geçmişteki hayatın nasıl olduğu hakkındaki anılarını paylaşmaları sıkça görülen bir uygulamadır. Ayrıca son zamanlarda tarihi eser kopyalarının üretilmesiyle öğrenciler, bir Antik Yunan vazosunun kopyasına dokunma, bir Roma yağ kandilini yakma ve 16. yüzyıldan kalma bir Tudor boynuz kitabından okuma alıştırmaları yapma fırsatı bulabilmektedirler.

Milli Tarih Müfredatı aynı zamanda çocukların tarihsel alan ve binaları ziyaret etmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluk müzelerde, sanat galerilerinde ve tarihi mekânlarda pek çok eğitim materyali hazırlanmasına ve öğretmenlerin bu mekânlardaki koleksiyonları nasıl kullanabileceklerine dair rehber materyaller hazırlanmasını sağlamıştır. Pek çok tarihsel mekân öğrencilerin kostümler giyerek geçmişte yaşamış insanların rollerine bürünmesini teşvik eden tarihsel canlandırmalara imkân sağlamıştır. Drama ve rol yapma da okullarda etkili olan öğrenme stratejilerindendir. Örneğin pek çok okul kendi 19. yüzyıl sınıf odalarını oluşturur ve bu odalarda öğrenciler önceki yüzyılın öğrencileri rolüne girerler (Sands, 2004). Okul öncesi eğitimde oyun alanı bir ortaçağ kalesine dönüştürülebilmekte ve

çocukların o dönemlerde yaşamış farklı kişilerin rollerine bürünmeleri teşvik edilebilmektedir (Harnett, 1998). Bu tarz yaklaşımlar öğrenciler tarafından oldukça beğenilmektedir ve çoğunlukla ilköğretimde tarih öğrenmenin en hatırıda kalır deneyimleri olmaktadır.

Milli tarih müfredatı ilk ilan edildiğinde bazı tarihçilerin Birinci Temel Basamak' da çocukların tarih derslerini çok zor bulacakları yönünde bir takım endişeleri vardı. Bazı anaokulu öğretmenleri de tarihin çocuklar için çok zor olan soyut bir ders olduğunu ve öğrencilerin yakın çevrelerindeki somut öğrenme deneyimlerinden yola çıkarak eğitim görmeleri gerektiğini dile getirmişlerdir. Ancak 5-7 yaş arası öğrencilere son 20 yılda verilen eğitimler çocukların tarihten keyif aldıklarını ve geçmişle ilgili sorular sorup cevaplar verebildiklerini ortaya koymuştur. Doğumdan 5 yaşına kadar olan çocuklar için Okul öncesi Hazırlık Aşaması Müfredatı çok küçük yaştaki çocukların tarihsel anlayışlarını geliştirmek için "Dünyayı Anlama ve Onun Hakkında Bilgi Edinme" başlıklı bir dizi etkinlik önermektedir (QCA, 2008).

2009 yılı itibariyle ilköğretim müfredatı gözden geçirilmektedir. Ayrı derslerden ziyade 6 öğrenme alanı tavsiye edilmektedir ve tarih konuları, tarihsel, coğrafi ve sosyal anlama grubuna dahil edilmiştir. Önerilen müfredat daha az emredicidir ve çalışılması gereken tarihsel dönemler hakkında herhangi bir şey söylememektedir. Fakat tarihsel, coğrafi ve sosyal anlamının ilişkilendirilmesi hususu net bir şekilde tavsiye edilmiştir. 'Çocuklarda aşağıdaki konularda sağlam bilgi oluşturulmalıdır:

- a. Olayların niçin gerçekleştiğini anlama, tarihteki değişim ve sürekliliği araştırma ve kronoloji bilinci oluşturma yoluyla günümüzün nasıl geçmiş tarafından şekillendiği
- b. Mekân ve çevrenin nasıl ve neden geliştiği, nasıl korunabileceği ve gelecekte nasıl değişebileceği
- c. Kimliklerin nasıl geliştiği, ortak olarak sahip olduğumuz şeyler, bizleri nelerin farklı kıldığı ve topluluklar içinde nasıl kararlar aldığımız ve kendimizi nasıl organize ettiğimiz
- d. İnsan, toplum ve mekânın nasıl ilişkili ve birbirine bağımlı olduğu (Rose, 2009).

Önümüzdeki birkaç yılda ilköğretim müfredatında yeni değişiklikler görülecektir. Çocukların tarih öğrenmesi ve nelerden hoşlanacakları öğretmenlerin yeni müfredat gereksinimleri nasıl yorumlayacakları ve sınıf ortamına ve derslere nasıl yansıtıklarına bağlı olacaktır.

3. Ortaöğretim Tarih Müfredatı

Tarih Milli Müfredatının (DES, 1991) danışma sürecinde ve ilk yayınlandığı

dönemlerde ortaöğretim öğretmenleri aşırı gelenekçi ve abartılı bir müfredat hazırlanma ihtimali karşısında kaygılıydılar. Başbakan da dahil olmak üzere pek çoğunu da şaşırtacak bir biçimde yeni müfredattaki beceri ve bilgi ağırlığı geleneksel ve yeni tarih eğitimi yaklaşımlarının ikisi de kaynaştırılarak iyi bir şekilde dengelenmişti ve her iki yaklaşımın en iyi uygulamaları alınmıştı. Hükümetin baştaki niyeti tarih derslerini 16 yaş grubuna kadar tüm öğrenciler için zorunlu hale getirmektir fakat müfredatın aşırı yoğunluğu göz önüne alınınca geri adım atıldı ve tarih dersleri 14 yaşından sonra seçmeli bir ders yapıldı. Milli Müfredatın ilk versiyonunun ilanından hemen sonra Sir (daha sonra Lord oldu) Ron Dearing tarafından başlatılan bir değerlendirme sonucunda müfredatın daha inceltilmiş olan ikinci versiyonu ortaya çıkmıştır. Bu versiyonda öğretmenlere planlama konusunda daha fazla serbestlik getirilmiştir fakat denetleme mekanizmaları kuvvetlendirilerek okulların beklenen seviyenin altında performans göstermesi durumunda güçlü şekilde eleştirilebilmelerinin yolu açılmıştı.

Tarih müfredatının ilk üç versiyonu 5 yaşından 14 yaşına kadar olan öğrenciler için merkezinde kronoloji, sebep sonuç ilişkisi, değişim ve süreklilik, kaynak kullanımı ve tarihsel yorumlama olmak üzere beş halkanın, tarihsel bilgi ve anlamının ve performansı ölçen on seviye kriterinin olduğu bir müfredat yapısı ortaya koymuştu. Orta öğretimin ilk basamağı olan Üçüncü Temel Basamak' da İngiliz tarihinin dört ana dönemi ele alınıyordu: 1066-1500 arası, 1500-1750 arası, 1750-1900 yılları arası İngiltere ve İkinci Dünya Savaşı Yılları (daha sonra Yirminci Yüzyıl Çalışmaları olarak değişti). Bunların yanı sıra Avrupa tarihinden bir dönüm noktasını içeren bir ünite ve ilköğretim aşamasında öğretilmemiş konulardan seçilmiş olmak koşuluyla Avrupa dışı bir çalışma konusu da tarih müfredatına dahil edildi. Tarih Müfredatı, ünitelerin tematik, derinlemesine ve genel bakış açılarıyla kaynaştırılmasını, yerel ve ulusal tarih ile uluslararası/dünya tarihi konularına değinilmesini gerektirmektedir. Ayrıca konuların ön bilgiler üzerine inşa edilmesine ve GCSE aşaması ve daha üst düzeyler için hazırlık yapılmasına da dikkat edilmelidir.

Ortaöğretim ilk aşama müfredatında (Temel Basamak 3, 11-14 yaş grubu) 1995, 1999 ve 2007 yıllarında değişiklikler gerçekleşti ve her bir seferinde öğretmenlere daha fazla esneklik sağlandı. Ancak yine de okullarda kronolojik yaklaşımın egemen olduğu ve İngiliz tarihinin daha çok anlatıldığı bir yapı kaldı. Ortaöğretim öğretmenleri, ders verdikleri alanda üniversite eğitimi aldıkları için ve yeri geldiğinde bu alanla ilgili ilköğretim seviyesinde sınıf öğretmenlerine yardımcı oldukları için çok güçlü bir branş/alan kimliği duygusuna sahiptirler. Beceri ve kavramların müfredat da açık şekilde tanımlanması, öğretmenlerin branş kimliğini, planlama ile ölçme ve aktif öğrenme metotlarını uygulamaya koyma becerilerini güçlendirmiştir.

1960'larda 14-16 yaş grupları için sınav müfredatının oluşturulması, modern dünya tarihinin geleneksel politik ve ekonomik tarih yerine alternatif olarak sunulması sonucu doğurup tarihi popüler hale getirdi. 1970'lerde Okullar Tarih Projesi' (SHP) nin tematik tarih dersi anlayışı da tarih derslerinin pek çok okulda yeniden canlanmasını sağlamıştır.

SHP yaklaşımının önceki yaklaşımlara göre oldukça farklı olan tarihsel kaynakları kullanmaya odaklanması, analiz ve yoruma yönelmesi oldukça etkili olmuştur. 1970'lerden bu yana tarih öğretmenlerinden tarihsel becerilerin öğretilmesi ve çeşitli tarihsel kaynaklara dayalı tarihsel sorgulamanın geliştirilmesi beklenilmekteydi. Bu yaklaşım aynı zamanda Milli Müfredatın kalbiydi. Bu sebeple ortaöğretim tarih öğretmenleri müfredattaki içeriği, becerileri ve kavramları uygun bir şekilde vermek için yeterli zaman bulmak konusunda süregelen bir sorun yaşasalar da tarih müfredatının yapısına ve beklentilerine aşınaydılar.

Pek çok ortaöğretim okullarında tarih dersleri konu uzmanları tarafından verilmektedir. Yeni öğretmenlerin hepsinin tarih lisans derecesi ve eğitim alanında (tezsiz) yüksek lisans dereceleri olduğu için alan bilgileri genelde sağlam olmaktadır, daha fazla deneyime sahip olanlarsa daha bilgili olmaktadır. Haydn ve Harris (2009) tarafından yakın zamanda yapılmış olan bir araştırma öğrencilerin öğretmenin rolünün hayati olduğuna dair inançlarını ortaya koymuştur. Sürpriz olmayan bir biçimde öğrenciler, eğlenceli ve hevesli olan öğretmenleri sevmektedirler fakat öğretmenlerin kendileri ile nasıl konuştuklarının da önemli olduğunu düşünmektedirler. Bu, öğretmenlerin olay ve konuları açıklama kabiliyetlerini ve öğrencilere nasıl hitap ettiklerini kapsamaktadır (Haydn&Harris, 2009). Bu sebeple Milli Müfredatın ilk ilan edildiği dönemlerde ortaöğretim öğretmenlerine yönelik yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin temel odağı, alan bilgisini geliştirmekten ziyade ölçme ya da seviyelendirme ve öğrenci performansı hakkında ortak bir anlayış geliştirmeye yönelik olmuştur. Daha yakın zamanlarda milli çapta girişimler daha çok sözel becerilere ve disiplinler arası çalışmalara odaklanmıştır. Fakat tarih öğretmenleri okul dışında çok az zaman bulabilmektedirler ve tarih disiplinine yönelik eğitimlere de nadir olarak rastlanılmaktadır. Müfredatın ilk hali çok konu yüklüydü ve içerik ana hatlarını belirleyen müfredat direktiflerini uygulamaya koymak neredeyse imkânsızdı. Sonraki versiyonlar içerik gereksinimlerini daraltmış ve öğretmenlere daha fazla serbestlik sunmuştur. Ancak buna rağmen bazı okulların bu fırsatı değerlendirip klasik ve kronolojik odaklı eğitimden kurtulup müfredatı çeşitlendirme fırsatından yararlanmada oldukça yavaş davrandığı görülmüştür.

1995'ten sonra Yeterlilikler ve Müfredat Kurumu (QCA) ilköğretim ve ortaöğretim kurumları için bir dizi model çalışma yapıları yayınladı. En

iyi uygulamacılar bu yapıları zümre toplantıları ve personel gelişimi için yol gösterici materyaller olarak görürken bazı okullar esas amaç bu olmadığı halde bunları devlet tarafından zorunlu hale getirilmiş uygulamalar olarak görüp uyguladılar. Müfredatın 1999 ve 2007 versiyonları tek tip müfredat düzeni ve uygulaması modelinden kurtulmayı amaçlamış ve daha yaratıcı yaklaşımları teşvik etmiştir. En son müfredatta öğrenmeyi genişletmek ve derinleştirmek için disiplinler arası bağlantı kurmuştur. Bu adımı daha fazla çeşitliliğe doğru yöneltmek için sınıf merkezli araştırmalar ve yansıtıcı pratiğe dönük araştırmalar teşvik edilmektedir. QCA iyi uygulamalara dayanan örnek olay çalışmalarını içeren bir dizi yayın çıkararak Milli düzeyde çerçevesi çizilen müfredatın yerel düzeyde dizaynı ve uygulamasını teşvik etmektedir. Bu kaynak materyal üreticileri ve yayıncılar için sorunlar ortaya koymuştur; Tarih Milli Müfredatının ilk yıllarında bir temel içerik zorunlu tutulmaktaydı fakat sonraki versiyonlar ne öğretileceği konusunda daha açık uçlu hale gelmiştir ve içerikle ilgili çok az açıklayıcı yönergeler sunulmaktadır.

Bazı durumlarda açık uçlu ve yönergesiz bir müfredat hem avantaj hem de dezavantaj olabilmektedir. Yaratıcılık ve sürekliliğe izin verir, yenilikçiliğe teşvik edebilir veya engelleyebilir. Bu geniş çapta çeşitliliğin olabileceği manasına gelir ama bu konuda ulusal çapta kıyaslamalar yapmak bakış açınıza göre zor olabilir. Bu alanda zorluklarla karşılaşılacak diğer bir alan da eğitsel kaynakların üretimidir. İngiltere’de ders kitabı piyasası tamamen hükümetten bağımsızdır ve serbest piyasa şartlarıyla işlemektedir. Bu serbest piyasada Tarih bölüm başkanları ve okul müdürleri hangi ders kitabı ve kaynakların satın alınacağına kendileri karar verirler. Bu durum çok çeşitli ders kitapları yazılmasına sebebiyet vermiştir, fakat çeşitlilik desteklendikçe yayıncıların beklenen satışları yakalayamama endişeleri ve kar marjlarının düşük olması gibi sebeplerle daha az sayıda kitap üretilmeye başlanması riski oluşacaktır.

Milli müfredat yeniden yazılırken yönerge miktarında değişiklikler olmasına rağmen halen sürekliliğini devam ettiren unsurlar bulunmaktadır. Tarih öğretmenlerinin Büyük Britanya ve İrlanda tarihlerine değinmeleri istenmektedir fakat halen öğretmenler Güney İngiltere ağırlıklı bir müfredat takip etmektedirler. Ortaöğretim tarih müfredatının tüm versiyonları, müzik ve ses, tarihi eserler ve objeler gibi çeşitli tarihsel kaynakların kullanımını ve sınıf dışı tarihi mekânlarda, müze ve sanat galerilerinde öğrenmeyi teşvik etmektedir. İngiltere’de bu tarz tarihi mekânların yapısı ve çeşitliliği ile buralarda kullanılabilecek olan eğitsel materyallerin ve programların ulaşılabilirliği oldukça yüksektir. Daha geniş mekânların eğitsel hizmet ve etkinliklerinden yararlanmak ise bazen çok makul bir ücret ödemeyi gerektirirken bazen de ücretsiz olmaktadır. Bazı mekânların ziyaretleri için

İnternet üzerinden öğretmenlere rehberlik hizmetleri, geziyle ilgili dikkat edilmesi gereken diğer hususlar ve eğitim boyutuyla ilgili materyaller sağlanmaktadır. İngiltere’de bazı kültürel miras kuruluşlarının sundukları hizmetler Avrupa’nın bu alanda en iyi faaliyetleri olarak görülmektedir.

4. Çok etnikli İngiltere’de Tarih Eğitimi

4.1. İngiltere’de Etnik Dağılım

İngiltere’nin tarihi boyunca toplumdaki görünür etnik azınlıkların miktarı oldukça az olmuştur ve genel nüfusun, göç ve nüfus hareketlerinin uzun dönemli tarihsel gerçekler olduğu konusunda sınırlı bilgileri vardır. Bununla beraber İngiltere tarih boyunca neredeyse sürekli bir şekilde göç ve göçmenliğin odağı olmuştur. 1945 yılı sonrasında İngiltere’nin İmparatorluk çağındaki ülkeleri ve İngiliz Milletler Topluluğu (Commonwealth) ülkelerinden koloncililiğin sona ermesi üzerine gelenler, Hindistan ve Afrika’dan ırklar arası şiddet gibi sebeplerle gelenler ve 2. Dünya savaşı sonrası işçi açığını karşılamak için gelenler göç hareketlerinin yoğun olarak yaşandığı dönemlerdir. 1970’lerden sonra göçlere getirilen kısıtlamalar ve ardından Birleşik Krallık sınırlarının Avrupa Birliği vatandaşlarına açılması Birleşik Krallıktaki göçlerin doğasını değiştirmiştir.

2001 yılına ait aşağıdaki tablo İngiltere’deki nüfusun etnik yapısını göstermektedir.

Etnik grupların İngiliz nüfusundaki oranları (Etnik gruplar Birleşik Krallık hükümeti Milli İstatistik ofisi tarafından tanımlanmıştır.)	%
Beyaz İngiliz	86.99
Diğer Beyazlar	2.66
Asyalı	4.57
Karışık	1.31
Beyaz İrlandalı	1.27
Siyah Karayipli	1.14
Siyah Afrikalı	0.97
Çinli	0.45
Diğerleri	0.44

Kaynak: Milli İstatistik Ofisi. 2001 interaktif nüfus sayımı

2001’de İngiliz nüfusunun %10’undan azı etnik azınlık kökenlidir. Birleşik Krallık nüfusunun % 93’ünü ‘beyaz’lar oluştururken ve % 7’si görünür etnik azınlıklardır. Değişen göç biçimleri, Avrupa Ekonomik Birliği’ndeki

değişiklikler ve birliğe birçok yeni ülkenin katılması, global ekonominin akışkan yapısı ve benzer sebepler 2011 nüfus sayımındaki değerlerin daha farklı ortaya çıkmasına yol açabilir.

4.2. Farklılıklarla Uğraşmak

Büyüyen bir etnik azınlık nüfusu bir eğitim sistemine pek çok avantaj sağlarken beraberinde pek çok zorluk da getirir. Zaman içindeki değişimler politika yapıcılarının zihinlerini “farklılıkla nasıl uğraşacakları” konusunda yoğunlaştırmalarına yardımcı olur. Politikacılar tolerans, sosyal harmoni, [farklı kökenden gelen insanları topluma] dahil etme ve iyi topluluk ilişkilerinin oluşturulmasını teşvik ederken aynı zamanda kaynaklar üzerindeki rekabetçi gereksinimleri karşılamanın da bir yolunu bulmak durumundadırlar. Bu ve diğer sebeplerden dolayı sosyal kaynaşma ve farklı toplumlar arasında iyi ilişkilerin teşvik edilmesi son 25- 30 yıldır tüm hükümetlerin gündemlerinde önemli bir yer tutmaktadır.

Milli Tarih Müfredatının tüm versiyonları İngiltere’nin Roma öncesi zamanlardan beri çok etnikli/ırklı bir ülke olduğunu ve Birleşik Krallık’ın birçok topluluktan ve dört milli çoğunluk olan İskoç, Galler, İrlanda ve İngiliz milletlerinden oluşmuş bir ülke olduğunu vurgulamaya özen göstermiştir. Burada hem geçmişin dengeli bir anlatımını sunmak, hem sosyal uyumu sağlamak hem de Avrupa’da gelişmeye başlayan ırkçı tepkilerin önüne geçmek ve yabancı korkusunu ortadan kaldırıp, dışlayıcı politikaları sona erdirmek amaçlanmaktadır.

Milli müfredatın en son versiyonlarında, QCA ortaöğretim müfredatı için aralarında farklılığı kabullenme ve takdir etme, hoşgörü, dahil etme ve başarıyı teşvik etmenin de bulunduğu belirgin hedef ve değerler belirlenmiştir (QCA 2007).

4.3. Başarı Mücadelesi

Dahil edici tarih eğitimi için motivasyonun parçalarından birisi İngiltere’deki bazı etnik azınlık gruplarının eğitsel olarak başarılı olduğunu ortaya koyan araştırmalardır. Buna karşın bazı gruplar beyaz kökenli gruplara kıyasla sosyal, eğitsel ve ekonomik dezavantajlar yaşamaktadırlar (Home Office, 2005). İstikrarlı bir toplumun başarı ve faydaları paylaşılmadığı zaman, dışlama, yabancılaşma ve demokratik süreçten ayrılma ve sosyal uyumun çözülmesi riskleri meydana gelir. Gilborn ve Gipps (1995) İngiltere’de pek çok genç insanın eğitim sisteminden dışlanmış hissettiklerini ortaya koymuştur ve burada tarih dersleri için Kurstjens’in (2002:39) şu yorumunu hatırlamamız yerinde olacaktır: tarih genellikle entelektüel, şehirli erkek elitler tarafından,

kazananların bakış açısıyla, kendi milli ya da dünya görüşlerine aykırı olan anlatımları göz ardı ederek inşa edilir ve yazılır.

Polisin Londra'nın Afrika-Karayip toplumundan gelen yetenekli genç bir adamın ırkçı bir cinayete kurban gitmesi olayını çok kötü bir biçimde incelemesinin ardından tamamlanan Macpherson raporu (1999) dahil etme ve hoşgörünün yaygınlaştırılması ve karşılıklı anlayış için eğitimin önemine değinmiş ve Milli Müfredatın okullarda İngiltere'nin çok etnikli yapısını anlatacak şekilde değiştirilmesini dile getirmiştir:

'...farklılıklar barındıran bir toplumun ihtiyaçlarını daha iyi yansıtmak için, kültürel farklılığa değer vermeyi ve ırkçılığı engellemeyi hedeflemelidir.'

(Macpherson, 1999, Ch47: 67)

Bunu takiben Milli Müfredat (DfEE 1999/DCSF 2007) sosyal uyum konusundaki vurgusunu yenilemiş ve şunu dile getirmiştir:

'Öğrenciler hem İngiltere'deki hem de Dünya'daki sosyal, kültürel, dini ve etnik çeşitlilik konusunda bilinçlendirilmelidirler.'

(DfEE, 1999: 20)

Müfredat politikası bu sebeple tarih çalışmalarında kapsayıcı, hoşgörülü ve çok etnikli yaklaşımlara büyük önem vermektedir. Bu uygulamanın politikayla aynı hızda devam etmemesine rağmen Freeman (2004) QCA'nın İngiltere'deki Milli Tarih uzmanı bakış açısından şunu dile getirmiştir;

'çok sayıda okul farklılık meseleleriyle tarih dersleri aracılığıyla daha yeterli bir biçimde ilgilenmeli veya bunun öğrencilerin hayatlarıyla ilgisi kabul etmelidir.'

Smart (2005) önemli yayıncıların çoğunun, tarihsel miras sektöründen (tarihsel alanlar, müzeler, sanat galerileri ve diğer kültürel çabalar) gelen güzel tepkilere karşın, bu değişim çağrılarına cevap verme hususunda oldukça yavaş olduklarını ortaya koymuştur. Ders kitapları halen daha yaklaşık olarak ders süresinin %75-90'ını şekillendirmektedir (Johnson, 1999: 115) ve öğretmen ve öğrencilerin ders kitaplarına güveni yüksek düzeydedir (Keele, 2001; 2002). Bu durumda tarihin yanlış yorumlanması veya tamamen beyaz adamın tarihi olarak yansıtılması tehlikesi söz konusu olacaktır. İngiltere'deki tarih ders kitapları pedagojik olarak güçlü, iyi hazırlanmış, görsel olarak çekici ve genellikle değerler konusunda da "tarafsız" davranırlar. Ancak kuşatıcı/dahil edici ve daha geniş çerçeveden bakan anlatıları içerme konusunda başarısızdırlar. Bu kitaplarda halen daha etnik azınlıklar belirli tarihsel anlatılara eklenip sergilenmektedir ve bunlar geçmişin süregelen Anglo-merkeziyetçi bir versiyonunu sunmaktadırlar. Çok az ve neredeyse kazaen ders kitaplarına giren İngiltere'deki azınlıklara

ait görüntülerin varlığının devamına izin verilmez, zira bunların tarihsel gerçeğe uymadığı ve sosyal olarak arzu edilir olmadığı düşünülür. Hassas ve tartışmalı tarih öğretimi üzerine 2007-2008 yılında hazırlanan TEACH raporu öğretmenlerin endişe ve çekincelerine bakmış ve bunların üstesinden gelmek için tavsiyelerde bulunmuştur. 2008 tarihli Ajegbo Raporu dahil edici/kuşatıcı anlatılar ve İngiltere'nin tarih içindeki farklılık/çeşitlilikler gösteren yapısının kabullenmesi için çağrıda bulunmuştur. İki rapor da tamamen kuşatıcı/dahil edici bir tarih eğitimi için halen yapılması gereken çok fazla şey olduğu noktasında birleşmişlerdir.

Sonuç

Avrupa'nın, toplumun ve okullaşmanın değişen doğası eğitimciler için zorluklar ortaya koymaya devam edecektir. Pek çok öğretmenin, özellikle kent merkezleri dışındaki öğretmenlerin etnik çeşitlilikle ilişkilerinin az olduğu söylenebilir ve bunların Avrupa dışı tarih konusundaki bakış açıları ve bilgileri sınırlı olabilir. Bu sebeple bunların kendilerine güvenleri de sınırlı olabilir. Bu yüzden öğretmenlerin alan bilgisi ve pedagojik becerilerinin dikkatli bir şekilde geliştirilmesi müfredatı zenginleştirmek, eksiklikleri giderebilmek, öğretmenleri yaratıcılığa teşvik etmek ve sosyal adalet meselelerine değinebilmelerini sağlamak için gereklidir.

Başka daha derin kişisel ve mesleki uçurumların varlığı da mümkündür; farklılıklar hakkında eğitim vermek öğretmenlerin ve öğrencilerin köklü ve güçlü inançlarına ters düşebilir. Bu, sınıflarda hassas konuların ortaya çıkmasına ve bu konularda tartışmalar olmasına yol açabilir. Traill (2007) sınıflarda kimlik bilinci, kendine değer verme ve etnik "öteki" kavramının var olduğunu göstermiştir. Öğretmenler geçmişi anlatarak geleceği şekillendirmektedirler ve kendimizi ve ötekileri eşit ölçülerde anlamamıza yardımcı olmaktadır. Her halükarda bizler öğretimin zorlukları içerdiğinin, sıra dışı bir mesleki uzmanlık seviyesi ve derin yansıtıcı düşünme yeteneği gerektiğinin bilincinde olmalıyız.

KAYNAKÇA

- Ajegbo Sir Keith. (2007) *Curriculum Review: Diversity and Citizenship*. London: DCSF
- Barnsdale-Paddock, L. and Harnett, P. (2002) 'Promoting play in the classroom: children as curators in a classroom museum'. *Primary History*, no 30, pp 19-21.
- Beardsley, G and Harnett, P. (1998) *Exploring Play in the Primary Classroom*. London, Fulton.
- Coltham, J. & Fines J. (1971) *Educational Objectives for the Study of History* London: Historical Association

- Crawford, K (1995) A History of the Right: the battle for control of National Curriculum History.' In: *British Journal of Educational Studies* 43 (4) pp 433 – 456. Oxford: Blackwell
- DCSF/QCA (2007) *History In the National Curriculum (England)* (National Curriculum Orders, Version 4) London: QCA
- DES (1988) Education Reform Act London: HMSO
- DES (1989a) *Aspects of Primary Education. The Teaching and Learning of History and Geography.* London, HMSO.
- DES (1989b) *National Curriculum History Working Group. Interim Report.* London: HMSO.
- DES (1990a) *National Curriculum History Working Group. Final Report.* London: HMSO.
- DES (1990b) *History for Ages 5-16: Proposals of The Secretary of State for Education and Science.* London: HMSO
- DES (1991) *History In the National Curriculum (England)* (National Curriculum Orders, Version 1) London: HMSO.
- DfEE (1995) *History In the National Curriculum: England.* (National Curriculum Orders, Version 2) London: HMSO.
- DfEE (1998) *The National Literacy Strategy, Framework for Teaching.* London, DfEE. Available from www.standards.dfes.gov.uk/seu/policy
- DfEE (1999) *The National Numeracy Strategy, Framework for Teaching.* London, DfEE. Available from www.standards.dfes.gov.uk/seu/policy
- DfEE/QCA (1999) *The National Curriculum. Handbook for primary teachers in England, Key Stages 1 and 2.* London, QCA. Available from <http://curriculum.qcda.gov.uk/keys-stages-1-and-2/index.aspx>
- DCSF/QCA (1999) *History In the National Curriculum (England)* (National Curriculum Orders, Version 3) London: QCA
- DfES (2004) *Excellence and Enjoyment; learning and teaching in the primary years.* London, DfES. Available from <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/85063>
- Gillborn, D. & Gipps C.(1996) *Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils.* London: Ofsted
- Harnett, P. (2003) 'The contribution of textbooks to curriculum innovation and reform within the primary curriculum', *International Journal of History, Learning, Teaching and Research.* Vol. 3 (2). Available from <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journalstart.htm>
- Haydn T and Harris R (2009) *Children's ideas about school history and why they matter* London: Historical Association http://www.history.org.uk/resources/secondary_resource_1614.html
- Home Office (2005) *Improving Opportunity, Strengthening Society: The Government's strategy to increase race equality and community cohesion* www.homeoffice.gov.uk/documents/race_improving_opport.pdf?view=Binary
- OfSTED (2007) *History in the Balance. History in English Schools 2003-2007.* OfSTED, London. Available from www.ofsted.gov.uk/ofsted-home/publications-and-research

- QCA (2008) *The Early Years Foundation Stage Profile Handbook*. Nottingham, QCA. Available from <http://nationalstrategies.dcsf.gov.uk/eysareasoflearninganddevelopment/>
- QCA & DfEE (1998) *A Scheme of Work for Key Stages 1 and 2 History, Teachers' guide*. London, QCA.
- Rose, J. (2009) *The Independent Review of the Primary Curriculum. Final Report*. DCSF, Nottingham. Available from www.teachernet.gov.uk/publications
- Sands, B. (2004) Planning a Victorian School Day. *Primary History*, no 38, pp26-30.
- The Historical Association's website www.history.org.uk provides useful information about primary and early years history and resources for teaching history in primary and early years settings.
- Kurstjens, Huub (2002) A report on The Workshop at The EUROCLIO Conference by Bob Stradling, (2002). Teaching 20th Century European History: the teaching and learning about the history of Ethnic, religious and linguistic minorities. In: EUROCLIO Bulletin (2002) pp 39 – 40. The Hague: EUROCLIO
- Macpherson of Cluny, Sir William (1999) *The Stephen Lawrence Inquiry: report of an inquiry by Sir William Macpherson of Cluny*. London: HMSO.
- Marsden, W. (2001) *The School Textbook: Geography, History and Social Studies*. London: Woburn Press
- Phillips, R. (2001) History Teaching, Cultural Restorationism and National Identity In England and Wales. In: *Curriculum Studies*, V4/3 pp385-399. London: Taylor & Francis
- Phillips, R. (1997) Thesis and Antithesis in Tate's Views on History, Culture and Nationhood. In *Teaching History* 86 (January 1997) pp30-33 London: The Historical Association
- Phillips, R. (1998) *History Teaching, Nationhood, and The State: A Study in Educational Politics*. London: Cassell
- Phillips, R (2002) *Reflective Teaching of History* 11-18
London: Continuum
- Price, M. (1968) *History In Danger* pp. 57-61 In: 'History.' 1968 London: Historical Association.
- QCA (2005a) *Values, Aims and Purposes of the Curriculum*
www.nc.uk.net/nc_resources/html/valuesAimsPurposes.shtml
- QCA (2005b) Statement of values by the National Forum for Values in Education and the Community.
www.nc.uk.net/nc_resources/html/values.shtml
- Smart, D. (2005) *Invisible, Stereotypes or Citizens? Representations of Visible Ethnic Minorities in Current History Textbooks in England*. Unpublished doctoral thesis. Bristol: University of the West of England
- Traille K (2007) You should be proud about your history. They make you feel ashamed: Teaching history hurts In: *Teaching History* pp.31-37. June 2007. London: Historical Association

TARİH ÖĞRETİMİNDE TARTIŞMALI VE HASSAS KONULAR

*Ian Phillips**

Giriş

Bu bölüm tarih öğretiminin tartışmalı ya da hassas konular olarak tanımlanan bir boyutunu ele almaktadır. Bu özel “tarihler” örneğin öğrencileri insanlığın işlediği en kötü edimlerle karşı karşıya getirmek suretiyle ele alınabilir. Birleşik Krallık’ta bu genellikle öğrencilere Yahudi Soykırımı ile Atlantik ötesi köle ticaretinin öğretilmesi bağlamında ele alınmaktadır. Tarihin böylesi korku dolu bölümlerinin öğretilmesi neredeyse evrensel olarak ilgi çekici bulunmasına karşın, Yahudi soykırımı ve köle ticaretinin öğretilmesinde konunun sadece yaşanmış zulümlerin listelenmesi şeklinde ele alınması gibi risk söz konusudur. Dolayısıyla öğretmenler amaçları hakkında oldukça net olmalıdırlar ve şu soruların cevaplarını açık bir şekilde ortaya koymalıdırlar: Bu konuları neden öğretiyorum? Yahudi Soykırımı ve Köle Ticareti’ni ele alan derslerle öğrencilerin ne tür kazanımlar elde etmelerini umut ediyorum?

Tarih farklı açılardan da tartışmalı olabilir. İlerleyen bölümlerde özellikle Britanya bakış açısından hareketle, her geçen gün değişen ve farklılıkları içeren Britanya toplumunun tarih öğretmenlerini Haçlı Seferleri ve İslam tarihi gibi konulara daha bilgilendirici ve karşı tarafı anlayan bakış açısıyla yaklaşmaya nasıl zorladığına değinilecektir.

Son olarak ise öğretmenlerin tartışmalı ya da hassas konuların öğrencilere aktarılmasındaki rolü üzerinde durulacaktır. Bu daha karmaşık boyutları olan bir husustur. Burada çok kültürlü çevrelerde tarih öğretmenliği yapan ve tartışmalı bir tarih öğretmek durumunda olan Kuzey İrlandalı öğretmenlerin deneyimleri üzerinde durulacaktır.

1. Tarih diğer derslerden neden daha farklıdır?

Tarih öğretmenlerinin karşılaştığı en önemli problemlerinden birisi diğer insanlara kendi alanlarının nasıl ve neden önemli ve gerekli olduğunu ispatlamaktır. Tarih bazıları tarafından modern dünyanın yaşama ve çalışma koşulları göz önüne alındığında gözde mesleklere yönelik derslere oranla

* Edge Hill Üniversitesi, İngiltere

daha önemsiz görülebilmektedir. Diğer bazıları için ise tarih artık günümüzle ilgisi kalmamış ya da unutulması çok daha iyi olacak konuları ele alan ve yenilikçi olmayan (hep geçmişle ilgili dolayısıyla geri kalmış) bir derstir. Bu sebeple tarih öğretmenlerinin okul dersleri içinde tarihin rolünü, statüsünü ve pozisyonunu iyi bir şekilde meşrulaştırabilmek gibi ek bir sorumlulukları vardır. Bu Birleşik Krallık'ta üniversiteden ilkokula kadar her seviyeden tarih eğitimcisinin halen kendini içinde bulduğu bir tartışmadır. 2007 yılında öğretim programlarından sorumlu Birleşik Krallık'ın Talim Terbiye Kurulu Başkanı (*the Curriculum and Qualifications Authority*) Mick Waters, yeni öğretim programlarını öğretmenlere ve eğitim camiası dışındakilere "satmaya" çalışırken, 21. yüzyıl öğretim programlarına dair kendi vizyonunda okulların çocukları yeni yüzyıla iyi bir şekilde hazırladıklarını göstermeleri kaydıyla çeşitli ders öğretim programlarının çok önemli olmadığını belirtmiştir. Mick Waters çağdaş bir öğretim programının sağlaması gereken özellikleri şu başlıklar altında ele almıştır:

- Zor konuları ele almalı
- Kişi ve topluma etki etmeli
- Tartışmalı konulardan kaçınmamalı
- Duygu ve ilişkilerle ilgilenmeli
- Genç insanlara korkularıyla yüzleşmeleri için yardım etmeli
- Olayları farklı bakış açılarından görebilmeli.
- Farklılıkları içermeli

Genellikle bu tür söylemler söylendikleri anda unutulurlar. Ancak bu satır başları İngiltere'deki mevcut öğretim programlarının genel amaç ve hedefler bölümüne de yazılmak suretiyle resmi belgelere girmiş durumdadır. Bu fikirleri alıp tarih dersinin okul eğitiminde neden bu yüzyıl için anlamlı ve gerekli olduğunu açıklayan bir paragraf oluşturmak mümkündür.

"Tarih kişi ve toplumları bir bütün olarak etkileyen zorlu konuları ele alan bir derstir. Tarih tartışmadan kaçınmaması gereken bir derstir. Yahudi soykırımı ve köle ticareti gibi konular duygular ve ilişkilerle ilgilidir. Eğer tarih iyi bir şekilde öğretilirse genç insanların korkularıyla yüzleşmelerine ve onların daha bilgili ve anlayışlı olmalarına yardım eder. Tarih özellikle genç insanların olayları farklı bakış açılarından görmelerini sağlar. Bugünün toplumu oldukça farklıdır ve içinde yaşadığımız ve farklılıkları içeren bu toplumun genç insanlar tarafından anlaşılması daha önce hiç olmadığı kadar önem kazanmıştır."

Görüldüğü gibi tarih çok çabuk bir şekilde 21. yüzyıl açısından ilgili bir

ders haline gelmiştir. Tarih meşru bir şekilde tartışmalı konular üzerine odaklanıp, genç insanların karmaşık dünyayı anlamalarına yardımcı olur ve onları tartışmalı konuları tarafsız ve dengeli bir şekilde incelemelerini sağlayacak entelektüel araçlarla donatır. Tarih öğretmenlerinin görevini basit bir şekilde geçmişin olaylarını aktarmaktan öteye daha kapsamlı bir hale getiren böylesi bir yaklaşım da kendi içinde başarılması zor ve tartışmalı bir durum olarak görülebilir. Tarih öğretmenlerinin belli konuları öğretmeleri ya da kullandıkları öğretim yöntemleri tehlikeli, partizanca ya da oldukça politik bulunabilir. Duygusal yönü ağır basan ya da hassas konuların öğretiminin önemli bir yönü, öğretmenlerin rolüyle ilgilidir. Fakat bu rolü ele almadan önce duygusal, hassas ya da tartışmalı tarihten ne kastedildiğini belirlemek gerekecektir.

Mart 2007’de İngiliz Tarih Derneği, Eğitim Bakanlığı (DfES) için kısa adı *TEACH* olan *3-19 Yaş Grubuna Duygusal ve Tartışmalı Tarih Öğretmenin Zorlukları ve Fırsatları* başlıklı bir rapor hazırlamıştır (¹<http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RW100.pdf>)². Okunmaya değer olan bu rapor İngiltere’deki tarih öğretmenlerinin bahsi geçen konuları derslerinde nasıl ele aldıkları işleyen birçok vaka çalışmasını içermektedir. *TEACH* raporunun duygusal ve tartışmalı tarih tanımı yeterince kapsamlı olmamasına rağmen belirgin bir bakış açısına sahiptir.

Tarih eğitimi insanların geçmişte bir kişi ya da grup tarafından gerçekte ya da algıda haksızlığa maruz bırakıldığı durumlarda duygusal ve tartışmalı bir hale gelmektedir. Bu durum aynı zamanda okulda anlatılan tarihle evde/toplumda ya da diğer tarihçiler tarafından anlatılan tarih arasında farklar olduğunda da meydana gelebilmektedir. Bu tür konular ve anlatılardaki farklılıklar belli eğitim kurumlarında öğrencilerde güçlü yankılar bulmaktadır. (HA, 2007: 3)

Rapor okununca bir takım tarihi olayların öğretilmesinin neden ve nasıl zor olduğu gibi hususlar açıklık kazanmaktadır. Ancak raporun ortaya koyduğu tanım sınırlayıcıdır ve bunu tartışmanın odağında yer alan konuların doğasından anlamak mümkündür. Öğrencileri acımasızlık, adaletsizlik ve zalimlikle yüzleşmeleri için zorladığımız durumlarda konular duygusal ve tartışmalı bir hale gelmektedir: Buna en açık örnek Yahudi Soykırımı ile Atlantik aşırı Köle Ticareti’dir. Tarih ırkçılık, terörizm ve İslam korkusu gibi geçmiş olayların mevcut toplumsal problemlerle ilişkilendirildiği durumlarda da duygusal ve tartışmalı olabilir. Yahudi Soykırımı ve Atlantik Köle Ticareti gibi konular çocukların insanların gerçekleştirdiği zalimlikle yüzleşmeleri açısından zorlayıcı ve sonuçta da üzüntü ve stres verici olabilirler. Ancak

mevcut toplumsal problemlerle ilişkili ya da mevcut görüş ve fikirlere meydan okuyan bir takım tartışmalı konuları ele almak nispeten daha zordur. Birleşik Krallık'ta terörizm öteden beri değinilmesi zor ve tartışmalı bir konudur. 1980 ve 1990'larda Okullar Tarih Projesi'nin 14-16 yaş grubu için hazırladığı öğretim programını takip eden öğrenciler günümüzdeki önemli olayların tarihsel kökenlerini inceleyen çağdaş çalışmalar adlı bir üniteyi de işlemişlerdir. Bu ünite kapsamında Çin ya da Avrupa Birliği'nin genişlemesi gibi konular da çalışılabilecekken, okulların büyük bir çoğunluğu Arap-İsrail itilafının kökenleri ile Kuzey İrlanda'daki çatışmalı durumu işlemeyi tercih etmiştir. Bu iki modülün okutulmasıyla ilgili olarak Okullar Tarih Projesi (SHP) Direktörü Chris Culpin çocuklara terörizmin öğretilmesi ile IRA'nın propagandasının yapılmasını savunduğu gerekçesiyle özellikle sağ basın tarafından oldukça sık bir şekilde saldırıya uğramıştır.

Okullar Tarih Projesi son yıllarda aynı oranda tartışmalı konuları içeren yeni tarih modülleri geliştirmiştir. Bunlardan bir tanesi özel olarak terörizme odaklanmaktadır ve tarih öğretmenleri ile öğrencilerine çağdaş dünyayı doğrudan ilgilendiren bir konuyu objektif bir şekilde inceleme imkânı vermektedir. Bu modül sadece çocukların sorularına cevap vermeye ve onları terörizmin doğası ve sebepleri hakkında bilgilendirmeye çalışmasına rağmen Okullar Tarih Projesi çocukların zihinlerini el-Kaide'nin propagandasıyla doldurduğu gerekçesiyle aynı muhafazakar basın tarafından saldırıya uğramaktadır³. Okullar Tarih Projesi'nin önceki direktörü Chris Culpin'e yöneltilen eleştiriler bir kaç bakımdan oldukça ilginçtir. Etkili bir sağ görüşlü ya da muhafazakâr gazete olan *The Daily Mail*, İngiliz ortaöğretim kurumlarında İngiliz öğrencilere hangi konuların öğretilmesi gerektiği hususunda esnek olmayan görüşlere sahiptir ki bu kolayca tahmin edileceği üzere Britanya tarihi ile Britanyalı kahramanlardır. El-Kaide'nin öğretilmesi bir bakıma vatansever olmayan bir eylem olarak görülmektedir. Ancak diğer yandan bu karşı çıkış bazı/birçok/tüm tarih öğretmenlerinin sol görüşlü ve muhtemelen yıkıcı insanlar olduğuna inanmış *the Daily Mail* gazetesinin tutumunu gözler önüne sermektedir. Tarih ve tarih öğretmenleri hakkında böylesi tutucu fikirlerin varlığı pek çok toplumda tipik bir durumdur. Birleşik Krallık'ta oluşan kızgınlık göreceli olarak yatışmış durumdadır. Bunda "bizim" tarihimizin nispeten tartışmalı olmayışı da rol oynamıştır. Britanyalı tarih eğitimciler olarak yenilikçi tarihçilerin aşağıdaki makalede de görüldüğü gibi ulusal mitlere meydan okumasına oldukça aşinayızdır:

Britanya Savaşı Kraliyet Hava Kuvvetleri tarafından değil, Kraliyet Deniz Kuvvetleri tarafından kazanılmıştır. Askeri tarihçiler, günümüzde hayatta olan askerlerin öfkeli karşı çıkışlarına rağmen Alman işgalcileri 1940 yılında Hava

Kuvvetlerinin püsküren volkan ile kasırğa vari saldırılarının engellediği mitini yıkmışlardır. *History Today* adlı aylık dergide belirtildiği üzere Nazi istilasası ile Britanya arasında duran güç Kraliyet Donanması idi.

Daily Telegraph Gazetesi 24 Ağustos 2006⁴

Bu gazete makalesi, saygı gören bir akademik yayın olan *History Today*'de Britanya Savaşı döneminde Kraliyet Donanmasının oynadığı rolü inceleyen bir esere göndermede bulunmuştur. Makale ortaya güzel bir hikâye çıkarmıştır ve gazeteye gönderilen birçok mektuptan sonra bu hikâye ortadan kaybolmuştur. Tarihin halen tartışmalı olduğu diğer uluslarda, bu tartışmalar aşağıdaki makalede gösterildiği gibi tarihsel objektifliğe ve bunun bir sonucu olarak da tarihçinin araştırma, düşünme ve yazma özgürlüğüne bir tehdit oluşturmaktadır.

Seçkin Britanyalı tarihçi Orlando Figes silahlı polislerin Sovyetler Birliği'ndeki baskıyla ilgili çok sayıda dokümanın yer aldığı bir arşive el koymaları sebebiyle dün Rus yetkilileri "Stalinist rejimi geri getirmekle" suçladı. Londra Üniversitesi, Birkbeck Koleji Tarih Profesörü olan Figes, bir Rus insan hakları organizasyonu olan Memorial'a yönelik düzenlenen bu baskını kınadı. Ayrıca polisin kendisinin son kitabı olan ve Stalin Rusya'sındaki aile yaşamını ele alan, *the Whisperers*'de kullandığı materyallere de el koyduğunu söyledi.

The Observer Gazetesi 7 Aralık 2008⁵

Tarihin daha az tartışmalı olduğu durumlarda bile tarih öğretmenleri diğer derslerin öğretmenlerinin karşılaşmadığı problemlerle karşı karşıyadırlar. Matematik öğretmenlerinden bile matematik müfredatın şans eseri, kazara ya da yapay bir şekilde tüm sosyal problemlerle ilgisini göstermesinin beklenebildiği bir ortamda tarih öğretmenleri için zorluğun nerede olduğu kolaylıkla görülebilir. *Guardian*'da TEACH raporuyla birlikte çıkan kısa yazı raporun yazarları tarafından tespit edilmiş problemleri en iyi şekilde özetlemekteydi. Bu makalenin başlığı "okullar Yahudi Soykırımı derslerini bıraktılar" şeklindeydi ve yerel halkın hassasiyetleri ile önyargılarının tarih öğretim programındaki belli konuların işlenişini nasıl etkilediğini tartışıyordu. Bu makaleyi gazetenin web sitesinden indirerek okumak bu konudaki düşünceleriniz için bir başlangıç noktası olması açısından faydalı olacaktır.

2. Öğretmenin Sınırları: Alan Bilgisi ve Öğretmen Özgüveni

Birleşik Krallık'ta bir takım hassas ve tartışmalı konular 2000 yılından itibaren öğretim programlarında yer almasına rağmen, 2008'de gerçekleştirilen

en son değişikliklerle birlikte hassas ve tartışmalı olarak düşünülebilecek konulara çok daha fazla vurgu yapıldığı görülmektedir. Örneğin, yeni öğretim programında Yahudi Soykırımı, Haçlı Seferleri başta olmak üzere İslam tarihinin çeşitli yönleri ile Siyahların tarihi ele alınmaktadır. Birleşik Krallık'ta İslam tarihini öğretmek özellikle 11 Eylül sonrası dünya açısından düşünüldüğünde açıkça karmaşık ve zordur. Özellikle Müslüman nüfusun yoğun olduğu bölgelerde öğretmenler İslam tarihi anlatma noktasında ya kendilerini rahat hissetmeyebilirler ya da kendilerini bilgi açısından yetersiz görebilirler. Aynı şekilde "İslam'ı yanlış öğretmek" suretiyle geniş toplum kesimlerini üzme ya da incitme de istemeyebilirler. Bu hususların bir kısmı daha önce de belirtildiği gibi Tarih Derneği tarafından 2007'de basılmış olan TEACH raporunda vurgulanmıştır⁶. Ve yine yukarıda belirtildiği gibi *Guardian* gazetesi bu raporda tespit edilen problemleri şu şekilde yansıtmıştı: "Okullar Yahudi Soykırımı derslerini bıraktılar". Böylesi durumlarda karşımıza çıkan ilk problem tarih öğretmenlerinin tartışmalı konuları ele almada göstereceği öz güvendir.

Öğretmenlerin basitçe tartışmalı konuları anlatmak hususunda kendilerini rahat hissetmeleri gerektiğini söylemektense, onların bu tarz tartışmalı konuları ele almaları ya da tarihe tartışmalı bir şekilde yaklaşmalarıyla ne elde etmeyi umduklarını düşünmek daha anlamlı olacaktır. Mesleki bir dergi olan *Teaching History*(*Tarih Öğretimi*) bir sayısının tamamını, öğretmenlerin hassas ve tartışmalı konuları öğretirken karşılaşacakları zorluklara ve imkânlarla ayırmıştır. Bu derginin "*Diversity and Divisions*" (Çeşitlilik ve Bölünme) başlıklı sayısı bu konular aracılığıyla tarihsel sorgulama ve etkinliklerin nasıl yapılabileceğini görmek açısından iyi bir başlangıç noktası olacaktır. İslam Tarihini Birleşik Krallık'ta öğretmek yukarıda da değinildiği gibi çok kolay olmayabilir ve bu bağlamda Nicholas Kinloch⁷ tarafından yazılmış makale yerinde bir uyarıda bulunmaktadır: "11 Eylül olayını takip eden haftalarda anlaşılır bir çabayla pek çok okulun Orta Doğu'daki güncel olaylarla ilgili yoğunlaştırılmış dersler başlatması, İslam'ın Batı'ya, Batı'nın da İslam'a karşıymış gibi gösterme riski taşımaktadır". Böylesi bir çaba bir açıdan öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyayı anlamaları için tarih dersinin sunduğu bir fırsata örnektir. Aynı zamanda basit açıklamaların bazen daha büyük sorunlara meydan vereceğini göstermektedir. Bariz bir şekilde farklı okullarda farklı zorluklar bulunmaktadır. Sadece beyaz tenlilerin yaşadığı bölgelerdeki tarih öğretmenleri İslamofobik, ırkçı ya da her ikisinin birden beslediği basmakalıp görüşlerle karşılaşabilmektedirler. Müslüman öğrenci sayısının çok olduğu okullarda bu konu öğrencilerin kendilerini yalıtılmış ya da ırkçılığa maruz kalmış hissetmelerine yol açabilir. *Guardian* gazetesinde çıkan makalede ortaya konan bir hususta dikkate değerdir. Bu makalede belirtildiğine göre

bir okul Haçlı Seferlerini anlatmayı yerel bir camide anlatılanlarla okulda anlatılanların uyuşmaması nedeniyle terk etmiştir. Bu gibi zorluklar tarih öğretmenlerini haklı olarak bu tür konulara nasıl yaklaşmaları gerektiği noktasında kaygılandırmakla birlikte bu tür konular doğrudan öğretilir. *Teaching History* dergisinin aynı sayısında, Manchester'daki *Abraham Moss* Okulunda öğretmenlik yapan Alison Stephen⁸ (2005), 11. sınıfta Arap-İsrail çatışmasını nasıl öğrettiğini açıklamaktadır. *Abraham Moss* Okulu etnik olarak oldukça çeşitli bir öğrenci profiline sahip olmakla birlikte öğrencilerin yüzde 60'ı Müslümandır. Bu okuldaki tarih zümresi öğrencilerin kendi kökenleri ile geleneklerini önemseyen ancak aynı zamanda öğrencilerinin başkalarının görüş ve inançlarını da anlamalarını sağlamaya çalışan bir tarih öğretimi yaklaşımı benimsemektedir (Stephen, 2005: 5). Basmakalıp bakış açısı bize günümüz koşullarında Arap-İsrail çatışmasını anlatmanın riskli olduğunu söyleyebilir ancak Stephen'nin makalesinde kullandığı öğrenci yorumları bize bu konunun anlatılmasının sağlayabileceği faydalara kanıtlar sunmaktadır. Örneğin;

“Kriz günümüzde de halen devam etmektedir... gelecek hakkında konuşabilmek için öncelikle olayın geçmişini bilmemiz gereklidir”

ve

“Artık bu çatışmayla ilgili bir sohbete katılmak hususunda kendime daha çok güveniyorum”. (Stephen, 2005: 5)

Bu yorumlar iyi bir tarih öğretimi deneyiminin öğrencilere neler kattığını, onların çevrelerinde olup biteni ve kendileriyle ilgili olan konuları algılama becerilerinin gelişmesinde ne denli etkili olduğunu ortaya koyan oldukça faydalı örneklerdir. Bu makale aynı zamanda yetişkinlerle öğrencilerin algılarının bazen beklenmedik şekillerde farklılaşabileceğini göstermektedir. Klasik akıl Yahudi göçmenlerin 1930'larda Filistin'e akın etmelerinin farklı toplumlar arasındaki düşmanlığı tetikleyen bir faktör olarak ortaya koyacakken, Alison Stephen'in bu husustaki gözlemi dikkate değerdir:

“İlginç tutumlarla karşılaştım. Örneğin, Arap'ların Yahudi göçünden duydukları korku hepsini şaşırtmıştı. Öğrencilerin çoğu göçü olumlu bir şey olarak görmekteydi ve Arap'ların ekonomik ve politik kaygılarını anlamakta güçlük çektiler.” (Stephen, 2005: 6)

Arap-İsrail çatışmasıyla ilgili olan bu dersin nasıl işlendiğini anlamamız nispeten zor olabileceğinden *Teaching History*'nin aynı sayısındaki Alan McCully tarafından yazılan başka bir makaleye daha geniş açıklamalar için başvurulabilir. Alan McCully uzun yıllardır Kuzey İrlanda'da yaşanan sorunlara

karşı genç insanların değişen tutumlarını araştırmaktadır. Kuzey İrlanda'daki toplumsal tarih taraflıdır ve Katolik ve Protestan grupların birbirinden oldukça farklı tarih anlatıları vardır. Ancak bu makalede Kitson ve McCully (2005) Manchester'da çok etnikli bir okulda öğretilen tarihe yönelik öğrenci tutumlarını ele almıştır: Öğrencilerin çoğu popüler kaynaklarda ve özellikle de kendi toplumsal grupları içinde karşılaştıkları tarihin genellikle yanlı ve parçalı bilgilerden oluştuğunun ve bu bilgiye sıkça politik bir motivasyonun eşlik ettiğinin farkına vardıklarını göstermişlerdir. Buna karşın okuldaki tarih dersleri popüler tarihten farklı, daha kapsamlı, objektif ve çoklu bakış açısına sahip özellikleri sebebiyle neredeyse evrensel olarak düşünülmektedir. Öğrenciler okuldaki tarih derslerine daha fazla değer vermişlerdir ve bilinçli bir şekilde onun toplumsal etkilere karşı daha dengeli bir alternatif sunacağını düşünmektedirler. Denklemin diğer bir yönü daha olduğu için burada ortaya konan bazı hususların önemine daha sonra değinilecektir. Kitson ve McCully'nin makalesi öğrencilerin görüşlerini incelemenin ötesine geçip öğrencilerin nasıl olup da görüşlerini böyle net bir biçimde ifade edebildiklerini anlamaya çalışmıştır. Bunun sebebi eğitimidir, daha doğrusu özel bir eğitim biçimidir. Makale tarih öğretmenleri arasındaki bir takım tutumları ele almaktadır ve bu tutumları, kaçınanlar, durumu kurtaranlar ve risk alanlar olarak sınıflamıştır⁹ (Tablo 1).

Tablo 1. Kaçınan, Durumu Kurtaran ve Risk Alan (Kitson ve McCully, 2005)

Kaçınanlar	Durumu kurtaranlar	Risk Alanlar
Tartışmalı olabilecek konuları öğretmekten kaçınırlar	Tartışmalı konular öğretilir ancak tarihsel süreçteki biçimiyle muhafaza edilirler	Tarih eğitiminin sosyal işlevini tam olarak kabullenirler
Tarih öğretiminin amacı öğrencileri tarih konusunda daha başarılı hale getirmektir.	Öğrencilerin aktif olarak tartışmanın temeline gitmeleri teşvik edilmez.	Bilinçli olarak geçmişle geleceği birleştirirler.
Tarih öğretmenlerinin daha geniş anlamda katkı sağlaması gerektiğine katılmazlar	Evde anlatılan tarihe çok da yakın olmayan ancak paralel konuları anlatabilirler.	Tartışmalı konulara girmelerini sağlayacak fırsatları değerlendirirler.
		Limitleri zorlamaktan korkmazlar

Bu sınıflandırma İslam tarihi gibi tartışmalı bir konuyu ele alırken oldukça işlevsel olmaktadır. Başlangıçta böyle bir konunun çok zor ya da üstesinden gelinemeyecek kadar tartışmalı olduğu hissine kapılabilirsiniz fakat Kitson

ve McCully'nin makalesindeki öğrencilerin fikirlerinin özetini okursanız, Alison Stephen'in böyle tartışmalı bir konuyu nasıl olup da Manchester'da kullanabildiğini anlarsınız.

Bu meseleler gerek gerçek gerek algısal olsun etkili öğretmeye karşı bir engel oluştururlar. Fakat bu engeller aşılamaz değildir. Aşağıdaki tartışmada, ele alınan hususların bu engellerle ilişkisi ve bu kapsamda etkili bir öğretimin nasıl sağlanabileceği üzerinde durulmaktadır. Daha önce değinmiş olduğumuz Kinloch'un makalesi Orta Doğu'daki güncel olayları anlamak için İslam Tarihini bir mercek olarak kullanma fikrinin değerlendirilmesiyle başlar. Yazının devamı deneyimli tarih öğretmenlerinin karşılaşabileceği engelleri ele almaktadır. Kinloch'un yazısı genel olarak oldukça iyimser olsa da, öğretmenlerin zihnine İslam Tarihini anlatırken "doğru yöntemin" ne olacağı hakkında bir derece şüphe salacak olan önemli bir boşluğu barındırmaktadır. Batılı öğretmenler İslam Tarihi anlatmak konusunda rahat hissetmelidirler, tek yapmaları gereken herhangi bir tarihi meseleye karşı takınmaları gereken saygılı tavrı takınmak ve gerektiğinde batılı ve Müslüman otoritelerin rehberliğine danışmaktır. Öğretmen olarak kendilerine güven duymaları gerekir çünkü geçmişin bu yönünden öğrencilerin bir anlam çıkartmasını sağlayacak uzmanlığa sahiptirler (Kinloch, 2005: 28). Aynı şekilde tarih öğretmenleri, İslam Tarihini anlamanın oldukça zor olduğu gibi gereksiz ya da aşırı bir hassasiyete ya da algıya sahip olabilirler. Farklı bakış açılarından hareketle yazılmış tarih önemlidir ancak Carole Hillenbran'ın yapmış olduğu şu gözlem denge sağlamak açısından yararlıdır: İslam tarihini sadece batılı bir perspektiften görmeye çalışmaktan kaçınmak elzemdir. Şarkiyatçılar dahi geçmişte haklı olarak birçok kere sömürgeci bir gündeme sahip olmak ve Orta Doğu insanının görüşlerini doğru ve tam olarak yansıtamamakla suçlanmışlardır. Bu sebeple Haçlı seferlerinin İslami bakış açısıyla yazılmasının sadece Müslüman bilim adamlarına bırakılması gerektiği savunulabilir. Bu tabii ki mantıklı bir bakış açıdır, fakat üzücü bir biçimde en iyi Müslüman tarihçiler daha başka alanlarda uzmanlaşmışlardır.¹⁰ (Hillenbrand, 2006: 4).

Alternatif bakış açıları her zaman mevcuttur ve istenildiğinde bulunabilir. Başka bir ifade ile ulaşılmaz değildir. İslam tarihi anlatmak konusundaki bir diğer önemli engel de öğretmenin alan bilgisi açısından emin olmaması ya da konuya aşina olmamasıdır. Üzerinde durulması gereken çok sayıda önyargı ve yanlış anlama bulunmaktadır. Bunlardan birisi İslam tarihi çalışmanın kaçınılmaz olarak Haçlı seferlerini çalışmak olduğu düşüncesidir. Bazı okullarda öğrencilerin gördüğü tek İslam tarihi konusu Haçlı seferleri konularıyla ilgili olanlardır. Bu durum şüphe götürmez bir biçimde öğretim programının Avrupa merkezli olduğunu ve ağırlığın Batılı Haçlı ordularının Orta Doğu'nun Müslüman halklarını nasıl etkilediğine verildiğini

göstermektedir. Bir başka zorluk da ulaşılabilinen uygun kaynaklardır. Bu aşılabilir bir engel değildir, fakat QCA (İngiliz Talim Terbiye Kurulu) 'nın bu başlık için geliştirmiş olduğu müfredat oldukça zayıftır. Bu konu için tavsiye edilen etkinlikler işlevsel olmakla beraber etkileyici değildirler.

Longman Pearson serisinden çıkan ve Byrom, Counsell ve Riley tarafından yazılmış olan yeni ders kitabı bir takım işe yarar fikirler sunmaktadır. Kinloch'un makalesinde atıf yapılmış olan bir örnekte bize İslam tarihinin kapsamını ve içeriğini göstermesi açısından oldukça faydalıdır: Osmanlı İmparatorluğu özellikle 15. ile 20. yüzyıllar arasında Avrupa tarihinde önemli bir rol oynamıştır, fakat buna rağmen onu, Bulgar vahşeti ve "Avrupa'nın Hasta Adamı" gibi batılı bakış açısından ele alma eğilimindeyiz. Halihazırda İngiliz okullarında Haçlı seferleri tarihi –ki bu Haçlı seferlerinin batı bakış açısından yorumudur- Osmanlı İmparatorluğu'na karşı gelişen bir antipati ile bu seferlerin Gotik romantizmi ile değerlendirilmesinin bir sonucu olarak bugünkü şekliyle öğretildiği savunulabilir. Şu internet sitesinde www.sagepub.co.uk/secondary bulunabilecek olan Gustave Doré 'ye ait resimler bu 19. yüzyıl tutumunun tipik bir örneğini teşkil eder. Bu bölümün amacı belli birtakım konuları nasıl öğreteceğiniz hakkında sizlere tavsiyelerde bulunmak yerine öğretim yaklaşımınızı etkileyen ilkeler üzerinde düşünmenizi sağlamaktır. Bu bağlamda Kitson ve McCully (2005) 'nin makalesine yeniden göz atmak faydalı olacaktır. Tartışmalı konuları etkin bir şekilde öğretmede anahtar bir husus bu konunun öğrencilerin hayatlarıyla ve onların gelişmekte olan kişilik bilinçleriyle ilişkilendirilmesidir. Fakat burada önemli olan bir nokta öğretmenlerin "risk alanlar" olmayı başarabilmeleridir. İslam tarihini anlatma konusunda risk belki de öğrencilerin hâlihazırda sahip oldukları algılamalardan ötürü meydana çıkacaktır. Bizler ayrıca tarihimizin belli bir sıra dâhilinde bölümlere ayrılmış olarak ve düzenli olmasını isteriz. Buna göre tarih belirlenmiş dönemlerde başlar ve biter; örneğin, 1485 -1603 arası gibi. Tarihimiz aynı zamanda bölgelerin ve daha küçük alanların tarihidir. Fakat tarih her zaman bu kadar iyi ve düzenli değildir; bizlere önyargılarımızı sınama fırsatı sunan onun bu bulanık kısımları ve sınırlıdır. Benzer şekilde tarihin kesinlik içermeyen bulanık kısımları öğrencilere farklı tarih deneyimleri yaşatmak adına bizlere fırsatlar sunar çünkü olayları farklı şekillerde ele alma imkânı söz konusudur. Tipik bir Haçlı seferleri tarihi, "Kutsal Topraklar" hakkında tıpkı bugün bizim Orta Doğu hakkında yaptığımız gibi varsayımlarda bulunabilir: O zaman da şimdiki gibi herkes Müslümandı. Fakat gerçek çok açık bir biçimde farklıdır; Şam eskiden olduğu gibi halen dünyanın en eski Hristiyan topluluklarından birine ev sahipliği yapmaktadır. Orta Doğu'daki toplum farklı etnik, kültürel ve dinsel yapılardan oluşmuştur. Müslümanlar, Hristiyanlar ve Yahudiler birlikte makul bir hoşgörü anlayışı

çerçevesinde yaşamışlardır. Daha da bilinilmeyen ve şaşırtıcı olan ise farklı Hristiyan kiliseleri birbirlerine karşı daha az hoşgörülüydüler, Roma Katolik Kilisesi 11. Yüzyılın sonunda o bölgede temsil edilmiyordu. Canterbury Başpiskoposu' nun (Birleşik Krallık' taki en yüksek dini makam. ÇN) Ekim 2007'de Orta Doğu'ya gerçekleştirdiği ziyaretle ilgili basın açıklaması bu bölgedeki karmaşık yapılanmayı göstermesi açısından oldukça ilginçtir:

“Suriye ve Lübnan'da Başpiskopos aralarında Kilikya'nın Ermeni Katolikleri ve HH Aram I'in olduğu gibi Antakya ve diğer doğu Yunan Ortodokslarının patriklerinin, HB Innatius IV'nin, Suriye Ortodokslarının, HH Zakka'nın, Maruni'lerin, HB Kardinal Sfeir'in ve Melkite Yunan Katoliklerinin, HB Gergorius III'ün, bulunduğu diğer kilise liderleriyle bir araya gelmiştir. Bu karşılaşmalar Başpiskoposun bu toplumların karşılaştıkları zorluklara yönelik daha derin bir anlayış geliştirmesine yardımcı olmuştur.

(www.archbishopofcanterbury.org/releases/071005a.htm)

KAYNAKÇA

- 1 TEACH: A Report from The Historical Association on the Challenges and Opportunities for Teaching Emotive and Controversial History 3–19
- 2 TEACH: A Report from The Historical Association on the Challenges and Opportunities for Teaching Emotive and Controversial History 3–19
- 3 <http://www.dailymail.co.uk/news/article-433776/14-year-olds-studying-al-Qaeda-propaganda-school.html>
- 4 <http://www.telegraph.co.uk/news/1527068/Battle-of-Britain-was-won-at-sea-Discuss.html>
- 5 <http://www.guardian.co.uk/world/2008/dec/07/russian-police-seize-archive-repression>
- 6
- 7 Kinloch, N. (2005) 'A need to know: Islamic history and the school curriculum', *Teaching History*, 120: 25–31.
- 8 Stephen, A. (2005) 'Why can't they just live together happily Miss? Unravelling the complexities of the Arab-Israeli conflict at GCSE', *Teaching History*, 120: 5–10.
- 9 Kitson, A. and McCully, A. (2005) "'You hear about it for real in school.'" Avoiding, containing and risk-taking in the history classroom', *Teaching History*, 120: 32–7.
- 10 Hillenbrand, C. (2006) *The Crusades: Islamic Perspectives*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

KATILIM, FARKINDALIK VE HOŞGÖRÜ İÇİN EĞİTİM: ANAHTAR TEMALARIN TARİH EĞİTİMİYLE İLGİSİ VE ÖNEMİ

*Joke van der Leeuw-Roord**

1. Okullarda Tarihin Eğitsel Rolü

2008 yılında Hollanda Toplumsal Eğitim Uzmanlığı Merkezi internet sitesinde “Okulların vatandaşlık, demokrasi ve hukukun üstünlüğü gibi genel değerlerin öğrencilere aktarılmasında önemli bir rolü vardır. Bu aktarım tercihen halihazırdaki tarih ve vatandaşlık eğitimi dersleri aracılığı ile sağlanabilir” ifadesi yer almıştır. Okulda öğrettiğimiz tarihin genç insanlarda demokratik yeterlilikler, insani eğilimler ve evrensel değerleri ortaya çıkaracak şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade eden bu cümle aslında bizi meselenin kalbine götürmektedir. İdeolojik amaçlar doğrultusunda geçmişin bir araç haline getirilebileceği ya da yanlış kullanılabileceği kaygısından dolayı, pek çok tarihçi için bu cümlemin rahatsız edici bir gerçekliğe işaret ettiğini yakından gözlemlemekteyim. Maalesef tarih ve tarih eğitimi Avrupa’da ve ötesinde bu korkunun ne kadar yerinde olduğunu gösteren pek çok örnek sunmaktadır¹. Fakat tarih eğitimcileri eğitim sisteminin bir parçası olduklarını ve eğitimin genç nesiller için anlamlı olması gerektiğinin de farkındadırlar. Okulda genç nesiller geçmişi o dönemde neler olup bittiğini anlamak için çalışmazlar. Herhangi bir ders, amacıyla ilgili temel sorularla işe başlamalıdır. Tarih dersi Avrupa’da ilk ve ortaöğretim öğretim programları bağlamında oldukça geniş ve anlamlı bir amaç ve hedefler yelpazesine sahiptir. 2003, 2006 ve 2009 EUROCLIO araştırmalarının ortaya koyduğu kadarıyla Avrupa’da ve hemen her yerde tarih öğretimini temel amaçları neredeyse aynıdır. Bu amaçlar şu şekilde karşımıza çıkmaktadır; demokrasi ve vatandaşlık eğitimi, öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyayı anlamalarını sağlamak, eleştirel düşünme becerisini geliştirmek ve aynı zamanda ulusal bilinç ve aidiyet hissiyatını kazandırmak².

2. Sorumlu Profesyonel İşgücü

Yönettiğim organizasyon olan Avrupa Tarih Eğitimcileri Derneği (EU-

* Avrupa Tarih Eğitimcileri Derneği EUROCLIO genel koordinatörü

ROCLIO), tarihin toplumları harekete geçiren önemli bir güç olduğunu fark ettiği için demokratik toplumlar inşa etmek ve bunları geliştirmek ve *ülkeler arası, etnik ve dini sınırları ortadan kaldırmak amacıyla* tarih eğitiminin etkili kullanılmasını gerçekleştirmeye çalışmaktadır. EUROCLIO üyeleri evrensel değerleri, insani eğilimleri ve demokratik yeterlilikleri uygulamaya koyabilmek ve eğitime iyi vatandaşlık ve uzlaşma bağlamında bir anlam kazandırmak amacıyla birlikte çalışmaktadırlar. 1993 yılında kurulmasından bu yana EUROCLIO sorumluluk sahibi ulusal ve global vatandaşların yetiştirilmesi ile uluslararası anlayışın, saygının ve işbirliğinin geliştirilmesinde merkeze “dengeli tarih” anlayışını yerleştirmiştir. EUROCLIO’nun genel amacı, barış, istikrar, demokrasi ve eleştirel düşünmeyi gerçekleştirecek bir tarih eğitiminin gelişimini desteklemek olmuştur. EUROCLIO Avrupa’da tarih ve vatandaşlık eğitimini çoklu bakış açısına sahip, yenilikçi ve eleştirel düşünmeyi geliştirecek bir hale getirmeye çalışmaktadır. EUROCLIO geçmişin [bir ülkenin] sınırlar[ın] da durmadığını ve tarihin insanların çevrelerindeki dünyayı anlamalarında ne denli büyük bir etkisi olduğunu dile getirmektedir. EUROCLIO’nun bakış açısında tarih öğretimi ve öğrenimi önemli bir sorumluluk taşımaktadır, zira tarih okul dersleri arasında politik ağırlığı en üst düzeyde olmaktadır. Tarih dersi bu yüzden sorumluluk sahibi iyi yetişmiş profesyonellere ihtiyaç duymaktadır ve bu nedenle EUROCLIO Avrupa’nın her tarafından tarihçileri ve tarih eğitimcilerini bir araya getirerek geçmiş tüm yanlarıyla içeren bir tarih eğitimi anlayışı gerçekleştirmeye çalışmaktadır.

EUROCLIO, tarihi, toplumların tarihsel bilincini arttırmada en yapılandırılmış kanal olarak görmektedir ve bu sebeple tarih toplumların gelişmesine yapıcı bir biçimde yardımcı olmalıdır. Yine EUROCLIO tarih eğitiminde demokratik değer, yeterlilik ve eğilimleri artırıcı bir yaklaşım sergilemektedir. Tarih dersi karşılıklı saygı, tolerans ve aşırılık karşıtı bir eğitimi geliştirir, tartışma başlatan sorular ortaya koyar. Bu fikirleri uygulamaya koymak için EUROCLIO 1993’ten bu yana 30 dan fazla uluslararası konferans yüzlerce yerel seminer ve workshop çalışmasıyla pek çok uzun süreli proje gerçekleştirmiştir.

3. Yenilikçi Metodoloji

EUROCLIO’nun politikası modern tarih eğitiminin işlevi konusunda yapılan pek çok ulusal ve uluslararası tartışmanın içeriğiyle örtüşmektedir. Tarih dersinin geleneksel fonksiyonu, bu konu genellikle uluslar ve devletler arası iç ve dış mücadelelerde bir silah olarak kullanıldığı için sorgulanmaktadır. Kıbrıslı tarih eğitimi uzmanı Dr. Chara Makriyianni, 2007 yılında Slovenya’nın Bled kentinde yapılan uluslararası *İnsan Hakları Eğitimi: Tarihten Dersler* adlı konferansta Avrupa’dan gelen geniş katılımcı kitlesine tarih eğitiminin işleviyle ilgili olarak birtakım sorular sordu³. Tarih

eğitimi öğrencilerin bir anlatıma uymalarını mı sağlamalıdır yoksa öğrenciler anlatımları sorgulamayı mı öğrenmelidirler, itaatkâr bir biçimde resmi anlatımı kabullenmeli midirler yoksa araştırma ve disiplinli tartışmalar sonucunda kendi görüşlerini mi geliştirmelidirler ya da sadece belirli bir bakış açısına mı yoksa çoklu bakış açısına mı sahip olmalıdırlar? Tarihi öğrenen öğrenciler nasıl sempati oluşturmaları gerektiğini mi yoksa nasıl empati kurmaları gerektiğini mi öğrenmelidirler? Avrupa ve ötesindeki tarih eğitimi uzmanları ve tarih eğitimcileri bu soruların ikinci kısımlarındaki önerilere meyil edecek olmalarına rağmen, bu durum çoğunluğun bu fikirleri uygulamaya koyacağı manasına gelmemektedir. Fakat pek çok Avrupa ülkesindeki politikacılar ve medya tarih derslerinin bu kritik sorumluluğunu kabullenmekte büyük zorluk çekmektedirler.

Dr. Chara Makriyianni aynı zamanda tarih derslerinin hangi konuları içermesi gerektiğine de bakmıştır: okul tarihi geçmişle ilgili bilgi mi vermelidir, öğrencilerin tarihsel düşünmenin ne olduğunu anlamalarını mı sağlamalıdır, öğrencilerin geçmişteki ve günümüzdeki kişi ve toplulukların rollerini, sorumluluklarını, haklarını, sahip oldukları imkanları ve görevlerini anlamalarını mı geliştirmelidir, öğrencilerin demokratik tutumlarını ve becerilerini geliştirip demokratik katılımı mı desteklemelidir, yoksa öğrencilerin topluma katılımlarını ve toplumdaki farklılıkları kabullenmelerini mi sağlamalıdır? Bu durumda modern tarih eğitiminde yukarıda belirtilen tüm gereksinimler karşılanmalıdır.

Asıl soru bu yaklaşımların okullarda tarih derslerinde ne denli uygulamada olduğudur. 2006 yılı EUROCLIO anketi, katılımcılardan öğretim programlarındaki belli başlı kavram ve yeterlilikleri ifade etmelerini istedi. Kronolojik farkındalık ve olayları zamanda doğru yerlerine koyabilme becerisini geliştirme en önemli iki amaç olarak karşımıza çıktı. Bunları değişim ve sürekliliğin anlaşılması ve tarihsel kaynakların kendi tarihsel bağlamlarında analiz edilmesi ve değerlendirilmesi becerileri takip etti. Fakat tarihsel bilgiyi doğru bir şekilde hatırlamak yine de olguları fikirlerden ayırt etmek, bir olayın tarihsel önemi değerlendirmek ve ihtilafli konularla başa çıkmaktan daha ön sıradaydı. En az önemli görülen husus ise günümüzde tartışılan tarihsel sorunlardan öğrencileri haberdar etmek idi.

4. Değerler ve Eğilimler

Güney Florida Eğitim Fakültesi şunu yazarak tarih eğitimcilerinin işini açık bir biçimde tespit etmiştir: “Tüm meslekler paylaşılan bilgi, beceri ve eğilimler sayesinde karakterize edilmektedirler⁴. Öğretmek bir zanaattır çünkü o daha mükemmele ulaşmak için bilim ve sanatın kullanılmasıdır.”

Aynı şekilde meslek ve öğretmen için olduğu kadar öğrencinin de görevini şu ifade ile belirtmektedir: “Sosyal Bilimler (Eğitim) programının temeli bilgi, beceri ve eğilimlerini ortaya koymalarını noktasında öğrencilere sorumluluk yüklemesine dayanır”.

Bu ifade sosyal bilgilerin önemli fakat zorlu bir noktasına işaret etmektedir, zira sosyal bilgiler ve tarih eğitimi sadece bilgi ve becerileri aktarmakla yetinmeyip aynı zamanda belirli birtakım değerleri ve eğilimleri öğrencilerine aktararak toplumun yararı için çalışmak durumundadırlar⁵. Başka hiçbir ders günümüz toplumlarının ihtiyaçları, politika ve ideolojiyle sosyal bilgiler ve tarih dersleri kadar yakından alakalı değildir. Yeni tarih ve sosyal bilgiler öğretim programlarının oluşturulmasında tartışmalar genellikle şu başlıklar etrafında yürütülmektedir: *küreselleşme, dejenerasyon, azalan ulusal bilinç, uluslararası İslam’ın artan rolü ve azınlık cemaatlerinin topluma katılmalarındaki sıkıntılar*.

Son yıllarda Avrupa’da bu dersler pek çok toplumsal amaçla da ilişkilendirilmiştir. Eski komünist ülkelerde *Demokrasi için Eğitim* önem kazanan bir gündem maddesiydi⁶. Batı Avrupa’daki yoğun göç alan Fransa, İngiltere ve Hollanda gibi ülkelerde bu derslerin *toplumsal kaynaşmayı sağlama, farklılıkların kabullenilmesi ve tolerans geliştirme* hususlarındaki rolü birden bire anlaşılmaya başlandı⁷. Eskiden çatışma halinde olan Bosna, Gürcistan ve Makedonya gibi ülkelerde *Uzlaşma ve Farklılıkların Kabullenilmesi* daha önemli bir yer edindi. Hemen her Avrupa ülkesinde, eşitlik, insan hakları, cinsiyet, ve sürdürülebilir çevre ve kalkınma öğretim programlarına girdi ve Türkiye’de de bu kavramlara yeni sosyal bilgiler ve tarih öğretim programlarında önemli yer verildi. Fakat Avrupalı politikacıların yukarıda ifade edilen belli konulardaki endişe ve ilgilerini eğitimcilerin ne oranda paylaştığı sorgulamaya açık bir durumdur. Aynı şekilde tarih eğitimcilerinin politikacıların bu beklentileri karşısında kendilerini ne denli rahat hissettikleri, öğrencilere yukarıda bahsi edilen değer ve tutumları aktarmada ne denli istekli oldukları ve hatta bu hususlarda onların fikirlerine hangi sıklıkta başvurulduğu sorgulanması gereken bir durumdur⁸. 2009 yılındaki EUROCLIO anketinin sonuçlarına göre, Avrupa’daki öğretmenlerin alınan bu kararlardaki payları oldukça küçüktür⁹. Ayrıca bu amaçlara ulaşmak için mevcut eğitimcilerin yeterlilikleri ile öğretim materyallerin kalitesinin ne denli uygun olduğu sorusu cevaplanmak bir yana ender olarak sorulmaktadır.

EUROCLIO metodu, tarih ve tarih eğitiminin bir takım insanlık değerleri, tutumları ve eğilimleriyle ilgilenmesi (bunları tarih eğitiminin bir parçası haline getirmesi) gerektiği sonucuna varmaktadır. Genç nesillerle geçmiş hakkında konuşmak; demokrasi, tolerans, insan haklarına saygı, karşılıklı anlayış, dayanışma, özgürlük, cesaret, eşit fırsatlar, sorumluluk

ve aynı zamanda aşk ve dostluk gibi pozitif hususlara değinmek anlamına gelmektedir. Fakat, aynı zamanda basmakalıp yargılar, ön yargı, yabancı korkusu, ırkçılık, şiddet gibi negatif duygu ve düşünceler de tarih eğitimin de göz ardı edilemez. Bir çok ulusal ve bölgesel proje kapsamında EUROCLIO ortak organizasyonlarla birlikte yukarıda değinilen meseleleri ele alan ve bu bağlamda öğretmenlere destek sağlayan öğretim materyalleri ve stratejileri geliştirmek için çalışmaktadır¹⁰. Tarihte vatandaşlık ve *Sivil Sorumluluklar konularıyla ilişkilendirilebilecek pek çok* olay, süreç ve fenomen bulunmaktadır. EUROCLIO genç öğrencilere sivil sorumluluk ve topluma aktif katılım bilincinin kazandırılmasının elzem olduğuna ve bu bağlamda tarih eğitimcilerinin çok önemli bir rolü bulunduğuna inanır¹¹.

5. Ayrıcalıklı Tarih

Avrupa tarihinin öğretilmesi görüldüğü kadarıyla oldukça ayrıcalıklı olmaktadır. Ulusal tarih açısından bir değerlendirme yapılacak olursa ulus içinde baskın olan topluluğun bakış açısı tarih eğitiminde de baskın olmaktadır. Martin'in *Avrupa Tarihi ve Eski Fransız Alışkanlıkları* adlı makalesinde dikkati çektiği gibi "Fransa için Brittany ve Bask tarihlerini anlatan bir tarih öğretim programı imkânsızdır"¹². Martin şu şekilde devam etmektedir: "Yahudiler için Avrupa'da II. Dünya Savaşındaki soykırımdan önce bir yer bulunmamaktadır. Kadın ve cinsiyet tarihi dahi tarih eğitiminde bir rol oynamamaktadır, Fransız tarih eğitimi ulusal Fransız siyaset tarihinden ibarettir". Britanya gibi bir takım ülkeler tarihsel dünyayı ulus devletten daha büyük ve aynı zamanda daha da küçük görebilen bir tarih öğretim programı oluşturmak için halen çabalamaktadırlar. Jones'un *Yatağı Fille Paylaşmak: Galler'de Tarih Öğretmek* adlı eserinde işaret ettiği gibi İngiliz tarih, kültür ve dilinin yüzyıllarca Britanya adalarında baskın tarih, dil ve kültür olduğu için Britanya'da bu iş oldukça zorlayıcı bir meseledir¹³. Fakat 2004 yılında Galler'in başkenti Cardiff'te yapılan EUROCLIO Konferansı'nda Galler'deki tarih öğretim programının bırakın Avrupa'yı diğer Britanya'nın varlığından bahsetmek gibi (ve dolayısıyla Galler tarihini daha büyük bağlamda ele almak gibi) bir kaygısının çok fazla olmadığı gözlemlenmiştir¹⁴. Tarih dersleri halen toplumdaki baskın grubu temsil eden bir çok önemli erkeğe karşılık çok az sayıda kadına odaklanmakta ve azınlık kültürlerini görmezden gelmektedir¹⁵.

Romanya ve Litvanya gibi bir takım ülkelerde azınlıklar tarihi ayrı bir ders olarak öğretilmeye başlanmıştır. Bu tarz bir yaklaşım kapsamlı bir öğrenmeye katkı sağlamaz. Çünkü bu yaklaşım hem toplumsal grupların birbirleriyle ilgili bilgi sahibi olmalarını engeller hem de çoğunluk için çoğunluğun tarihi ve kültürü tek tarih olarak kalmasına neden olur. Fakat Romanya'da bu biçimde ayrı bir *azınlık tarihi* dersi en azından tarihin öğretilmesi ve

öğrenilmesinde bir çeşitlilik olarak kabul edilebilir. Litvanya’da da yeni esnek öğretim programı aynı şekilde Rusça, Polonyaca, Litvanyaca, Rutenca, Estçe ve Belarusca konuşan okullarda farklı etnik kökenlerin tarihlerini işlemeye fırsat vermektedir.

İngiltere’de yeni öğretim programlarının planlaması aşamasında başlangıç noktası olarak ülkeye yeni gelenlerin “(öğrencilerin) bir takım özel ihtiyaçlarına, onların sosyal geçmiş, kültür, ırk, cinsiyet, kabiliyet ve engellerine bakılmaksızın cevap verilmesi gerektiği” yaklaşımı esas alınmıştır¹⁶. Tarih öğretim programında tarih eğitiminden beklenenler şu şekilde ifade edilmektedir: “İngiltere’ye yeni gelmiş öğrencilere dünyadaki yerleri ve kendi kimlikleri güçlü bir şekilde geliştirmelerine yönelik fırsatlar sunulmalıdır. Bu eğitim geçmişin günümüze olan etkilerini hem kişisel anlamda hem de şimdi yaşadıkların yerin geçirdiği gelişim açısından anlamalarına yardım etmelidir. Tarih aynı zamanda İngiltere’ye yeni gelenlerin, İngiltere’nin kültürü, kurumları ve tarihi bağlamında daha iyi bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olabilecektir”. Yeni öğretim programı rehberi “öğretmenlerin gerektiğinde ulusal öğretim programlarını öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve onları seviyelerine göre zorlayacak şekilde nasıl değiştirebileceklerini göstermektedir”¹⁷. QCA’nın internet sitesinde iyi uygulamaları gösteren çok sayıda aktivite, örnek ve yönerge bulunmaktadır¹⁸.

EUROCLIO metodu tarih dersinde farklılıkları içermeyi ve bunlar arasında köprüler kurmayı, cinsiyet, yaş, etnik, dilsel, dinsel, zenginle fakir, kentsel ve köysel yerleşim arasındaki farklılıkları ve toplumdaki dünyaya yönelik değişik bakış açılarını hesaba katmayı amaçlamalıdır¹⁹. Farklılıkları içermeye yönelik yaklaşım sadece etnik ve dini farklılıkları göz önünde bulunduran geleneksel yaklaşımdan çok daha geniş bir yelpazeye sahiptir. Bu bağlamda yaş, cinsiyet ve bakış açısı da EUROCLIO metodunda farklılıklar kapsamında ele alınmaktadır. Arnavutluk, Hırvatistan, Bosna Hersek, Bulgaristan, Estonya, Letonya, Litvanya, Makedonya, Rusya Sırbistan ve Ukrayna’daki bir takım EUROCLIO projesi bu meselelere değinmiştir²⁰.

Fakat azınlıklar hakkında sınıf ortamında kullanılmaya uygun kaliteli kaynak materyaller bulmak zordur ve tarih eğitimi genellikle azınlıklar konusuna değinmiş kalitesi yüksek akademik çalışmalardan yoksundur. Kaynak eksikliğiyle ilgili bu sorunun çözümünün bazen ne kadar zor olduğunu şu örnek çok iyi anlatmaktadır. *Romanya’da Tarih ve Vatandaşlık Eğitimi Geliştirmek* adlı projede, proje yönetimi, İsrail’deki bir uzman olan Yat Vashem’den, Romanyalı Yahudi kaynaklarını, geliştirilme aşamasındaki ders kitabında kullanılması amacıyla getirmesini istedi. Çalıştayda bulunanların şaşkın bakışları altında İsrailli uzman sadece Polonya’dan kaynaklar

getirmişti. Oldukça zengin bir arşive sahip olan bu İsrail Kaynak Merkezi'nde bile istenen kaynaklara ulaşmak her zaman kolayca mümkün olmuyordu.

Nihayetinde tüm iyi niyetlere rağmen *Ukrayna 1901-1938, Bir Bireyin Gözünden Dönemin Görünümü* adlı ders kitabı, o dönemde Ukrayna'da yaşayan geniş Yahudi nüfusunun tarihine çok nadir değinebildi²¹. Hemen hemen tüm Orta ve Doğu Avrupa'da yaşayan bir halk olan Roman nüfusunun tarihi ders kitapları ve diğer yayınlarda neredeyse yer almaz. Bu duruma bir istisna EUROCLIO Öğretmen Kaynak Kitabı olan *Arnavutluk, Bulgaristan ve Makedonya'nın 1945-2000 yılları Arasında Gündelik Yaşamlarında Değişim ve Süreklilik* adlı kitaptır²². Bu kitabın oluşturulmasında tüm katılımcı ülkelerden kendi ülkelerindeki azınlık toplumlarını sunmaları istenmişti. Bu, başta Bulgaristan olmak üzere bu ülkelerdeki hükümetlerin belli gruplara azınlık statüsü tanımamasından dolayı oldukça hassas bir girişimdi. Fakat Bulgaristan'daki Makedonyalılar haricinde (bu tek istisna olmak üzere) bu ülkelerde yaşayan tüm azınlık toplulukları kitaptaki yerlerini buldular.

Ulusal bir seviyede kapsamlı bir tarih eğitimi, Avrupa ve ötesi için *çoklu bakış açısı* ve *çoklu anlatımlarla* çalışmak demektir. Genç insanların geçmişi anlamaları için böylesi bir tarih eğitimi deneyimi temel teşkil etmektedir. Çünkü bu yaklaşım farklı ve birbirine tezat oyuncuların olayları nasıl anlamlandırdığı ve temsil ettiğini, alternatif yorumlamaları ve bunların sonucunda (ve farklı deneyimlere dayanan) geçmişe dayanan çıkarımları günümüz için kullanma imkanı sunar. Bunun sonucunda aynı geçmişin farklı görüntülerini (imgelerini) ortaya çıkarabiliriz²³. Buradaki anahtar kelime *karmaşıklık*tır, zira geçmişin anlatımları çok katmanlı yorumlar ve anlatımlara dayandırıldığından karmaşık bir hale gelmektedirler. Bu bizi tarih eğitiminin *Hassas* ve *Tartışmalı* konularını ihmal edemeyeceği ve bunları ele alırken kendine güven ve itina ile çalışması ve çalışırken bazı gerçekleri inkar ve göz ardı etmemesi gerektiği sonucuna ulaştırır. Fakat Avrupa ve ötesinden gelen geniş çapta kanıtlar bu tür konuların politikacılar, tarihçiler ve daha büyük oranda da tarih dersleri için oldukça zor konular olduğunu göstermektedir. EUROCLIO'nun internet sitesinin "Haberlerde Tarih" başlıklı bölümü toplumların hemen hemen günlük bazda tartışmalı geçmişle nasıl uğraştıklarının bir kanıtıdır. Tartışma konuları genellikle temel moral değerlerle ilgili olmakta ve Yahudi soykırımı, insanlık suçları, soykırım, ayrımcılık, kolonileşme, kölelik, işbirliği ve eşitlik gibi büyük kavramlar etrafında odaklanmaktadır. Bu meselelerden herhangi birinin, geçmişiyle ilgili tartışmalarda karşısına acı verici bir şekilde çıkmadığı bir tek Avrupa ülkesi yoktur. Benim görüşüme göre farklılıkları içeren bir eğitim vermek demek her zaman öğrencilere ortak bir geçmişi sunmak demek değildir (ki bu her zaman mümkün olmayabilir). Böylesi bir eğitim öğrencileri günümüzün

ortak gerçekliğini anlamaya sevk edip onları ortak/paylaşılan bir kadere hazırlamak anlamına da gelmektedir.

6. Cinsiyet

Tarihte farklılıkları içermenin özel bir ögesi kadın ve erkek arasındaki farklılığa yöneliktir. Kadın genel anlamda öğretim programlarında ve ders kitaplarında yer almamaktadır. 2003, 2004 ve 2005 yılı EUROCLIO anketleri tarih derslerinde cinsiyet meseleleriyle ilgili sorular sormuştur. Ve sonuçlar tarih eğitiminde cinsiyet eşitliğinin halen başarılamadığını ortaya koymuştur. 2003 anketinde cinsiyet 1989'dan bu yana en az gelişme gösteren kavram olarak karşımıza çıkmıştır²⁴. Benzer şekilde 2004 ve 2005 yılı araştırmalarında eğitimde Avrupa boyutunun gerçekleştirilmesi açısından kadın ve cinsiyet konuları %7 den düşük bir oranla en önemsiz konular olarak görülmektedir²⁵. Sadece kıyaslamak amacıyla göstermek isterim ki demokrasi ve insan haklarının oranı %25 tir²⁶. Hollanda'da yeni yayınlanan Hollanda Tarih ve Kültürü kitabı 16 erkeğe karşın 4 kadını ele almıştır²⁷. Hatta bir Alman Fransız ortak yapımı olan ve her iki ülkede ortaöğretim sınıflarında kullanılmak üzere deneysel olarak hazırlanan yeni *Avrupa ve Dünya Tarihi* ders kitabı dahi geçmişe cinsiyet perspektifinden bakmak konusunda yetersiz kalmıştır²⁸. 1945'ten bu yana gelen önemli insanların biyografileri arasında sadece iki kadın bulunmaktadır ve bunlar Angela Merkel ile Margaret Thatcher'dır. Fransız yazarlar kendi adlarına kitabın bu kısmında bahsedilecek derecede önemli bir kadın bulmayı başaramamışlardır. EUROCLIO kadınların tarih ders kitapları ve derslerinde daha iyi ifade edilmesini hedeflemektedir. Tarih eğitiminin odağının salt politik ve askeri tarihten çok-boyutlu bir yaklaşıma kayması, alternatif anlatımları ele almayı kolaylaştırmaktadır. *Ukrayna 1901-1938, Kişilerin Gözlerinden Dönemin Görünümü* adlı Ukrayna ders kitabı, cinsiyet perspektifine dayanan çok sayıda örnek içerdiği için yayıncının oldukça şaşırmasına ve bu kitabın kadın yazarlar tarafından yazılmış olduğu sonucuna varmasına neden oldu. Yayıncının ulaştığı bu sonuç tamamen yanlışti çünkü tüm yazarlar – ilk aşamada dengeli bir yazar takımı kurulmadığı için- erkekti²⁹.

7. Yeni Türk Öğretim Programlar

Türkiye'deki yeni 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, *Birey ve Toplum* Öğrenme Alanı'nda öğrencilere belirli değerleri aktarmak ve onlarda belirli tutumları geliştirmek için yukarıda ifade edilmeye çalışılan yaklaşımlara uyum sağlamıştır. Bu öğrenme alanının 4. Kazanımı "bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur" şeklindedir. 5. Kazanım da ise "sosyal bilgilerin, Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak gelişimine katkısını fark

eder” ifadesi yer almaktadır. *Güç Yönetim ve Toplum* adlı öğrenme alanında 3. kazanım şöyle söylemektedir; “Demokratik yönetimlerde yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı, din ve vicdan özgürlüğü ile düşünce özgürlüğüne sahip olunması gerektiğini savunur”. Ve yine aynı öğrenme alanındaki 4. kazanım, öğrencilerden tarihsel belgelere dayanarak insan haklarının gelişim sürecini analiz etmelerini istemekte ve 5. kazanım ise öğrencilerden kadın haklarının gelişimi açısından Türk tarihinde kadınların konumu ile ilgili örneklerle yorumlamaları istenmektedir. *Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı*’nda ise öğrencilerin kültürel mirası korumak ve geliştirmekte sorumluluk sahibi olmaları gerektiği ve öğrencilerin doğal afetler ve çevre sorunları hakkında ülkeler arası işbirliğinin önemini anlamaları gerektiği de ifade edilmektedir.

Ortaöğretim derslerinden birisi olarak tarihin genel amaçları bu dersin aynı zamanda moral değerler açısından sorumluluklarını da yansıtmaktadır. Tarih dersi genel amaçlarının 12.si ‘Barış, hoşgörü, karşılıklı anlayış, demokrasi ve İnsan hakları gibi temel değerlerin önemini kavratarak bunların korunması ve geliştirilmesi konusunda’ öğrencilerin duyarlı olmalarını sağlamayı hedeflemektedir. 14. amaç öğrencilere ‘kültür ve uygarlığın somut ya da soyut mirası üzerinde tarih araştırmaları yaparak çalışkanlık, bilimsellik, sanatseverlik ve estetik değerleri kazandırmayı’ hedeflemektedir. Yine Sosyal Bilgiler ve Tarih dersleri öğretim programlarının değişik yerlerinde öğrencilerin, ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel açılardan gelişmesini sağlamak, öğrencileri haklarını ve sorumluluklarını bilen ve bunları kullanıp yerine getiren bireyler olarak yetiştirmek ve öğrencileri sosyal sorunlar hakkında duyarlı bireyler haline getirmek amaçlarından bahsedilmektedir.

Ortaöğretim okullarının son senesinde (12.sınıf) okutulan *Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi* adlı dersinin amaçlarında öğretmenlerin öğrencilerin “küreselleşen dünyada, siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik olayların çok boyutluluğunu ve karmaşıklığını, farklı bakış açılarıyla inceleyebilme”lerine imkanlar oluşturması gerektiğini belirtmektedir. Yine burada öğrencilerin “21.yüzyılın gelişen ve değişen gereksinimlerine yanıt verebilecek ve geleceğe yönelik sağlam öngörülerde bulunabilecek beceriler geliştirmelerini sağlamak” bu dersin amaçları arasında sayılmıştır. Bu dersin *Küreselleşen Dünya* ünitesinin 10. Kazanımı öğrencilerin “dünyada meydana gelen gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan sorunlar ve çözüm arayışlarını fark etmesini” amaçlamaktadır.

Fakat bu gereksinimlerin hepsini öğretim programında dile getirmek sadece bir başlangıçtır, bunları uygulamaya taşımak ise daha zorlu bir süreçtir. Pek çok Avrupa ülkesinde öğretim programları değişikliklerinin gerektirdiği maddi ve insan kaynakları ihtiyaçları çoğunlukla göz ardı edilmektedir. Sonuç olarak reformla gelen programların uygulamaları genellikle beklenen

sonuçlara ulaşmamakta ve bundan da en çok değişim istemeyen öğretmenler suçlanmaktadır³⁰.

7. Tarihsel Önem

Son yıllarda “tarihsel önem” kavramı tarih dersleri için anahtar bir mesele haline geldi. Peter Seixas’ın 1994 yılında Öğrencilerin Tarihsel Algılaması adlı eserinde yazdığı kadarıyla “[bir] tarihsel fenomen günümüz toplumunun bireylerinin bu fenomenle kendisi ve başka tarihsel bir fenomen arasında ilgi kurabildiği sürece (ve sadece bu şartla) önem arz etmektedir”. Bu açıklamanın ardından Seixas’ın önemli bir soru sorar; “Hangi fenomeni öğrenciler önemli olarak görmektedirler”³¹. Maalesef bu sorulara cevap verebilecek çok az sayıda akademik araştırma gerçekleştirilmiştir. Bunlardan bir tanesini Seixas’ın kendisi küçük çaplı olmak üzere Kanada’da bir ortaokula devam etmekte olan 14 tane 10. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Von Borries “Avrupa için” ve “Avrupa hakkında” tarihsel önemin ne olduğunu Almanya örneğinde incelemiştir. Ayrıca Maria Grever benzer bir araştırmayı Hollanda’da Hollandalı ve göçmen öğrencilerle gerçekleştirerek onların tarihsel ilgilerini tespit etmeye çalışmıştır. Bu araştırmaların sonuçları pek çok hususla ilgili kanıt sunmuştur. Seixas’ın araştırması öğrencilerin genellikle büyük çapta insan kitlelerini etkileyen ve uzun süreli etkilerinin bugün de görüldüğü konuları seçtiklerini ortaya koymuştur. Von Borries ve Grever’in ulaştığı ortak sonuçlar genç insanlarda modern/yakın tarihe yönelik bir ilginin var olduğunu göstermiştir^{32, 33}. Tarihsel önemle ilgili daha detaylı bilgi edinmek için *Tarih Öğretmek (Teaching History)* adlı derginin 125’ inci sayısına veya QCA’nin açıklayıcı notuna başvurulabilir³⁴. Adı geçen dergide tarihsel önem hakkında çeşitli açıklamalar ve öneriler yer almaktadır.

8. Yeni Öğretim Programı Tasarlama

Yenilikçi bir tarih eğitimi ve bunun öğrenciler için anlamlı ve önemli bir hale getirilmesi bağlamında yukarıda dile getirilen çeşitli gereksinimler öğretim programlarının tasarımına etki etmiştir. Avrupa Konseyi projesi olan 20. Yüzyıl Avrupa Tarihini Öğretmek konusunda bir el kitabı yazması için Dr Robert Stradling’i görevlendirdi³⁵. Stradling, bu kitabın hazırlanması sırasında Avrupa Konseyi’nin tarih danışmanı olarak çalıştığı dönemde kazandığı deneyimi ve Avrupa Konseyi ile EUROCLIO’nun uzman ağlarını kullandı. Bu süreçte uzun süre tartışılan konulardan birisi yeni öğretim programı gereksinimlerinin nasıl daha cazip bir öğretim programı modeline aktarılabilirdi. Öğrencilerin modern tarihi tercih ettikleri göz önünde bulundurularak hazırlanmış olan aşağıdaki örnek, halen pek çok Avrupa ülkesinde kullanılmakta olan klasik 20. yüzyıl tarih programıyla, alternatif bir temalar listesini kıyaslamaktadır³⁶.

20. Yüzyıl tarihi için Geleneksel temalar	20. Yüzyıl tarihi için yenilikçi temalar
1. Dünya savaşının temelleri	Teknolojik ve Bilimsel gelişmeler
1. Dünya savaşı	Sıradan insanların yaşamındaki sosyal değişimler
Rus devrimi	Kadının toplumdaki değişen rolü
1918’de Avrupa’nın yeniden yapılanması	Kitle kültürü ve gençlik kültürünün doğuşu
Totaliterlik, Komünizm, Nasyonal Sosyalizm ve Faşizm’in yükselişi.	Öne çıkan kültürel ve sanatsal hareketler
Ekonomik Buhran	Sanayileşme ve sanayi sonrası toplumların ortaya çıkması
Uluslararası barışın yıkılması	Kentleşme
2. Dünya Savaşı: İnsanların Savaşı	Ulaşım ve iletişim
1945 yılında Avrupa’nın yeniden yapılanması	Nüfus hareketleri
Soğuk savaş dönemi: NATO ve Varşova Paktı	Avrupa’da ulusların ve diğer azınlıkların değişen durumu
Kolonileşmenin sona ermesi	Çatışma ve işbirliği
1945 sonrası politik ve ekonomik işbirliği	Milliyetçi hareketler
Avrupa topluluğu	Totaliterlik ve liberal demokrasi
Glasnost ve Perestroika	İnsan hakları
Sovyetler birliğinin dağılması	
Orta ve Doğu Avrupa’da bağımsız demokrasilerin ortaya çıkması	

2008 yılında geliştirilmiş olan yeni konu listesinde görüldüğü üzere tüm klasik konular için bir yer vardır, fakat bu konular daha geniş bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Böylece yeni öğretim programı gereksinimlerine cevap verilmiştir. Fakat bu liste aynı zamanda öğretim programı ve ders kitabı tercihlerinin ne kadar hızla eskidiğini de göstermektedir. 2009 yılı itibarıyla öğretim programlarına çevrecilik ve enerji bağımlılığı, uluslararası iletişimin gelişmesi, küreselleşme ve İslam’ın kendi farkındalığının yükselişi konuları da eklenmelidir.

2009 yılında geleneksel tarih dersi konularının güncelliğini yitirmesine ek olarak ders kitaplarına yapılan vurgunun da artık gündemde olmadığı gözlenmektedir. Tarihte çeşitliliğe ve çoklu bakış açısına cevap veren esnek ve interaktif multimedya araçlara yönelik açık ve net bir gereksinim mevcuttur. Avrupa bağlamında böylesi bir gereksinime cevap vermek amacıyla

EUROCLIO, 2009 yılında *Avrupa Tarihini ve Mirasını Keşfetmek. Orta okullardaki Eğitimcilere Avrupa Tarihini ve Mirasını Çoklu Bakış Açılarından Öğretmek Konusunda Yardımcı Olmak* adlı ve üç yıl sürecek olan bir proje başlatmıştır. Bu proje Avrupa tarihi ve mirasını öğrenmek amacıyla kullanılacak olan ve ortaöğretime yönelik bir online program geliştirecektir. Bu program serbestçe erişilebilir eğitim materyalleri içeren bir veri tabanından oluşacaktır. Bu veri tabanı tema, dönem ve mekan kategorilerinden aramaya izin verecek ve günlük ders planları sunacaktır. Bu programda geliştirilecek materyaller tarih, miras ve coğrafya öğretim programlarıyla ilişkilendirilebilecek ve yeni nesli Avrupa hakkında daha çok öğrenmeye güdüleyecek şekilde hazırlanacaktır. Geliştirilecek programın eşsiz bir özelliği yurtiçi ve yurtdışı (diğer ülkelerle) kıyaslamalar yaparak çoklu perspektiften Avrupa tarihi ve mirasının görülebilmesine imkan sağlayacak olmasıdır. Ünitelerin temaları; 'Avrupa tarihinde dönüm noktaları', 'kolonileşme', 'Endüstri ve Mantalite', 'Göç', 'Küreselleşme', ve 'Günlük yaşam' dır.

Bu yeni birleşik-Avrupacı meydan okuma, tam olarak, tarih eğitiminde çeşitlilik ve farklılıkları içermek konusundaki çalışmaları ileriye götürecek çeşitteki temaları hedeflemektedir. Yeni Türk Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretim Programları yukarıdaki bahsedilen karşılaştırmalı veri tabanını etkin bir şekilde uygulamak için pek çok imkan sunmaktadır. *Avrupa için Bir Anahtar: Türk Okul Tarihinde Yenilikçi Metodoloji* adlı yeni EUROCLIO projesinde yenilikçi metodoloji bağlamında hazırlanması öngörülen eğitim materyalleri, Avrupa'nın geçmişine değinmenin bu yeni yaklaşımına kendi yöntemiyle katkı sağlayacaktır. Umarım Türk tarih eğitimcileri bu fırsatı Avrupa entegrasyonu için bir basamak olarak görürler.

Sonuç

2009 yılında Avrupa ve ötesinde tarih eğitimi eğitsel ve politik gündemle sıkıya bağlantılıdır. Bu bağlamda tarih eğitiminden beklenen mevcut öncelikler şunlardır: farklılıkları içermek, çeşitlilik, insan hakları, çevre ve sürdürülebilir kalkınma. Avrupa'daki tarih eğitimi, gerek yeni içerik seçimi gerekse yenilikçi metodoloji açısından bu öncelikleri açık bir biçimde yansıtmaktadır. Fakat politikacıların, müfredat geliştiricilerin, ders kitabı yazarlarının ve öğretmenlerin bakış açısında cinsiyet konusu sahip olması gereken önemi halen kazanamamıştır.

KAYNAKÇA

- 1 Örneğin bakınız Antoon de Baets, *Responsible History* (Oxford, 2008), Christina Koulouri (ed), *Clio in the Balkans. The Policy of History Education* (Thessaloniki, 2002), Christina Koulouri (ed), *Teaching the History of Southeastern Europe* (Thessaloniki, 2001) and Wolfgang Hopken(ed), *Oil on Fire: Textbooks, Ethnic Stereotypes and Violence in South-Eastern Europe* (Hannover, 1996).

- 2 EUROCLIO web sayfası 1998'den beri gerçekleştirilen tüm anket çalışmalarının ana bulgularını powerpoint sunuları şeklinde içermektedir. http://www.euroclio.eu/joomla/index.php/component/option,com_docman/Itemid,402/
- 3 Dr. Makriyianni'nin Bled'deki sunumun tamamına şuradan erişilebilir: http://www.euroclio.eu/joomla/index.php/component/option,com_docman/Itemid,402/
- 4 Bakınız Social Studies Education (SSE) Course & Program Policies & Expectations at: <http://www.coedu.usf.edu/main/departments/seced/SocialS/SSEhome.html>
- 5 2009 EUROCLIO anketi güncel öncelikleri listelemektedir http://www.euroclio.eu/joomla/index.php/component/option,com_docman/Itemid,402/
- 6 Michail A. Boytsov, "A EUROCLIO and Russian Joint Venture. Writing Schoolbooks on Post-War History", in: *History for Today and Tomorrow. What does Europe Mean for School History. EUSTORY-Series: Shaping European History, Volume 2* (Hamburg, 2001) 154-163. For past EUROCLIO projects with focus on these topics http://www.euroclio.eu/joomla/index.php/component/option,com_docman/Itemid,241/vb.
- 7 *The Future of Britishness*: Gordon Brown tarafından the Fabian Society'e yapılmış konuşma: January 14 2006. Fabian Society Press Release ; Canon and National Museum for History debates in the Netherlands.
- 8 James Fitzgerald, 'History in the Curriculum: Debate on Aims and Values' in *History and Theory*, Vol. 22, No. 4, Beiheft 22: The Philosophy of History Teaching (Dec., 1983), 81-100, available via <http://www.jstor.org/pss/2505217>.
- 9 2009 Anketinin sonuçları için bakınız http://www.euroclio.eu/joomla/index.php/component/option,com_docman/Itemid,402/
- 10 Bu halihazırda 14 yenilikçi ders kitabı ve öğretmen kaynak kitabının basılmasıyla sonuçlandı. Yayınlanan kitaplara örnek olarak, *Ordinary People in an Extraordinary Country. Every Day Life in Bosnia and Herzegovina, Croatia and Serbia. Yugoslavia between East and West 1945-1990* (2008) and *Change and Continuity in Everyday Life in Albania, Bulgaria and Macedonia 1945-2000* (2003). EUROCLIO'nun ilk onbeş yılındaki faaliyetlerinin özeti için bakınız EUROCLIO Bulletin 26, *Making a Difference. Fifteen Years of EUROCLIO*, via <http://www.euroclio.eu/site/index.php/2008-making-a-difference-bulletins-381>. EUROCLIO yayınlarının bir listesi de web sitesinde bulunmaktadır.
- 11 Örneğin bakınız *Fair and Balanced History. 44 working sheets for active student work with a multicultural approach* (<http://www.euroclio.eu/site/index.php/materials-bulgaria-129>). Aynı zamanda EUROCLIO ve EVROPAEVM the *Connecting Europe through History* projesine katılmışlardır. Bu senenin teması Avrupa'da Göç Tecrübeleri ve Algıları'dır. Daha fazla bilgi için bakınız: <http://www.euroclio.eu/site/index.php/projects-mainmenu-125/current-projects-mainmenu-32/connecting-europe-mainmenu-304>. İlk yılın faaliyetlerine yönelik rapora (*Human rights in Europe? Tolerance, Democracy, Citizenship, Critical thinking and Multiperspectivity as European Values*) şuradan erişilebilir: <http://www.connectinghistory.eu/>.
- 12 Jean-Clément Martin, 'European History and Old French Habits', in: *History for Today and Tomorrow. What does Europe Mean for School History. EUSTORY-Series: Shaping European History, Volume 2* (Hamburg, 2001) 45-57.
- 13 Elin Jones, 'Sharing the bed with an elephant: teaching history in Wales', in: *History for Today and Tomorrow*, 36-44 and Jean-Clément Martin, 'European History and Old French Habits', *idem* 45-57.
- 14 R.R. Davies, 'Wales and History, Small Country, Large Issues' and Bjorn Matsen, 'The Learning Country, Jane Davidson, Welsh Minister of Education', both in: EUROCLIO Bulletin 20: *Belonging to Europe – Small Nations, Big Issues* (2004) 10-17 and 17.

- 15 Jan Bank en Piet de Rooy, 'Een canon van het Nederlandse verleden. Wat iedereen móet weten van de vaderlandse geschiedenis', NRC Handelsblad, 30 oktober 2004 gave a clear example of this approach, but also the Dutch curriculum for upper secondary Education, designed in 2001, shows similar tendencies.
- 16 QCA web sayfası farklılıkları içermek kavramıyla ilgili ilginç öneriler sunmaktadırn http://www.qca.org.uk/qca_7277.aspx
- 17 http://www.qca.org.uk/qca_7341.aspx
- 18 http://www.qca.org.uk/qca_7964.aspx
- 19 Örneğin, EUROCLIO'nun Rusya projesiden çıkan yayına Mosaic of Cultures (2005) şuradan erişilebilir <http://www.euroclio.eu/site/index.php/projects-mainmenu-125/past-projects-mainmenu-47/national-mainmenu-241/cat-view/61-national/150-2002-2005-russia-mosaic/170-educational-materials>
- 20 EUROCLIO'nun Estonya, Litvanya, Makedonya ve Rusya'daki ikinci projesinde farklılıkları içermek çalışmanın temelini oluşturmuştur. Aynı şekilde Bulgaristan'da halihazırda alınan projede de bu odak mevcuttur.
- 21 Şuradan erişilebilir http://www.euroclio.eu/joomla/index.php/component/option.com_docman/Itemid,241/gid,173/task,cat_view/
- 22 Daha fazla bilgi için bakınız: <http://www.euroclio.eu/joomla/index.php/Publications/Teaching-Materials/>
- 23 EUROCLIO yöntemiyle ilgili daha fazla bilgi için bakınız: <http://www.euroclio.eu/site/index.php/leaflet-3-methodology-background-material-898>.
- 24 Joke van der Leeuw-Roord, *History Changes. Facts and figures about history education in Europe since 1989* (The Hague, 2003)
- 25 Bu ankete şuradan erişilebilir: http://www.euroclio.eu/joomla/index.php/component/option.com_docman/Itemid,402/.
- 26 ibidem.
- 27 Bu çalışmadan sorumlu komitenin resmi sitesi: <http://entoen.nu/informatie.aspx?id=10>, Web sitesinin belli bölümleri İngilizcedir. Çalışmanın Türkçe çevirisi NIHA tarafından basılmıştır: *Ana Hatlarıyla Hollanda Tarihi (De Canon)* (Ankara, 2008).
- 28 *Histoire/Geschichte, Europa und die welt seit 1945*. Leipzig (2006). Bkz: www.histoiregeschichte.com.
- 29 Joke van der Leeuw-Roord, EUROCLIO Executive Director and Clio Stronk, EUROCLIO staff member, 'Learning by Experience', in: *Making A Difference. Fifteen Years of EUROCLIO* (The Hague, 2007) 6-11 (http://www.euroclio.eu/joomla/index2.php?option=com_docman&task=docview&gid=76&Itemid=401).
- 30 Joke van der Leeuw-Roord, *History Changes*. 17-32.
- 31 Seixas, Peter. "Students' Understanding of Historical Significance." *Theory and Research in Social Education* 23.3 (1994): 281-304 page 285
- 32 Bodo von Borries, Magne Angvik (eds.) *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Conciousness and Political Attitudes among Adolescents* (Hamburg, 1997).
- 33 Maria Grever en Kees Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (WRR Verkenning nr. 17) (Amsterdam, 2007) 130-131.
- 34 *Teaching History* 125, December 2006/ <http://www.vanderkaap.org/histoforum/2009/historischbelang.html>
- 35 Stradling, R. (2001) *Teaching 20th-century European History*, Strasbourg
- 36 Stradling, R. ibidem (22) http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/History_Teaching/

TARİHİN YEREL, BÖLGESEL, ULUSAL, AVRUPA VE KÜRESEL BOYUTLARINI DENGELİ BİR ŞEKİLDE İLİŞKİLENDİRMEK

*Penelope Harnett**

Giriş

Guy Red Bailey adlı Jamaika'lı genç 24 Nisan 1963 Çarşamba günü British Omnibüs şirketiyle (BOC) yapacağı iş görüşmesi için heyecanla bekliyordu. Kendisi gibi siyah olan Paul Stephenson, onun bu iş için yeterli niteliklere sahip olduğunu görmek için BOC'a telefon etmişti ve Bailey'in iş için gerekli yeterliliğe sahip olduğunu anladıktan sonra onun adına BOC'tan iş görüşmesi için bir randevu almıştı. Fakat Stephenson, Guy'ın siyah olması nedeniyle bu işe alınıp alınamayacağını öğrenmek amacıyla BOC'a yeniden telefon ederek onlara Guy'ın Jameikalı bir siyah olduğunu söyledi. Durumu öğrenen BOC şirketi görüşmeyi derhal iptal etti. BOC şirketi siyah bir personel işe alamazdı. Bu iptal olayı mahalli ve ulusal basın tarafından geniş bir şekilde ele alındı. Bristol otobüslerine karşı bir boykot organize edildi. Beyaz Bristollüler, Afrika-Karayipler topluluğunun üyeleri, öğrenciler ve daha pek çok insan, otobüse binmek yerine yürümeyi veya başka ulaşım araçlarını tercih ettiler. BOC'un tavrına karşı protesto yürüyüşleri gerçekleştirildi ve bu gelişmelerin sonucunda yerel ve ulusal politikacılar olaya eğilmek durumunda kaldılar. BOC ile yürütülen müzakereler sonucunda Ağustos 1963'te BOC şirketi siyahi personel çalıştırmaya ikna oldu. Raghbir Singh, 1963 yılının Eylül ayında BOC'ta şoför olarak işe başlayan ilk siyah personel oldu (Bristol Şehir Kurulu:2007).

Bu hikaye birçok açıdan incelenebilir. Bu bir işte çalışmak isteyen genç bir adamın kişisel hikayesi olmakla birlikte insanların bir şehirde ırk ayrımına nasıl karşı çıktığının da hikayesidir. Bu durum siyah insanların aynı dönemde otobüslerde rahatlıkla görev alabildikleri Birmingham ve Londra gibi şehirlerdeki veya başka yerlerdeki deneyimlerinden farklılık göstermektedir. Bu aynı zamanda o dönemde yaşayan bir çok başkaları gibi ayrımcılığa tabi tutulmuş bir bireyin hikayesidir. Bu kişinin yaşadığı acı tecrübe ABD'deki sivil haklar hareketi de dahil olmak üzere dünya çapındaki ayrımcılık karşıtı

* West of England Üniversitesi, Bristol, İngiltere

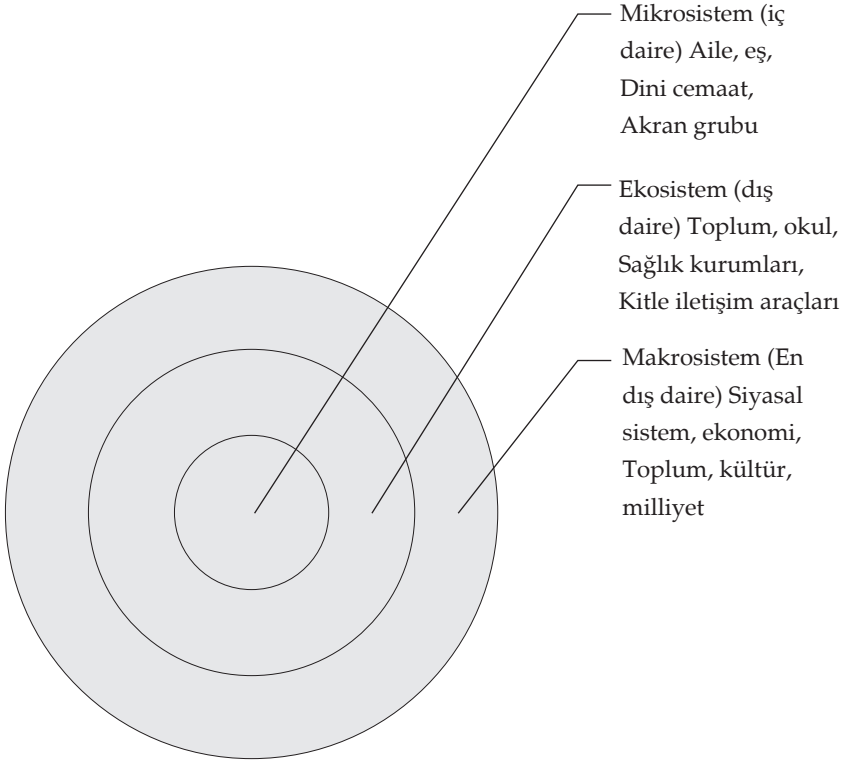
hareketlerde yankı bulmuştur. Bu bir insanın hayatındaki küçük bir olay gibi görünse de, bu olay bağlamında yerel, bölgesel, ulusal ve küresel tarih arasındaki ilişkiler net bir şekilde örneklendirilebilir. Tarih açısından bu olay, tarihçiye, olayı eş zamanlı olarak “bir çerçeve içine almak, genellemek ve özelleştirmek” (Ethington 2007:469) için fırsatlar verir. Sonuçta olaya ve geçmişe dair daha kapsamlı bir anlayışa ulaşılabilir. Böylelikle birkaç ay içinde meydana gelmiş olan böylesi tekil bir olay, daha geniş bir zaman dilimi içerisinde dünyanın farklı sahalarında meydana gelmiş benzer olaylarla ilişkilendirilerek daha geniş bir bağlamda ele alınabilir.

1. Farklı Bağlamlarda Tarih Öğretimi Neden Önemlidir?

Bu bölümde çocukları giderek küreselleşen bir dünyada 21. yüzyılın vatandaşları olarak yetiştirmek için olayların çeşitli bağlamlarda/ölçeklerde düşünülmesi gerektiğinin önemli olduğu fikri savunulmaktadır. İnternet’e dünya çapında erişim ve cep telefonlarının artan kullanımı yeni hareket alanlarına ve sınırsız sayıda bilgi kaynağına kapı açmıştır. Günümüz dünyasında çocuklar ve gençler bir bilgi bombardımanı ile karşı karşıyadırlar ve tarih çocukların düşünme becerileri ile gördüklerini sorgulamalarını sağlayacak analitik becerileri geliştirmelerine imkan sağlayabilir. Okullarda çocuklarımıza nasıl bir dünya anlatıldığına (dünyanın nasıl temsil edildiğine) eleştirel bir gözle bakmak ve çocukları medya aracılığıyla kendilerine sunulan basmakalıp temsillere meydan okumaya cesaretlendirmek önemlidir. Tarih açısından bu meydan okuma, filmlerin analiz edilmesiyle –Amerikan yerlilerinin kovboy filmlerinde nasıl karakterize edildiği gibi- ya da onbeşinci ve onaltıncı yüzyıllardaki “keşif” seyahatlerinde kimin kimi keşfettiği öğrencilere sorulmak suretiyle sağlanabilir. Çocukların bir çok farklı bakış açısını sorgulaması önemlidir. Çocuklar kendi bildik deneyimlerinin dışına çıkmaya teşvik edildiklerinde, dünya hakkında halihazırda sahip oldukları ön kabullere meydan okumaları için imkanlar ortaya çıkacaktır. Çocuklar kendilerini daha geniş bağlamlarda konumlandırmayı ve aynı zamanda diğerleriyle karşılıklı bir bağımlılık içinde olduklarını öğreneceklerdir. Farklı insanlar ve farklı geçmişler hakkında bilgi sahibi olan çocuklar, sosyal çeşitlilik konusunda daha da bilinçlenirler ve bu onlara diğer insanların inanç ve değerlerine saygı duymayı öğretebilir. Dünya genelinde tarihten çeşitli örnekleri ele almak, geçmiş toplumların çatışmaları nasıl çözdüklerini bilmek ve günümüz için üretilebilecek çözümleri düşünmek konusunda fırsatlar sağlayabilir (DİEE:2000).

Gelişim psikoloğu Bronfenbrenner, geliştirdiği “Ekolojik Sistemler Teorisi” nde çocuk, aile ve çevre arasında kurulan (iletişim) ağları ele alır. Bu teoriden farklı tarihi bağlamlar arasındaki karşılıklı ilişkileri görmek

için de faydalanmak mümkündür. Aşağıdaki diyagramda, ortak merkeze sahip tabakalar halinde, çocukların büyüdükçe kendilerini daha fazla ifade edebilecekleri ve dünya ile ilgili daha fazla deneyime sahip olabilecekleri farklı toplum yapıları gösterilmektedir.



Şema 1. Bronfenbrenner (1979)'dan alınan ekolojik sistemler teorisi

Bronfenbrenner'in iddiasına göre "gelişme hiçbir zaman bir vakum içerisinde meydana gelmez, o daima belli çevresel şartlar içindeki davranışlar yoluyla ifade edilir" (Bronfenbrenner 1979: 27). Bronfenbrenner yine, "bir insanın ekolojik çevrenin daha gelişmiş, farklılaştırılmış ve geçerli anlamını kavradıkça" gelişmenin meydana geleceğini açıklamaktadır. Tarih eğitimi açısından biz bu katmanların, çocukların tarihi olayları farklı ölçeklerde (yerel, bölgesel, ulusal ve küresel) anlamaları ve geniş bir konu yelpazesinde tarihsel bilgi edinmelerini temsil ettiğini düşünebiliriz.

Yukarıda ifade edildiği gibi çocukların tarih dersi deneyimlerini ve anlamalarını zenginleştirmek için tarihi olayları çeşitli ölçeklerde ele alınması hususunda iyi bir gerekçe mevcuttur. Ancak aşağıdaki başlığın ima ettiği gibi bu farklı ölçekler ne oranda öğretim programında yer almalıdır?

2. Eğitim Politikası Farklı Bağlamlarda Tarih Eğitimi Nasıl Destekler?

Farklı resmi belgelerdeki ifadeler derslerde çeşitli tarihi boyutların ele alınmasının önemini kavrandığını göstermektedir. Mesela 7-11 yaş arası çocuklar için İngiliz Milli Eğitim Öğretim Programı, yerel, ulusal, Avrupa ve dünya tarihinin belli tematik üniteler aracılığı ile öğretilmesini zorunlu kılmıştır. Bu uygulama neredeyse yirmi yıldır İngiliz okullarında sürdürülmektedir. Antik Yunan genellikle Avrupa tarihi için uyarlanan konudur. Öğretim programı şu dünya medeniyetlerinden birisinin de öğretilmesini zorunlu kılmaktadır: Antik Mısır, İndus Vadisi Uygarlığı, Mayalar, Aztekler, Benin, Sümerler ve Asur İmparatorluğu. Ancak bunlar içinde Antik Mısır en yaygın şekilde öğretilen konudur. Britanya tarihi açısından ise öğretim programı Kuzey İrlanda, İskoçya, Galler ve İngiltere tarihlerini zorunlu kılmıştır. Ancak bu konular sınırlı bir şekilde öğretilmektedir (DfEE, 1999). İskoç, İrlandalı ve Galli bakış açısına sahip nispeten daha az sayıda öğretim materyali ve kaynağı mevcuttur. Ancak *“Ireland in Schools”* projesi kapsamında İngiltere ile İrlanda arasındaki ilişkileri ve bu ülkelerin birbirine karşılıklı bağımlılıklarını işleyen son dönemlerde üretilen materyaller İngiliz okullarında yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (<http://issresource.org>).

Farklı ölçekler bağlamında 7-11 yaş grubu tarih öğreniminde yukarıda değinilen zorlukların benzeri 11-14 yaş grubu öğrencileri için de söz konusudur. Bu öğretim programı da Britanya, Avrupa ve dünya tarihinin farklı yönlerden çalışılmasını zorunlu kılmaktadır. Yine program yerel, bölgesel, ulusal ve küresel tarihin nasıl bağlantılı bir şekilde anlatılabileceğini örneklendirmiştir. Örneğin, ticaretin gelişmesi, sömürgeleştirme, sanayileşme, teknoloji ve Britanya imparatorluğu konularının Birleşik Krallığı (UK) üzerine etkileri öğretim programında ele alınmaktadır. Aynı zamanda program “Britanya İmparatorluğu ve onun Britanya ve sömürgeleştirdiği bölgeler üzerine etkileri ile günümüz dünyasının şekillenmesinde oynadığı role de odaklanılmasını (örneğin, Afrika, Ortadoğu ve Hindistan üzerine etkileri)”(QCA 2008: 6) istemektedir.

Derslerde yerel, ulusal ve küresel bağlantılara değinilmesi ve yerel çevreden yararlanılması gerektiği Türkiye’deki Sosyal Bilgiler ve Tarih dersleri öğretim programlarında da ele alınmıştır. Sosyal Bilgiler Programı açıklamalar kısmında programdaki ünitelerin sıralanmasının ‘yakından uzağa’ ilkesine göre yapılması ve ‘Küresel Bağlantılar’ öğrenme alanı ile öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiğinden bahsetmiştir (MEB,2005). Tarih öğretim programında da öğrencilerin ‘kendi kültür değerlerine bağlı kalarak farklı kültürlerle etkileşimde bulunabilmelerini sağlamak’ genel amacından bahsedilmektedir (MEB, 2007). Ancak programların genelinde konuların yerel,

ulusal ve küresel bağlantılarıyla birlikte ele alınıp işlendiğini söylemek mümkün değildir. Gerek Sosyal Bilgiler gerek Tarih dersleri öğretim programlarında ders işlenişlerinde inceleme gezilerine önem verilmesi, müzelere, tarihi yapılara, anıtlara, arkeolojik kazılara, ören yerlerine geziler düzenlenmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar Türkiye’deki okulların bu tür etkinlikler düzenlenmesinde çeşitli sıkıntılar yaşandığını, yerel çevredeki tarihi ve kültürel mirasın ve yerel olayların ulusal ve küresel bağlantılarının net olarak ortaya konamadığını, yerel tarihin daha çok milli tarihi örneklendirmek için kullanıldığını göstermiştir (Aktekin, 2004).

Avrupa konseyi, son on yılda çok yönlü yaklaşımlar yoluyla ve farklı bağlamlarda tarih çalışmalarını teşvik etmek için birçok proje başlatmıştır. “20. Yüzyıl Avrupa tarihini öğretmek ve öğrenmek” adlı proje çocukların günümüz Avrupa’sını anlamalarını sağlamak amacıyla 20. yüzyıl Avrupa’sını şekillendiren güçleri, olayları ve hareketlerin anlaşılması gerektiği fikrine vurgu yapmaktadır. “Tarih öğretiminde Avrupalı boyutu” ile teşvik edilen yaklaşım Avrupa çapında tarih eğitimine karşılaştırmalı bir bakış açısı kazandırmak ve ülkelerde meydana gelmiş olayları daha geniş bir bağlam olan Avrupa ve dünya ile ilişkilendirmektir. Bu kapsamda son olarak Avrupa’nın kültürel ve dini farklılığını yansıtan öğrenim ve öğretim yaklaşımlarını teşvik etmek üzerine, “Ötekinin İmajı” adlı bir proje de başlatılmıştır (www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Projects)

4. Kendim ve Ailemle Başlamak

İngiltere’de ünlülerin aile tarihinin izlerinin takip edildiği “Kim Olduğunu Sanıyorsun” adlı televizyon programı oldukça popülerdir. Kendi köklerini arayan ünlülerin bazen Birleşik Krallık içerisinde ve hatta diğer ülkelere ve kıtalara kadar seyahat etmeleri gerekebilmektedir. Bu programa gösterilen ilgi, çoğu insanın ailelerinin geçmişleri ile ilgili bilgi almak isteyişinin açık kanıtıdır. Çocuklar küçük yaşlardan itibaren kendi haklarındaki hikâyeleri dinlemeye ilgi duyarlar. “Ben küçükken neler yaptım ya da ne yapmayı severdim” sorusu küçük çocukların oldukça sık sorduğu bir sorudur. Bu soru karşısında ebeveynler, akrabalar ve ebeveynlerin arkadaşları, onların küçüklük dönemleriyle ilgili hikâyeler üretmeğe başlarlar. Bu hikâyeler tekrarlandıkça kendilerine has bir gerçeklik ve statü kazanırlar ve böylece aile içerisinde çocuğun tarihinin (herkesce) kabul edilmiş bir parçası oluverirler. İnsanların kendileri ve aileleri hakkında oluşturduğu anlatıları Bruner, “ ‘ben’ in (kendi olmanın) uzun süreye yayılmış versiyonu” olarak tanımlamaktadır. Burada anlatıcı sadece hikaye anlatmakla yetinmez, aynı zamanda anlatılan olayları daha geniş bir bağlam içinde açıklamaya ve meşrulaştırmaya çalışır (1990-120-121).

Sonuç olarak birinin kendisi hakkında ve ailesi hakkında hikayeler üretmesi veya anlatması, farklı tarihi bağlamları keşfetmek için fayda sağlayacaktır. Böylesi bir uygulama küçük çocuklar açısından ise geçmişe yönelik bir merak duygusu geliştirerek tarih öğrenmeleri için bir başlangıç noktası olacaktır. Çok küçük çocuklar geçmişten ne kastedildiği (yakın bir geçmiş mi uzak bir geçmiş mi olduğu) fark etmezler. “Zamanın birinde...” şeklinde başlayan hikayeler şimdi meydana gelmezler- dinozorlar çağı gibi çok önceki bir zamanda veya onların dede ve ninelerin hayat tecrübeleriyle ilgili olarak daha yakın bir zamanda olabilirler. Her halükârda, küçük çocuklar için önemli olan, onların da bir geçmişlerinin olduğunu ve doğduklarından bu yana hayatların pek çok açıdan değişim geçirdiği kavramlarıdır (Cooper, 2002). Bebek eşya ve malzemelerine bakmak onlarla kendi hayatlarındaki değişimler hakkında konuşabilme fırsatları sağlamanın yanı sıra bu değişikliklerin nasıl meydana geldiği ve sonuçlarının neler olduğunu onlara açıklama imkanı sunar. Örneğin, çocuğun bebek arabasında itildiği dönemleri hatırlaması, onun bu gün daha büyük çapta aktivitelerle meşgul olmasını sağlayan, yürüme ve konuşmasına imkan veren vücudunun nasıl daha büyük ve kuvvetli hale geldiğini anlatır.

Çocuklar daha küçük oldukları dönemlerle ilgili konuştukça kendi çevre ve sınıflarındaki çocuklarla paylaştıkları ortak özellikler kadar kendi tekil kimliklerini de fark etmeye, anlamaya başlarlar. Farklı deneyimleri kıyasladıkça farklı hayat anlayışlarını ve değerlerini anlama ve saygı duyma noktasında bir gelişme meydana gelir. Örneğin, bütün çocuklar doğum günlerini kutlarlar ancak acaba hepsi aynı şekilde mi kutlarlar? Ülkenin ve dünyanın farklı bölümlerinde yaşayan çocuklar farklı favori oyuncaklara, dede ve ninelere ve aile üyelerine sahip olabilir. Yakın çevre ve aile, küçük çocukların tarihsel bir anlayış geliştirmeleri ve çeşitli bağlamlar içerisinde kendi yerlerini anlamalarını sağlamak açısından temel bir işlev yerine getirir.

Aile tarihleri, zaman içinde farklı yerler arasındaki ilişkileri anlamak için fırsatlar tanıdığı gibi çocukların kimlik ve insan hakları gibi anahtar kavramları keşfetmelerine imkan sağlar. Aynı şekilde çocukların toplumdaki çeşitlik ile farklı inanç ve değeri anlamasına yardımcı olur. Claire (2005), toplumsal hareketlere katılım, ekonomik gelişim ve paylaşım, göçler ve etkileri, dünya savaşları gibi etkileri çok geniş olayların aile tarihlerini nasıl etkilediğini anlatan ve öğrenciler tarafından hazırlanmış zaman çizelgelerini analiz etmiştir. Bu çalışmasında Isabel adındaki bir öğrencinin çalışmasını alıntılaman Claire, bu öğrencinin 300 yıllık bir zaman diliminde kendi geçmişini Trinidad’daki kölelikten İngiltere’deki sınıf öğretmenine kadar ortaya koyduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde ailesi İrlanda’daki kıtlıktan etkilenmiş ve Pakistanlı, Guyanalı, Portekizli olduğu gibi İngiliz ataları da olan Greg’i emsal gösterir. Greg ona “daha çok saygı ve hoşgörü gösterebilme”

imkanı veren hem Müslüman hem Hristiyan akrabalara sahiptir ve o aynı zamanda “sosyal devlet anlayışının insanların hayatlarına nasıl etki ettiğinin kişisel olarak farkındadır”. Bu örnekler bize bireylere ait tarihlerin, daha geniş tarihi temalara yönelik öngörüler sağladığını ve “şimdi’nin nasıl daima herkesin geçmişinde var olduğunu” göstermektedir. Sonuçta, Claire, bu tür kişisel/aile tarihlerinin başkalarının tarih ve deneyimlerine daha büyük hassasiyet gösterebilmek ve basma kalıp ifadeleri reddedebilmek açısından bize katkı sağlayacağını belirtmektedir (Claire 2005; 16-17).

5. Yerel Çevreden Ne Öğrenebiliriz?

Tarih çalışmaları için zengin bir kaynak sağlayan yerel çevrenin değeri, öğretim programlarında ulusal ve uluslararası tarihe verilen önemden dolayı genellikle göz ardı edilir. Geçmişin kanıtları ve önceki yaşam şekilleri caddelerde, çeşitli binalarda, abide ve anıtlarda, farklı peyzajlarda ve manzalarda bulunabilir. Bunların hepsi de kolayca erişilebilecek ve dolayısıyla çalışılabilir şekildedir. Yerel çevre farklı insanlar, toplumlar (cemaatler) ve olaylarla şekillendirilmiştir. Yerel tarih çalışmaları bize kendi çevremizi sorgulama, ve her gün gördüğümüz yerlerle yerel çevremiz hakkında kendi anlayışımızı geliştirme fırsatı sunar. Yerel tarih, bize saha çalışmaları ve tarih öğretiminde buluş yoluyla öğrenme yaklaşımını uygulama imkanı sunar. Bu bağlamda öğrencilerin ilgisini de fazlasıyla çeker. Yerel tarih kapsamında şu farklı yaklaşımlar ele alınabilir: uzun bir süre kapsamında gelişim/değişimin çalışılması ya da daha kısa bir zaman diliminde derinlemesine bir analizin gerçekleştirilmesi. Diğer taraftan, öğrencilerin gerçekleştireceği sorgulamalar özel bir olay bağlamında yerel toplumun nasıl davrandığı ve bunun muhtemel ulusal sonuçları üzerine odaklanabileceği gibi, bu bölümün başında verilen örnekte olduğu gibi daha geniş ölçeklerde etkilere neden olmuş gelişmeler ele alınabilir.

Yerel tarih çalışmaları bize sınıf dışında öğrenme için fırsatlar sunar; müzeleri ve tarihi binaları ziyaret etmek veya belli caddeler ve yollar üzerinde yürümek ve çevredeki farklı özellikteki şeyleri incelemek gibi. Bu, çocukların yerel çevrelerindeki birçok bilgi kaynağının farkına varmalarına, bu bilgileri sentezlemelerine ve o bölgenin geçmişi hakkında bazı çıkarımlarda bulunmalarına imkan tanır. “Tüm Deneyimler Önemlidir” inisiyatifi için gerçekleştirilen araştırma, sınıf-dışı öğrenme deneyimlerinin genellikle öğrenciler açısından en kalıcı öğrenmeyi sağladığını göstermektedir. Yine bu araştırmanın sonuçlarına göre sınıf-dışı etkinlikler, çocukların daha iyi öğrenmesine; onların duygusal ve fiziksel gelişimine; ve çevreye karşı daha duyarlı olmaları sağlamak açısından katkı sağlamaktadır.

6. Yerel Tarih Ve Toplumun Eğitime Etkisi

Çocuklar için, yerel tarih eğitimi onların öğrenimine ailenin tüm üyelerini de dâhil etmek için fırsatlar sunabilir. Çocuklar aile üleriyle birlikte çevrelerindeki ziyaret etmiş oldukları ya da okulda öğrendikleri yerleri tekrar ziyaret edebilirler ve aile üyeleri ve çevredeki daha yaşlı kişilerden çalışmaları için ek bilgi kaynakları sağlayabilirler. Wedgwood (2009: 286), Amerikanın Kuzey Carolina eyaletinde gereksiz pamuk fabrikalarının olduğu kasabalarda oluşturulan yerel müzelerin gelişimini anlattığı makalesinde yerel tarih çalışmalarının önemini de oldukça güçlü bir şekilde ortaya koymaktadır. “Daha küçük çaptaki yerel tarihi olaylar ve çekişmeler insanların kendi imgeleri (kendileri haklarındaki imgeler) için ulusal olaylardan daha önemli olabilir. Büyük olaylar okulda öğrenilir ve aradan çıkarılır, fakat küçük olaylar atalarımızın günlük yaşamlarının parçalarıdır: Bu olaylar benim ailemin başına geldiği için bu olayı sahiplenirim- ki bu miras anında bana olayla ilgili bir kontrol ve yeterlilik hissi sağlar. İnsanlar küçük yerel kimliklerin avuntusuna ihtiyaç duyabilirler”.

Yerel ve bölgesel tarih eğitimi çocukları çevreleyen “günlük tarihi olayları” açıklamaya yardım eder ve bu durum özellikle son zamanlarda bir çatışmanın yaşandığı bölgelerde daha da önemli olabilir. Barton ve McCully (2005), Kuzey İrlanda’daki çocuklarla konuşup okullar ve tarih ders kitaplarında anlatılan ulusal tarih ile onların ailelerinden ve çevreden yakın geçmişte yaşananlarla ilgili öğrendikleri alternatif tarihe bakmışlardır. Barton ve McCully, çalışmalarında öğrencilerin okulda öğrendikleri resmi tarihi seçici bir şekilde algıladıkları ve genellikle kendi toplumlarının anlattığı tarihi anlatıları desteklediği yerlerde önemsediklerini belirtmişlerdir.

7. Yerel Tarih Ve Daha Geniş İçerik

Yerel tarih, tarihi olayların, geniş ölçekli eğilimlerin ve gelişmelerin daha derinlemesine incelenmesini de sağlar. Örneğin, Brown ve Woodcock (2009: 5) bir yerel savaş anıtıyla ilişkili olarak gerçekleştirdikleri çalışmada çocukları şu soru üzerinde eleştirel olarak düşündürmeye çalışmışlardır: “Bu mahalde yaşananlar ne oranda I. Dünya Savaşı’nın ‘Büyük Savaş’ olarak tanımlanmasını gerektirecek niteliktedir?” Victoria dönemi mühendislerinden Brunel’in hayatının işlenmesi ondokuzuncu yüzyılda sanayileşme ve gelişen iletişimin insanların hayatlarına olan etkilerini araştırmak için bir başlangıç noktası olabilir (Harnett, 2004).

Yerel tarih hem o bölge içindeki hem de onun ötesindeki gelişmeleri yansıtır. On dokuzuncu yüzyıldaki endüstrileşme ve büyük şehirlerin artışı, hammadde tedarikini gerekli kılp dünyanın farklı yerlerindeki fabrikaları

bir biriyle bağlantılı hale getirmiştir. Aynı şekilde kendi malları için pazar arayışındaki sanayiciler, dünyanın her köşesine kendi ürettikleri mallarını sevk ettiler. Ticaretin yerel, ulusal ve küresel tarihi nasıl etkilediğine bir örnek köle ticaretinin gelişiminde görülebilir; İngiltere’de fabrikalarda üretilen ürünler Batı Afrika’ya kölelerle değiş tokuş yapmak üzere gönderildi; yeni gemiler inşa edildi ve eskileri bu ticarete uygun hale getirildi; Atlantik’in karşı tarafına gerçekleştirilen insan taşımacılığı ve bu insanların satışından elde edilen karlar Karayipler’deki mülklerde yatırıma dönüştürüldü; Karayipler’den İngiltere’ye ihraç edilen şeker ve rom daha fazla kâr getirdi ve İngiliz iş çevrelerini zenginleştirdi ve biriken bu sermaye gelecekteki yatırımlar için anapara olarak kullanıldı. Bu küresel ölçekte faaliyet gösteren bir piyasaydı; insanların geçimini burdan sağladı ve bunun sonucunda servetler elde edildi. Bu ticaretin her aşamasında yerel çevreyi ve toplumu etkileyen bireysel hikayeler ve deneyimler mevcuttur.

İnsanlar dünyanın etrafında seyahat ettikleri için seyahatlerinden dönerken beraberlerinde hediyelik ya da hatıra eşyalar getirdiler. İngiliz bahçeleri ondokuzuncu yüzyılda dünyanın farklı yerlerinden gönderilen yeni bitkilerin ekilmesiyle birlikte çiçek açtı; iletişim kurulan farklı kültürler ve değişik yaşam şekillerinin etkisiyle mobilyalar, ev aksesuarları ve mimaride yeni tasarımlar söz konusu oldu.

Yerel bir bölgede belli dönemlerde kimlerin yaşadığının araştırılması da ulusal ve küresel bağlantıları ortaya koymak için bir fırsat sağlayabilir. Birleşik Krallık’ta herhangi bir bölgedeki insan hareketleri (iç göçler) her on yılda bir yapılan nüfus sayımı bilgileriyle izlenebilir. Bu nüfus sayımları diğer bilgilerin yanında aynı zamanda insanların doğum yerlerini de kayıt altına alır (www.nationalarchives.gov.uk/census). Alternatif olarak www.movinghere.org.uk gibi web sitelerinde, Birleşik Krallık’ın farklı yerlerinde yerleşmiş olan kişilerin öykülerini bulmak mümkündür.

8. Ulusal Tarih Öğretimindeki Sorunlar

Ulusal ve yukarıda bahsedilen diğer tarih eğitimleri arasında denge oluşturmak bir sorun olmaya devam etmektedir. Ne oranda ulusal tarih konularının çalışılması gerektiği İngiltere’de şiddetli tartışmalara yol açmıştır (Phillips: 1998). İngiltere’de bu konudaki son politik eğilim tarihin rolünü sosyal bütünlük ile farklı ama ortak bir kültüre ulaştırıcı bir araç olarak görmektedir (DfES:2007). “Öğretim Programı İnceleme, Çeşitlilik ve Vatandaşlık”daki tavsiyeler, öğrencilerin okulda öğrenmeleri gerekenleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Birleşik Krallığın kökenlerini ve Birleşik Krallığı'n farklı kültürlerden nasıl meydana geldiğini keşfetmelidirler;
- Birleşik Krallık ve dünya'da farklı etnik, kültürel, ırksal ve dini gruplarının nasıl temsil edildiğini keşfetmelidirler;
- Irksal ve dinsel hoşgörüsüzlük ve ayrımcılığın sonuçlarını keşfetmelidirler

İnceleme, aynı zamanda “öğrenciler açısından Birleşik Krallığın çok kültürlü bir yer olduğunu somutlaştırmak için, yerel cemaatler kapsamında çalışmalar yapılmalı ve yerel bağlamdan hareketle ulusal ve küresel konulara gidilmelidir” (DfES:2007; 23-25).

Bir çok ülkede devam etmekte olan geleneksel ulusal tarih öğrenimi için yukarıda ifade edilenler oldukça farklı bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Son zamanlarda çatışma yaşamış ya da bağımsızlığını kazanmış ülkeler için, öğrencilere bütünleştirici bir ulusal hikaye öğretmek güçlü bir dürtü olabilir. Carras (2002:13)'ın belirttiği gibi, ‘ulus bizim bölgemizde (Güney Doğu Avrupa) kimliğin dayandığı çok önemli bir özellik olduğu için, ki bu bugünkü dünyada bir çok yer için de böyledir, onu tarih öğretim programının merkezinden çıkarmak hem istenmeyen hem de gerçekçi olmayan bir durumdur’. Ancak Carras, basmakalıp yargıların sorgulanabileceği, kültürel tarihin vurgulanabileceği, yerel ve bölgesel tarihlerin kapsanabileceği ve hukuğun üstünlüğü ve vatandaşlık gibi tarih eğitiminde önemli kavramların ele alınabileceği dengeli bir öğretim programının da sağlanabileceğini belirtmektedir.

9. Küresel Bir Bakış Açısının Katkısı

Bu bölümde şimdiye kadar küresel bir perspektifin, farklı mekansal ölçeklerdeki tarihi olaylarla ilgili anlayışımızı zenginleştirmesi açısından bir potansiyele sahip olduğunu tartıştık. Ancak, kendi başına küresel tarih öğretimi için de bir gerekçe söz konusudur. Aksi taktirde, Cajani (2002: 26)'nın belirttiği gibi çocuklar çarpıtılmış bir tarih algısına sahip olabilirler: “dünyanın diğer tüm parçalarının bağlandığı büyük bir vücut -Avrupa-, ancak aradaki bu bağlantı/ilişki sadece bu parçaların tarihlerinin Avrupa tarihiyle ilişkili olduğu sürece söz konusudur”. Küresel tarih yaklaşımı farklı temaların irdelenmesiyle gerçekleştirilebilir; örneğin, demokrasi, vatandaşlık, insan hakları, yiyecek, tarım, teknoloji ve ticaret. Yine bu yaklaşım tarihin politik, sosyal, kültürel, ekonomik, dinsel ve benzeri farklı yönlerini kapsayabilir.

Bruner'in 1960'lardaki gerçekleştirdiği Sosyal Bilgiler Programı, MACOS (“İnsan: Bir Çalışma Programı”), çağdaş bir program geliştirme çalışması için halen geçerliliğini yitirmemiştir. Bruner'in orijinal programı davranış bilimlerine dayanan çok disiplinli bir yaklaşımı benimseyerek şu üç anahtar soru üzerine inşa edilmişti:

İnsanı insan yapan şey nedir? (Sadece insanda var olan şey nedir?)

İnsanlar nasıl insan oldular?

İnsanlar daha çok nasıl insanileştirilebilir? (Bruner 1966:74)

Bu öğretim programı özel olarak tarih ile bağlantılı olmadığı halde, tarihsel çalışmalarda rehberlik yapacak görüşler sağlayabilir ve küresel bir tarih öğretim programının oluşturulması ve geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Yukarıda ifade edilen sorular çocukların zaman içinde insan deneyimlerindeki benzerlik ve farklılıklarının farkına varmalarını sağlayabilir ve aynı zamanda insan eylemlerine yönelik kolektif bir bilinç geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

10. Farklı Tarihsel İçerikleri Kucaklayan Bir Pedagoji Geliştirme

Farklı tarihsel perspektifleri göz önüne alarak gerçekleştirilecek tarih eğitiminde düşünülmesi gereken diğer önemli bir husus ise öğretmenler ve onların sahip olduğu alan eksenli pedagojik bilginin çeşitliliğidir (Shulman:1986). Öğretmenler sürekli mesleki gelişim modeliyle yeni tarihsel yorumlamalar ile sınıf-içi pedagojik yaklaşımlar hakkında eğitilmelidir. Öğretmenlerin inançları ve değerleri yaptıkları işi kendileri farkında olmadan etkiler ve yine bu inanç ve değerler belli bilgi kalıplarını sürekli hale getirir. Örneğin, öğretmenler dünya tarihi açısından özellikle Batı bakış açısını benimseyebilirler. Said (1978). Batılı tarihçilerin, Avrupa dışı “öteki” tarihler hakkında yazdıklarında onlara karşı kapsamlı genelleştirmeler ile basmakalıp kültürel ve ulusal sınırlar yarattıklarını belirtmektedir. Said’in yargılarına ister katılın ister katılmayın, onun çalışması dünyaya bakışımızı değerlerimizin nasıl bilinçsizce belirlediğini hatırlatması açısından faydalıdır. Bu bölümü yazarken, ben de düşüncelerimin, İngiltere’de yaşıyor olmamdan dolayı bu ülkedeki deneyimlerimden etkilendiğinin farkındayım ve bu kitabın amaçlarından biri de deneyimlerimi ve düşüncelerimi dünyanın başka yerlerindeki meslektaşlarımla paylaşmaktır.

Farklı tarih perspektiflerinin farkında olmak önemlidir. Britanya İmparatorluğu’nun tarih yazınına tartıştığı çalışmasında, Cannadine, genellikle İmparatorluğun tarihini Britanya ulusunun tarihinden ayrı tutarak anlatan geleneksel yaklaşımlarla son dönemde ‘Britanya’yı çok önemsemeyerek kendi ulusu ve topluluğuna odaklanan’ akademisyenleri karşılaştırmaktadır. “Britanya’nın imparatorluğun çok önemli bir parçası ve imparatorluğun geri kalanının da Britanya’nın çok önemli bir parçası olduğunu” ve bu yüzden Britanya ve onun İmparatorluğun “yekpare etkileşimli bir sistem” olarak görülmesi gerektiğini belirten Cannadine, bu bağlamda daha dengeli bir yaklaşımı savunmaktadır (Cannadine 2001: xvii).

Tarihi etkileşimli bir sistem olarak görmek çeşitli ölçeklerdeki tarihi olayları ele alan bir tarih öğretim programı planlamak için bize faydalı bir araç sağlar. Çocukların görüşlerinin farklı tarihi bağlamlar için de başlangıç noktası olarak alınması önemlidir.

11. Çocukların İlgilerini Harekete Geçirecek Başlangıç Noktalarını Tanımlama

Öğretmenlerin, çocukları tarih öğrenmeye motive edecek hareket noktaları ile onların ilişki kurabilecekleri öğrenme deneyimleri planlamak hususunda düşünmeleri önemlidir. Bristol'deki Britanya İmparatorluğu ve İngiliz Milletler Topluluğu müzesindeki koleksiyonun kullanılmasıyla farklı etnik kökenden gelen 5-11 yaş çocukları ile gerçekleştirilen güncel bir çalışma yukarıda ifade edilen amaçların nasıl başarılabileceğine bir örnek teşkil etmektedir. Bu çalışmada bir grup öğrenci, İmparatorluğun farklı bölgelerinde yaşayan insanların yaşam şekillerine odaklanarak onların yaşamlarını ve deneyimlerini karşılaştırmışlardır. Bu karşılaştırmaları gerçekleştirirken, çocuklar insan toplumlarının temel özellikleri hakkında bir farkındalık geliştirmeye başlamışlardır- yemek ihtiyacı, barınma ve güvenlik ihtiyacı ve farklı toplumların kendilerini nasıl organize ettikleri hakkında farkındalık gibi. Başka bir grup çocuk, İngiltere'den Atlantik Okyanusunu gemilerle aşarak Amerika'da yeni bir hayat kuran ilk yerleşimcilerin deneyimleri üzerinde çalıştılar. Benzer bir durumda kendilerinin neler hissedebileceği hakkında düşünmeleri istenerek çocukların konuya ilgileri çekildi. Diğer öğrenciler Karayipler'den Bristol'e gelen ilk göçmenlerin karşılaştıkları ırkçı muameleye baktılar. Bu dönemde yaşananları çocuklar kendi günlük yaşantılarıyla ilgisini kurarak, ayrımcılık ve ırkçılık karşıtı yasal düzenlemelere rağmen ırkçı önyargının hâlâ devam ettiğini gördüler. Müze ziyareti, çocukların sınıfta elde ettiği kazanımları onları daha da motive ederek geliştirmelerini sağladı (Harnett: 2006).

Sınıf-içinde uygulanan pedagojik yaklaşımlar, çocukların farklı yorumları tanıma, açıklama ve sentezlemeleri yoluyla kendi sonuçlarına ulaşmalarını sağlayacak kaynak ve yolları göz önüne almalıdır. Riley (2000: 8), çocukların ilgilerini ve hayal dünyalarını harekete geçirecek ve onların tarihi düşüncenin, tarihi bir kavramın ya da sürecin bir yönünü anlamasına vesile olacak türde sorgulamaya dayanan derslerin önemine değinmektedir. Derslerde çocukların aktif bir şekilde bizzat tarihsel incelemelerde bulunurken öğretmenlerin onların öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir rol oynamaları da önemlidir. Öğretmenlerin bu süreçteki rolü, öğrencileri dikkatlice gözlemlemek, onların öğrenmelerini değerlendirmek ve onlara çalışmaları sırasında en uygun zamanda gerekli desteği vererek onların daha iyi öğrenmelerini sağlamaktır.

Sonuç

Öğretim programlarının geliştirilmesiyle ilgili kararlar ulusal hükümetler ve okuldaki öğretmenler tarafından verilmektedir. Bu bölümde verilen bazı örnekler öğretmenlere öğrencileriyle birlikte farklı mekansal ölçeklerdeki tarihi konuları nasıl ele alabilecekleri ve farklı ölçekler arasındaki ilişkileri nasıl kurabilecekleri hakkında bir fikir verebilir. Çeşitli müfredat geliştirme yollarından bir kaçışu şekilde özetlenebilir:

- Belli olaylar ve dönemlerin derinlemesine çalışılması;
- Tarihin önemli dönemlerine genel bir bakış;
- Geçmişî tematik bir yaklaşımla çalışmak (örneğin; tarım; teknoloji; kültür temaları aracılığıyla geçmişî bakmak)
- Mekânsal ve zamansal değişimleri farklı dönemler yaşanan değişimlerle karşılaştırmak
- Kavramların analizi (örneğin: demokrasi; insan hakları gibi)

Burada belirtilen yaklaşımlar çocuklara yerel, ulusal ve küresel boyutları içeren dengeli bir tarihsel perspektif kazandırmak için gereklidir. Bunlara ek olarak, çocukların derslerde sorgulamalar ve incelemeler yoluyla çeşitli kaynak ve kanıtları kullanarak sonuçlar çıkarmalarını sağlayacak nitelikte dersler planlanması, bu yüzyılın vatandaşlarının geleceğe eleştirel ve analitik becerilere sahip olarak hazırlanmalarını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Aktekin, S. (2004) *The Inclusion of Local History in the Secondary History National Curriculum in Turkey: Problems and Potential*. Unpublished doctoral thesis. Nottingham: University of Nottingham, School of Education.
- Barton, K.C. and McCully, A.W. (2005) 'History, Identity and the School Curriculum in Northern Ireland. An Empirical Study of Secondary Students' Ideas and Perspectives', *Journal of Curriculum Studies*, v 37 no 1 pp85-116.
- Bristol City Council. (2007) *Black Bristolians: People who make a difference. A resource pack for foundation stage, KS1, KS2 and KS3*. Bristol, Bristol City Council, Bristol Black Archives Partnership and Firstborn Creatives.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1966) *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1990) *Acts of Meaning*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Brown, G and Woodcock, J. (2009) 'Relevant, rigorous and revisited: using local history to make meaning of historical significance', *Teaching History*, no 134 pp 04-11.
- Cajani, L. (2002) 'A World History curriculum for the Italian school', *World History Bulletin*, vol XVIII, no 2. pp 26-32.

- Cannadine, D. (2001) *Ornamentalism. How the British saw their Empire*, London, Penguin.
- Carras, C (2002) 'Preface', In C. Koulouri (ed) *Teaching the history of Southeastern Europe*. Thessaloniki, Centre of Democracy and Reconciliation in Europe. Southeast European Joint History Project.
- Claire, H. (2005) 'Using family history to develop sense of own and others' identity and make sense of citizenship concepts'. Paper presented at the Conference on Citizenship Education and Initial Teacher Education, OISE, Toronto, July 2005. www.citized.info/ijcte/conf_2005/007.pdf (Erişim tarihi 2 Ağustos 2009)
- Cooper, H. (2000) 'Primary school history in Europe: a staple diet or a hot potato?' In Arthur, J. and Phillips, R. (eds.) *Issues in history teaching*, London, Routledge.
- Cooper, H. (2002) *History in the Early Years*, London, Routledge/Falmer.
- Department for Education and Employment (DfEE) (1999) *The National Curriculum. Handbook for primary teachers in England*, London, DfEE.
- Department for Education and Employment (DfEE) (2000) *Developing a global dimension in the school curriculum*, London, DfEE.
- Department for Education and Skills (DfES) (2007) *Curriculum Review. Diversity and Citizenship*, Nottingham, DfES,
- Ethington, P.J. (2007) 'Placing the past: 'Groundwork ' for a spatial theory of history', in *Rethinking History. The Journal of Theory and Practice*. Vol 1, no4. pp465-493.
- Harnett, P. (2004) 'Isambard Kingdom Brunel. A significant Victorian?' *Primary History* No 37. pp10-12.
- Harnett, P. (2006) 'Exploring the potential for history and citizenship education with primary children at the British Empire and Commonwealth Museum in Bristol', *International Journal of History Learning, Teaching and Research*. <http://centresexeter.ac.uk/resource/journalstart.htm> (Erişim tarihi 10 Ağustos 2009)
- Malone, K. (2008) *Every Experience Matters: An evidence based research reports on the role of learning outside the classroom for children's whole development from birth to eighteen years*. Report commissioned by Farming and Countryside Education for UK Department of Children, School and Families, Wollongong, Australia. www.face-online.org.uk/index (Erişim tarihi 2 Ağustos 2009).
- MEB. (2005). *Sosyal Bilgiler 6.-7. Sınıf Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2007). *Tarih Dersi Öğretim Programı(9.sınıf)*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Phillips, R. (1998) *History Teaching, Nationhood and the State. A Study in Educational Politics*, London, Cassell.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA) *The National Curriculum Key Stage 3 History*. (<http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/history/index.aspx> Erişim tarihi 2 Ağustos 2009.)
- Riley, M. (2000) 'Into the Key Stage 3 history garden; choosing and planting your enquiry questions', *Teaching History* no 99 pp 08-13.
- Said, E.W. (1978) *Orientalism*. New York, Pantheon.
- Shulman, L. (1986) 'Those who understand: Knowledge and growth in teaching', *Educational Research* 15 (2) pp4-14.
- Wedgwood, T. (2009) 'History in Two Dimensions or Three? Working Class Responses to History', *International Journal of Heritage Studies* 15; 4, pp.277-297.

EŞİĞİN ÖTESİNDE: AVRUPA ÇAPINDA TARİH ÖĞRETİMİNİN DOĞASI

*Joke van der Leeuw-Roord**

Giriş

Tarih çalışmak için Hollanda'nın Groningen Üniversitesi'ne girdiğimden bu yana uzun bir zaman geçti. Tarih çalışmak konusundaki kararımın geçmişle ilgili her şeyi bilme isteğim sayesinde oluştuğunu hatırlıyorum. Herkesi ve her şeyi öğrenmek gibi bir merak ve hevese sahiptim. Ortaçağ tarihiyle ilgili ilk iki dersimin bir tarihçi ve tarih eğitimcisi olarak hayatımda uzun soluklu bir etkisi oldu. Roma İmparatorluğu'nun sonunu getiren nedenler üzerinde duruyorduk; bizden ilk derste, Romalıların yıkılışının Romalı elitlerin kurşun su borularından ve tavalardan kaynaklanan kurşun zehirlenmesi sonucu meydana geldiğini tartışan bir makaleyi okumamız istenmişti. Yazarın iddiası Roma İmparatorluğu'nun gerilemesi ve yıkılışı konusunda oldukça inandırıcı gelmişti. Bu sayede Roma İmparatorluğu'nun sona ermesini artık tam olarak anlayabiliştik. Lakin ikinci derste aynı konuyla ilgili bu defa bize yeni bir makale verildi. Burada yazar imparatorluğun çöküşüyle ilgili başka bir açıklama öne sürüyordu: Diğer Avrupalı kavimler belirli bir zaman içerisinde imparatorluğa başarıyla saldırabilecek kadar güçlenmişlerdi. Aynı süreçle ilgili birbirinden bu kadar farklı iki yorumun bulunması bizleri oldukça şaşırtmıştı. Bu ikinci makale hakkındaki tartışmalarımızda benim dikkatimi çeken bir husus ise ilk teorinin ikinciye göre daha gerçekçi bulunmuş olmasıydı. O gün iki önemli ders çıkardım: İlki geçmişle ilgili tek bir doğru anlatının bulunmadığıydı. İkinci ders daha da önemliydi: Bir kişinin bir olayla ilgili ilk öğrendiği hikayenin o kişide derin izler bıraktığı ve bu sebeple o hikayenin farklı versiyonlarının ya da olayla ilgili farklı hikayelerin doğru olabileceğinin kabul edilmesinin oldukça zor olduğu idi. Aldığım bu erken ders, zaman içinde tarih eğitimi için önemli bir endişeye dönüştü: Eğer genç insanlar okulda basit, tek ve ulusal bir bakış açısına dayanan kaynaklarla eğitilirse, sonradan onların zihinlerini farklı yorumlara ve bakış açılara açmak oldukça zor olacaktı¹. Bu anlayış önce Hollanda'da sonra da Avrupa'da, benim tarih eğitimi çalışmalarımda temel bir başlık halini aldı.

* EUROCLIO Genel Direktörü

Bu makalede bu sebeple Avrupa’da ilk ve ortaöğretim seviyesinde tarih eğitiminin ne anlama geldiği konusu üzerinde duracağım. Bu makale, tarih eğitiminin organizasyonu, tarih öğretim programlarının amaçları ve içeriği, Avrupa ve ulusal tarih arasındaki denge, Avrupa kavramının nasıl anlaşıldığı, politikacıların rolü ile geçmişteki ve mevcut sorunları ele almaktadır.

1. Avrupa’da Tarih Eğitiminin Organizasyonu

Avrupa’nın hemen her yerinde zorunlu tarih eğitimi, bir kaç ülkede daha erken olmakla beraber, genellikle 9 yaş grubuyla birlikte başlar ². Çoğu ülkede tarih zorunlu eğitimin sonuna kadar mecburidir, bu çoğunlukla 15 yaş grubuna tekabül etmektedir³. İngiltere’de tarih 14 yaşına kadar zorunludur⁴. Pek çok ülkede tarih bir üst eğitim kademesinde de zorunludur, fakat tarihe ayrılan süreyi azaltmaya ya da onu seçmeli hale getirmeye yönelik bir eğilim görülmektedir ⁵.

Yirminci yüzyılın erken dönemlerinde Avrupa’da tarih müfredatının organizasyonu genel olarak birbirinden oldukça farklı iki geleneğe ayrılabilir. Genel olarak Kuzeybatı Avrupa’da uygulanan birinci yaklaşım, okulların, öğretmenlerin ve ders kitabı yazarlarının kendi programlarını yapmalarının serbest olduğu, açık bir tarih öğretim programı sunmaktaydı⁶. Aralarında Fransa ile eski komünist devletlerin bulunduğu diğer ülkelerde ise tarih öğretim programları daha katı olarak hemen hemen her dersin içeriğinin belirlenmiş olduğu bir yapıya sahipti. Son 20 yılda yukarıda bahsi edilen iki gelenek de bir takım değişimler geçirdi. Birinci grupta daha katı bir öğretim programına doğru gidilirken, ikinci tarafta ise daha açık bir programa gidildi, fakat aradaki köprüünün kurulması hâlâ tamamlanmaktan çok uzaktır⁷. Üstelik, İngiltere bu dönemde kendi serbest tarih öğretim programını 1988 yılında oldukça belirgin bir şekilde ulusal bir programla katı hale getirdi. Ancak 1988’den itibaren gerçekleştirilen her revizyonda program öğretmenlere daha fazla hareket alanı sağladı. 2008 yılındaki en son değişiklikte 5-14 yaş arası için düzenlenmiş tarih öğretim programı 1989’dan önceki “açık” yaklaşımı neredeyse geri getirdi ⁸.

2. Reform

1990’ların başında doğuda ve batıda politik elit, akademisyenler ve pratisyenler arasında tarih eğitimi değiştirmeye yönelik büyük çaplı bir eğilim vardı. *Berlin Duvarın yıkılışından* sonra bu değişim arzusu Orta ve Doğu Avrupa’da özellikle ulusal tarih başta olmak üzere tarihi yazmak ve yakın tarihi yeniden yazmak üzerine odaklanmıştı ⁹. Sovyet eğitiminin odağı, Sovyetler Birliği’nde yaşayan farklı insanların ulusal bilinçlerinin

ortadan kaldırılıp onları disiplinli, politik bilinç sahibi ve enternasyonalist vatandaşlar olarak eğitmektir¹⁰. Buna karşılık eski Sovyet topraklarında yeni kurulan devletler kendi ulusal tarihlerini yazıp bunu tüm tarihçilerine, tarih eğitimcilerine, öğrencilere ve topluma kabul ettirmek için karşı konulmaz bir istek duydular¹¹. Eski komünist ülkeler, Sovyetlerin ulusal bilinci yok etme çabalarından kurtulmuş olsalar da onların ulusal tarih yazımları da Marksist tarihsel yaklaşımı aynen izledi. Bu sebeple, tarih ve tarih eğitimi alanındaki akademisyenlere göre yapılması gereken ilk iş tarih programlarından sosyalist/komünist jargon ve terminolojiden kurtarılması idi¹².

Batı Avrupa'daysa özellikle tarih eğitiminin uygulamasıyla ilgili kaygılar eğitimciler arasında dile getirilmişti¹³. Okul eğitiminin 21. yüzyılın gereksinimlerine ayak uydurması gerektiğinin işaretlerini veriyorlardı. Böylesi bir değişim tarih eğitimi için de gerekliydi, zira çocuklar tarihe ilgisizdi¹⁴. 21. yüzyılın genç nesilleri için anlamlı bir konu haline gelmek için tarihin kendisini yenilemesi gerekmektedir. En sonunda 1992 yılında, Batı Avrupa'da reform girişimleri Maastricht antlaşması ile somut ve görünür hale geldi. Bu zaman kadar Avrupa Birliği'nin eğitim politikaları mesleki eğitimden ibaret dar bir alana sıkıştırılmıştı. Maastricht Antlaşması ile birlikte eğitimde (ve tarih eğitiminde) Avrupa boyutunun geliştirilmesi gündeme getirildi. Avrupa Birliği 1990'ların başında genel eğitimde Avrupa boyutunu işleyen bir çok makaleye, tartışmaya ve çalışmaya ön ayak oldu. Aynı dönemde Avrupa Konseyi 1989/1991 değişimlerinin ardından oluşan Yeni Avrupa'ya bakarak tarih eğitiminde acil bir işbirliğinin gerekliliğini vurguladı. Pek çok ülkede öğretim programları bu yeni ve geniş Avrupa perspektifini yansıtacak şekilde reformize edildi¹⁵.

Geçen yüzyılın sonlarındaki bu gelişmeler Avrupa'nın her yerinde öğretim programları hakkında tartışmalara ve sonuçta tarih öğretim programlarında önemli değişimlere yol açtı¹⁶. Bu değişim süreciyle ilgili öngörüler ortaya koymak için Avrupa Tarih Eğitimcileri Derneği EUROCLIO 1997'den bu yana her yıl tarih eğitimindeki yeni trendler üzerine Avrupa'da bir araştırma düzenlemektedir¹⁷. 2003 yılında gerçekleştirilen anket "Avrupa'da 2003 yılında tarih eğitiminin durumu"nu açıklamayı amaçlamıştı. Ankette müfredatın organizasyonu, (ulusal) tarih öğretim programlarının amaçları ve hedefleri, tematik ya da kronolojik yaklaşım tartışmaları ile bilgi ya da beceri eğitimi tartışmaları gibi konuları anlamaya yönelik sorular vardı. Araştırma ayrıca 1989'dan bu yana gerçekleşen değişim sürecinin bir haritasını ortaya koymaya çalışmıştı. Bu çalışmanın sonuçları, tarih eğitimiyle ilgili mevcut sorunları, tartışmaları ve trendleri anlamak için yararlı bir kaynaktır. 2003 EUROCLIO anketi yeni programlara yeni konuların dahil edildiğini ve programların beceriler üzerine daha fazla ağırlık verdiğini göstermektedir.

2. Tarih Öğretmenin ve Öğrenmenin Hedef ve Amaçları

2003 ve 2006 yıllarında EUROCLIO anketleri tarih öğrenimi ve öğretiminin amaçları ve hedeflerine bakmıştır. Sonuçlar Avrupa çapında amaç ve hedeflerin şaşırtıcı bir biçimde benzer olduğunu ve aynı zamanda 3 yıllık bir dönemde tarih eğitimine yaklaşımda bir değişimin meydana geldiğini ortaya koymuştur. 2003 te hemen hemen tüm Avrupa’da tarih öğretim programları, *demokrasi ve vatandaşlığın gelişimini* amaçlamaktaydı. Bu amaç *öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyayı* anlamaları hedefi ile desteklenmekteydi. Ayrıca *eleştirel düşünme becerileri ile kültürel miras bilincini geliştirmek* amaçları da sıkça dile getirilmekteydi. 2003 yılında ulusal bilinci kuvvetlendirmek ve iş piyasası becerilerini geliştirmek en az önemli kabul edilen beceriler olarak kendilerini gösterdi. Fakat 2006 yılında manzara değişti. Ulusal bilinci kuvvetlendirmek, kendini gerektiğinde vatani için kurban etmek, vatanseverliği güçlendirmek ve ulusunun tarihsel devamlılığını sürdürmek hedefleri açık ara ilk sıralara yerleşti. Demokrasiyi ve vatandaşlığı teşvik etmek, öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyayı anlamalarını sağlamak, kültürel mirasın ortak yönlerini takdir etmek gibi amaçlar hâlâ mevcut bulunmakla birlikte alt sıralara yerleşmişti. Bu durum eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve tarihsel olaylara yaklaşımda çok perspektifli bir yaklaşım geliştirmek becerileri için de geçerliydi. Tarihsel araştırma ve tartışmanın süregelen sürecinden haberdar olma amacı neredeyse hiç dile getirilmiyordu. Ayrıca, ortalama bir Avrupa vatandaşlığı geliştirmek, Avrupa kaynaşmasını desteklemek, Avrupa’yla ilgili bilgileri ve bilinci geliştirmek ve Avrupa’nın farklı anlamlarının farkına varmak, gibi amaçlar neredeyse hiç dile getirilmediğinden programlarda Avrupa’ya çok az önem verildiği de belirgin bir hale geldi. Fakat Avrupa öğretim programlarının bir amacının dile getirilme sıklığıyla onun öneminin kabul edilmişliği arasında dikkat çekici bir fark vardı. Öğretim programlarında ulusal kimliği güçlendirmenin amaçlandığı çok sık bir şekilde belirtilmiş olmasına rağmen, araştırmaya katılanlar eleştirel düşünme becerileri ile tarihsel araştırmaların doğasının öğrencilere kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir (2.87 ortalama karşı 2.32 ortalama hatta bazen 4.50 ortalama). Avrupa boyutuyla ilgili hedefler söz konusu olduğunda daha da kuvvetli olarak bunların öğrencilere öğretilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır (Ortalamalar 4.33,4.67 ve 4.50).

3. İçerik

Avrupa’da tarih öğretim programlarının yapısı genellikle değişim göstermemiş, ve programlardaki birçok konu (başlık) dikkate değer bir şekilde aynı kalmıştır. Bu konuların odağı, yorumlanmaları ve öğrencilere sunumu ideolojik değişimlere paralellik arz etmesine rağmen 19. yüzyıldaki

oluşturulmuş olan temel öğeler bugünde varlıklarını sürdürmektedir. Bu hususla ilgili iki örnek sunmak istiyorum; *Ortak Bir Geçmiş Anlamak, Gelecek için Öğrenmek (2000-2003)* adlı EUROCLIO Balkan projesinde, Arnavutluk, Bulgaristan ve Makedonya'nın tarih öğretim programlarına 19. yüzyılda dahil edilmiş konuların birçoğunun komünist ve komünizm sonrası dönem programlarında da mevcut olduğu görülmüştür.

2007 yılında yeni hazırlanan tarih öğretim programını hazırlayan komisyonun bir dönem başkanlığını yapan Prof. Dr. Mustafa Safran Türk tarih öğretim programlarındaki uluslararası konular hakkında yorum yaparken şunları söylemiştir: “Keşifler, Rönesans, Aydınlanma, Fransız İhtilali ve Endüstri Devrimi” konuları, Osmanlı yönetiminin Fransız etkisi altında bir eğitim sistemi kurmaya başladığı 19. yüzyılın sonlarında tarih öğretim programlarına girmiştir. Osmanlı dönemindeki gizli Yunan Ortodoks sınıflarıyla ilgili ünlü 19. yüzyıl hikayesi, Yunan tarihçilerin Osmanlıların bu sınıflara genelde izin verdiğini uzun süre önce ispat etmelerine rağmen ancak Eylül 2006'da, okulların açıldığı dönemde terkedildi. Ayrıca Danimarka kralının savaş sırasında sarı bir Davut yıldızı taktığı aksi kanıtlara rağmen varlığını sürdürdü. Öğrenciler bu tarz hikayeleri severler. Mitlerin ve güzel hikayelerin tarih eğitiminde uzun ömürleri vardır.

Fakatoranı az da olsa belli değişiklikler de oldu. 1998'in sonlarından itibaren tarih eğitiminde yakın ve çağdaş tarih üzerine verilen önem arttı. Yine aynı dönemde tarih ve vatandaşlık eğitimi aracılığı ile Avrupalılık bilinci, insan hakları ve sivil toplum anlayışının geliştirilmesine vurgu yapılmaya başlandı¹⁸. Birtakım güncel konuların seçiminin nasıl geçici ve bölgesel olduğunu ve göreceli olarak güncel olan olaylar hakkındaki yorumlarımızın da aynı şekilde geçici olduğunu gözlemlemekteyiz. İspanyol tarih eğitiminde 2. dünya savaşının tıpkı balkan tarihinin İngiltere'de olduğu gibi çok az bir kıymeti var. Kore ve Vietnam gibi 1970 ve 1980'lerde popüler olan konular artık ender olarak dile getirilir durumdadır. Fakat daha önce dile getirilmeyen insanlığa karşı işlenmiş ulusal suçlar, kolonileşme ve kölelik gibi konular yavaş da olsa programlara girmeye başlamıştır. Programlarda ayrıca gündelik yaşam ve İslam dünyasına daha fazla yer verilmeye başlanmıştır, fakat cinsiyet ile ilgili konular hala ihmal edilmektedir.

4. Metodoloji

Değişim süreci büyük oranda metodolojik seviyede yol katetti¹⁹. Tarih öğrenme ve öğretim yolları ve yaklaşımları değişmektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile bireysel sorgulama kapasitelerini geliştirmeyi amaçlayan bir tarih öğrenme-öğretme süreci Avrupa çapında gerçekleştirilen

en önemli metodolojik gelişmedir. Bunlara ek olarak tarih öğretiminde öğrencilerin becerilerini geliştirmeye ve onları tarihsel süreçler ile olguları değerlendirmeye ve kişisel tutumlar geliştirmeye teşvik etmek gibi özelliklere de giderek artan oranlarda vurgu yapılmaktadır.

Pek çok Avrupa ülkesinde kaynaklarla çalışmak, farklı yorum ve çoklu bakış açısı gibi farklı kavramları kullanmak gibi yöntemler tarih öğretim programlarında ve ders uygulamalarında görülmeye başlanmıştır²⁰. Yirminci yüzyılın sonlarında bir çok ülkenin ilk/orta öğretim tarih eğitiminde “tarihsel yorum” kavramı bilinmiyordu. Fakat aynı zamanda 2009 yılı itibariyle de “yorumlama” Avrupa’da genellikle tarih derslerinde uygulanmamaktadır. Makedonya, Beyaz Rusya ve Ukrayna gibi ülkelerde tarihçiler arasında halen objektif tarihsel gerçeğin dikkatli araştırma sonucunda ortaya çıkarılabileceği inancı oldukça kuvvetlidir. Bu tarz yaklaşımlarda, ünlü akademisyenler ya da ya da devlet tarafından kabul görmüş bilgiler, geçmişin gerçek hikayesi ve dolayısıyla okulda öğretilmesi gereken (ulusal) tarih olarak kabul edilmektedir.

Yine 2009 yılı itibariyle pek çok Avrupa ülkesinde gerçek anlamda çoklu bakış açısına dayalı bir yaklaşım nadir olarak uygulanmaktadır²¹. Pek çok ders kitabı yazarı ve öğretmen için bu fikri ders ortamında uygulamaya dönüştürmek, çoğu kez iyi tarihsel kanıt bulmanın mümkün olmamasından ötürü , zor olmaktadır. Ne yazık ki tarih müfredatındaki değişiklikler çoğu kez teorik olmakla kalmamakta gerçekte uygulamaya da geçememektedir²². Yayıncılar ve eğitim otoriteleri devamlı suretle yeni programların gereklilikleri tam olarak anlamamakta ve bu sebeple gerekli reformları yapmak için ihtiyaç olandan çok daha az finansal ve insan gücü desteği sunmaktadırlar. Tarih eğitiminin eleştirel düşünmeyi geliştirmesi gerektiği gerçeğine rağmen, öğrenciler halen daha öğretmenlerinin ve toplumlarının geleneksel yorumlarını içselleştirmektedirler. Uzun süreden beri Avrupa Konseyi’nin tarih uzmanı olan Robert Stradling tarih öğrenme-öğretmen süreçleriyle ilgili gerçekleştirilmesi gereken yenilikler üzerine önemli katkılar sağlamış bir kişidir. Onun yazdıklarına göre “büyük bir program değişikliğinin gerçekleşebilmesi, politik iradeye, mevcut mevzuata, öğretmenlerin neyi nasıl öğreteceğini seçmekteki özgürlük derecesine ve program değişikliğini destekleyecek öğretim materyallerinin var olup olmadığına” bağlıdır²³.

5. Toplumdaki Tartışmalar

1980lerin sonlarından itibaren birçok ülkede (tarih) öğretim programları üzerinde yapılan tartışmalar ve bazı ülkelerde ulusal tarih sınavlarının gelmesi, iyi tasarlanmış ve dengeli bir içerik seçimini daha zor hale getirdi ve

Avrupa ve ötesinde teori ve pratik arasında keskin bir ihtilafa yol açtı²⁴. İlgili işe yarar ve önemli görülen her şeyi kapsayan bir (tarih) öğretim programı yazmanın imkansız olduğu anlaşıldı. Ayrıca, okul ders programlarında ve ulusal programlarda tarihe ayrılan zaman giderek artan bir biçimde azalmakta ve tüm tarihi konular bütün yaş ve seviyedeki öğrenciler için uygun olmamaktadır. Eski EUROCLIO başkanı ve İngiliz Nitelikler ve Öğretim Programı Başkanlığı (QCA)'nda Tarih Öğretim Programı Uzmanı olan Sue Bennett'in söylediği gibi, “öğretim programlarının oluşturulmasındaki sıkıntı içine ne koyacağımızı bulmak değil neyi dışarıda bırakacağımıza karar vermektir”. Yeni öğretim programları yazılırken resmi-bir seçim yapmanın kaçınılmaz olduğu anlaşıldı. Ve bu yaklaşım öğrencilerdeki bilgi eksikliği konusundaki endişeleri büyüttü.

2009 yılında uzmanlar genel olarak şu ortak kanıda fikir birliğine vardılar; iyi tarih eğitimi demek geçmişe dair kaliteli hikaye anlatmak demek değildir. Yine iyi tarih öğrenmek de bu hikayelerdeki öğeleri/olguları ezberlemek değildir. Fakat toplumun büyük bir kesimi için bu gerçek kabul edilmekten çok uzaktır. Öğrenme ve öğretme konusuna artan yakın ilgi, tarih derslerini önemli olayları ve gelişmeleri öğretmekten ibaret kabul edenlerle onu tarihsel beceri ve anlayışı geliştirmek için bir araç olarak görenler arasında sıcak tartışmalara sebebiyet verdi. Bu tartışma bugünde yeni tarih öğretim programı oluşturulması gündeme geldiğinde pek çok ülkede yeniden alevlenmektedir.

Mevcut ulusal öğretim programı tartışmaları, geleneksel yaklaşım olan içeriğin kronolojik şekilde sıralanması fikrine karşın içeriğin seçilmiş belli tarihsel temalar aracılığıyla verilmesi uygulaması etrafında gerçekleşir²⁵. Fakat geleneksel tarihsel bilginin kronolojik sunumu olarak bilinen şey aslında çoğu zaman gelenekçilerin bir takım tarihsel konuları seçmesinden başka bir şey değildir: bu konular da genellikle tek bakış açısına dayalı, birçok erkeğe karşılık çok az sayıda kadını içeren, hiçbir azınlıktan söz etmeyen, bolca politika ve bir kısım elit kültürü barındıran ancak sıradan insanla, koloni tarihini göz ardı eden, aslında dünyanın büyük kısmını görmezden gelen bir anlatımdan başka bir şey değildir²⁶.

Tarih eğitimiyle ilgili gerçekleşen tartışmalarda özel bir sorun da tarihteki hangi zamanın tarih olarak kabul edildiğidir. Pek çok Avrupa ülkesinde öğretim programı ve ders kitapları tarihin belirli bir döneminde sona erer, zira belirli bir tarihi dönem tarih olarak değil siyaset olarak kabul edilir. Yakın dönemler ise yer yer vatandaşlık eğitimi için uygun görülebilmektedir. Bunun sebebi olaraksa genellikle öne sürülen iddia güncel arşivlerin araştırmaya açık olmamasından ötürü akademik tarihçilerin dönemi derinlemesine

araştırmadıkları biçimindedir²⁷. Bu sebeple, İskoçya’da 1945’den sonrası dönem için “modern zamanlar” dersi konmuştur. Bu mesele yakın zamanda çatışma yaşamış Bosna, Hırvatistan, Gürcistan ve Sırbistan gibi ülkeler ile iç sorunlar yaşamış olan Estonya, Makedonya ve Litvanya gibi ülkelerde daha büyük bir problem haline gelmektedir. Yerel tarihçiler genellikle bu yakın dönem sorunlarıyla ilgili yazımlara katkı sağlamayı reddetmektedirler. Aslında bu reddediş ile, toplumun travmalarını atlatması için ihtiyaç duyduğu yardımı sağlama görevlerini inkar etmektedirler. Sonuç olarak bu ülkelerdeki genç nesiller bu konular hakkında ailelerinin, politikacıların ve medyanın duygusal nitelikli anlatımlarını öğrenmektedirler.

2009’da, 20. yüzyılın sonlarında öğretim programlarıyla ilgili tartışılan konuların halen tartışılıyor olması bu husularda henüz bir karara varılamadığına bir kanıt teşkil eder²⁸. Ancak 1989’dan beri Avrupa’da hızlı bir değişimin hissedilir bir biçimde kendini göstermesinden ötürü önceki anketlerden elde edilmiş olan sonuçlar güncel olanlarla farklılık gösterebilir.

6. Ulusal Tarih

1990’lı yılların başındaki Avrupa boyutunu güçlendirme trendi verimli sonuçlar getirmemiştir. Ne yazık ki öğretim programlarındaki ulusal tarih ve dünya tarihinin oranlarıyla ilgili akademik kanıtlar, Avrupa’da tarih öğretimiyle ilgili sınır ötesi karşılaştırmalı tarama çalışmalarının çok az olması nedeniyle oldukça azdır²⁹. EUROCLIO’nun mütevazı yıllık araştırmaları bu boşluğu doldurmaya çalışmaktadır. Ulusal tarih ve dünya tarihinin oranlarıyla ilgili sorulara verilen cevaplar, 2000’den bu yana Avrupa’da ulusal tarihe verilen dikkatin artmakta olduğunu göstermektedir³⁰. 2007’de pek çok Avrupa ülkesinin gündeminde ulusal tarihi öğretmek öncelikli durumdaydı. Görünüşe göre Avrupa (fikri) momentumunu yitirmektedir ve 2009 itibari ile toplumdaki pek çok kişi ve politikacı arasında Avrupa ruhu düşük bir seviyededir.

Avrupa’nın her yerinde ve ötesindeki politikacılar, tarihçiler ve medya, sürekli şekilde toplumun ulusal tarih bilgisinin eksik olduğundan yakınmaktadır. Sayıları giderek artan bir kısım ülkede, politikacılar öğretim programlarındaki ulusal tarihin oranını artırmayı ya da tarih derslerindeki ulusal anlatımı mağduriyet, kahramanlık ve baskın etnik-dini grupların ön plana çıkarıldığı bir hale getirmeyi amaçlamaktadırlar. Bu politikacıların tarih derslerini, toplumsal birlikteliği attırmak için bir ulusal kimlik oluşturmada önemli bir araç olarak görmelerine rağmen tarih eğitiminin bir Avrupalılık hissi oluşturmak için ne kadar önemli olduğunu inkar etmeleri oldukça şaşırtıcıdır³¹.

Tarih eğitimi Avrupa ve ötesinde her zaman bir ulusal politika aracı olmuştur. Bu ders her zaman –farklı oranlarda- ulusal elitler tarafından bu günü haklı çıkartmak için kullanılmıştır. Bu resmi ulusal anlatılar genellikle *acı ve gurur aynaları* etrafında gelişmektedir. Bu ifade ile kastedilen şey öncelikle ulusların çektikleri çilelerin hikayelendirilmesidir. Bu acılar sonrasında ulusal gurur kaynağı olan olay ve kişiler anlatılır. Anavatanda ve ötesinde insanlara acı ve keder yaşatmış olan kişi ve olaylar, genellikle ya gözardı edilir ya da önemsizleştirilir. Ulusal tarihsel anlatıyla ilgisi olmayan yerlerin tarihi nadiren tarih derslerinde yer alır. Pek çok çocuk okulu muhtemelen geçmişin tarafı ve etnik-merkezli bir anlatımını öğrenerek bitirmektedir. Bu durum Avrupa için de böyledir. Sonuçta öğrenciler geçmişin bu temsilini gelecek yaşamlarına taşımaktadırlar ve zamanı gelince bunu gelecek nesillere aktarmaktadırlar.

Bu geleneksel yaklaşım çoğunlukla öğretim programındaki kronolojik tercihlerde de ortaya çıkmaktadır. Örneğin, Yunanistan, İtalya ve Portekiz kendi kültürlerini daha değerli gösterebilecekleri için, daha yakın olan 20. yüzyılı anlatmak yerine antik çağ, rönesans ve keşifler çağlarını ön plana çıkartmaktadırlar. Pek çok eski komünist ülke de 1989’dan sonra aynı yaklaşımı sergileyip yakın dönem tarihini ihmal etmeyi tercih etmekte ve ulusal tarihlerinde uluslarının mağduriyet ve kahramanlıklarını sergileyen konuları ön plana çıkartmaktadırlar. Yeni bağımsız olan milletler , tarihçileri tarihten ulusal kökenlere ait kanıtlar bulmaya itmiştir. Fakat bazı ülkeler için bu oldukça zor gerçekleştirilebilecek hatta imkansız bir çabaydı. Slovaklar 10. yüzyıldaki kısa ömürlü Moravia imparatorluğuna başvururken ,Balkanlardaki varlığı müphem Ortaçağ imparatorlukları büyük önem kazandı ve Cozaklar Ukrayna ulusunun özü olarak gösterildi. Ne yazık ki Estonya için böylesi erken dönemde yaşamış bir ulus bulmak bile mümkün olmamıştır. Estonya kendi ulusal tarih yazımını, Haçlı şövalyeleri, Alman asilleri, Ruslar ve Sovyetler tarafından baskı altında kalmaları çevresinde kurgulamıştır.

Yukarıda özellikleri verilmiş olan ulusal öğretim programları, birkaç çaba dışında Avrupa’da çok nadir olarak tartışılmaktadır. Benim gördüğüm kadarıyla Avrupa’da tam olarak küresel perspektife sahip bir öğretim programı uygulamaya konulmuş değildir. Pek çok kişi öğrencilerin içinde bulundukları dünyayı anlamaları için eğitime yakın çevreden başlanması gerektiğini ve bu nedenle tarih eğitimine yerel ve ulusal tarihten başlanması gerektiğini savunmaktadır³². Bu tartışma belirli bir kanıt yerine pratik ve geleneksel bakış açısına dayanmaktadır (Maria onderzoek)³³. Benim inancıma göre farklı yaklaşımlar mümkündür, fakat Avrupa’daki pek çok uzmana göre ulusal perspektife dayalı bir öğretim programı en mantıklı tercihtir.

7. Tarih ve Tarih eğitimi politiktir

Ulusal tarih ulusal politik tartışmalarla yakından ilgilidir. Tarih eğitimi bugün bile oldukça politiktir ve hemen her gün dünyanın bir köşesinde sıcak bir haber olarak karşımıza çıkmaktadır. EUROCLIO websitesi www.euroclio.eu bu konuda geniş bir örnek yelpazesi sunmaktadır³⁴. Bu durumla ilgili güncel birkaç örnek vermek istiyorum: Hırvatistan’da en son Yugoslav savaşlarının gazileri, bir takım politikacı ve medyanında desteğiyle, bu savaşların tarihinin okulda öğretilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bu gaziler, Doğu Slovenya’nın tarihiyle ilgili, 10 yıllık bir moratoryumun ardından, Eğitim Bakanlığı tarafından gelen istekler doğrultusunda üretilmiş olan, yeni tarih öğretim materyallerine karşı çıktılar. Başkalarının da yardımıyla ders kitaplarının geri çekilmesini sağlamaya çalıştılar. Gürcistan’da Gül Devrimi’nden sonra hükümet tarih eğitimi ulusalılıktan kurtarıp çoklu bakış açısına sahip bir hale getirmeyi hedefleyen yeni bir öğretim programı getirdi. Fakat ulusal tarihle dünya tarihini kaynaştıran bu yeni program, Gürcistan tarihinin önemini kaybedeceği korkusuyla hareket eden tarihçilerden, politikacılardan ve tarih eğimcilerinden büyük tepki ve direnç gördü. Başta Doğu Avrupa ülkeleri olmak üzere birçok Avrupa ülkesinde ulusal tarih ile Avrupa ya da dünya tarihi farklı dersler kapsamında ele alınmak suretiyle birbirinden ayrıldı. Sonuçta Romanyalı tarihçi Capita’nın da belirttiği gibi “birbiriyle çok az bağlantılı iki farklı anlatının aynı anda geliştirildiği önemli bir problem”³⁵ ortaya çıktı.

Bu süreçte Avrupa Birliği içinde, ulusal tarihi öğretmenlerin önemi yeniden değerlendirildi. Litvanya’da 1995’den beri devam eden uluslararası bir tarih öğretim programı 2005’te ulusal ve dünya tarihini ayıran bir programa dönüştürüldü³⁶. Eski ulusal tarih danışmanı Valdis Klisans, ülkesinde 1999 yılında bu bütünsel tarih dersine karşı geniş çaplı bir medyatik ve politik hareketin nasıl baş gösterdiğini dile getirmektedir. Bütünsel tarih programına karşı gelenler, bu şekilde bir yaklaşımla ulusal tarihin genel tarih içinde kaybolacağını ve bu sebeple öğrencilerin ulusal tarih olaylarının ve süreçlerinin devamlılığını kavrayamayacaklarını dile getirdiler. Onlara göre bütünsel bir tarih eğitimi çocukları vatansever olarak yetiştirmek için uygun değildi.

Bu politik etkinin sadece demokratik olmayan geleneğin yeni yeni geride bırakıldığı ülkelere has olduğun düşünmeyelim. 2002 yılında İngiltere’deki eğitim otoriteleri, hâlihazırda ulusal tarihe odaklanmış bir tarih öğretim programına sahip olunmasına rağmen, bunun yeterli olmadığını dile getirip İngiliz tarihinin tarih eğitiminin her seviyesinde, üniversite sınavı öncesi dönemlerde dâhil olmak üzere (*A Level*), zorunlu olması gerektiğini dile

getirdiler. Bu tartışmaları takiben, 7 Temmuz 2005 olaylarından sonra, tarih eğitimi aracılığıyla öğrencilere *Britanyalılık* bilincinin aşılmasının daha fazla önem kazandığı görülmektedir³⁷. Tarih eğitiminde uluslararası geleneğe sahip bir ülke olan Hollanda’da 2007 yılında, 9-14 yaş arası öğrencilerinin tarih derslerinde merkezi bir yer elde etmesi hedeflenen, Hollanda Tarih ve Kültürünün Temelleri (*Canon of Dutch Culture and History*) adlı resmi bir kitap yayınlandı³⁸. Bu kitap bilimin temelleri (en önemli kişi ve olayları açısından), sanatın temelleri, yerel ve bölgesel önemli kişilerin ve olayların seçildiği diğer çalışmalara alışkın Hollandalılar arasında abartılı bir tartışmaya neden oldu. 2009’un Nisan ayında Hollanda Eğitim Bakanı kitabın bir ilham kaynağı olması gerektiğini ve 10-14 yaş grubu için zorunlu olmaması gerektiğini söyledi. Fakat Hollanda parlamentosunun çoğunluğu, gerek sağ gerekse sol görüşten olanlar, çoktan bu görüşün kabul edilemez olduğunu ve kitabın tarih eğitiminde zorunlu olması gerektiğini açıklamışlardır.

Ayrıca 2009’un baharında Hollandalı politikacılar Arnhem’deki yeni Ulusal Tarih Müzesi’nin planlanmasında uzunca bir süre müdahil oldular. Bu yeni müzenin yöneticileri planlamada politikacıların talepleri doğrultusunda Hollanda Tarih ve Kültürünün Temelleri kitabını esas almak yerine müze yöneticileri ve tarihçiler olarak kendi fikirlerini kullanma yoluna gittiler. Milletvekillerinin büyük çoğunluğu, müze yönetiminden müzenin planlanmasında kendileri tarafından belirlenen temel ilkelerin aynen uygulamasını aksi takdirde müze yönetiminin karar alma mekanizmalarının yeniden gözden geçirileceğini belirttiler³⁹. Haziran 2009’da müze yöneticileri milletvekillerinin politik iradesini kabul etmek zorunda kaldılar. Yine geleneksel olarak uluslararası bakış açısına sahip bir ülke olan Danimarka’da da yeni tarih öğretim programının daha büyük oranlarda ulusal tarihi içerdiği görülmektedir.

Tarih eğitimi seçim kampanyalarına bile malzeme olmaktadır. Tarih eğitimi sıklıkla yeni bir hükümet başa geldiğinde ya da yeni politik hedefler söz konusu edildiğinde ya değişime uğramaktadır ya da tartışma onun üzerinden yürütülmektedir. Türk akademisyen Kenan Çayır’a göre Avrupa Birliği üyeliği süreci Türkiye’de 1968’den bu yana görünen ilk öğretim programı değişimini tetiklemiştir⁴⁰. Bu tür uygulamaların olumsuz örnekleri yakın zamanda Yunanistan ve Kuzey Kıbrıs’tan gelmiştir. Yunanistan’da 2006/2007 eğitim ve öğretim döneminde bağımsız yazarlara yazılmış yeni nesil tarih ders kitaplarının okutulmasına niyetlenilmişti. Bu kitaplar tarihsel hararetli siyasi olayları ve savaşları hatırlatmak yerine modern tarihin gerçekçi ortak noktaları üzerine temellenmiş ve çoklu kaynakların eleştirel okumasını gerektiren nitelikte hazırlanacaktı⁴¹. Fakat, Yunanistanın Ortodoks Başpiskoposu özellikle bir ders kitabına sürekli artan bir eleştiriyle karşı

çıktı, bu sebeple yeni tarih kitapları büyük çaplı ulusal bir meseleye dönüştü. Kitabın belli adaptasyonlardan geçirilmesiyle Yunan Eğitim Bakanlığı kitabın ikinci baskısını kabul etti. Ancak 2007 Eylül'ündenki seçimlerin hemen ardından okullara bu kitabı kullanmak üzere verilmiş olan izin geri çekildi. Kuzey Kıbrıs'taysa Nisan 2009'daki son seçimlerde Kıbrıs tarihine yönelik yenilikçi ders kitapları hedef gösterildi⁴². Ulusal Birlik Partisi seçmenlerine kendileri seçilirse bu kitapların ortadan kaldırılacağı sözünü verdi.

8. Tarih Politik Desteğe İhtiyaç Duymaktadır

Tarih öğretimi, hiçbir dersin olmadığı kadar Avrupa sınırları arasındaki bölünmeden zarar görmektedir. Ulusal bakış açıları tarih eğitimcilerinin öğrencileri Avrupa ve dünya hakkında bilgilendirmelerinde izleyecekleri tutumu etkilemektedir. Öğrenciler kendi uluslarının hikayesini öğrenmelerine karşılık diğerlerinin hikayesini bilmemektedirler. Bernard Eric Jensen, 1999 yılında Almanya'nın Essen kentinde yapılan, *Avrupa Tarihini Yazmak* adlı konferansta yapmış olduğu, *Avrupa Tarihini Yazmak: Danimarka Örneği* adlı konuşmasında Danimarkalıların neden son 100 yılda 3 kere Avrupa tarihi yazmaya giriştiklerini sorguladı. Onun gösterdiği kadarıyla bu üç girişim de politik temellere dayanmaktaydı. Bu nedenle vardığı sonuç şu idi: Tarihçiler ve tarih eğitimcileri toplumu kendi çalışmalarının faydasına inandırabilmek için birtakım (politik) projelere ihtiyaç duymaktaydılar. Fransa'nın Avrupa Birliği Dönem Başkanlığını yürüttüğü 2000 sonbaharında Blois kentinde organize edilmiş olan *Tarih Öğretmek ve Öğrenmek* adlı konferansta, konuşmacılardan biri *tarihin her zaman sponsorlara ihtiyaç duyduğunu dile getirdi*. Bu sponsorluk yerel bir güçten, ulus devletten, Avrupa Birliği'nden, Birleşmiş Milletler'den ya da başka bir politik organizasyondan gelebilir. Böyle bir politik destek olmadan tarih ve tarih eğitiminin, *işlevselliğin* anahtar kavram olarak görüldüğü bir toplumda kabul gören bir ders olması ihtimali oldukça düşüktür. Fransız Tarihçi Martin, tarih eğitimi ve politika arasındaki bu özel ilişkiyi Fransa açısından ele aldığı Fransa'daki Üçüncü Cumhuriyeti örnek olarak gösterir. Üçüncü Cumhuriyet her çocuk için bedava okullaşma sağlayan bir eğitim ortamı oluşturmuş ve bu sistemdeki tarih eğitimi monarşist ve dini fikirlere karşı savaşmakta bir araç olarak kullanılmıştır⁴³. Ayrıca Stradling tarih derslerinde geniş çaplı öğretim programı değişikliklerinin politik iradeye bağlı olduğunu dile getirmiştir⁴⁴.

9. Avrupa Boyutu

EUROCLIO anketlerinde tekrar eden soruların ortaya koyduğu kadarıyla 2000'den bu yana tarih eğitiminde Avrupa Boyutunu güçlendirmeye verilen önem azalmaktadır⁴⁵. EUROCLIO, üyesi olan derneklere 2003 yılında hangi

boyutun (ulusal, yöresel, Avrupa ya da Dünya) 1980'lerden bu yana geliştiğini sorduğunda, ulusal tarih en büyük gelişme gösteren alan olarak karşımıza çıkmıştır⁴⁶. Fakat o dönemdeki bu gelişim Orta ve Doğu Avrupa'daki yeni demokratikleşen ülkelerin öğretim programı tercihlerine bağlanabilir. 2004 yılında üyelere farklı coğrafi boyutların öğretim programlarında yansıtılmasından ne denli memnun oldukları soruldu (ulusal, yöresel, Avrupa ve Dünya tarihi)⁴⁷. En büyük memnuniyet ulusal tarihe ayrılan paydaydı (tüm yaş grupları için ortalama *evet* %68 idi), fakat yerel (ortalama %51 *hayır*) ve bölgesel (%52 *hayır*) tarihe ayrılmış olan pay tatminsizlik ortaya koydu. Öğretim programlarında Avrupa tarihine ayrılan pay hakkında sadece katılımcıların %32 (*hayır*)'si memnuniyetsizliklerini dile getirdiler. Bu durum aslında eğitimcilerin Avrupa Boyutunun tarih öğretim programlarındaki yeri konusunda aslında çok da umursar durumda olmadıklarını ortaya çıkardı. 2005 yılındaki ankette öğretim programlarının Avrupa'yla ilgili daha fazla konuyu kapsaması gerekip gerekmediği hakkında sorulan soru sadece "*biraz artışın*" gerekli olduğuna yönelik bir genel kabul ortaya çıkardı. Fakat aynı ankette katılımcılar genellikle tarih eğitiminin önemli bir amacının da Avrupa ve Dünya vatandaşlığını geliştirmek olduğunu belirtmişlerdir⁴⁸.

10. Avrupa Kavramını Anlamak

Avrupa tarihinden bahseden Avrupalı tarih eğitimcileri için Avrupa ne anlama gelmektedir? Son yirmi yıldır aktif olarak Avrupa tarihinin öğretim programlarında daha fazla yer almasını teşvik eden birisi olarak, bu süreçte kendini sürekli tekrar eden ancak hiçbir sonuca ulaşmayan Avrupa kavramıyla ilgili teorik tartışmalara tanık oldum⁴⁹. Pek çok kitap, makale ve toplantıda insanlar Avrupa kavramı hakkındaki düşüncelerini yansıttılar. "*Towards a European Historical Consciousness of Approaches to European Historical Consciousness, Reflections and Provocations, Shaping European History*" (*Bir Avrupa Tarihsel Bilincine Doğru: Avrupa Tarihsel Bilincine Yönelik Yaklaşımlar, Yansımalar ve Tahrikler, Avrupa Tarihini Şekillendirmek*) adlı kitabın giriş bölümünde Sharon Macdonald ve Katja Fausser şöyle demektedir: "Avrupa'nın ne anlama geldiği gerek içindekiler gerekse dışındakiler için kaçınılmaz bir biçimde tarihsel algılamalar sayesinde şekillenmiştir"⁵⁰.

EUROCLIO üyeleri genel olarak pragmatik bir çözümü tercih etmektedirler. Avrupa çoğunlukla, içinde Türkiye'nin ve eskiden Sovyetler birliğine bağlı olan Gürcistan, Ermenistan ve Azerbaycan gibi ülkelerin de bulunduğu Avrupa Konseyinin Avrupası olarak düşünülmektedir. Avrupa tarih eğitimcilerinin tarihin öğrenilmesi ve öğretilmesinde Avrupa kavramının anlamı ile çok da ilgilendikleri söylenemez. Avrupa genel olarak coğrafi bir kavram olarak anlaşılmaktadır ve Avrupa Tarihi çoğunlukla birkaç büyük

Batı Avrupa ülkesinin ve Rusya'nın tarihi olarak anlaşılmaktadır. Galler'deki durumu inceleyen Jones şunu yazmıştır "19 ve 20. yüzyılın tarihinin öğretimi çoğunlukla büyük Batı Avrupa devletlerinin tarihini anlatmaya yöneliktir. Pek çok okul 20. yüzyıl SSCB tarihini işlemekle birlikte konular çok büyük oranda sadece Rusya merkezlidir. İskandinavya ve Doğu Avrupa ülkeleri çok ender olarak işlenmektedir". George Eckert Uluslararası Ders Kitabı Araştırma Kurumu'nun eski direktör yardımcısı Falk Pingel bu gözlemi geniş bir Avrupa bakış açısından doğrulamaktadır⁵¹. Stradling'in gözlemlediğine göre "Avrupa müfredatları, Avrupa geleneğinde merkezi yer aldığı düşünülen gelişmelerden uzun bir zaman zarfında etkilenmemiş bölgeleri göz ardı etmeye meyillidirler. Müfredatlar ayrıca Avrupa tarihinde temel kültürel geleneğin, Avrupa'nın geniş kesimi için gerçekte kaybolduğu dönemlerin de üstünü örtme eğilimindedirler". Aynı zamanda Avrupa'ya etki eden dış etmenler genellikle önemsiz olarak gösterilmektedir.

2005 yılında EUROCLIO araştırması ayrıca "Avrupalı tarih eğitimcileri Avrupa konusunda eğitim veriyoruz dediklerinde bu Avrupa ile neyin kastedildiği?"⁵² sorusuna da bakmıştır. Cevapların gösterdiği kadarıyla tarih eğitimcileri için de Avrupa hakkında eğitim vermek öncelikle Batı Avrupa'yı öğretmek demektir. Eğitimcilerin %42'sine göre 10-12 yaş grubu için bu bölgenin (Batı Avrupa) iyi bir şekilde kapsanması gerekmektedir. Eğitimcilerin %63 ve %80'den fazlası bu bölgenin sırasıyla 12-15 ve 15-18/19 yaş grubu tarafından iyi bir şekilde kapsanması gerektiğine inanmaktadırlar. İkinci olarak aynı yaş grupları için %11, %32 ve %53 oranlarla Orta Avrupa ve yine aynı yaş grupları için %10, %28 ve %48 lik oranlarla Doğu Avrupa gelmektedir. Fakat Kuzey Avrupa, tarih derslerinde çok az olarak dile getirilmekte ve sadece %12, %20 ve %31 oranında olmak üzere eğitimciler Kuzey Avrupa'nın kapsanması gerektiğini düşünmekteydiler. Fakat ankete katılanların bir bölgenin *iyi kapsamayla* aslında ne ifade ettikleri sorgulamaya açıktır. Litvanya gibi bir ülkenin tarih ders kitaplarında nasıl dile getirilmiş olduğu gibi daha detaylı sorular sorulduğunda bu ülkeden sadece 1. Dünya Savaşı'nın sonunda, sonrasında Molotov – Ribbentrop antlaşması vesilesiyle ve son olarak da Sovyetler Birliği'nin dağılması ve yeni bağımsız devletlerin ortaya çıkması nedeniyle bahsedildiği ortaya çıkmıştır. Şu net bir biçimde ortaya çıktı ki, Avrupa tarih öğretim programları ve ders kitaplarındaki mevcut odak 1989 öncesi öğretim programları ve ders kitabı tecihlerinden sadece küçük bir biçimde farklılık göstermektedir: Orta-Doğu Avrupa'yı öğretmek hâlâ büyük oranda Rusya ve Sovyetler Birliğini öğretmek manasına gelmektedir.

Fransız araştırmacı Nicole Tutiaux, Fransa'da genç insanların Avrupayı nasıl anladıklarına baktığı çalışmasında⁵³, gözlemlediği ortak manzaraya

göre Avrupa Hristiyan bir geleneğe sahip, nispeten zayıf bir kültürel farklılığın mevcut olduğu ve çatışmalar sonucu oluşmuş bir yerdi. Alman tarih eğitimi profesörü Bodo von Borries *Gençlik ve Tarih Araştırması* adlı önemli çalışmasında 1995 yılında 15 yaşındaki gençlere onların Avrupa kavramından ne anladıklarını ortaya çıkarmak için bir takım seçenekler sundu. Seçenekler şunlardı; sadece coğrafi bir terim; demokrasinin aydınlanmanın ve ilerlemenin doğduğu yer; ekonomik ve ekolojik sömürünün suçlusu olan zengin ve beyaz ülkeler topluluğu; önceden birbirini yoketmeye çalışan uluslar arasındaki barış sağlamanın tek yolu; Avrupa ülkeleri arasındaki ekonomik ve sosyal krizlerin çözümü; ve ülkelerin egemenlikleri, kimlikleri ve kültürleri için bir tehdit. Öğrencilerin 'sadece coğrafi bir terim' şikkını dışta bırakmaları dikkat çekicidir. Fakat tüm diğer seçenekler karşısında neredeyse nötr/tarafsız değerlendirmelerde bulunmuşlardır⁵⁴. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin Avrupa kavramıyla ne anladıkları hakkında kesin bir yargıya sahip olmadıkları sonucuna varabiliriz.

12. Dünya Tarihi

Dünyanın geri kalanıyla Avrupa arasında bir sınır var mıdır⁵⁵? Geçmişteki olaylar her zaman sınırların ötesinde etkilere yol açmıştır (sınır tanımaksızın hareket etmiştir) ve 21. yüzyılda insanlar küresel bir toplumda yaşamaktadırlar. Tarih eğitimi, bu sebeple geleneksel olarak uygulaya geldiği ulusal konu odağını bir Avrupa odağına çevirerek yeni yapay sınırlar oluşturmamalıdır. Fakat "Avrupa" kavramı çoğunlukla aşağı yukarı "dünya" kavramıyla aynı anlama gelmektedir. Sovyetler Birliği'nde ve günümüz Rusya'sında tarih eğitimi, ulusal tarih ve dünya tarihi olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu gelenek halen eski komünist ülkelerde varlığını sürdürmektedir. Rus tarihçi M. Boytsov eski Sovyet ve yeni modern Rus ders kitaplarının merkezi kavramının her zaman dünya olduğunu dile getirmektedir. Fakat kitaptaki başlıklar incelendiğinde, konuların genellikle Batı Avrupa ülkelerine yoğunlaştığı ve dünya tarihi olarak da Amerika Birleşik Devletleri tarihinin anlaşıldığı görülmektedir⁵⁶. Bu gözlem pek çokları tarafından da paylaşılmaktadır. Gallerli bir tarih araştırmacısı olan Elim Jones'un yazdığına göre 'Büyük Britanya'nın tamamında olduğu gibi Galler'deki medyanın Amerika Birleşik Devletleri'nden büyük oranda etkilenmesi, Avrupa meselelerinin Galli öğrencilerin ilgisini çekmesi zor hale gelmektedir. Fakat aynı zamanda yabancı olmasına rağmen İngilizce konuşulan filmlerle televizyonları izleyip İnterneti kullanan genç insanların bunlardan etkilenmeleri ve Avrupa'nın dışına bakmaları doğal bir durumdur. 2005 yılında gerçekleştirilen EUROCLIO araştırması aynı zamanda Avrupa'daki tarih eğitiminin küresel bir boyut içermediğini ortaya çıkartmıştır⁵⁷. 2005 araştırmasında dünyanın geri kalan kısmının tarih eğitiminde nasıl temsil

edildiği sorulduğunda oldukça net bir sonuç elde edilmiştir: Katılımcıların %25'inden daha az bir kısmı tüm yaş grupları için Kuzey Amerika kıtasının iyi bir şekilde kapsandığı belirtmiş olmasına rağmen onlara göre diğer kıtalar hemen hemen hiç ele alınmamaktaydı. Sonuç olarak şunu söyleyebiliriz, Avrupa dışındaki dünya Amerika Birleşik Devletleri hariç, Avrupa'daki tarih derslerinde nadir olarak görülmektedir⁵⁸.

13. Avrupa Boyutunu İçeren Bir Ulusal Tarih mi Avrupa Perspektifi mi?

Yukarıda belirtilen tüm engellere rağmen, artan Avrupalılık bilinci tarih eğitiminde Avrupa boyutunu geliştirmiştir. Tarih eğitiminde *Avrupa'ya* yönelik özel bir önemin varlığı tartışılmazdır. Laszlo Bero ve Vilmos Vas adlı iki Macar tarih eğitimcisinin gözlemlediği gibi “Avrupa hakkında eğitim aynı zamanda Avrupa için eğitimidir” ve Avrupa uyum süreci aynı zamanda özel programları harekete geçirmiştir. Litvanya Eğitim Sisteminde Avrupa hakkında eğitim geniş bir şekilde yer edinmiş ve Litvanya'nın tarihi anlamda Avrupa'nın bir parçası olduğu ders kitaplarında vurgulanmıştır. Benzer şekilde Fransız Eğitim Bakanlığı'nın ana amaçlarından bir tanesi de her zaman Avrupa tarihini öğretmek olmuştur⁵⁹. Pek çok ülkede Avrupa boyutu yerel veya ulusal tarih bağlamında belli bir dönemin, olayın ya da kişinin Avrupa'yı nasıl etkilediği ya da Avrupa tarafından nasıl etkilendiği noktasından hareketle geliştirilmektedir⁶⁰. Bu şekilde Avrupa tarihi bir biçimde ulusal tarihe eklenmiş olmaktadır (ulusal tarihin bir eki gibi görülmektedir). Örneğin, Fransa'daki tarih ders kitaplarında diğer ülkeler belirli özel temalar kapsamında işlenmektedir. Almanya Nazi yönetimi bağlamında ele alınırken, İtalya Rönesans ve faşizm bağlamında ele alınmaktadır. Avrupa boyutunun bu biçimde anlaşılması bilinen en genel ve ortak yaklaşım olarak ortaya çıkmaktadır. Oldukça açık bir şekilde Avrupa boyutunu içeren başlıklar bile çoğunlukla tamamen ulusal bir bakış açısından ele alınmaktadırlar. Bu hususla ilgili net bir örnek 1995 yılında Berlin'de gerçekleştirilen ve 1945 Potsdam Konferansı konu alan EUROCLIO Yıllık Eğitim Konferansı sunulan ulusal katkılarda ortaya çıktı⁶¹. Avrupa/küresel ölçekteki bu konu çok büyük oranda ulusal perspektiflerden ele alınmıştı. İspanya ve Portekiz gibi İkinci Dünya Savaşı'yla çok az ilgisi olmuş olan ülkeler bu önemli konferansa sadece çok yüzeysel olarak değinmişlerdi. Fransa, Almanya ve İngiltere gibi diğer ülkelerse ağırlıklı olarak kendi meselelerini ortaya koymuşlardı; Fransızlar konferans masasından uzak tutulmayı ön plana çıkarırken, Almanlar işgal bölgelerine bölünmelerini, İngilizler ise ulusal seçimlerinin tehlikeye girmesine değinmekteydiler. EUSTORY Tüzüğü de eğitimde Avrupa boyutu ile ilgili bu sınırlandırmaların farkındadır. Bu sebeple küresel bir perspektiften tarih öğretilmesini ve öğretilmesini sağlamaya

çalışmaktadır. Bu açıdan sözleşmede 'bir Avrupa çerçevesinin küresel yaklaşıma giden bir adım olabileceğini' belirtilmiştir⁶². Fakat görünen o ki bu yaklaşım Avrupa'nın mevcut tarih eğitimi göz önünde bulundurulduğunda bir dilekten öteye gitmemektedir. İkinci bir Avrupa boyutu ise ulusal bir geçmiş ile ortak tarihi deneyimler ve kültürel mirasa bağlı kalmaksızın, kişilere, fenomenlere (olaylara), metinlere, süreçlere ve sanat eserlerine odaklanarak sağlanabilir. Bu tarz bir yaklaşımın çok ender olarak örneklerine rastlamaktayız. Halihazırda tarih öğretim programlarında yer alan Antik Çağ, Rönesans, Fransız ihtilali ve Napolyon gibi dönemler, fenomenler ve süreçler ulusal bir geçmişle bağlantı kurulmadan ele alınabilecek konulardır.

14. Avrupa Ders Kitabı

Gazeteciler ve politikacılar sürekli bir şekilde muhtemel bir Ortak Avrupa Ders Kitabı fikrini gündeme getirmektedirler⁶³. 2007 baharında Avrupa Birliği Eğitim Bakanları, Almanya'nın AB Başkanlığı sırasında Heidelberg'de buluşup, ortak bir Avrupa Tarih Kitabı oluşturulması meselesini görüştüler. Alman Eğitim ve Araştırma Bakanı Anette Schavan bu fikri destekleyerek lobi faaliyetlerinde bulundu. Bakan, Avrupa'da sosyal kaynaşmanın sağlanması ve kimliğin şekillenmesi için eğitimin çok önemli olduğunu dile getirdi. Yine Bakan AB ve komşu ülkelerdeki meslektaşlarına seslenerek onlardan Avrupalılar arasındaki ortak değerleri ve kültürel bakış açılarını vurgulamalarını istedi. Fakat Polonya ve Hollanda Eğitim Bakanları bu konuda kuşkucu davrandılar ve 2009'da bu girişim takip edilmedi.

Tarihçiler ve pek çok tarih eğitimcisi yüzeysel bir resmi Avrupa anlatımı ortaya çıkar korkusunu taşıdıkları için ender olarak böyle bir yaklaşımı savunmuşlardır. Ancak iyi örnekler içeren bir sözleşme kabul edilebilir bulunduğundan, 2001'de Avrupa Konseyi Avrupa genelindeki tarih eğitimi uzmanları tarafından hazırlanmış olan *Tarih Öğretimi ve Öğrenimi Üzerine Tavsiye* kararlarını kabul etti. Bu tavsiyeler tüm bakanlar konseyi tarafından kabul edilmekle kalmadı ve konseyin tüm üye ülkelerinde yaygınlaştırıldı⁶⁴.

Böyle ortak bir Avrupa yazımının tek mevcut örneği *Avrupa Tarihi*'dir, İngilizcesi de *Resimli Avrupa Tarihi* olan ve 1992 yılında basılan bu kitap pek çokları için huzursuzluk kaynağı oluşturmuştur⁶⁵. Kitap pek çok Avrupa diline çevrilmiş ve tüm bu farklı dillerde aynı tek tip tasarım kullanılmıştır. Fakat bu kitap ulusal gurur ve elem yansımalarından uzak kalamamıştır. 12 Avrupa birliği ülkesini temsil eden 12 yazar temel bir Fransız eserinin üzerinde çalışmışlardır. Fakat kitabın farklı dillerdeki baskılarında ülkelerin ulusal tarihiyle ilgili bir konuya girildiği anda oluşturulan ana metinden ciddi sapmalar meydana gelmeye başlamaktaydı. Bu duruma bir örnek vermek

için kitabın İngilizce ve Almanca versiyonlarına Alman tarihi ve gururunu içeren bir bölüme bakmak yeterlidir. İngilizce versiyon Frazsız temel metni takip ederek Blitzkrieg (Yıldırım harbi) için şunu yazmıştır “*Wehrmacht hızla ilerlemiştir fakat yıldırım hızında bir savaş olmamıştır ya da Polonya ve Fransa’daki yıldırım seferleri gibi olmamıştır.*” Fakat kitabın Almanca baskısı extra bilgi sunmaktadır: “Bu sadece Polonya ve Fransa için bir yıldırım saldırısı olmamıştır aynı zamanda 1941 baharında Balkanlara da yayılmıştır.” Burada şunu sorgulayabiliriz, acaba temel eser Alman ordusunun gücünü az mı göstermeye çalışmıştır yoksa gururunu zedelememek için Alman yazımı İkinci Dünya Savaşı’nda saldıran ordunun kalitesini üstün göstermeye mi çalışmıştır?⁶⁶

15. Sorunlar

Bir sonuca varmak için 2009 yılında Avrupa’daki tarih eğitiminin önündeki büyük sorunları irdelemek yerinde olacaktır. En büyük engel eğitime verilen ulusal ve uluslararası önceliğin düşük olmasıdır. Mevcut AB mevzuatının sonucu olarak Avrupa’da genel eğitime çok az bir değer verilmektedir. Sürekli olarak ilk ve ortaöğretimdeki tarih derslerinin yararlılığını sorgulayan politikacıları tarih eğitiminin gerekli olduğuna inandırmak daha da zordur. Eğer önceki bir kaç yıl içinde tarih eğitimine yönelik bir ilgi var idiyse bunun sebebi Uzlaşma, Demokrasi ve Kültürler Arası Diyalog gibi büyük sözlerdi. Fakat konunun esas içeriği tarih öğretmenlerinin korktuğu gibi ihmal edilmiştir ya da önemsenmemiştir. 20. yüzyılın Avrupa tarihinin; komünist mirası, yıkıcı savaşları, göçler ve yer değiştirmeler ve 1919 yılı Paris barış konferansının oluşturduğu uzun süreli ihtilaflar gibi Avrupa çapındaki büyük meselelerin nasıl ele alınacağı gibi konular genellikle bireysel olarak tarih öğretmenlerinin tercihi ve sorumluluğuna bırakılmıştır.

İkinci sorun da, yeni bir sosyal ortam içerisinde gelişen bugünün genç neslidir. Yeni nesil, bilginin her saat parmak uçlarında olduğu, anlık bir global toplumun içinde yaşamaktadır. Bilgi teknolojisindeki devrim genç insanların bilgiyi öğrenme yollarını ve süreçlerini değiştirmektedir. Yakın zamanda yapılmış olan uluslararası test sonuçları, öğrencilerin bilgi seviyelerinin pek çok Avrupa ülkesinde düşüşe geçtiğini göstermektedir. Bir yandan gençler internetten bilgiye etkili ve hızlı bir biçimde ulaşmanın yollarına sahipken, diğer yandan da bu bilgiyi işleyecek ve değerlendirecek becerilere sahip değildirler.

Son sorun öğretmenlik mesleğini ilgilendirmektedir. Günümüzde öğretmenlerin görevi değişmektedir fakat ortadan kalkmamaktadır. Aksine öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla yol göstericiliğe ihtiyaçları vardır.

Tarih öğretmenlerinin, genç insanların Avrupa'nın ne demek olduğunu anlamalarına yardım etme konusunda eşi bulunmaz bir potansiyelleri vardır. Fakat bunu uygun becerilere ve eğitime sahip olmadan başarmaları mümkün değildir. Son zamanlarda "*Yaşam Boyu Öğrenme*", eğitimde bir Avrupa sloganı haline gelmiştir. Ancak sistematik hizmet içi eğitimin Avrupa'nın eğitim kültürlerinde yer almaması bu durumu biraz ironik kılmaktadır. Bir EUROCLIO anketi ulusal, yerel ve okul düzeyinde Avrupa çapında bu tarz bir eğitim için çok az miktarda destek olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşın pek çok engel öğretmenlerin tam profesyonel bir yetkinliğe ulaşmalarını engellemektedir. Öğretmenlerin okuldan eğitim için ayrılmalarına izin verilmemekte ve onlara katılım için gerekli finansal destek sağlanmamaktadır. İzin verildiği durumlarda ise öğretmenler ücretsiz izin kullanmak ve hizmet içi eğitime katılım bedellerini ödemek durumunda bırakılabilmektedirler. Bu anket ve EUROCLIO'nun düzenlediği uluslararası eğitim çalışmalarından elde edilmiş olan bilgiler ışığında birçok AB ülkesinin öğretmenlerinin sürekli gelişim haklarını inkar ettiklerini söyleyebiliriz.

Son dönemin etkili politikacılarından Polonyalı Bronislaw Gemerek, *Avrupa'nın Geleceğinin Demokrasi olduğunu* belirtmişti. Öyleyse Avrupa, eğitimin süreçteki rolünü güçlendirmek için daha fazla çalışmalıdır ve tarih eğitimiyle eğitimcilerinin rolünü de güçlendirmelidir⁶⁷. Buradaki soru 21. yüzyılın yenilikçi öğretim metodları ile tarih eğitiminde Avrupa perspektifi ihtiyacını nasıl bağdaştıracamızdır. Bu soruya cevaben EUROCLIO Avrupa Tarih Ders Kitabına bir alternatif sunmaktadır. Bu başlığın altında Avrupa tarihi ve mirasındaki ortak temaların kıyaslamalı bir biçimde öğrenilmesi için internet üzerinden multimedya bir aracın geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürütmektedir. Fakat böyle bir araç, tabi ki tek başına yeterli olmamaktadır. Böyle bir aracı kullanmak eğitimli profesyonel iş gücü gerektirmektedir.

Sonuç

2009 yılında Avrupa'da tarih eğitimi halen inşa aşamasındadır ve her nesil geçmişe kendi sorularını sorduğu sürece muhtemelen öyle de kalmaya devam edecektir. Okullarda tarih dersleri aracılığıyla verilen tarih bilgisi halen sınır ötesi ve devlet içi kültürlerarası ihtilaflarda/mücadelelerde düzenli bir şekilde silah olarak kullanıldığından, Avrupa'da tarih hakkında daha fazla kültürlerarası bir diyaloga ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye'deki tarihçilerin ve tarih eğitimcilerinin bu pan-Avrupacı zorlu yolculuğa katılmaları, geçmişle ilgili çalışmaların Avrupa'daki genç nesillerin geleceğini ilgilendirdiği için önemlidir.

KAYNAKÇA

- 1 Eş-kurucusu olduğum Avrupa Tarih Eğitimcileri Derneği, EUROCLIO'nun amaçlarından birisi de öğretmenleri öğrencilerine geçmişle ilgili çeşitli perspektifleri aktarmaları hususunda motive etmeye çalışmaktır. Demokratik bir Network organizasyonu olan EUROCLIO 1993 yılında Berlin Duvarı'nın yıkılışı ve Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ardından Avrupa Ülkeleri arasında köprüler kurmak amacıyla kurulmuştur. 2009 yılı itibarıyla EUROCLIO, çoğunluğu Avrupa'da yer almak üzere 40'dan fazla ülkede 60'dan fazla sayıda organizasyonu temsil etmektedir. Daha fazla bilgi için lütfen bakınız: on www.euroclio.eu.
- 2 Joke van der Leeuw-Roord, (ed), *History Changes. Facts and Figures about History Education in Europe since 1989* (The Hague, 2003), 7.
- 3 Van der Leeuw-Roord, *History Changes*, 7-9 and Ecker, Alois (ed), *The Structures and standards of initial training for history teachers in South-east Europe* (Strasbourg, 2004).
- 4 <http://www.qca.org.uk/>
- 5 Van der Leeuw-Roord, *History Changes*, 7-9 and Ecker, *The Structures and standards*.
- 6 Van der Leeuw-Roord, *History changes*, 21-22.
- 7 Bu gelişmenin örnekleri İngiltere, Finlandiya, Hollanda ve Danimarka'da görülebilir.
- 8 Ian Philips'in *İngiltere'de Tarih Öğretim Programı'ndaki Değişim ve Reform'un Doğası* adlı konferansı. 6 Haziran 2009, Kızılcahamam, Türkiye. Bu konferans EUROCLIO semineri olan, *New Roads for History Education in Turkey Stocktaking. Assessing and Planning* da verilmiştir. Daha fazla bilgi için QCA'nın web sayfasındaki tarih kısmına bakınız: http://www.qca.org.uk/qca_6354.aspx
- 9 Martin Roberts (ed), *After the Wall, History Teaching in Europe since 1989*, Eustory series, *Shaping European History*, Volume 4, (Hamburg, 2004) Bu yayın bu değişim döneminin Avrupa'da tarih eğitimine olan etkilerini irdelemektedir.
- 10 Polina Verbytska, 'School history education for the development of democracy' (62-69) in *After the Wall*.
- 11 Lubos Vesely(ed) *Contemporary History Textbooks in the South Caucasus* (Prague, 2008); Ukrayna benzer bir çizgide şimdiye kadar hareket etmemiştir. Claudia Fischer in *Writing about History without Pathos? Some Remarks on the Best Contributions to the 1998 Students Competition on Ukrainian History* (116) in Joke van der Leeuw-Roord, (ed) *History for Today and Tomorrow. What does Europe mean for school history? Shaping European History* (Germany 2001) serisinin ikinci cildinde Ukrayna'nın Ukrayna ulus devletinin kurulmasına öncelik verdiği ve bu ülkede yeni çıkan ders kitaplarının sadece önceki Sovyet dönemine ait sembollerin, kahramanların ve idollerin değiştirildiği bir siyasi değişimi yansıtmaktadır. Joke van der Leeuw-Roord, 'Geschiedenis op school in Europa', (49-61) in P.den Boer en G.W.Muller(red.) *Geschiedenis op school* (Amsterdam, 1998) (49)
- 12 Örneğin bakınız: Julia Kushnerereva, 'Textbooks in Russia since 1989' in *After the Wall* 147-151, 148, Christina Koulouri (ed), *Clio in the Balkans. The Policy of History Education* (Thessaloniki, 2002), Christina Koulouri (ed), *Teaching the History of Southeastern Europe* (Thessaloniki, 2001) and Wolfgang Hopken(ed), *Oil on Fire: Textbooks, Ethnic Stereotypes and Violence in South-Eastern Europe* (Hannover, 1996).

- 13 Bodo von Borries, Magne Angvik (eds.) *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents* [vol. A: description, vol. B: documentation, CD-ROM] (Hamburg, 1997). Subject(s): Teaching of history - Historical consciousness - Political attitude - Conception of history - Adolescents - Europe - Belgium - Bulgaria - Croatia - Czech Republic - Denmark - Estonia - Finland - France - Germany - Greece - Great Britain - Hungary - Iceland - Israel - Italy - South Tyrol - Lithuania - Netherlands - Norway - Palestinian Territories - Poland - Portugal - Russia - Slovenia - Spain - Sweden - Turkey - Ukraine.
- 14 Von Borries and Angvik, *Youth and History*.
- 15 Laszlo Bero and Vilmos Vass, 'Teaching and Learning about Europe in Hungary', Elin Jones, 'Sharing the bed with an Elephant: Teaching History in Wales' and Jean-Clément Martin, 'European History and Old French Habits', in: *History for Today and Tomorrow. What does Europe Mean for School History. EUSTORY-Series: Shaping European History, Volume 2* (Hamburg, 2001), 147, 41-42 and 56-57.
- 16 Van der Leeuw-Roord, *History Changes*, 17-32.
- 17 Şu an için anket sonuçlarının sadece Avrupa'da tarih eğitimine yönelik karşılaştırmalı bir içgörü sağladığını söyleyebiliriz.
- 18 Avrupa Konseyi'nin Tarih Eğitimi inisiyatifi için gerçekleştirdiği çalışmasında Stradling, tarih öğretim programlarında önemli değişikliklerin söz konusu olduğuna dikkat çekmektedir.
- 19 Michail A. Boytsov, 'A EUROCLIO and Russian Joint Venture. Writing Schoolbooks on Post-War History', in: *History for Today and Tomorrow* 154-163.
- 20 Bodo Von Borries in *Multiperspectivity - Utopian Pretension or Feasible Fundament of Historical Learning in Europe?* (269-295) in *History for Today and Tomorrow* ;Bob Stradling *Multiperspectivity in History teaching, A Guide for Teachers*, Council of Europe publishing (2003). Bu rehber PDF formatında şu adresten indirilebilir: http://www.coe.int/t/e/cultural_co-operation/education/history_teaching/european_dimension/Multiperspectivity-E.pdf
- 21 Örneğin, Jean-Clément Martin Fransa açısından bu görüşü doğrular. Bu bağlamda "Fransa'da odağın bireysel eylemler ve bunların ideoloji ve siyasi düşüncelerle bağlarından ziyade devletler ve hükümetler tarihine verildiğini" belirtmektedir: Martin, 'European History and Old French Habits', in: *History for Today and Tomorrow*. 47.
- 22 2001 yılında Tallinn'de gerçekleştirilen EUROCLIO konferansında bir katılımcının gözlemlediği gibi halihazırdaki durum "tüm ilerlemelere rağmen halen geleneksel tarih eğitimi ağırlıklı olarak sürdürülmektedir; örneğin becerileri öğretmeye yönelik bir değişim söz konusudur. Ancak gerçek yenilikçilik odakta meydana getireceğimiz bir değişimdir".
- 23 Stradling A Council of Europe handbook on Teaching 20th Century European History (240) in *History for Today and Tomorrow*.
- 24 Symcox, Linda, *Internationalizing the U.S. History Curriculum* (37) in Linda Symcox and Arie Wilschut *National History Standards, the Problem of the Canon and the Future Teaching of History*, 2009 ; http://www.euroclio.eu/joomla/index.php/component?option=com_myblog/Itemid,384
- 25 Van der Leeuw-Roord, *History Changes*, 28
- 26 Bank, Jan en Piet de Rooy, 'Een canon van het Nederlandse verleden. Wat iedereen móet weten van de vaderlandse geschiedenis', in: *NRC Handelsblad*, 30 October 2004.

- 27 Titthara, May, *Kamboçya'da Khmer Rouge'un Tarihi'nin öğretilmesine ancak 2009 yılında izin verilecektir*. 17 Ekim 2008 http://www.euroclio.eu/joomla/index.php/component?option=com_myblog/Itemid,384/archive,October-2008/
 - 28 "Yearning for Yesterday, Conference on National history Standards", Utrecht, 5 and 6 October 2006
 - 29 Avrupa'da dünya tarihinin öğretilmesini en çok dillendiren kişi, Università di Roma 'La Sapienza' (İtalya)'dan Luigi Cajani'dir. Cajani, İtalya'da bu yaklaşıma dayanan tarih öğretimini amaçlayan bir çok deneysel çalışmaya dahil olmuştur.
 - 30 Örneğin, EUROCLIO 2005 anketine bakınız: http://www.euroclio.eu/joomla/index.php/component?option=com_docman/Itemid,402/
 - 31 Symcox, Linda and Arie Wilschut, 'Introduction', in: *National History Standards*, 5.
 - 32 Mijnhardt, Wijnand W., "De zinloosheid van een nationale canon in leerbaar" in Arie Wilschut, *Haalbaar*, Vossiuspers, University of Amsterdam, 2005, page 17.
 - 33 Maria Grever en Kees Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (WRR Verkenning nr. 17) (Amsterdam, 2007).
 - 34 <http://www.euroclio.eu/joomla/index.php> History Education in the News
 - 35 Capita, Carol *Small World, Big Country. A reappraisal of Europe in Rumanian History Teaching* (77)in *History for Today and Tomorrow*.
 - 36 Valdis Klisans, 'The teaching of Local, National and European History. Recent Latvian Experience' in Online EUROCLIO Bulletin 22 <http://www.euroclio.eu/download/2005/Bulletin22/bulletin.PDF>. Valdis Klisans in 'National and European history in Schools', (109-115) in *History for Today and Tomorrow*
 - 37 'The Future of Britishness': Speech by Gordon Brown to the Fabian Society: January 14 2006. Fabian Society Press Release
 - 38 Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, <http://entoen.nu>. *Tussenrapportage* (2 februari 2006), www.canonvannederland.nl . Leeuw-Roord, Joke van der; 'De Canon' Uzerine Bir Degerlendirne in " *Ana Hatlariyla Hollanda Tarihi* (De Canon) (2008) 113-127.
- Ana Hatlariyla Hollanda Tarihi (the Canon) çalışması Hollanda medyasında tarihe sadece belirlenmiş belli pencerelerden bakılmasıyla ilgili olarak birçok tartışmaya meydan vermiştir.
- 39 Hollanda Ulusal Tarih Müzesi ile ilgili tartışmalar için lütfen bakınız: http://www.sica.nl/pdf/verslag_23_mei_2007.pdf ve <http://www.rnw.nl/category/tags-english/dutch-national-history-museum>
 - 40 Cayir, Kenan *Preparing Turkey for the European Union: nationalism, National Identity and Otherness' "* in *Turkeys New Textbooks, Journal of Intercultural Studies* , 30: 1, 39-55,
 - 41 Repoussi, Maria, *New History Textbooks in Greece, The chronicle of an ideological war on the national past*, for more information on the debate, see: http://users.auth.gr/~marrep/PS_REPOUSI/ENG/THE_DEBATE/chron.html. Euroclio Bulletin 26, *Making a Difference. Fifteen Years of EUROCLIO*, via <http://www.euroclio.eu/site/index.php/2008-making-a-difference-bulletins-381>; Jurgen Broeders, *The Greeks fought heroically*, A history of Greek history textbooks. Master's thesis in the field of Political History, Radboud University Nijmegen (Nijmegen 2008).
 - 42 <http://www.kibrispostasi.com/index.php/cat/35/news/25241/PageName/KIBRIS>.

- 43 Martin, 'European History and Old French Habits', in: *History for Today and Tomorrow*, 50-52.
- 44 Stradling, 'A Council of Europe handbook' in: *History for Today and Tomorrow*, 239.
- 45 Örneğin EUROCLIO 2005 anketine bakınız: http://www.euroclio.eu/joomla/index.php/component/option,com_docman/Itemid,402/
- 46 Van der Leeuw-Roord, History changes, 19-20
- 47 2004 EUROCLIO anketi için bakınız: http://www.euroclio.eu/joomla/index.php/component/option,com_docman/Itemid,402/
- 48 2005 EUROCLIO Anketi için bakınız : http://www.euroclio.eu/joomla/index.php/component/option,com_docman/Itemid,402/
- 49 <http://en.wikipedia.org/wiki/Europe>
- 50 Sharon Macdonald (ed), *Approaches to European Historical Consciousness, Reflections and Provocations*. (Hamburg, 2000).
- 51 Jones, 'Sharing the bed with an Elephant' and Falk Pingel, 'How to approach Europe, The European Dimension in History Textbooks' in: *History for Today and Tomorrow*, 36-44 and 205-228.
- 52 *Euroclio Questionnaire Analysis*, Bulletin 22, 2005, page 69 to 86 (the Bulletin can be found in pdf on the website : http://www.euroclio.eu/download/Bulletins/22_Gaining_Equilibrium.pdf)?
- 53 Nicole Tutiaux-Guillon, 'Is there a basis for European Consciousness among French students? The results of Three Empirical Studies', in: *History for Today and Tomorrow*, 164-178.
- 54 Von Borries and Angvik, *Youth and History*
- 55 Jones, 'Sharing the bed with an Elephant', in: *History for Today and Tomorrow*, 36-44.
- 56 In his contribution *A Joint Venture: EUROCLIO and Russians Writing Schoolbooks on the post-war History*, ()History for Today and Tomorrow
- 57 EUROCLIO questionnaire 2005
- 58 Klisans, 'National and European history' as well as Bero and Vass , 'Teaching and Learning about Europe', *History for Today and Tomorrow* 140- 151 and 109-115.
- 59 Bero and Vass , 'Teaching and Learning about Europe', Klisans, 'National and European history' , Nicole Tutiaux-Guillon, 'Is there a basis for European Consciousness among French students?' 109-115, 140-151 and 164-178.
- 60 Capita, 'Small World, Big Country', Bero and Vass, 'Teaching and Learning about Europe', Martin, 'European History and Old French Habits', in: *History for Today and Tomorrow*, 71-90, 140-151 and 45-57.
- 61 Leeuw-Roord, Joke van der, *Altered States and Consciousness, examining Potsdam*, in TES, April 7, 1995 (V-VI)
- 62 http://www.eustory.de/root/img/pool/bilder/fuer_our_network/pdf/eustory_charter.pdf
- 63 <http://www.eurotopics.net/en/presseschau/archiv/article/ARTICLE14880-A-European-history-textbook> ve <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,2370988,00.html>
- 64 <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=234237>
- 65 Frederic Delouche (ed.). *Histoire de l'Europe*. (Paris, 1992).

66 Delouche, Histoire de l'Europe.(344)

67 Bronislaw Gemerek, 'De overwinning van de democratie in Europa', in: Leo Ornstein en Lo Breemer (ed), *Paleis Europa. Grote denkers over Europa*. (Amsterdam, 2007) 93-111.

TARİH VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ULUSLARARASI ETKİNLİKLERE KATILIMI: EUROCLIO ÖRNEĞİ*

*Semih AKTEKİN***

Son yıllarda Avrupa Konseyi ve başka uluslararası kuruluşlarca desteklenen ve Türk öğretmenlerin faydalanabileceği çok sayıda uluslararası hizmet içi eğitim kursları düzenlenmektedir. Bu kurslar öğretmenlerin mesleki gelişimi için büyük imkanlar sunmaktadır. Bu makale Türkiye'deki Tarih ve Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uluslararası hizmet içi eğitim kurslarına ne ölçüde katıldıklarını tespit etmeyi ve öğretmenlerin bu kurslara nasıl katılabileceklerini açıklayıp katılımlarını teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada Avrupa Tarih Eğitmcileri Derneği'nin (EUROCLIO) yıllık konferans ve hizmet içi eğitim kursları örnek olarak incelenmiştir.

Avrupa çapında 46 ülkeden yaklaşık 60 Tarih Öğretmenleri Derneği'nin üye olduğu Avrupa Tarih Eğitmcileri Derneği EUROCLIO (European Association of History Educators) merkezi Hollanda'da bulunan bir Sivil Toplum Kuruluşu'dur. Avrupa Konseyi'nin teşvik ve desteğiyle kurulan EUROCLIO'nun kuruluşu 15 ulusal ve bölgesel tarih öğretmeni derneğinin 1992 yılı Kasım ayında Strasbourg'daki bir toplantısında kararlaştırılmıştır. İlk resmi toplantısını 1993 yılı Nisan ayında Hollanda'da Avrupa Konseyi ve Hollanda Eğitim Bakanlığı işbirliğiyle düzenlediği 'Değişen sınırlar ışığında 1815 yılından itibaren tarih öğretimi' başlıklı sempozyumda gerçekleştiren EuroClio kendisini herhangi bir siyasi, felsefi veya dini bağlantısı olmayan bağımsız bir kuruluş olarak tanımlamaktadır (Slater, 1995). EuroClio'nun kuruluş çalışmaları Soğuk Savaş'ın sona ermesi ve demir perdenin yıkılması sonucunda tarih ve tarih eğitimiyle ilgili Doğu ve Batı Avrupa'da oluşan yeni fikirlerin bir sonucu olarak görülebilir. Soğuk savaş sonrası dönemde Avrupa'da yeni ders kitapları yazılmış ve öğretmenler yeniden eğitilmişlerdir. Tarih eğitimi diğer derslere göre insanların komşu ülkelere ve insanlarına bakış açısını

* Kitabın bu bölümü, yazarın 18-20 Haziran 2007 tarihlerinde Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde düzenlenen III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi'ne sunduğu aynı başlıklı bildirinin yeniden yazılmış şeklidir.

** Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Tarih Eğitimi ABD, Trabzon

daha çok etkileyen bir alan olduğu için yeni dönemde tarih derslerinde çoklu bakış açısının gelişimi, karşılıklı anlayış ve uluslararası işbirliği gereksinimi artmıştır (Leeuw-Roord, 1998). Böyle bir uluslararası konjonktürde doğan EuroClio Avrupa çapında tarih derslerinin müfredattaki yerinin gelişmesine çalışmaktadır. Tarih eğitiminde yenilikleri teşvik etmekte ve tarih öğretmenlerinin entelektüel bağımsızlığına ve gelişimine katkıda bulunmayı hedeflemektedir. EuroClio Avrupa çapında tarih eğitiminin daha verimli ve karşılıklı dostluğa katkıda bulunacak şekilde yeni tekniklerin kullanılarak anlatılmasını ve bu alanda farklı ülkeler ve kurumlar arasında işbirliğini hedeflemektedir (Slater,1995). İngiliz tarih eğitimcisi Ruth Watts, Avrupa Konseyi'nin tarih alanında yaptığı çalışmalar içinde en dikkate değer olanın EUROCLIO'nun kuruluşunun olduğunu söylemektedir (Watts, 2000, 176).

EuroClio yukarıda sayılan amaçlarını gerçekleştirebilmek için her yıl Avrupa'nın değişik bir ülkesinde tarih eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitim çalışmaları düzenlemektedir. EuroClio konferanslarının içeriği incelendiğinde Avrupa Vatandaşlığı, İnsan hakları, çok kültürlülük, milli tarih ve dünya tarihi arasında denge kurulması ve değer ve kavramlar öğretimi gibi konuların ve tarih eğitiminde teknoloji kullanımı, yerel tarihi kaynaklar ve müzelerin kullanımı gibi yöntemlerin öğretildiği görülmektedir. 2005 ve 2007 yıllarındaki konferansların tek Türk katılımcısı bendim. Bu konferanslara Türkiye'den katılım oranının düşük olduğunu gözlemledikten sonra bu makale için EuroClio ile irtibata geçerek 1993 yılından itibaren yapılan tüm eğitim çalışmalarının konuları ve katılımcı sayıları ile bu çalışmalara bugüne kadar kaç Türk öğretmenin devam ettiğini sordum. EuroClio tarafından gönderilen aşağıdaki tabloda başlangıcından bu güne kadar bu faaliyetlerden kaç ülkeden kaç katılımcının faydalandığı görülmektedir. Tablo 1 incelendiğinde bu çalışmalara yılda yaklaşık 35 değişik ülkeden yüzün üzerinde eğitimcinin katıldığı görülmektedir. Konferanslara ABD, Arnavutluk, Avustralya, Azerbaycan, Belarus, Belçika, Bosna, Bulgaristan, Fransa, Hırvatistan, Kıbrıs, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Finlandiya, Almanya, Yunanistan, Macaristan, İzlanda, İrlanda, İtalya, Letonya, Litvanya, Luxemburg, Makedonya, Malta, Moldova, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, Rusya, Sırbistan, Slovenya, Güney Afrika, İspanya, İsveç, Tataristan, Türkiye, İngiltere, Ukrayna olmak üzere her yıl değişik ülkelere katılım olmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bunun dışında tarih ders kitabı yazarları ve eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri ile ülkelerin Eğitim Bakanlığı bürokratları da toplantılara katılmaktadır.

Euroclio'nun beş gün olarak planlanan hizmet içi eğitim kurslarının ilk günü genellikle ev sahibi ülkenin devlet başkanı, eğitim bakanı gibi yetkilileri

ve üniversitelerden öğretim üyeleri o ülkenin tarihi ve eğitim sistemiyle ilgili bilgiler vermektedirler. Haftanın geri kalan günlerinden birinde o ülkenin eğitim sistemini ve tarih derslerinin işleyişini katılımcılara tanıtmak için okul ziyaretleri düzenlenmektedir. Katılımcılar farklı gruplar halinde daha önceden tespit edilmiş ilk ve orta öğretim kurumlarına götürülmektedirler. Bu okullarda okul yetkilileri okulları ve ülkelerindeki eğitim sistemi hakkında bilgi verdikten sonra katılımcılar farklı sınıflarda dersleri izleyip öğretmen ve öğrencilere soru sorma fırsatı buluyorlar. Ziyaret esnasında öncelikle tarih veya sosyal bilgiler derslerinin izlenmesine çalışılıyor ancak ziyaret edilen gün ve saatte bu dersler yoksa başka dersler de izlenebiliyor. Okul ziyareti boyunca okulun kaynak ve imkanları tanıtılıyor ayrıca öğretmenler odasında diğer öğretmenlerle sohbet imkanı da bulunuyor. Hafta boyunca bir gün de ilgili ülkenin tarihi mekan ve müzelerinin ziyaretine ayrılıyor. Organizatörlerin tespit ettiği müzeler ve tarihi mekanlar ziyaret edilirken hem ülkenin tarihiyle ilgili değişik bilgiler elde ediliyor hem de bu mekanların tarih derslerinde nasıl kullanıldığıyla ilgili açıklamalar yapılıyor. Böylece tarihi mekan ve müzelerin tarih konularının anlatımında kullanımıyla ilgili somut örnekler gözlemek mümkün oluyor.

Tablo 1. EUROCLIO'NUN 1993-2010 yılları arasında yaptığı uluslararası toplantılar ve katılımcı sayısı

1993	Glasgow, İskoçya	<i>Tarihte Kavram ve Beceriler</i> , 4 ülkeden 62 katılımcı
1993	Leeuwarden, Hollanda	<i>Değişen sınırların ışığında 1815'ten itibaren tarih öğretimi</i> , 35 ülkeden 150 katılımcı
1994	Glasgow, İskoçya	<i>Tarihte kavramlar ve beceriler</i> , 8 ülkeden 40 katılımcı
1994	Bruges, Belçika	<i>Tarih öğretimi ve öğreniminde sorunlar</i> , 25 ülkeden 40 katılımcı
1995	Berlin, Almanya	<i>Potsdam Konferansı ve Sonuçlarının öğretimi</i> , 30 ülkeden 70 katılımcı
1995	Toledo, İspanya	<i>II. Philip ve Zamanı</i> , 6 ülkeden 100 katılımcı
1996	Neuchâtel, İsviçre	<i>Tarih öğretimi: Demokrasinin Anahtarı mı?</i> 30 ülkeden 65 katılımcı
1996	Jurmala, Letonya	<i>Bilinmeyen Avrupa'nın keşfi: Baltık ülkelerinde tarih ve tarih öğretimi</i> , 15 ülkeden 50 katılımcı
1997	Budapeşte, Macaristan	<i>21. Yüzyıla hazırlanmak: Tarih müfredatı oluşturmak için ilkeler</i> , 31 ülkeden 102 katılımcı
1997	Pècs, Macaristan	<i>Gençlik ve tarih projesi. Tarih öğretim ve öğreniminde sorunlar ve sonuçlar</i> , 37 ülkeden 70 katılımcı

1998	Helsinki, Finlandiya	<i>Tarih öğretimi ve Bilgi iletişim Teknolojileri – BİT Tarih Öğretimini Kolaylaştırır mı?</i> 39 ülkeden 105 katılımcı
1998	Coleraine, Kuzey İrlanda	<i>Gelecekteki Geçmiş, Tarih eğitiminde bilgi teknolojileri ve karşılıklı anlayış için eğitim</i> , 5 ülkeden 25 katılımcı
1999	Edinburgh, İskoçya	<i>Tarihsel Miras ve Milli Kimlik –Tarih Eğitiminde Temel kavramlar</i> , 37 ülkeden 108 katılımcı
2000	Lizbon, Portekiz	<i>Tarihi hatırlama ve Kutlamalar</i> , 35 ülkeden 112 katılımcı
2001	Tallinn, Estonya	<i>Değişen Dünya, Tarih öğretiminde 20.yüzyıldaki günlük hayatın yeri ve önemi</i> , 35 ülkeden 140 katılımcı
2002	Prag, Çek Cumhuriyeti	<i>Zengin ve Çeşitli Farklılıklar. Avrupa'daki etnik ve dini azınlıkların Tarihini öğretme ve öğrenme</i> , 39 ülkeden 140 katılımcı. Türkiye'den 1 katılımcı.
2003	Bolonya, İtalya	<i>Eğitim Reformu Çağında Tarih eğitim ve öğretiminde Değişiklikler</i> , 38 ülkeden 195 katılımcı
2004	Cardiff, Galler/ İngiltere	<i>Avrupa'ya aidiyet –Küçük Uluslar, Büyük Sorunlar</i> , 32 ülkeden 118 katılımcı. Türkiye'den 1 katılımcı.
2005	Riga, Letonya	<i>Yerel, Milli, Bölgesel Tarih ile Avrupa ve Dünya tarihi arasında nasıl denge sağlamalı</i> , 43 ülkeden 160 katılımcı. Türkiye'den 1 katılımcı.
2006	Valetta, Malta	<i>Tarihsel beceri ve kavramların Avrupa vatandaşlığı bilincini teşvik için kullanımı</i> , 36 ülkeden 140 katılımcı. Türkiye'den 3 katılımcı.
2007	Bled, Slovenya	<i>İnsan hakları eğitimi: tarihten dersler</i> , 37 ülkeden 125 katılımcı. Türkiye'den 1 katılımcı.
2008	Bristol, İngiltere	<i>Kimlik, farklılık ve değerlerin tarih öğretimi yoluyla keşfi</i> , 31 Mart–5 Nisan 2008 Tarihlerinde gerçekleşti. 38 ülkeden 123 katılımcı. Türkiye'den 1 katılımcı.
2009	Lefkoşa, Kıbrıs	<i>Ötekilerin bakış açısından bakmak: Kültürlerarası diyalog ve Tarih eğitim ve öğretimi</i> , 35 ülkeden 120 katılımcı. Türkiye'den 2 katılımcı.
2010	Nijmegen, Hollanda	<i>Ortak Avrupa Tarihi Öğretimi, Temalar, perspektifler ve düzeyler</i> , 22-28 Mart 2010'da Hollanda'da gerçekleşecek

Haftanın diğer günlerinde sabah kahvaltısından sonra başlayıp akşam yemeğine kadar devam eden program süresince gün boyu değişik konferans ve atölye çalışmaları düzenlenmektedir. O yılın gündemiyle ilgili değişik ülkelerden uzman isimler konularıyla ilgili konuşmalar yaparken, atölye çalışmalarında da farklı ülkelerden konuşmacılar tarih eğitiminin değişik bir boyutuyla ilgili sunum yaptıktan sonra katılımcılar kendi ülkelerinden

hareketle konuyla ilgili daha çok uygulamaya yönelik tartışmalar yapıyor. Ayrıca farklı ülkelerden katılımcılardan oluşmasına dikkat edilen tartışma grupları oluşturuluyor ve katılımcılar tarih eğitiminin değişik boyutlarını karşılıklı tartışma imkanı bulmaktadırlar. Kurs başlamadan önce katılımcılara kendi ülkelerindeki tarih eğitimiyle ilgili örnek materyaller, ders kitapları, ölçme değerlendirme etkinlikleri vb. getirmeleri istenmektedir. Bu materyaller hafta boyunca sergileniyor ve tartışmalar süresince paylaşıp karşılaştırılıyor. Programın son akşamı ise o ülkenin kültürünü yansıtan folklor ve müzik gösterisi yapılıyor. Bu son akşamda katılımcılar hem haftanın yorgunluğunu atmış hem de o ülkenin müzik ve folkloru hakkında fikir sahibi olmuş oluyorlar. Bu anlattığım etkinlikler programın resmi kısmında olanlar. Hiç kuşkusuz yemek ve çay aralarında ve akşam yemeğinden sonraki boş saatlerde çok daha farklı ve çeşitli tartışmalar yapmak da mümkün oluyor. İlgili ülkenin Eğitim Bakanlığı ve üniversite yetkililerinin verdiği resepsiyonlarda o ülkenin yetkili kişileriyle tanışıp konuşma şansı elde etmek de mümkün.

Bu tür hizmet içi eğitim kurslarını takip etmenin eğitimcilere mesleki ve kişisel gelişim açısından aşağıdaki faydaları sağlayacağı söylenebilir:

- 1- Eğitim ve öğretim alanında dünyanın diğer ülkelerinde neler olduğunu öğrenmek.
- 2- Eğitimdeki güncel sorunlarla ilgili uluslararası uzmanların bilgilerinden faydalanmak.
- 3- Farklı ülkelerin okullarındaki eğitim sistemlerini görerek kendi uygulamalarını karşılaştırmak.
- 4- Farklı ülkelerden kişisel dostlar edinerek başka kültürleri tanımak.
- 5- Başka Avrupa Birliği projeleri için muhtemel ortaklar bulmak.
- 6- Ziyaret edilen ülkenin tarihi ve kültürü hakkında bilgi sahibi olmak.
- 7- Ziyaret edilen ülkedeki güncel ve siyasi gündem konusunda bilgi ve fikir sahibi olmak.
- 8- Yabancı dil öğrenme veya bildiği yabancı dili geliştirmek için motive olmak.
- 9- Uluslararası bir ortamda başka ülkelerden katılımcılarla önyargıların giderilmesine ve karşılıklı anlayışın sağlanmasına katkıda bulunmak.

EuroClio'nun yıllık mesleki gelişim kursları Avrupa Birliği'nin Comenius Programları kapsamında desteklenmektedir. Comenius programının temel amacı, "Okul Eğitimi" alanında Avrupa ülkeleriyle işbirliği yaparak eğitimde kaliteyi artırmak ve kültürel diyalogu sağlayarak dil öğrenimini teşvik etmektir. Bu program, Okul Öncesi Eğitim, İlköğretim ve Ortaöğretim alanlarını kapsamaktadır. Avrupa ülkelerinden katılımcıların çoğu bu tür toplantılara bu burs imkanlarından yararlanarak katılıyor. Avrupa Birliğinin

Türkiye’deki eğitim faaliyetlerini Devlet Planlama Teşkilatı’na bağlı kısa adı Ulusal Ajans olan Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı yürütmektedir. Ulusal Ajans’ın resmi internet sitesindeki bilgilere göre Türkiye, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına “tam üye” olarak 1 Nisan 2004 tarihinden itibaren katılmıştır. 31 Aralık 2006’da sona eren bu ilk dönemde, Socrates (Genel Eğitim), Leonardo da Vinci (Mesleki Eğitim) ve Gençlik programları çerçevesinde toplam 67 milyon Avro’luk bir bütçe oluşturulmuş ve eğitim ve gençlik sektörüne karşılıksız hibe olarak kullanılmıştır. Programların uygulandığı bu ilk üç yılda toplam 3.035 proje desteklenmeye değer bulunmuş ve yaklaşık 40.000 Türk vatandaşı bu programlar kapsamındaki faaliyetlerden yararlanmıştır. Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları, 1 Ocak 2007 tarihi itibarıyla yeni bir döneme girmiş bulunmaktadır. Türkiye 1 Ocak 2007’de başlayan Hayatboyu Öğrenme Programı’na yine “tam üye” olarak katılmış. Yeni dönemde 2007-2013 bütçe döneminde programların bütçesinin yaklaşık % 70 oranında artırılması planlanmaktadır. 2013 yılı sonuna kadar sürecek yedi yıllık bir dönemi kapsayan Hayatboyu Öğrenme ve Gençlik Programları yılda 5 kez başvuruları kabul edecek. Hayatboyu Öğrenme Programı, ilk ve orta öğrenimdeki öğrencilerden yetişkinlere, mesleki eğitim stajyerlerinden üniversite öğrencilerine, temel beceri ihtiyacı duyan insanlardan eğitim profesyonellerine kadar herkes için eğitim ve öğretimde gelişme imkanları ve karşılıksız mali katkı sağlamaktadır.

Ulusal Ajansın yaptığı yardımlar etkinliğe göre değişmekle birlikte bireysel hizmet içi eğitim faaliyetleri için kurs katılım ücreti, yol ücreti ve konaklama ücretlerinin tümü karşılanmaktadır. Örneğin yukarıda bahsedilen hizmet içi eğitim toplantılarına katılım ücreti otel dahil 1000 Avro’dur. Ayrıca toplantının yapıldığı ülkeye gidiş dönüş uçak bileti ve diğer masraflar da düşünüldüğünde yaklaşık 1500 Avro civarında bir masraf gerekiyor. Türkiye’deki öğretmen maaşları düşünüldüğünde bu miktarın hiç de azımsanmayacak bir miktar olduğu görülür. Avrupa Birliği’nin sağladığı bu burslarda yurtdışı ve yabancı dil tecrübesi olmayanlar ile dezavantajlı sosyo ekonomik kurum ve bölgelerde görev yapan öğretmenlere öncelik verilmektedir. Comenius kapsamında burs alan bir katılımcı üç yıl geçmeden aynı burslardan faydalanamamaktadır. Bütçe imkanları sınırlı olduğu için şu anda her hizmet içi eğitim kursu için başvuranlar içinde en yüksek puan alan iki kişi yararlanabiliyor.

EuroClio’nun verdiği bilgilere göre bugüne kadar 2002 Prag, 2004 Cardiff, 2005 Letonya, 2007 Slovenya ve 2008 İngiltere EuroClio yıllık toplantılarına Türkiye’den birer katılım olmuş. 2006 Malta toplantısına ise Türkiye’den hepsi özel okullarda çalışan ve iki tanesi Comenius burslarından faydalanarak gelmiş 3 Tarih öğretmeni katılmış. 2009 yılında Kıbrıs’ta yapılan

konferansa ise EuroClio'nun Türkiye'de yürüttüğü Matra projesi 'A Key to Europe' projesi kapsamında 2 Türk öğretim üyesi katıldı. Eldeki veriler bu etkinliklere Türk öğretmen katılımının diğer ülkelerle karşılaştırıldığında çok düşük olduğunu göstermektedir. Bu düşüklüğün sebebi olarak yabancı dil bilen öğretmen azlığı ve uluslararası burs imkanlarından haberdar olmama gösterilebilir. Comenius kapsamındaki diğer etkinlikler için farklı şartlar gerekse bile bireysel hizmet içi eğitim kurslarından yararlanmak için yabancı dil bilgisi şart. Zaten düzenlenen kurslara bazı ülkelere 10'un üzerinde katılımcı varken Türkiye'den çok az katılım olmasının en büyük sebebi de yabancı dil bilen öğretmen sayısındaki düşüklüktür. Bireysel hizmet içi eğitim faaliyetleri için KPDS'den (Kamu Personeli Dil Sınavı) en az 70 puan almış olmak veya yabancı dilde eğitim veren bir üniversiteden mezun olmak gerekiyor. Bazı öğretmenler için bu puan yüksek gözükebilir ancak günümüz şartlarında bu kadar bir dil bilgisi de uluslararası gelişmeleri takip edebilmenin asgari şartlarından biri haline gelmiş bulunuyor. Öğretmen adayı öğrenciler daha lisans düzeyinde bu tür uluslararası fırsatlardan haberdar edilirse dil öğrenmeye de motive edilmiş olurlar. Bu tür etkinliklere katılan öğretim üyelerinin dönüşte öğrencilerine uluslararası etkinliklere katılımın faydaları ve bu etkinliklere nasıl katılabileceği konusunda sunumlar yapmaları öğrencileri dil öğrenme ve uluslararası gelişmeleri takip etmeye teşvik edecektir.

Uluslararası etkinliklere katılım eksikliğindeki bir diğer faktörün öz güven eksikliği olduğu söylenebilir. Türkiye'de bazı eğitimcilerin yabancı bir dil bilseler bile bu konuda çok mütevazı veya çekingen davrandıklarını gözlemlemek mümkün. KPDS'den yeterli puanı almış olsa bile pratik eksikliği olduğu bahanesiyle uluslararası faaliyetlere başvuruda çekingen davranan eğitimcilerle karşılaşılabilir. Oysaki bu tür uluslararası toplantılarda dil seviyesi çok değişik düzeyde olan katılımcılara rastlamak mümkün. Çok iyi düzeyde İngilizce konuşanlar yanında söylenenleri ancak takip edebilen katılımcılara da rastlanıyor. Dolayısıyla Türkiye'deki öğretmenlerin de bu tür toplantı ve burslara yabancı dil pratikleri çok iyi olmasa bile başvurup katılmalarında fayda var. Zaten yabancı dil pratiği de bu tür toplantılara katılmadan gelişmez.

Bu tür toplantılara katılım azlığının bir diğer sebebi ise öğretmenlerin bu imkanların varlığından haberdar olmaması olarak görülebilir. Nitekim katıldığım kurslardan sonra çevremdeki Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine bu imkanlardan bahsettiğimde birçoğunun bu imkanların varlığından ya haberdar olmadıklarını ya da nasıl başvurup yararlanacaklarını bilmediklerini gözlemledim. Ulusal Ajans'ın ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu tür faaliyetleri duyurma noktasında daha yoğun çaba göstermesi Türk eğitimcilerinin uluslararası etkinliklerden faydalanma oranını artıracaktır.

Comenius kapsamındaki farklı hizmet içi eğitim kurslarından ve EuroClio'nun bir dahaki kursundan faydalanmak isteyenler için makalenin bu bölümünde bazı pratik bilgiler verilecektir. Hem EuroClio faaliyetleri hem de gelecek yıllardaki toplantı ve katılım için www.euroclio.eu adresinde ayrıntılı bilgi bulmak mümkün. Avrupa Konseyi'nin eğitimcilere yönelik faaliyetleri, başvuru koşulları ve tarihleri, proje değerlendirme kriterleri ve hibe miktarları konusunda en güncel bilgiler için ise Ulusal Ajans'ın web sitesini www.ua.gov.tr sık sık takip etmekte fayda var. Ulusal Ajans başvurularla ilgili tarihlerde çok hassas olduğundan bu faaliyetlere katılmayı düşünenlerin bu konuda dikkatli olması gerekiyor. www.ua.gov.tr adresinde Haberler başlıklı bölümde Hayatboyu Öğrenme Programı (LLP) 2007 Başvuru Kılavuzu ve Ekleri linkine tıklayınca Comenius programı kapsamındaki kurslara nasıl başvurulabileceği konusunda ayrıntılı bilgiler bulunabilir.

Sadece Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri değil tüm branş öğretmenleri kendi alanlarıyla ilgili farklı ülkelerde İngilizce, Fransızca ve Almanca dillerinde düzenlenmiş çok çeşitli hizmet içi eğitim etkinliklerinden faydalanabilirler. Öğretmen ve eğitimcilerin Hayatboyu öğrenme programı kapsamında başvurabileceği tüm hizmet içi eğitim kurslarının listeleri ve içeriklerine ise <http://ec.europa.eu/education/trainingdatabase> adresinden ulaşmak mümkün. Ayrıca bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı Dış ilişkiler Genel Müdürlüğü'nün <http://digm.meb.gov.tr/> sayfasından Hizmetiçi Eğitim linkine bağlandığında da değişik Avrupa ülkelerinde farklı alanlardan öğretmenler için düzenlenmiş hizmet içi eğitim kursları listesine ve başvuru tarihlerine ulaşmak mümkündür.

KAYNAKÇA

- Leeuw-Roord, J.van der.(ed.) 1998. *The State of History Education in Europe*. Hamburg:Korber-Stiftung.
- Slater, J. 1995. *Teaching History in the New Europe*. London: Cassell.
- Watts, R. 2000. History in Europe. İçinde: Arthur J. ve Philips R (ed.) *Issues in History Teaching*. ss.175-188.

İnternet kaynakları:

- http://ec.europa.eu/education/llp/doc/call10/part1_en.pdf
- <http://www.euroclio.eu>
- <http://www.lifelonglearningprogramme.org.uk>
- <http://www.ua.gov.tr/>