T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TARİH EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ'NDE TARİH EĞİTİMİ VE ULUSAL TARİH STANDARTLARININ OLUŞTURULMASI

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Hasan SUNGUR

Danışman: Prof. Dr. Mustafa SAFRAN

Ankara
Temmuz, 2012

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TARİH EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ'NDE TARİH EĞİTİMİ VE ULUSAL TARİH STANDARTLARININ OLUŞTURULMASI

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Hasan SUNGUR

Danışman: Prof. Dr. Mustafa SAFRAN

Ankara
Temmuz, 2012

ONAY

Hasan SUNGUR'un "Amerika Birleşik Devletleri'nde Tarih Eğitimi Ve Ulusal Tarih Standartlarının Oluşturulması" adlı tezi 04.04.2012..... tarihinde jürimiz tarafından Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

AD-SOYAD	İMZA
Başkan : Prof. Dr. EMİN KARİP	Emin Karip
Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. MUSTAFA SAFRAN	M. Safran
Üye : Prof. Dr. MEHMET ŞAHİNGÖZ	
Üye : Prof. Dr. MUSTAFA YILMAZ	
Üye : Doç. Dr. BAHRİ ATA	Bahri Ata

ÖNSÖZ

"Amerika Birleşik Devletleri'nde Tarih Eğitimi ve Ulusal Tarih Standartlarının Oluşturulması" adlı çalışmamızda ABD'deki genel eğitim ve tarih eğitimi anlayışını ana hatlarıyla ortaya koymayı, ABD'nin genel eğitim sisteminin –özellikle tarih eğitiminin- geçmişten günümüze yaşadığı problemleri ve bunların üstesinden gelinebilmesi için yapılan reformları gözler önüne sermeyi amaçlandı. Başta tarih eğitimi olmak üzere Amerika'daki eğitim anlayışının bugünkü haline gelene kadar geçirdiği süreçte yaşanan tartışmalar ve tartışmalar yaşanırken ortaya atılan düşüncelerin dayandığı kavramsal yaklaşımları da (muhafazakâr-milliyetçi tarih-liberal tarih anlayışları) dile getirmek de amaçlanmıştır. Tartışmalar yaşanırken ortaya atılan kavramsal yaklaşımların daha iyi anlaşılması için Ulusal Tarih Standartlarının oluşumuna yönelik tartışma ve çalışmalara odaklanılmıştır. Bu nedenle çalışmanın önemli bir bölümünün bu başlıktan oluştuğunu söylenebilir.

Yapılan bu çalışma ile bir taraftan Amerika'daki tarih eğitimini anlatırken gelişmiş ülke modellerinin başında gelen Amerika örneği ile karşılaştırma yapma şansının bulunacağı diğer taraftan da dünyanın herhangi bir ülkesinde okullarda tarih eğitiminin nasıl tartışmalar ve siyasal kavgalara konu olabileceği, genelde eğitimin, özelde tarih eğitiminin yalnızca eğitim olmadığı gözler önüne serilmektedir.

Çalışma, Amerika'da tarih öğretimi ve ulusal standartlar meselesinin tarihsel boyutunu da kapsamaktadır. Bununla birlikte tarih eğitimi uygulamalarından elde edilen bulguların genellendirilmesi, tarih eğitim sistemi, tarihi gelişimiyle başlanarak; tarih eğitiminin önem ve amacı, tarih eğitiminin geliştirilmesi için uygulanan yöntemler, ulusal tarih standartları, tarih dersleri, araç-gereçler, ders kitapları, metot ve problemleri araştırma kapsamının içindedir.

Tarih eğitimi daima resmi ideoloji ve iktidar düşüncelerinin kendi anlayışına uygun davranış ve düşünme biçimleri geliştiren vatandaş yetiştirme amaçlarının bir sonucu olarak çerçevelenmiştir. Bu noktada Amerika'daki tarih anlayışı (gelişmiş ülke modeli olarak)

diğer ülkelerden farklılık göstermediği gibi vardığımız sonucu somutlaştıran bir örnek teşkil etmektedir.

Çalışmalarım sırasında bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan ve her türlü zorlukla başa çıkmamda bana en büyük desteği veren danışmanım sayın Prof. Dr. Mustafa SAFRAN'a teşekkürü bir borç bilirim. Hocamın desteği olmasaydı bu çalışma bugünkü şeklini alamazdı.

Çalışma konumun belirlenmesinde görüş ve desteklerini paylaşan, yol göstericiliği ve yerinde yönlendirmeleri ile yardımını daima aldığım hocam sayın Yard. Doç. Dr. Bahri ATA'ya teşekkür ederim.

Amerika'daki kitaplara ulaşmamda, konuyla ilgili önemli verileri elde etmemde yardımları aldığım öğrencilerim Mesut GÜL, Ali Ekrem YEŞİLKANAL, Deniz KEMAHLI, Aysu DAMAR ve Egemen KESİKLİ'ye teşekkür ederim.

Çalışmalarım sırasında görüş ve önerilerini benimle paylaşan her türlü desteğini gördüğüm Meliha KÖSE'ye teşekkür ederim.

Hasan SUNGUR

Ankara-2012

ÖZET

AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ'NDE TARİH EĞİTİMİ VE ULUSAL TARİH STANDARTLARININ OLUŞTURULMASI

Hasan SUNGUR
DOKTORA TEZİ, TARİH EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mustafa SAFRAN
Temmuz, 2012

Bu çalışmada Amerika'daki tarih eğitimi ve ulusal standartların oluşumu tarihi sıra takip edilerek ortaya konulmuştur. Çalışmanın giriş bölümünde genel olarak tarih eğitiminin önemine değindikten sonra tarih yazımının tarihçesi verilmiştir. Bu tarihçe "19. Yüzyıl'da Tarih Yazımı", "20. Yüzyıl'da Tarih Yazımı" ve "Amerika Birleşik Devletleri'nde Tarih Yazımının Tarihçesi" başlıkları ile ortaya koyuldu. Amerika'daki tarih yazımının izlediği tarihsel sürecin ayrı bir başlık altında değerlendirilmesinin sebebi öncelikle çalışma konusuna odaklanma çabasıdır. Bunun yanında gelişmiş ülke modeli olarak Amerika'yı ele almış olmanın tarih yazımının değişim çizgisine bir ulus örneği ile farklı bir bakış açısı kazandıracağı düşüncesi de ayrı bir başlık biçiminde ele alınmasının diğer nedenidir.

Çalışmanın ikinci bölümünde son dönemde Amerika Birleşik Devletleri'ndeki tarih eğitiminin iyileştirilmesi amacıyla girişilen reform hareketleri ve bu bağlamda gerçekleştirilmeye çalışılan Ulusal Tarih Standartları Projesi'nin oluşum evreleri, bu süreçte karşılaşılan zorluklar, bu çalışmalara katkıda bulunan kişi ve kurumlar, projenin tarih eğitimi üzerindeki yansımaları analiz edilmiştir Bu süreç, araştırma ve tartışmaların iç içe geçtiği bir oluşum sergilediği için öncelikle "Problemin Tanımı" bölümünde standartların oluşumuna neden gerek duyulduğu üzerinde durulmuştur. Ulusal tarih Standartlar'nın oluşumundaki alt yapı da aynı bölümde "Problemin Arka Planı" başlığı altında ele alınmıştır. "Ulusal tarih Standartları Oluşturmanın Mantıksal Temeli" bölümünde de bu standartların oluşum aşamasındaki temel noktalara değinilmiştir. "Ulusal Tarih Standartları İçin Önermeler" bölümünde ise bu standartların oluşumu sırasında

dikkat edilmesi gereken temel noktalar ve izlenmesi gereken yöntemler açıklanmıştır. Bu bölümün sonraki başlıklarında araştırma soruları, ulusal tarih standartları ile ilgili bazı terimlerin açıklamaları üzerinde durulmuştur.

Çalışmanın üçüncü bölümünde "Amerika Birleşik Devletleri'nde Ulusal Tarih Standartlarının oluşumu İle İlgili Araştırmaların İncelenmesi" yer almaktadır. Bu bölümde Ulusal tarih Standartları Projesi'nde yer alan enstitü ve uzmanların görüşleri, tartıştıkları konular ve yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

Dördüncü bölüm ulusal tarih standartlarının oluşum sürecinde ortaya çıkan kriterlerin değerlendirildiği bölümdür.

Beşinci bölümde Amerika'daki tarih ders kitaplarının içeriği, bu içeriğin değişmesi gerektiğini ileri süren eleştirel görüşler yer almaktadır. Bu görüş ve düşüncelerin somut örnekleri olarak düşünülen anket ve istatistiklerin verileri de tablolar halinde bu bölümde verilmiştir.

Altıncı bölüm, oydaşma yaratma—ya da, ortak karar oluşturma ve anlaşarak sonuca varma aşamasını anlatmaktadır. Kriterler oluşturulurken ortak bir payda yaratma çabalarının ayrıntılarını vermektedir.

Yedinci bölümde Amerika tarihi ve dünya tarihi için ulusal standartların geliştirilmesinde etkili olan nedenler ve bu nedenlerin dayanak noktaları ele alınmıştır. Ulusal standartların ayrıntılı açıklaması yapılmıştır.

Sekizinci bölümde Amerikan tarihi ders müfredatının içeriği üzerinde durulmuş, standartların değişmesi ile ders müfredatındaki değişiklikler arasındaki bağıntılara değinilmiştir.

"amerikan tarihi ders kitaplarına genel bakış" başlığından oluşan dokuzuncu bölümde sonuç bölümünde yaptığımız çıkarsamalara yardımcı olacak içerik araştırması yapılmıştır. Bu bağlamda ders kitaplarının içeriğine yönelik eleştirilere de yer verilmiştir. Ders kitapları hakkında yapılan değerlendirmelerin somut verileri tablolar halinde sunulmuştur.

Onuncu bölümde ulusal tarih standartları'nın eğitime olan etkisi yapılan anketlerin istatistiki verileriyle ortaya konulmuştur. 1994, 2001 ve 2006'da Amerika'da tarih alanındaki gelişmelerin takip edilmesini sağlamak amacıyla "National Assesment of Educational Progress" tarafından yapılan anketler ve çıkarılan istatistiklerin tablolar halinde sunumu yer almaktadır.

Sonuç bölümünde ise Amerika'daki tarih eğitiminde gerek uygulamada gerekse teorik alanlarda meydana gelen değişimlerin alt yapıları üzerinde kısaca durulduktan sonra Amerika örneğinden yola çıkılarak tarih öğretiminin ulusların yaşamında ne denli olduğu üzerinde durulmuştur.Türkiye'de Tarih eğitimi ile karşılaştırmalar yapılarak çeşitli çıkarımlarda bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Ulusal Tarih Kriterleri, Ortak Kanı, Tarih Eğitimi, Müfredat

ABSTRACT

HISTORY TEACHING AND THE MAKING OF NATIONAL HISTORY STANDARDS IN THE UNITED STATES

SUNGUR, Hasan
PHD, Department of History Teaching
Thesis Advisor: Prof. Dr. Mustafa SAFRAN
July, 2012

The thesis is about history teaching and the making of national history standards in the United States. Ater a brief introduction to the problem in Chapter 1, Chapter 2 cites arguments about the importance of history education in general as well as an historical background to problems and issues in writing history. This historical introduction briefly reviews "history writing in the Nineteenth Century," "history writing in the Twentieth Century," and "issues in history writing in the United States." An historical review of history writing in the United States intoduces us to the contentious issues that will be studied in detail in the following chapters of the thesis. The example of the United States is chosen to reflect upon the issues and arguments in developing and making history standards in a highly developed nation-state.

Chapter 3 of the thesis gives a detailed account of the reform movement to develop history education in the United States. The stages of developing the history standards, better known as the National History Standards Project, are analyzed in detailed. Academics and history teachers who have contributed to developing these standards, the difficulties encountered during the development process, and the affects of these standards on history teaching are studied in this third chapter.

Chapter 4 covers the whole reform process during which the history curriculum in the United States was discussed from every angle of the problem. The formulation of a new vision in developing secondary and high school education in the United States is analyzed in depth in this chapter. The detailed history of the National History Standards Project and academics working on this project are the main subject of this chapter.

The whole process at the end of which the concerned parties finally reached a consensus on the parameters of the National History Standards Project is the main body of Chapter 6 of the thesis. Here the viewpoints of various institutions who were concerned with the project are introduced and elaborated with a view to make clear on which issues opposing arguments were focused and how they were resolved.

In Chapter 7 the main elements of the National History Standards Project are enumerated and explained in full. This chapter of the thesis is crucial, since these established standards set an example for future studies and reform movements, not only in the United States alone, but in other countries as well.

The reshaping of the curriculum for American history courses and principal elements of this new curriculum are discussed in Chapter 8. Here I have tried to show how the new standards that have been developed through years of discussion have changed and reshaped the new curriculum in the United States.

Chapter 9 uses extensive research in the United States concerning the the positive and negative criticisms levelled against the new curriculum and the contents of the school textbooks written according to these standards.

Building upon the issues discussed in previous chapters of the thesis, Chapter 10 elaborates on the effects of the National History Standards, and of the textbooks written acoording to these standards on learning history among American high school students. Extensive research results are cited with their accompanying statistical data in this chapter of the thesis.

Finally, in the Conclusion of the thesis, I have tried to point out the importance of the development and reshaping of history standards, and effects of these standards on the high school students. Long discussions among American academics and the public in creating the new history standards have shown that this is a highly sensitive issue. I have also tried to make comparisons with Turkey, concerning discussions in reshaping history curriculum in Turkey.

Key Words: National History Standards, History Teaching, Consensus, Curriculum

İÇİNDEKİLER

ONAY……. I
ÖNSÖZ ..... İİ
ÖZET ..... İV
ABSTRACT ..... Vİİ
İÇİNDEKİLER ..... İX
TABLOLAR LİSTESİ ..... Xİİİ
GRAFİKLER LİSTESİ ..... XİV
KISALTMALAR LİSTESİ ..... XVİ

BÖLÜM 1 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Problem Cümlesi 2
1.2.1. Alt Problemler 3
1.3. Araştırmanın Amacı 3
1.4. Araştırmanın Önemi 4
1.5. Kapsam Ve Sınırlılıkları 5
1.6. Araştırmanın Sayıltıları 5
1.7. Bazı Terimlerin Tanımları 6

II. BÖLÜM 8
TARİH EĞİTİMİNİN ÖNEMİ 8
2.1. ONDOKUZUNCU YÜZYIL VE TARİH YAZIMI 12
2.2. YİRMİNCİ YÜZYIL VE TARİH YAZIMI 23
2.3. YİRMİNCİ YÜZYILDA ABD TARİH YAZIMI 34

III. BÖLÜM 46
ABD'DE ULUSAL TARİH STANDARTLARININ OLUŞTURULMASI SÜRECİ 46
3.1. ULUSAL TARİH STANDARTLARI'NIN ARKA PLANI 47
3.2. ULUSAL STANDARTLARI OLUŞTURMANIN MANTIKSAL TEMELİ 55

IV. BÖLÜM 58
ULUSAL TARİH STANDARTLARININ OLUŞUMU HAKKINDA YAPILAN ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ 58
4.1. EĞİTİM REFORMU 58
4.2. ULUSAL STANDARTLAR ('NATIONAL STANDARDS') 61
4.3. NATIONAL HISTORY STANDARDS ('ULUSAL TARİH STANDARTLARI') 67
4.4. TARİHTEKİ TARTIŞMALI KONULAR 73
4.5. ORTAK KANI OLUŞTURMA 87
4.6. ANLAŞMA SAĞLANMASI SIRASINDAKİ TARTIŞMALARIN YATIŞTIRILMASI 90

V. BÖLÜM 95
METODOLOJİ—YA DA YÖNTEM 95
5.1. VERİ TOPLAMA KURALLARI 95
5.2. VERİ TİPİ 96
5.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ 96
5.4. VERİ ANALİZ METODU 97

VI. BÖLÜM 98
OYDAŞMA YARATMA—YA DA, ORTAK KARAR OLUŞTURMA VE ANLAŞARAK SONUCA VARMA 98
6.1. KURUMSAL YAPI 98
6.2. ULUSAL TARİH STANDARTLARI PROJESİ ÜYELİĞİ 102
6.3. PROJENİN ZAMAN ÇİZELGESİ 103
6.4. TARTIŞMALI KONULAR 105
6.5. ORTAK KANI OLUŞTURMA 120
6.6. ÇÖZÜLEMEYEN KONULAR 131
6.7. 'NATİONAL HİSTORY STANDARDS PROJECT: STANDART BELİRLEME ORGANİZASYONLARI İÇİN BİR MODEL 133

VII. BÖLÜM 137
AMERİKA TARİHİ VE DÜNYA TARİHİ İÇİN ULUSAL STANDARTLARIN GELİŞTİRİLMESİ 137

7.1. TARİHSEL ANLAYIŞ [HISTORICAL UNDERSTANDING].....140
7.2. TARİHSEL DÜŞÜNME [HISTORICAL THINKING].....142
7.3. KRONOLOJİK DÜŞÜNME [CHRONOLOGICAL THINKING].....143
7.4. TARİHSEL ALGILAMA [HISTORICAL COMPREHENSION].....143
7.5. TARİHSEL ANALİZ VE YORUMLAMA [HISTORICAL ANALYSIS AND INTERPRETATION].....143
7.6. TARİHSEL ARAŞTIRMA [HISTORICAL RESEARCH].....144
7.7. TARİHSEL KONULAR—ANALİZ VE KARAR VERME [HISTORICAL ISSUES—ANALYSIS AND DECISION-MAKING].....144
7.8. TARİHSEL DÜŞÜNME STANDARTLARI [STANDARDS IN HISTORICAL THINKING].....144
7.9. TARİHSEL DÜŞÜNME KRİTERLERİNE GENEL BAKIŞ 146
7.9.1. KRONOLOJİK DÜŞÜNME 146
7.9.2. TARİHSEL ALGILAMA.....146
7.9.3. TARİHSEL ANALİZ VE YORUM 147
7.9.4. TARİHSEL ARAŞTIRMA YETENEKLERİ.....148
7.9.5. TARİHSEL KONULAR-ANALİZ VE KARAR VERME.....148

VIII. BÖLÜM.....157
AMERİKAN TARİHİ DERS MÜFREDATI 157
8.1. DÖNEM 1—ÜÇ DÜNYANIN KARŞILAŞMASI: BAŞLANGIÇTAN 1620'YE KADAR 158
8.2. DÖNEM 2—KOLONİZASYON VE YERLEŞME DÖNEMİ: 1585-1763.....159
8.3. DÖNEM 3—DEVRIM VE YENI ULUS: 1754-1820.....161
8.4. DÖNEM 4—GENIŞLEME VE REFORM DÖNEMİ, 1801-1861 163
8.5. DÖNEM 5—İÇ SAVAS VE YENIDEN YAPILANMA: 1850-1877.....166
8.6. DÖNEM 6—AMERIKA BIRLESIK DEVLETLERI'NDE SANAYIIN GELISIMI: 1870-1900 166
8.7. DÖNEM 7—MODERN AMERIKA'NIN DOGUSU: 1890-1930.....169
8.9. DÖNEM 8—BÜYÜK BUNALIM VE İKINCI DÜNYA SAVASI: 1929-1945.....170
8.10. BÖLÜM 9: SAVAŞ SONRASI AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ: 1945-1970'LERİN BAŞLARI 172

8.11. DÖNEM 10—ÇAĞDAŞ AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ: 1968'DEN GÜNÜMÜZE.....174

IX. BÖLÜM 176
AMERİKAN TARİHİ DERS KİTAPLARINA GENEL BAKIŞ.....176

X. BÖLÜM.....194
ULUSAL TARİH STANDARTLARI'NIN EĞİTİME OLAN ETKİSİ 194

XI. BÖLÜM 232
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 232
11.1. SONUÇ.....232
11.2. ÇALIŞMAYA KATKILAR 237
11.3. GELECEK ÇALIŞMALAR İÇİN TAVSİYELER 238

KAYNAKÇA 240

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Amerikalıların geçmişi öğrenmek için başvurdukları kanallar 177
Tablo 2. 4. Sınıf Başarı Seviyelerinin Tanımları 195
Tablo 3. 8.Sınıf Başarı Seviyelerinin Tanımları 196
Tablo 4. 12.Sınıf Başarı Seviyelerinin Tanımları 197
Tablo 5. 1994 yılında değerlendirmeye tabii tutulan öğrenci sayısı ve bölgelere göre dağılımları 198
Tablo 6. Amerikan Tarihi Dersinde Değerlendirmeye Tabii Tutulan Temaların Sınıf Bazındaki Dağılımları 199
Tablo 7. Bölgeler Bazında Amerika Tarihi Not Ortalaması (1994) 200
Tablo 8. Irk ve Etnik Kökene göre Amerika Tarihi Not Ortalaması (1994) 201
Tablo 9. Cinsiyete Göre Amerika Tarihi Not Ortalaması (1994) 202
Tablo 10. Ailelerin Eğitim Seviyelerine göre Amerikan Tarihi Not Ortalamaları (1994)…. 203
Tablo 11. Öğrencilerin Gittiği Okul Türüne göre Amerika Tarihi Not Ortalaması (1994)… 204
Tablo 12. Ulusal ve Bölgesel Bazda Amerika Tarihi Başarısı Seviyesi (1994) 205
Tablo 13. Irk ve Etnik Kökene göre Amerika Tarihi Test Başarı Seviyesi (1994) 206
Tablo 14. Cinsiyete göre Amerika Tarihi Başarı Seviyesi (1994) 208
Tablo 15. Ailelerin Eğitim Seviyesine göre Amerika Tarihi başarı Seviyesi (1994) 209
Tablo 16. Öğrencilerin Gittiği okul türüne göre Amerika Tarihi Başarı Seviyesi (1994)…… 211

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Amerikada okutulan Amerika Tarihi ders kitapları değerlendirme sonuçları…. 190

Grafik 2. Amerikan Tarihi bağlamında okutulan ve belirlenen kriterler doğrultusunda ortalaması en yüksek olan ders kitabı 191

Grafik 3. Amerikada okutulan Dünya Tarihi ders kitapları değerlendirme sonuçları . 191

Grafik 4. Dünya Tarihi bağlamında okutulan ve belirlenen kriterler doğrultusunda ortalaması en yüksek olan ders kitabı 192

Grafik 5. Amerikan Tarihi bağlamında okutulan ve belirlenen kriterler doğrultusunda ortalaması en düşük olan ders kitabı 192

Grafik 6. Dünya Tarihi bağlamında okutulan ve belirlenen kriterler doğrultusunda ortalaması en düşük olan ders kitabı 193

Grafik 7. 1994 ve 2001 yıllarında 4, 8 ve 12. Sınıfların Amerika Tarihi Not Ortalamalarının Yüzdelik (%) Olarak Karşılaştırmalı Gösterimi. 212

Grafik 8. 1994 ve 2001 yıllarında, 4. 8. ve 12. Sınıf öğrencilerinin Amerikan Tarihi ders notu ortalamaları seviyelerinin yüzdelik (%) gösterimi. 213

Grafik 9. 1994 ve 2001 yıllarında, 4. 8. Ve 12. sınıflardaki erkek ve kız öğrencilerin, Amerikan Tarihi ders notu ortalamalarının karşılaştırmalı olarak gösterimi…. 214

Grafik10. 1994 ve 2001 yıllarında, 4. 8. Ve 12. Sınıflardaki erkek ve kız öğrencilerin Amerikan Tarihi ders notu ortalamaları seviyelerinin yüzdelik (%) dilim olarak karşılaştırmalı gösterimi. 216

Grafik 11. 1994 ve 2001 yıllarında *Irk/Etnik* köken bazında 4. 8. ve 12. sınıfların Amerikan tarihi ortalama notları karşılaştırılmalı gösterimi. 217

Grafik 12. 1994 ve 2001 yıllarında, *4. Sınıflardaki* öğrencilerin ırk/etnik kökenlerine göre Amerikan Tarihi dersi başarı seviyelerinin yüzdelik (%) dilim olarak karşılaştırmalı gösterimi. 218

Grafik 13. 1994 ve 2001 yıllarında, *8. Sınıflardaki* öğrencilerin ırk/etnik kökenlerine göre Amerikan Tarihi dersi başarı seviyelerinin yüzdelik (%) dilim olarak karşılaştırma-lı gösterimi. 219

Grafik 15. 4. Sınıf Amerikan Tarihi Dersi Ortalama Sonuçları 221

Grafik 16. 4. Sınıf Amerika Tarihi Dersi Puanların Yüzdelik Değerleri 222

Grafik 17. 4. Sınıf Amerikan Tarihi Dersi Başarı Düzeyi Performansı.....223
Grafik 18. 8. Sınıf Amerikan Tarihi dersi ortalama Sonuçları 224
Grafik 19. 8. Sınıf Amerikan Tarihi Dersi Puanların Yüzdelik (%) Değerleri.....225
Grafik 20. 8. Sınıf Amerikan Tarihi Dersi Başarı Düzeyi Performansı.....226
Grafik 21. 12. Sınıf Amerikan Tarihi Dersi Ortalama Sonuçları.....227
Grafik 22. 12. Sınıf Amerikan Tarihi Dersi Puanların Yüzdelik Değerleri (%).....228
Grafik 23. 12. Sınıf Amerikan Tarihi Dersi Başarı Düzeyi Performansı.....229
Grafik 24. Amerikan Tarihi dersi "Teknoloji" ve "Kültür" Temalarının Sınıf Bazında Ortalama Puanları.....230
Grafik 25. Irk/Etnik Köken ve Sınıf Bazında Amerikan Tarihi Dersi Ortalama Puanları…. 231

KISALTMALAR LİSTESİ

AFT : American Federation of Teachers
AHA : The American Historical Association
ASALH : Association for the Study of African American Life and History
ASCD : Association for Supervision and Curriculum Development
BR : Business Rountable
CBE : Council for Basic Education
CCSSO : Council of Chief State School Officers
CED : Committee for Economic Development
CGCS : Council of the Great City Schools
EPE : Editorial Projects in Education
LULAC : League of United Latin American Citizens
NAAPAE : National Association of Asian and Pacific American Education
NABSE : National Alliance of Black School Educators
NAEP : National Assessment of Education Progress
NAHC : Native American Heritage Commission
NCEST : The National Council on Education Standards and Testing
NCHS : National Center for History in the Schools
NCSS : National Council for Social Studies
NCTM : National Council of Teachers of Mathematics
NEH : National Endowment for the Humanities
NYSUT : New York State United Teachers
OAH : Organization of American Historians'
QEM : Quality Education for Minorities Network
UCLA : University of California, Los Angeles

BÖLÜM 1

GİRİŞ

"Geçmişe hükmeden geleceğe de; Bugüne hükmeden geçmişe de hükmeder".
George Orwell, *1984*

1.1. Problem Durumu

Genel anlamda eğitim, daha özel anlamda tarih eğitimi, milletlerin kimliklerini oluşturmasında, ortak bir duruş ve davranış biçimleri kazanmasında en kestirme uygulama sahasıdır. Uluslar kendi tarihlerini öğrenirken diğer ülkelerin tarih anlayışlarıyla karşılaştırma yapmaktan kaçınırlar; çünkü farklı ülkelerin tarihini de kendi tarih anlayışları içinde "öteki" olarak gördükleri bir yaklaşımla zaten anlatmaktadırlar. Bu nedenle uluslar, birçok konuda uluslararası alanlarda nerede durduklarından emin olamazlar. Tarih eğitiminde de ulusların durumu pek farklı değildir. Zamanla değişen anlayışlar tarih eğitimi anlayışlarına farklı yaklaşımlar getirmiştir. Tarih eğitimi üzerine yapılan tartışmalar her ülkede farklı gibi görünseler de—buna gelişmiş ülkeler de dâhildir—temelde aynı noktalarda düğümlenir.

Amerika'da tarih eğitiminin yeniden yapılandırılmasına yönelik çalışmalar farklı yaklaşımları da beraberinde getirmiştir. 1994 yılında ABD'de genel olarak eğitim kalitesi konusundaki endişeler sonucunda hazırlanan çalışmalar kitap olarak sunulmuştur. Yapılan her çalışma karşı düşünce anlayışını benimseyenlerce eleştirilere uğramıştır. Eleştirilerin temeli, iki noktada düğümlenmiştir—muhafazakâr - milliyetçi tarih anlayışı ile liberal tarih anlayışı. Muhafazakâr-milliyetçi yaklaşımın liberal düşünceye yönelttiği eleştirilerin temelinde liberal düşüncenin ülkenin geçmişinin karamsar, ezik, zayıf gösteriliyor olması vardır. Tarihin kahramanlar ve şanlı bir geçmiş olduğunu düşünen birçok kişi Amerika'nın karanlık geçmişinin ortaya çıkarılmasını vatan hainliği olarak görüyor. Oysa liberal düşünceye sahip kişiler amaçlarını, önyargısız, kanıtlara dayanan, gereksiz yere

mitleştirmeye gitmeden ve farklı bakış açılarını koruyarak bilimsel bir tarih anlayışı ortaya çıkarmak olarak ifade etmektedirler.

İşin öteki tarafında ise öğrencileri tarihin karanlık dönemleri ile yüzleştirmenin bilgili ve sorumlu vatandaşlar üretmek için vazgeçilmez bir yöntem olduğunu savunanlar da var. Amerika'daki muhafazakâr tarihçilerin birçoğu köle ticaretinin vahşetini, kızılderililerin neredeyse soykırım seviyesinde yok edilişlerini, çocukların fabrikalarda çalıştırılmasını, eski liderlerin acizliğini, ya da büyük politik idealler ile gerçekler arasındaki büyük uçurumları Amerika'nın adını kötüye çıkarmamak adına irdelememektedir.

Buna karşın, liberal tarih anlayışını benimseyenlerin muhafazakâr-milliyetçilere yönelttiği eleştirilerin temelinde aslında birbiriyle ilintili birkaç ana başlık bulunmaktadır. Birincisi—ve belki de en önemlisi—milliyetçi bir tarihçiliğin okul müfredatından çıkarılmasından yana olmalarıdır. Liberal bir eğitimin temel taşlarından olan 'kendinden başka ve farklı olana saygı' prensibi muhafazakâr görüş sahiplerince hiç beğenilmemektedir.

Tarih eğitimi ideolojik-politik hedeflerin uygulanması için kullanılan bir saha gibidir. Tarih eğitiminin politik hedefler için kullanılması ile ilgili Appleby'in şu sözü düşüncelerimizi özetler niteliktedir:

> "Demokrasi ve tarih daima birbiri ile sürtüşmeli bir ilişki içindedir. Devletler tarihi milli kimlik oluşturmak için kullanırlar ve bu uğurda alışılmış yanılsamaları bozacak akademik sorgulamalar yerine vatandaşları bir araya getirecek hikâyeler tercih edilir. Burada önemli soru tarihin hangi ihtiyaca cevap vermesi gerektiğidir: yanlışlarla dolu olsa da kendi yüceliğini ortaya çıkaran bir geçmiş mi, yoksa acı verici de olsa daha karmaşık ve doğru anlatımların sağladığı özgürlük mü?" (1995: 9)

1.2. Problem Cümlesi

Amerika Birleşik Devletleri'nde Ulusal Tarih Standartları'nın oluşum evreleri ve bu süreçte yaşanan düşünsel çatışmalar ve eleştiriler nelerdir?

1.2.1. Alt Problemler

1) 'Ulusal Tarih Standartları Projesi' hangi yapıda organize edilmiştir?
2) Tarih için ulusal standartları belirleme işleminde kimler yer almıştır?
3) Proje'nin hedefini yerine getirmesi beklenen zaman çizelgesi neydi?
4) Proje tarafından işaret edilen tartışmalı meseleler nelerdi?
5) Ortak kanı nasıl sağlanmıştı?
6) Hangi meseleler hala problematik olmaya devam ediyor?
7) Projenin ortak kanı yaratma işlemi başka hangi durumlara uygulanabilir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmamızın amacı Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ilk ve orta öğretim, genel eğitim ve tarih eğitimini ana hatlarıyla ortaya koymak, Amerika'nın genel eğitim sisteminin—özellikle tarih eğitiminin—geçmişten günümüze yaşadığı problemleri ve bunların üstesinden gelinebilmesi için yapılan reformları gözler önüne sermektir. Başta tarih eğitimi olmak üzere, Amerika'daki eğitim anlayışının bugünkü haline gelmesi sürecinde yaşanan tartışmalar, tartışmalar yaşanırken ortaya atılan düşüncelerin dayandığı kavramsal yaklaşımları da—muhafazakâr-milliyetçi tarih'e karşı liberal tarih anlayışları—dile getirmektir. Çalışmanın amaçlarından biri, belki de en önemlisi, temelleri 1980'lerdeki neo-muhafazakâr bir reform hareketine dayanan, 1990'larda 'standart'ların ilk büyük taslağını çıkaran ve 1994-1996 yıllarında temel tartışmayı ortaya atan 'Ulusal Tarih Standartları Projesi'nin ayrıntılı bir analizini yaparak, eğitim reformu politikasının liberal akademisyenler ve muhafazakâr siyasiler arasında nasıl bir kültürel anlaşmazlığa yol açtığını gözler önüne sermektir. 'Ulusal Tarih Standartları Projesi'ni önemli ve anlamlı kılan yön, halkı yakından ilgilendirmesi ve projede ele alınan konuların ulusun kaderini belirleyici özelliklere sahip olmasıdır. 'Amerika'daki Tarih Eğitimi ve Ulusal Tarih Standartları' başlıklı çalışmamızda 'Ulusal Tarih Standartları'nın oluşum evreleri ve bu süreçte yaşanan düşünsel çatışmalar ve eleştiriler sonucunda ortak bir karara nasıl ulaşıldığı çeşitli başlıklar altında analiz etmek amaçlanmaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Araştırmamızda Amerika'daki tarih eğitimini anlatırken bir taraftan gelişmiş ülke modellerinin başında gelen Amerika örneği ile karşılaştırma yapma şansını bulmuş olacağız, diğer taraftan da dünyanın herhangi bir ülkesinde okullarda tarih eğitiminin nasıl tartışmalar ve siyasal kavgalara konu olabileceğini, genelde eğitimin, özelde tarih eğitiminin, yalnızca eğitim olmadığını gözler önüne sermiş olacağız.

Bu çalışma, ulusal standartları belirleme işinde yer alan çeşitli grupların ortak bir kararla nasıl bir görüş geliştirdiklerini ve işlerinin taslağını nasıl oluşturduklarını açıklamaktadır. Buna ek olarak 'Ulusal Tarih Standartları'yla ilgili insanların aklındaki birçok soruyu cevaplayabilecek özelliğe sahip olması açısından da çok önemli bir çalışmadır. Bu soruları cevaplayarak da bu çalışma, tarih standartlarının daha geniş çevreler tarafından bilinmesini kolaylaştıracaktır.

'Ulusal Tarih Standartları'nı değişik gruplara tanıtabilmek, bu standartların nasıl ortaya çıktıklarına, ortak bir karara nasıl varıldığına, bu standartlara nelerin dâhil edilmesi gerektiğine ve nelerin çıkarılması gerektiğine, tartışmalı konuların nasıl bir çözüme kavuşturulduğuna dair *tüm* sorulara dikkatli cevaplar vermeyi gerektirir. Bu çalışma ile bu türden soruların *hepsine* cevap verilmesi amaçlaması açısından önemli bir çalışma özelliği taşır.

Hangi açıdan bakılırsa bakılsın, Amerika'daki 'Ulusal Tarih Standartları'nı belirleme işlemi ciddiye alınması gereken bir meseledir. Bu projenin ortaya çıkmasını sağlayan temel tetikleyici unsur Amerika'da özellikle kentlerde yaşayan yoksul çocukların ve azınlıkların eğitimine yönelik endişelerden ortaya çıkmıştır. Standartların oluşturulması fikri, Amerika'daki öğrencilerin birçoğunun tarihi bilmemesi endişesinden dolayı çıkmış olmasının yanı sıra, yoksul şehir çocuklarının tarih konusundaki bilgisizlikleri ve tarihi önemli bir alan olarak görmemesi nedeniyle de ortaya çıkmıştır. Diane S. Ravitch ve Chester E. Finn, Jr.'ın birlikte hazırladıkları ve ilk baskısı 1988 yılında yapılan *What Do Our 17-Year-Olds Know? A Report on the First National Assessment of History and Literature* adlı kitap, Amerikan lise öğrencilerinin tarihsel bilgi adına ne kadar az şey bildiklerini göstermesi açısından önemli bir çalışmadır. Daha da ötesi, bu eksikliğin en çok, çoğunluğu azınlık durumundaki etnik ve ırksal yapılardan gelen yoksul şehirli

çocukları arasında olduğunu dile getirmişlerdir. Çalışmamız Amerika'daki tarih eğitimdeki zayıflık ve eksiklikleri göstermesi açısından da önemli bir kaynak teşkil etmektedir.

1.5. Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırmamız, Amerika'da ilk ve ortaöğretim ders kitaplarından örnek modeller inceleyip, meselenin tarihsel boyutunu da kapsamaktadır. Bununla birlikte tarih eğitimi uygulamalarından elde edilen bulguların genellendirilmesi de kapsamımız içindedir. Tarih eğitim sistemi, tarihi gelişimiyle başlanarak tarih eğitiminin önemi ve amacı, tarih eğitiminin geliştirilmesi için uygulanan yöntemler, ulusal tarih standartları, tarih dersleri, araç-gereçler, ders kitapları, metot ve problemleri araştırma kapsamının içindedir. Ayrıca 1994, 2001 ve 2006 yıllarında Amerikan Eğitim Bakanlığı'nın 'Ulusal Tarih Kriterleri'nin uygulanmasının öğrenciler üzerindeki etki ve yansımalarını öğrenmek için yapmış olduğu anketlerin sonuç ve analizleri araştırmamızın sınırları dâhilindedir.

1.6. Araştırmanın Sayıltıları

1. Tarih eğitimi, bilimin temel kriterlerinden biri olan objektif olmaktan uzaktır ve daha çok iktidar politikaları ve ideolojilerle paralel giden bir anlayışın sonucudur.

2. Ulusal tarih anlayışının ve resmi ideolojinin en rahat anlatılabildiği saha tarih eğitimidir.

3. Tarih eğitiminin amaçlarından biri de aslında toplumların kendilerine millet gözüyle bakmasını sağlama, insanlarda (vatandaşlarda) aidiyet hissini oluşturma ve kimlik kazanmasına yardımcı olmaktır.

4. Amerika'da ilk ve orta eğitimin yeniden şekillendirilmesi konusunda on yılı aşkın bir süredir devam eden tartışmalar, tarih eğitiminde nasıl bir yol izleneceği konusunda düğümlenmiştir.

5. Tarih öğretimi için standartları belirleme sürecinde tartışmalı meselelerle karşılaşmak kaçınılmazdır. Beklenen bu tartışmalı meseleler, içerik ve süreç, kapsamlılık ve dünya tarihi müfredatında Batı uygarlığının alması gereken pozisyon gibi meseleleri içermektedir.

6. Tarih standartlarını oluşturabilmek için katılımcılardan ortak bir karara varma çabası beklenmektedir.

7. Ortak bir kanıya varmada en uygun şartlar sağlansa bile bazı meselelere getirilen sonuçlar herkesi tatmin etmeyecektir.

8. Tarih için standartları belirleme sürecinde ortak bir karara varılması, diğer standart belirleme organizasyonlarına da model olabilir.

9. Herhangi önemli bir hedefin tamamlanması, uygulanabilir bir zaman çizelgesine sadık kalmayı öngörür.

1.7. Bazı Terimlerin Tanımları

1. *National Education Goals* (‘Ulusal Eğitim Hedefleri’): Amerikan Başkanı ve diğer yetkili makamlarca belirlenen altı hedef.

2. *Core Subjects* (‘Temel Ders Konuları’): Ulusal Eğitim Hedefleri’nden üç numaralı hedefte adı geçen ingilizce, matematik, fen bilimleri, coğrafya ve tarih ders konuları.

3. *National Council for Education Standards and Testing*: Amerikan Kongresi tarafından ‘Public Law 102-62 of the 102nd Congress Relating to the Education Council Act of 1991’ adıyla çıkarılan yasa sonucu oluşturulan konsey.

4. *National History Standards* (‘Ulusal Tarih Standartları’): Öğrenciler neleri biliyor olmalı ve neleri yapabiliyor olmalı. Bu standartların üç çeşidi var: içerik, süreç ve performans.

5. *National History Standards Project* (‘Ulusal Tarih Standartları Projesi’): Los Angeles’ teki University of California bünyesinde kurulmuş olan ‘National Center for History in the Schools’ ile ‘National Endowment of the Humanities Research Program’ tarafından yürütülen ve amacı Amerikan okullarında ‘Ulusal Başarı Standartları’nı oluşturmak ve yaymak olan proje.

6. *National Council for History Standards* (‘Tarih Standartları için Ulusal Konsey’): Projenin yürütülmesini denetleyen ve projenin saptadığı politikalar yönünde hareket edilmesini yürüten konsey.

7. *The National Forum for History Standards* (‘Tarih Standartları için Ulusal Forum’): Okullarda tarih eğitimiyle ilgilenen yirmi dokuz büyük eğitimci, vatandaşlık haklarıyla ilgilenen kişiler, aileler, işadamları ve diğer organizasyon mensuplarından oluşan, tavsiye verici bir kurul ya da forum.

8. *Focus Groups*: ‘National Council for History Standards’a öneriler getirmek, bu konseyin yaptığı işlerin üzerinden geçmek ve onlara yol göstermek amaçlı, katılımcı organizasyonların içinden seçilen liderler önderliğinde çalışan, her biri ortalama onbeş kişiden oluşan sekiz grup.

9. *Curriculum Task Forces* (‘Müfredat Geliştirme Alt-birimleri’): Amerika’nın dört bir yanından gelen deneyimli sınıf öğretmenlerinden oluşan, her biri onbeş öğretmenden oluşan, içerik standartlarını notlandırılmaya uygun performans standartlarına çevirmekle ve öğretici aktiviteler geliştirmekle yükümlü gruplar.

10. *Content Standards* (‘İçerik Standartları’): Belli bir ders alanında Amerikan öğrencilerinin gerekli bilgi, yetenek ve diğer gerekli algılarını geliştirebilmeleri için okullarda öğretilmesi gereken standartlar.

11. *Performance Standards* (‘Performans Standartları’): Öğrencinin ‘İçerik Standartları’nda belirtilen konular üzerindeki hâkimiyetini ve performansının seviyesini belirleyen standartlar.

12. *Controversial Issues* (‘Tartışmalı Konular’): “Anlaşmazlık veya birbirine karşı düşünceler yaratan” meseleler.

13. *Consensus*: “Genel karar; çoğunluğun vardığı yargı ve sonuç.”

14. *Inclusiveness*: Amerikan tarihinin, Amerika içindeki, kadınlar da dâhil olmak üzere tüm azınlıkların, farklı ırk ve etnik gruptan gelen insanların katkılarını da içermesi gerektiğini savunan düşünce.

15. *The Project*: ‘National History Standards Project’in kısa tabiri.

II. BÖLÜM

TARİH EĞİTİMİNİN ÖNEMİ

Tarih eğitimi bir ülke veya topluluk için önemli bir yere sahip olmakta ve eğitim hayatında vazgeçilmez bir yeri bulunmaktadır. Tarih eğitiminin önemi için birçok gerekçe ortaya atılabilir; fakat bunlardan hiçbiri şu gerekçelendirme kadar önemli değildir: *tarih bilgisi politik zekâ veya farkındalık için bir önkoşuldur.* Tarih olmadan bir topluluğun ne olduğu ile ilgili ortak bir geçmişi olamaz; o topluluğun temel değerleri hakkında bir fikri bulunmaz veya geçmişte alınan hangi kararların günümüz koşullarını etkilediği hakkında bir neden-sonuç bağıntısı kuramazlar. Tarih bilgisi ve eğitimi olmadan toplumda karşılaştığımız herhangi politik, sosyal veya ahlaki sorun karşısında mantıklı sorgulamaları ve çözümlemeleri yapamayız. Bununla beraber, tarih eğitimi ve onun bize öğrettiği tarih sorgulaması olmadan eğitimli, ayrımcılık/ırkçılık yapmayan ve bir toplumun demokratikleşme sürecinde en önemli unsur olan bireyi yakalamamız oldukça zordur.

Tarih, düşünce ve toplumsal deneylerin sonuçlarını gösteren en somut alandır. Tarih geçmişte yaşanılanları ve sonuçlarını göstererek bireyler için daha sağlıklı düşünme ortamları hazırlar. Tarih eğitimini alanlar, geçmiş olayları, olguları ve düşünsel süreçleri çalışarak karşılaşabilecekleri herhangi bir problemi veya seçeneği daha derin bir farkındalık ile ele alıp bu durumlarda alternatif çözümler veya yollar üretebilme yetisine sahip olurlar.

Tabii ki şu anda yaşadığımız problemler geçmiştekilerin tıpatıp aynısı ya da kopyası değildir. Tarihsel düşünme süreçleri ve analizleri daha fazlasına ihtiyaç duyar. Bu sürecin sağlıklı işlemesi durumunda öğrenci (1) bağlantılı tarihsel olayları ve süreçleri uygun bir şekilde analiz ederek bugünkü sorunlara çözüm için o durumu analiz etme ve (2) bağlantısız olan durumları fark etme ve bu iki durumun kolaylıkla birbirinden ayırt etme kabiliyetine sahip olmalıdır. Öğrenciler böylelikle tarih bilgisiyle yeteri kadar temellendirilmiş olup bilinçli karar verme sürecinde tarihsel analizleri ve düşünme süreçlerini kullanabilmelidirler.

Karşılaşılan bir sorun veya durumla ilgili olarak kesin yargılara varması gereken birey, tarih eğitimi sayesinde yaşadığı duruma eklemlenebilecek tarihi bir olaydan

faydalanabilir ya da tarih eğitiminin kazandırdığı eleştirel bakış açısı ile durum tespiti yaparken zorlanmaz.

Bu tarihsel eğitim süreçleri doğrudan *vatandaş*'ın eğitiminde rol oynarken, bununla beraber eşsiz bir şekilde *birey'in* gelişiminde de rol oynar. *Tarihsel hafıza* akan zaman içinde bireye ait olduğu yeri ve diğer insanlar/insanlık ile olan bağlantısını göstermek anlamında bireysel farkındalık için gerekli olan anahtardır. Biz uzun ve eski bir zincirin parçasıyız ve geçmişin uzun elleri üzerimizdedir—iyi veya kötü, tıpkı bizim ellerimizin gelecek nesillerimiz üzerinde olacağı gibi. İnsanlık tarihinin uzun akışı içinde köklerini ve kendi yerini reddetmiş bir bireyin kendi benliğini tanımlama ve içinde bulunduğu topluluğun ortak ve paylaşılan değerlerini benimseme sorunları olacaktır ki bunlar kişisel gelişim ve sorumlu vatandaş olgusunun gelişimi için gerekli olan yükümlülüklerdir. Tüm bu sebeplerden ötürü tarih ve sosyal bilimler okul müfredatında vazge-çilmez bir öneme sahiptir.

Tüm bunların yanında tarih öğrencilere sunduğu olanaklarla daha derin dünya algısı ve kendilerinden farklı olan kültürlerin ve yaşamların farkındalığın oluşumunda katkıda bulunur. Dengelenmiş ve katılımcı bir dünya tarihi eğitimi ile öğrenciler farklı kimliklerin deneyimleri ve kendi bireysel deneyimleri arasında bir bağ kurarak ortak problemlere çözüm bulma metodu geliştirebilirler. En önemlisi ise bu eğitim ile öğrenciler bir başka kişinin gözünden olaya yaklaşma yeteneğine sahip olup bununla beraber kendilerini daha iyi tanımlayabilir, anlayabilirler. Farklı kültürleri içinde barındıran bir tarih algısı, günümüzde artan çoğulcu toplum yapısı ve giderek artan birbirine bağlı bir dünya yapısı için gerekli olan karşılıklı saygı ve medeni cesaretin oluşmasında katkıda bulunur.

Bütün bu yaklaşımlar tarihin bir değer olarak önemini dile getiren, işlevini orta-ya koyan görüşlerdir. Bu açıdan bakıldığında önemi bir kat daha artan tarih ve tarih öğretimi, metotları ve içeriğindeki nedenleri ile birlikte ele alındığında da toplumların yaşamlarının belirlenmesinde önemli bir güç haline gelebilir. Geçmiş ve geçmişe karşı duyulan aidiyet hissi insanların gereksinim duyduğu ortaklıkların başında gelir. Bu ortaklık bir toplumun bireylerinin bir arada yaşamasını kolaylaştırır. Ortak değerleri benimseyen bireylerin tahammül gücü de artar. Tarih öğretimi tam da bu noktada bir güç olduğu kadar bir tehlike de olabilir. Tarih öğretimini iktidarların ortak bir yaşam alanı kurmak için kullandığı bir "aygıt" olarak düşünürsek değişen iktidarların tarih öğretimini değiştireceği sonucuna da

kolay varmış oluruz. Bu durum tarih öğretiminin önemini bir kez daha artırırken tarih yazımının kendisinin de bir tarihi vardır sonucunu ortaya çıkarır.

Derrida, 'yapısökümü'—ya da Fransızca adıyla, '*déconstruction'*—adlı kavram-sallaştırmasında, "Tarih iktidardır; bazen tarih 'iktidar'a da dardır," der. Tarih bizi gözetler ve ödevler verir, milletler tarihlerine borçludur, tarih kolay yenilmez, 'tarih' her zaman haklıdır, bir kat daha üste çıkabilir, çöplüğünden bulduğu imgelerle, onları değişik şekillerde yerleştirerek söyleyemeyeceği şey yoktur, herkes bu imgeleri istediği gibi kullanarak istediğini söyleyebilir tarihe" (Başaran, 1988: 25). Bu noktada tarihi yönlendiren iktidardır ve kullandığı en önemli araç da kitaplardır.

Tarihin iktidar kavramı ile birlikte açıklanması, kitaplardaki tarih anlayışının dönemlere göre değişiklik göstermesi yalnızca tarih disiplininin kendi içinde yaşadığı değişikliklerle açıklanamaz. Aslında tarihin ve tarih yazımının farklı bakış açılarıyla ele alınışı, zihniyet dünyasının yaşanan zamanlara göre değişiminin yansıdığı alanlardan biri olarak görülmelidir. Tarih, toplumsal dönüşümlerin, bu dönüşümleri hazırlayan olay ya da olguların kendini gösterdiği alanlardan biridir. Bu değişimler gündelik hayattan edebiyata, coğrafyadan psikolojiye kadar yaşam ve bilim alanlarının tamamında görülür. Hatta değişimin yaşandığı döneme göre yeni nedensellikler de ortaya çıkabilir. Ekonomi her alanda kabuk değiştiren yenidünya düzeninin yeniden yapılandırılması ve anlamdırılması için sonradan ortaya çıkmış "neden"lerden biridir. Her disiplin bu yeni "neden"i kendi çalışma alanı ya da metoduna uygun bir biçimde kullanmıştır. Tarih bu "neden"i kendi çalışma alanında yaşanan zamanı açıklamaktan çok geçmişe farklı bir bakış açısı getirmek için kullanmıştır. Bu noktada tarih, değişimini kendi metotlarına ve önceki anlamlandırma çabalarına yeni neden eklemiş olarak bir "yeniden yazma" biçiminde gerçekleştirmiş olur. Tarihin geçirdiği bu değişime farklı bir açıdan bakıldığında bir genelleme daha yapılabilir: Her değişim çabası kendini var edebilmek için çatışmalar ve kırılma noktaları yaşamak zorundadır.

Modern anlamda eğitim sistemlerine ve tarih eğitimine bakıldığında, kronolojik bir süreç halinde sunulan tarihi bilgiler ve bu bilgiler ışığında verilmeye çalışılan mesajların hemen hemen hepsinde iktidarın müdahalelerini hissetmek, hatta bu müdahalelerin somut örneklerle planını ortaya koymak mümkündür. Tabii iktidarın bu anlayışına karşılık her zaman muhalif diyebileceğimiz düşünce alternatifleri de oluşmuştur. Bu alternatifler çıkış

noktaları itibariyle liberal, muhafazakâr, sosyalist vb. ideolojilerin merkeze alındığı çeşitlilik gösteren niteliklere sahiptirler.

İktidarlar, muhalifler, ideolojiler ya da rejimler çoğu zaman tarihten çok tarih eğitimine ihtiyaç duymuşlardır. Modern anlamda tarih eğitiminin geçirdiği değişimleri salt iktidar kavramı ile açıklamak mümkündür. Ancak bu gidiş yolu tarih anlayışının gösterdiği hızlı değişimi açıklamak için yeterli olmayacaktır. Tarihin açıklanmasında iktidarın yanında, toplumun ve tarihin öznesi olan insanın geçirdiği bütün değişimleri dikkate almak gerekmektedir. Milliyet kavramına bakışın değişmesi, kadının toplumdaki yerinin belirlenmesi sürecinde görülen değişiklikler, ırk kavramına bakış, göç, mübadele ve gündelik yaşam gibi hızla değişen olgular ve bu olguların örneklendiği olayların hepsi tarihin açıklanması ve yazılmasında üzerinde durulması gereken nedenlerden bazılarıdır.

Tarihin açıklanmasında—dolayısıyla yazılmasında—yaşanan bu değişimler her değişim gibi kabul görme noktasında tartışmaların odağı haline gelmiştir. Bahsi geçen nedenlerin alınıp alınmaması ya da hangilerinin alınması gerektiği konusunda yaşanan tartışmalar ve yapılan tercihler tarih yazımının tarihe bakış açısının zenginleşmesini sağlamıştır.

Yaşanan bütün bu tartışmalar ve yeni tarih yaklaşımlarının bir örneği de Amerika'da görülmektedir. Amerika'da son dönemlerdeki tarih eğitiminin yapılandırılması konusundaki tartışmalar göstermektedir ki bu konuda yapılan tartışmaların hemen hepsinde mesele tarih dersi kitapları ve eğitiminin yeniden yapılandırılması gibi görünse de asıl düğüm noktasını zihniyetler arasındaki kalın ve gözle görülür farklılıklar oluşturmaktadır. İktidarlar tarih eğitimini daima rejimi, sistemi ya da yalnızca iktidarlarını—kendi içinde veya dışarıya karşı—koruyup pekiştirmek için güdümlü bir şekilde vermek istemişlerdir. Bu nedenleri ortaya koyarken çıkış noktası olarak kabul gören alanlar her yaklaşımda farklılık göstermiştir. ABD'de tarih yazımı ve öğretimine bakış açısının geçirdiği değişimleri anlayabilmek için dünya genelinde bu soruna bakışın tarihsel süreç içinde değerlendirilmesi gerekir; çünkü ABD'de görülen değişim ve yenilikler doğrudan doğruya dünyada yaşanan değişimlerle paralellik göstermektedir. Tarih yazımının yaşadığı değişimlere öncelikli olarak dünya ölçeğinde bakmak, sonra da ABD'deki yansımalarını incelemek soruna daha kapsayıcı bir bakış açısı ile bakılmasını sağlayacaktır.

Tarih yazımı aynı zamanda tarih öğretimi demektir. Tarih öğretimi tarih yazımının uygulama sahası olarak görülmelidir. Bu nedenle bu bölümde tarih yazımından bahsedilirken dolaylı olarak tarih öğretiminden de bahsedilmiş olmaktadır. Tarih yazı-mı, Yirminci Yüzyıl'a gelinceye kadar pek çok aşamadan geçmiştir. Yirminci Yüz-yıl'daki değişimden önce ulusalcı bir çizginin hâkim olduğu tarih yazımı, daha da önce-sinde tek kişilik iktidara göre yazılan bir olaylar zincirinden ibarettir. Bahsedilen yüz-yıla gelindiğinde postmodernizm düşüncesi ile yoğrulmuş, birey odaklı, içeriği ve nedenleri yenilenmiş bir anlayış olarak görünür. Tarih yazımında görülen bu değişimlerin başlangıç noktası siyasal ve sosyal hareketlerdir. Tarih yazımındaki değişimi bu alanlardaki değişimin yansıma alanlarından biri olarak görmek gerekir.

2.1. ONDOKUZUNCU YÜZYIL VE TARİH YAZIMI

Ondokuzuncu Yüzyıl'a gelinceye kadar iktidar merkezli tarih yazımı olayları kronolojik halde ve neden sonuç ilişkisi ile sıralarken kral, imparator veya hanedan kurumunu özne olarak kabul etmiştir. Bu olayların içinde yer alan topluluk, öteki bireyler ya da öteki taraflar nesne olmaktan öteye geçememiştir. Ötekiler adeta iktidarın yaptıklarından yalıtılarak silikleştirilmiştir. Ötekinin nesne olarak varlığını sürdürürken "tek" otoritenin her yaptığı ile kutsallaştırılarak anlatıldığı tarih anlayışı etkisini uzun süre devam ettirmiştir. Salt bu anlayış yalnızca tarihin değil insan ve toplumların da uzun süre "tek" özneye bağlı kalarak yaşadığını gösterir:

> "Tarihte başrolü kim oynar? Görünüşte sorunun yanıtı kolaydır. Tarihte başrolü insan oynar. Ama görünüşteki bu kolaylığın arkasında pek çok sorun saklıdır. Eski "olay-anlatıcıları" genellikle kralların ve büyük kişilerin kahramanlıklarını anlatırlardı. Anılmaya değenler yalnız onlardı, çünkü onların yaptıkları tarihin görünüşünü ve gidişini belirliyordu, başkalarına da yalnız dilsiz rolü kalıyordu. Bugüne değin birçok eğilim, bu masalı izlemiştir. Geçmişi böylece krallıkların ve hanedanların duvarlarıyla sınırlandırmak alışkanlığı, sanki bir kralın ölümü ve bir başkasının onu yerine gelmesi tarihsel sürecin temel olgularıymış anlayışını göstermektedir. Bunun gibi, yükseliş ve çöküş dönemlerini kralların kişisel özelliklerine bağlamak alışkanlığı da aynı anlayışı yansıtır" (Carr ve Fontana, 1992: 32-33).

Tarih yazımının yükseliş ve çöküş dönemlerinin kişisel özelliklere bağlanmadan yapılması için daha pek çok evreden geçmesi gerekecekti. Siyasal yapıların değişmesi tarih yazımındaki siyaset odaklı tarih anlayışını değiştirmemiştir. Kralların yerine gelen

hükümetler tarihteki yerini "özne" olarak almaya devam etmişler ve tarih yazımı "tepedediker"in anlattığı bir 'masal' olmaya devam etmiştir. "Tek" kişilik özne yerini "birkaç kişilik ve kurumlaşmış" bir yapıya bırakmıştır. Bu küçük değişiklik tarih yazımında köklü bir değişiklik getirmemiştir. Siyasi iktidarlar kendilerini tek kişilik iktidarların yaptıklarını tamamlayan hatta onların yerine geçen bir konumda sunmak istemişlerdir. Bu durumda tarih kronoloji zincirini kıramadığı gibi iktidar putunu da kıramamıştır. "Saltıkçı krallıkların ortadan kalkması ve yönetim sorumluluğunun krallardan onların bakanlarına geçmesiyle birlikte, bu söylence biçimsel olarak yeni duruma uyduruldu, ama içerik olarak değişmeden kaldı. O zamana kadar hükümdara tanınan rol artık devlet adamlarına veriliyordu. Akademik tarih, Ondokuzuncu ve Yirminci Yüzyılların büyük devlet adamlarının yazdıkları mektupları yayınlamak, yaptıkları işleri ayrıntısına değin yorumlamak ve yaşam öykülerini aydınlatmak için binlerce cilt ve tonlarca kâğıt harcadılar" (Carr ve Fontana, 1992: 35). Tarih yazımında devlet adamları kendilerini kralların yaptığı kahramanlıkları kendi zamanında devam ettiren kurumsal kahramanlar gibi göstermek istemişlerdir.

Birey ve iktidar merkezli tarih anlayışı Ondokuzuncu Yüzyıl'a gelinceye kadar tarih yazımında bütün ağırlığı ile kendini hissettirmiştir. Tarih yazımında bir kalıp haline gelen bu anlayış toplumda iktidarlara yeni ahlaki kurallar, yıkılması güç yeni tabular yaratmıştır. Belki de bu tabu ve kurallar tarih yazımındaki değişikliğin bir yüzyıl ertelenmesine neden olmuştur; çünkü tarih yazımıındaki bu anlayışın yerleşmesi aynı zamanda toplumun genelinde 'kalın' bir kütle haline gelmiş yerleşik bir anlayışın kabul gördüğü anlamına gelmekteydi: "Bu dalı işleyenlerin çoğunluğu, onu kralların ya da hükümetlerinin ününü koruyup yüceltmek, içinde yaşadıkları toplumsal düzeni haklı göstermek üzere kullanmaktaydılar; bunlar sonunda üniversite kürsülerini ve akademik yönetim mevkilerini de ellerine geçirdiler ve kafaları uyuşturucu bu tür tarihin daha geniş ölçülerde öğretilmesine ve tarihi eleştirici bir bakışla kullanmaya yönelik her çabanın yasaklanıp engellenmesine çaba gösterdiler" (Carr ve Fontana, 1992: 24).

Ondokuzuncu Yüzyıl'a gelindiğinde, çeşitli nedenlerden ötürü parçalanma tehlikesi ile karşı karşıya kalmış topluluklar, Hobsbawm'un tabiriyle oluşturulmuş "milli bilinçaltı"nı bir fırsat olarak düşünmüşlerdir. Bu topluluklar, tarihe ve tarih yazımına vatandaşlarını milli bilinçle yetiştirmek için bir araç gözüyle bakmışlardır. Bu yaklaşım ulusalcı tarih yaklaşımını da beraberinde getirmiştir. "Sosyal parçalanma sürecini yaşamış

ya da bu tehditle karşılaşmış devletlerde sosyal birliği yeniden sağlamayı önemseyen başkaları ise, yeni ya da potansiyel egemenliklerini ortaya koyabilmek için ulusal tarihlerin nasıl geliştiğine bakmaya başladılar. Bu ulusal tarihler artık prenslerden çok "halklar" üzerinde durmaktaydı. "Tarihin ne olduğu; gerçekten ne olduğu?" şeklindeki yeni tanımının ona çok sağlam temeller kazandıracağı umuluyordu. Tarih, kralları haklı kılan bir vakanüvislik olmaktan kurtulup, bugünü açıklayan ve gelecek için akıllıca seçimler yapmayı mümkün kılan, geçmişin gerçek öyküsü olacaktı" (Gulbenkian Komis-yonu, 2005: 18). Kurumsal bir kimliğe bürünmüş iktidarlar varlığını devam ettirebilmek için iktidarlarını milliyetçilikle pekiştirmede bir sakınca görmemişlerdir. "Halk"ların ortak amacının olabilmesi için tarihten daha uygun bir pekiştireç olamazdı.

Her ne kadar kral ya da imparator merkezli bir tarih anlayışı yıkılarak yeni bir yaklaşım getirilse de yaşanan dönemin şartları, tarih yazıcılarını öncelikle kendi uluslarına dönmeye yöneltmiştir. Tarih yazıcılığının yeni bir ivme kazandığı o dönemlerde ulusalcı bakış açıları, ötekileştirme refleksinin kendiliğinden yerleşmeye başlaması, kamuoyu oluşturma çabalarının tamamen ulusal kriterlere bağlı bir zamanda tarih yazıcılarının göstereceği tepki elbette ki ulusalcı bir yaklaşımla tarih yazmak olacaktı. "Ondokuzuncu Yüzyıl başı tarihçilerinden bazılarının yola belirli bir evrensel tarih vizyonuyla çıktıkları doğru olsa da, bir yandan idiografik olana verdikleri önem, bir yandan da hem devletlerden hem de eğitimli kamuoyundan gelen baskılar, tarihçilerin öncelikle kendi ulusal tarihlerini yazmaya yöneltti" (Gulbenkian Komisyonu, 2005: 23).

Ondokuzuncu Yüzyıl'a gelindiğinde tarihin kendi başına bir disiplin, bir bilim dalı olarak görülmesi gerektiği düşüncesi kendini hissettirmeye başlamıştır. Tarihin felsefenin yorum alanına giren ve kapsamı dar bir yan alan olmaktan çıkıp başlı başına bir disiplin olması gerektiği üzerinde sıkça durulmaya başlanmıştır. "Tarihin amatörler, hevesliler ve antika meraklıları tarafından yeşertilen bir genel inceleme alanından çıkıp profesyonel bir disipline dönüşmesi, tarih yazımının "tarih felsefecilerinin sonu gelmeyen spekülasyonlarından ayrılması için yeterli bir haklılaştırım olarak göründü (White, 2008: 178). Tarihin bir yan alan olmaktan çıkıp kendi başına bir disiplin olması yeni metot, yeni formüller—kısacası yeni ve bağımsız bir anlayış—anlamına gelmekteydi. Bu bağımsızlık tarih yazımında görülecek değişimlerin daha köklü olacağı anlamına da gelmekteydi. Bu yönelim beraberinde tarih yazımında halk kavramını, halkların tarihini ulusalcı bir yaklaşımla anlatma uygulamasını da getirdi. "Böylece, artık krallarına methiye düzmekle

uğraşmak istemeyen tarihçiler kendilerini "uluslara" ve çoğu zaman da onların yeni egemenleri olan "halklara" methiye düzmeye adamış buldular" (Gulbenk-ian Komisyonu, 2005: 24).

Ulusalcı yaklaşımın yerleşmesindeki en önemli etken şüphesiz Fransız Devrimi'dir. Fransız Devrimi bir taraftan kendi kahramanlarını tarih sayfalarına yazdırırken diğer taraftan dolaylı etkileri ile geçmişten yeni kahramanlar bulup çıkarmıştır: "Fransız Devrimi'yle beraber Ondokuzuncu Yüzyıl'ın başlarında Avrupa'da icat edilen milliyetçiliğin kışkırtmasıyla ortaya çıkan ulus-devletler ve bu devletlerin ihtiyaç duyduğu temler, yeni bir tarih yazımını da beraberinde getirmiştir. Onsekizinci Yüzyıl'a kadar tarih yazımında öne çıkan kahraman ve krallar, yerini—milliyetçi yaklaşımların yaygınlaşmasıyla—ulusların hikâyelerine bırakmıştır (Safran ve Dilek, 2008: 15). Tarihçilerin tozlu sayfalardan bulup ortaya çıkardıkları yeni kahramanlar etkisini tarih anlayışının değişmeye başladığı Yirminci Yüzyıl'a kadar devam ettirmiştir.

Değişmeye çalışan tarih yazımı uzun bir süre kendini iktidarların insan yetiştirmek için kullandıkları en önemli alan olmaktan kurtaramamıştır. İktidar kendi siste-mini yerleştirmek için tarih eğitiminde kahramanların önemli hale getirildiği bir tarih sistemi kurmuştur. Tarihçiliğin saf akademik, entellektüel bir heves olamadığını, özellikle devletlerin onu iştahla kullandığını, otoritesini kendi tebaasına ya da cemaatine—ya da başka unsurlardan oluşan tebaa ya da cemaatlere—meşrulaştırırken, tarihten büyük ölçüde istifade etmişlerdir (Anderson, 1993: 176-178).

Tarih bir taraftan bir bilim dalı olarak kabul görürken diğer taraftan yeni siyasal yapılarıyla devletlerin milliyetçilik aşıladığı uygulama sahası olmuştur. Ondokuzuncu Yüzyıl'da tarihin kendi başına bir disiplin olması ile milliyetçiliğin toplumların zihniyetinde bir çeşit varoluş biçimi haline gelmesi aynı zamanda olmuştur. Tarih alanında yaşanan bu değişimin toplum zihniyetindeki dönüşümle paralellik göstermesi kaçınılmaz bir sonuç olarak görülmelidir. Tarih ve milliyetçilik eş zamanlı değişirken toplumdan millete geçiş, iktidar tarihinden milliyetçi tarihe geçişin doğurduğu önemli sonuçlardan biri de her iki alanda da "siyasallaşmanın" yerleşik bir hal almasıdır. Siyasallaşma yaşamın her alanında varlığını kabul ettirirken tarih yazımı dolaylı olmayan bir yoldan siyasallaşmayı kabullenmiştir. Bu durumun ortaya çıkışında hangi etmenin ötekini kabullendiğini tahmin etmek güçtür. Ancak çıkış noktası itibariyle, milliyetçiliğin varoluşunu kabullendirmek

için tarihe ihtiyaç duyduğunu söylemek yerinde olacaktır. Milliyetçiliğin esasında varolan "ulus yaratma" bilincinin yerleştirilebileceği en uygun saha tarih sahasıdır.

Tarihin bir disiplin—bir bilim dalı—olarak kabul görmesi ile ulus-devletlerin ortaya çıkıp kurumlaşması eş zamanlıdır. Çünkü ulus-devletin herkesçe benimsenip kurumsal bir kimliğe bürünebilmesi için milliyetçi söylemler tarihselciliğe ihtiyaç duymuştur. Ulus-devletlerin yapılanmasında, iktidarların milliyetçiliğin en kestirme yoldan anlatılabildiği yeni tarih söylemini desteklemesi söylemin yaygınlaşmasında en önemli etkendir. Bu dönemde milliyetçiliğin yayılmasına en büyük destek tarihçilerden gelmekteydi. Milliyetçiliğe sempatiyle yaklaşanların çoğunluğunu tarihçiler oluşturuyorlardı. Partizan yaklaşımı benimseyen tarihçilerin, milliyetçilerin, milliyetçiliğin gelişiminde önemli bir rol oynadığı pek çok araştırmacı tarafından kabul edilir (Özkırımlı, 1994: 4-38).

Hobsbawm, tarih yazımına gelen ulusalcı yaklaşımın yerleşmesinin nedenlerini devletlerin millet bilinciyle var olma gerekliliğini hissetmesine bağlar. Sınırları küçülen, imparatorluktan devlet haline gelen yapının kendini sağlam ve coşkun dayanak noktaları ile ifade etmesi gerekmektedir. Yeniden yapılanan tarih söylemiyle ile ilgili bu söylemin başlangıç noktasında sorulması gereken en önemli soru, bu tarih anlatımına neden gereksinim duyulmuş olduğudur. Bu sorunun cevabı ayrı ve derinlikli bir çalışmanın ürünü olmalıdır. Ancak ilk akla gelen neden, kollektif-ulusal bir kimlik yaratma, ortak bir zihniyetin temel alındığı ulus dinamiklerini oluşturmadır. İmparatorlukların dağılması, ulusların 'kim'lik ve 'ne'lik sorularına farklı cevaplar vermesini gerektiriyordu; çünkü dağılan imparatorlukların ardından yeni bir yapılanma için gerekli olan en temel ve birleştirici unsur, ulus olma bilincini oluşturmakla doğrudan ilgiliydi. Hobsbawm'a göre milli bilinç icat edilmiş geleneklerin en somut, aynı zamanda da en yaygın örneğidir. Yazara göre en çok gelenek icat edilen dönem 1870–1914 arasıdır. Bu dönemde özellikle Avrupa'da ve Amerika'da pek çok millet yaratılmıştır. Milliyetçiliğin kendisi icat edilmiş bir gelenektir (Hobsbawm, 2006: 305-311). Tam da bu noktada tarih, parçalanan imparatorluk veya krallıkların yeniden toparlanması için çıkış noktası olabilecektir. Tarih, bu çıkış noktasında yıkılması güç, sağlam temellere dayanan yeni ve eskisine göre daha kuvvetli bir toplumsal yapının oluşmasına zemin hazırlamıştır.

Tarih yazımında milliyetçi bir çizginin ağırlık kazanması yalnızca yaşanan zamanın değişmesine yaramamıştır. Toplum aidiyetinden millet aidiyetine geçilirken kullanılan

milliyetçi söylem izleri daha derinlerde bulunabilen bir sonucun da ortaya çıkmasını sağlamıştır: "ulusal bilinçaltı." Kollektif kimlik yaratma, ulus olmanın önşartı olarak kabul gören belli bir etnik topluluğun farklılığını görme/gösterme çabalarıyla ilgilidir. Tüm bu çabalar insanların, kollektif yapıların ve kurumların ihtiyaç duyduğu tek noktada birleşir: geçmişte—ya da, tarihte. Burada kastedilen geçmiş, yeniden yaratılan, daha doğrusu yeniden kurgulanan geçmiştir. Bu yapılanmanın kurgu olarak görülmesi elbette ki şekillendirilen mit, hikâye, kahraman, gelenek kısacası resmi tarihle ilgili her unsurun milliyetçilik anlayışına uygun güdülerle anlatılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Tam da bu noktada milliyetçiliğin tanımı ile resmi tarihin içeriği birbirini tamamlamaktadır. Ernest Renan'ın milliyetçilik konusunda yüz yılı aşkın bir süre önce yaptığı gözlem bu bağdaşıklığın altını çizer aslında: "Tarihi unutmak, hatta çarpıtmak, bir ulusun oluşumunun asli faktörlerindendir; bu yüzden tarihsel incelemelerin ilerleme kaydetmesi genellikle tehlikelidir; çünkü uluslar, çok uzun bir süreden beri var olduklarını iddia eden, oysa tarihsel bakımdan yeni olan varlıklardır. Dolayısıyla, bir ulusun kendi tarihinin milliyetçi versiyonu da kaçınılmaz bir şekilde, anakronizmden, bazı şeylerin atlanmasından, olayların bağlamlarından koparılmasından ve aşırı örneklerde de yalanlardan oluşacaktır" (1996).

Tarih yazımında ulusalcı yaklaşımın yerleşmesinin nedenlerinden biri de ulusdevlet oluşumlarının yaşanan değişimin tepe noktasını oluşturmasıdır. "Bunlara ilaveten, Ranke ve çağdaşları için döneme damgasını vuran hükümran ulus-devletler, tarihsel sürecin doruğunu oluşturmaktaydı. Ranke ve çağdaşlarına göre devlet, tarihsel değişimin başlıca aracıydı ve insanın kaderi de devletlerarasında değişen güç dengesiyle belirleniyordu (Tosh, 2005: 179). Dolayısıyla, tarih araştırması siyasal olana odaklanmalı ve devlet kurma görevine yardım etmeliydi. Şüphesiz, Onsekizinci Yüzyıl'daki toplumsal tarihin Ranke ve çağdaşları tarafından küçük görülmesinin bir diğer önemli sebebi de bu türün devlet kurma misyonuna katkıda bulunmamasıydı. Ulus-devlet yapılarının oluş-masında, kendini öteki ulus-devletlere kabul ettirmesinde ulusalcı bakışın etkisiyle ya-zılmış tarihin etkisi oldukça önemlidir; çünkü bir taraftan metot ve belgeleriyle disiplin halini almış, disiplin ciddiyeti ile karşısına çıktığı toplumlara kendini kabul ettirmiş tarih, öteki taraftan ulus olma bilincinin oluşturulmasında en güçlü halka olarak önem-senmektedir. Ulusalcı yaklaşımla birlikte ulusalcı tarih anlayışının yerleşmesinde pek çok etkenin rol aldığı söylenebilir. Tarih yazımında ulusalcı yaklaşımın yerleşmesinde etkili olan unsurların başında Ondokuzuncu Yüzyıl'da etkisini her alanda hissettiren pozitivizm düşüncesi gelmektedir.

Pozitivizmin neden/sonuç ilişkisine vurgu yapıp olayları bir zincirin halkaları gibi birbirine bağlayan bir anlayışı getirmesi kronoloji ve devam düşüncesi ile kendini besleyen tarih anlayışı ile bire bir örtüşmektedir. Ulusalcı yaklaşım, pozitivizmin rasyonel olma özelliğinden faydalanarak ulusal bilincin içselleştirilmesini sağlamaya çalışmıştır (Ersanlı, 2003: 37). Ondokuzuncu Yüzyıl sonları ve Yirminci Yüzyıl başlarında tarih yazımındaki genel eğilimin bu pozitivist ve ulusçu karakterine dikkat çekerek, bu paralelde, tarih dersine de öğrencilere uluslarını, devleti ve hükümetlerini tanıtma misyonunun yüklendiğini ve tarihin yurttaşlık bilgisi olarak okutulması yönünde bir görüşün var olduğunu belirtir. Tarih öğretimine böyle bir yaklaşım, bir taraftan pozitivist tarihçiliğin siyasi ve diplomatik olaylar ile devlet adamlarına odaklanan tarih yazımı anlayışı ile örtüşürken, öte yandan ulus-devletlerin beslendiği ideolojinin tarih öğretimi aracılığıyla içselleştirilmesi çabasına işaret eder.

Ulusalcı yaklaşımın temel çıkış noktalarından biri olan coşkunluk, en kolay ve etkileyici olarak anakronizmlerle verilmiştir. Anakronizm kurgusal bir edebi metnin konusunun nasıl bilinçli ve güdümlü olarak saptırılmasına yarıyorsa tarih metinlerinde de anlatılmak istenenin verilmesinde abartma ve çarptırmalara yaramıştır. Anakronizm On-dokuzuncu Yüzyıl tarih yazımında kendini belirgin olarak hissettirmiştir. Milliyetçi tarih yazımında sıklıkla başvurulan yöntemlerden biri, belki de en önemlisi anakronizmlerdir. *Tarih Üzerine* adlı çalışmasında Hobsbawm, anakronizmlerin tarihin ideolojik açıdan istismarında kullanıldığının altını çizer: "Tarihin ideolojik açıdan istismar edilmesinin en yaygın biçimleri, yalanlardan daha çok anakronizme dayanmaktadır" (Hobsbawm, 1999: 405).

Anakronizmlerin anlatılması için en uygun dönem Orta Çağ'dır. İnanış ve yaşam şartları düşünüldüğünde, Orta Çağ anakronizm için adeta biçilmiş kaftandır. İnanışları, bilinç düzeyi, kahramanların çıkarılabileceği kadar çok sayıdaki savaşları ve gündelik yaşamıyla bu dönemden iyisi bulunamamıştır. Momigliano'nun da (1996: 106-107) belirttiği gibi, bu dönemde Avrupa'nın çeşitli ülkelerinden tarihçiler, ulusal kökenlerini bulmak için Orta Çağ tarihini tekrar tekrar değerlendirmişlerdir.

Ulus olmanın temeli oluşturulurken önceden belirlenmiş bir yol izlenmese de yaşanan dönemin genel özelliklerine uygun bir biçimde ilerleyen bir süreç dikkat çeker. Bu süreci her ulus için farklı gösteren, ortaya çıkarılan kahramanların farklı olmasıdır. Ulus

olma bilinci biraz da ulusu oluşturan insanlar ve genel bilinç düzeyi ile ilgilidir. Ulus bilinci oluşturulurken her ulus-devlet farklı bir yol izlemiş gibi görünse de hemen her ulus-devletin izlediği ortak yöntemler olmuştur. Bu yöntemlerin başında ulus karakterine uygun kahramanların tarih söylemindeki yerinin güçlendirilmesi gelmektedir. Anakronizm, yeni kahramanlar ve ulus karakterine uygun geleneklerin bulunmasında oldukça etkili bir yöntem olmasının yanı sıra herkesin zihniyet ve davranış bakımından kendini ait hissedeceği geleneklerin yerleşmesinde de etkili olmuştur. Böylece ulus olmanın temeli oturtulmuştur. Yeni tarih söylemi, yeni kahramanlar bulmuş, herkesin ortak bir noktada birleşebileceği gelenekler, törenler ortaya çıkarmıştır. "Milliyetçi tarih-çiler, geçmişi tarayarak belirli bir milletin varlığını kanıtlayacak bulguları ortaya çıkarmaya çalışmışlar—ya da yaratmışlar—milli kültürün temel öğelerini, örneğin gelenek ve görenekleri, sembolleri, törenleri keşfetmişler—ya da tasarlamışlardır" (Hobsbawm ve Ranger, 2006: 258).

Tarih söylemlerinin kurgusal metinlerden oluşturulduğunu düşünen Hobsbawm, milletleri ve milliyetçiliği bir "toplumsal mühendislik" ürünü olarak görür. Bilinçli bir akıl yürütme ile kurgulanan, adeta "icat edilen" geleneklerin tarih içindeki rolünü ortaya koymak kadar, tarih yazımındaki rolünü anlamaya çalışmak da o kadar önemlidir. Geleneklerin tarih içinde rolünü öğrenmek "geçmiş"in anlaşılması ve bugünün sağlıklı bir değerlendirmesi yapmak için önemliyken, bu geleneklerin tarih içindeki yerini anlamak tarih yazımının geçirdiği değişimleri fark edebilmek için önemlidir. "Bu süreçte araştırılması ve aydınlatılması gereken en önemli olgu icat edilmiş geleneklerdir. İcat edilmiş gelenekten kastedilen törensel ya da sembolik bir nitelik taşıyan ve açıkça ya da örtülü bir şekilde kabul edilmiş kuralları olan bir dizi alışkanlık ve uygulamadır. Bu uygulamalar sürekli tekrarlandıklarında belirli değerlerin ve davranış normlarının içselleştirilmesini sağlar, böylelikle de otomatik olarak geçmişle bugün arasında bir köprü oluşturur, süreklilik hissi yaratırlar" (Hobsbawm ve Ranger, 2006: 258).

Hobsbawm dışında pek çok tarihçi de tarihin yeniden yapılandırılmasına ilişkin görüşlerini belirtmiş birbirini tamamlayan çıkış noktaları ve dayanakları dile getirmiştir. Tarihin yeniden kurgulanması pek çok isim tarafından farklı benzetmelerle yeniden ele alınmıştır. Thomas Hylland Eriksen, milliyetçi tarih söylemini çocuklukla özdeşleştirir. Eriksen, bireylerin çocukluklarını romantikleştirdikleri gibi, etnik grupların da trajik ve kahramanca tarihler kurgulayabileceğine inanır ve ekler*:* "Atfedilen eskiye dayanma ve

geçmiş ile bağların korunması siyasi meşrulaştırmanın önemli kaynakları olabilir. Kendiliğinden, bir kişinin kendi tarihi—ister uydurulmuş olsun, ister olmasın—etnik kimliğin cazip kılınmasında büyük bir önem taşıyabilir" (Eriksen, 2002: 111).

Ulusalcı tarih yazımı anlayışının kurumsallaşıp tarih öğretiminde yerleşmesi öncelikle üniversitelerde başlamıştır. Milliyetçiliğin zirveye tırmandığı Ondokuzuncu Yüzyıl ulusal birliği oluşturma çabalarının da yöntem belirlediği dönem olarak görünür. Ulusal birliği oluşturma çabalarının kurumsal bir yapıya bürünüp yetkin kişiler aracılığıyla dile getirilen bir program olması için en kestirme yol akademiden geçmelidir. Tarih yazımının ulusal ve güvenilir bir çerçeve kazanması amacıyla Avrupalı ulus-devletler üniversitelerde tarih eğitimi ve tarih yazımı üzerinde titizlikle durmaya başlamışlardır. Bu ilgi çift taraflı sonuçlar doğurmuştur. Bir taraftan ulusal bilinç oluşturmaya giden yol kısaltılmış, diğer taraftan tarih yazımının içeriği, yöntemleri ve boyutu tepeden—yani, üniversitelerden aşağıya doğru—değişmeye başlamıştır. Bütün bu yaklaşımlar tarihin ulusal hamuru oluşturmada hammadde olduğunu kanıtlar niteliktedir. Eric Hobsbawm'ın ifadesiyle, tarih, milliyetçi, etnik ya da köktenci ideolojilerin hammaddesidir ve Ondokuzuncu Yüzyıl tarihin yeni "ulusların" imal edilmesi sürecine malzeme işlevi görmesine zemin hazırlamıştır (Hobsbawm, 1997: 5-16).

Ulusalcı yaklaşımları merkeze alarak yeniden yazılan tarih çerçevesini genişletmeye çalışırken başka sınırların içine girmekten de kendini alamamıştır: "Ulusçu ideolojilerin kurulmasında tarihin bir araç olarak kullanılması ulusçu tarihçilik denilen bir kategorinin doğmasına neden olmuştur" (Tekeli, 1988: 103). Bu kategori, tarih yazımını ulus olmanın temel dayanağı olma konumuna kadar getirmiştir. Bu konum bir taraftan tarih yazımının önemini artırırken diğer taraftan sınırlarını daraltmıştır. Ulusçu bir temele dayandırılmayan tarih yaklaşımları uzun müddet kendine yer bulamamış hatta kendini konumlandıramamıştır. Tarih yazımında görülen bu değişiklik ve "niyet" sınırlandırmaları "resmi tarih" anlayışının da literatüre girmesine neden olmuştur.

Ulusa, ulus olma nitelikleri kazandıran özellikler de milliyetçi tarih anlayışının söylemleriyle somutlaşmıştır. Dünya üzerindeki konumlarına, uygarlık anlayışlarına ve ulusun yaşayış şekline en uygun gördükleri yaşam biçimlerinden oluşan bu ulus olma nitelikleri tarih söylemlerinin değişmesi anlamına gelmiştir ki buna 'resmi tarih' denilmektedir. Resmi tarih de ulusçuluğun yapılan(dırıl)masında, iktidar ile tarihin

söylemlerinin aynılaşmasında anahtar rolü üstlenmiştir. Bütün bu gelişmeler ulusçu tarihçilik de-nilen bir anlayışın, hatta kategorinin doğmasına neden olmuştur. Resmi tarih ulus-dev-letlerin siyasi anlayışlarına uygun olarak yazılan tarih yazımının en somut örneği ol-muştur. Resmi tarih sayesinde ulus-devletlerin amaçladığı "bilinçli" vatandaş yetiştirilebilmekltedir.

Birey ve iktidar merkezli tarih anlayışı, yerini ulus merkezli bir yaklaşıma bırakırken ulus merkezli tarih anlayışı da varlığını Yirminci Yüzyıl'a gelinceye kadar tarih yazımında bütün ağırlığı ile kendini hissettirmiştir. Yirminci Yüzyıl'ın ikinci çeyreğine kadar bu ağırlığın merkezi olan coğrafya Avrupa'dır. Bu döneme kadar tarih yazımında Avrupa-merkezli bir anlayışın hâkim olduğunu görürüz. Bu anlayış kültürel, siyasal ve politik değişimlerin merkezine Avrupa'yı ve Avrupa tarihini koyar. Avrupa dışındaki toplumları, insanları, değişimleri görmezden gelir. Ranke tarafından bile bütün çağlar tarihçi açısından eşit derecede ilginç olarak değerlendirilmiyordu. "Ranke dünya tarihi yazmayı arzuladı; ama ona göre dünya tarihi, Germen ve Latin halkların, Orta ve Batı Avrupa'nın tarihiyle eşanlamlı idi. 'Hindistan ve Çin,' diye yazıyordu, 'uzun kronolojiye sahiptir' ama bu ülkeler, kendisinin anladığı anlamda bir tarihe değil, en iyi ihtimalle sadece "doğal bir tarihe" sahipti" (Iggers, 2000: 30).

Yirminci Yüzyıl birbirinden sürekli olarak beslenen disiplinlerin bir bütün olarak görülmeye başlandığı dönemdir. Tarih, sosyoloji, felsefe, psikoloji gibi disiplinlere Yirminci Yüzyıl'da daha bütünlüklü bir bakış açısıyla yaklaşılmıştır. Bütün bu disiplinlerin kesiştiği noktaların çok net çizgilerle ayrılamayacağı düşünce 'sosyal bilimler'in *hepsini* kapsayan bir konuma gelmesini sağlamıştır. Bu konum bir anlamda tarihi, hegemonyasını kaybetme tehlikesi ile karşı karşıya bırakmıştır. Yirminci Yüzyıl boyunca bu sorunun tartışıldığını görmek mümkündür.

Tarihin sosyal bilimlerin bir parçası olduğu düşüncesinin kabul edilmeye başlandığı Yirminci Yüzyıl'ın ilk çeyreğinde bile Avrupa-merkezli bu tarih anlayışı değişmemiştir. "Sosyal bilim kurumsal tarihi boyunca, yani üniversite sistemleri içinde sosyal bilim öğreten bölümler kurulduğundan beri Avrupa-merkezci olmuştur. Bu hiç de şaşırtıcı bir şey değil. Sosyal bilim modern dünya sisteminin ürünüdür ve Avrupa-merkezcilik modern dünyanın jeokültürünün kurucu unsurlarından biridir. Üstelik kurumsal bir yapı olarak sosyal bilim büyük ölçüde Avrupa'da doğmuştur" (Wallerstein, 2003: 184-185).

Wallerstein, Avrupa-merkezli bakış açısının sosyal bilimlerde beş alanda hakim olduğunu belirtir: "Sosyal bilimin Avrupa-merkezciliğini, 1) tarih yazımında, 2) evrenselciliğinin dargörüşlülügünde, 3) Batı medeniyeti hakkındaki varsayımlarında, 4) şarkiyatçılığında ve 5) ilerleme teorisini dayatma girişimlerinde ifade ettiği ileri sürülmüştür" (Wallerstein, 2003: 185).

Yirminci Yüzyıl'ın ikinci çeyreğinden itibaren sınırların, siyasal anlayışların ve toplumsal bilinç düzeyinin değişmesi tarih yazımında Avrupa-merkezli bakış açısını değiştirmeye başlamıştır. "Gel gelelim 1945'ten sonraki dönemde, Asya ve Afrika'nın sömürgelikten kurtuluşu ve Avrupa-dışı dünyanın her yerde keskin vurgulu bir siyasi bilince kavuşması, dünya sisteminin siyasetini olduğu kadar bilgi dünyasını da etkiledi. Bugün ve aslında artık en azından otuz yıldır, sosyal bilimin 'Avrupa-merkezciliği' saldırılarla, sert saldırılarla karşılaşmaktadır" (Wallerstein, 2003: 184).

Tarih yazımında bir taraftan Avrupa-merkezli bakış açısı sorgulanırken diğer taraftan da tarih yazımında esas sorgulanması gereken konu üzerinde durulmuştur. Tarih yazımında esas sorgulanması gereken mesele iktidar merkezli yaşam biçimidir. Bu yaşam biçimi, tarih yazımından önce felsefe tarafından sorgulanmıştır. Bu anlayışa ilk karşı çıkış filozofların cephesinden gelmiştir. "Uzun süreden beri bu "kralların tarihi"ne ve kahramanların tarihine karşı sesler yükseliyor. Onsekizinci Yüzyıl'ın ortasında (1741-1756) ünlü Fransız filozof Voltaire (1694-1778) ulusların gelenekleri ve düşünüşleri üzerine yaptığı araştırmasının önsözüne şunları yazmıştı: 'Bu incelemenin konusu, tanımaya değmeyecek bir buyurganın, hangi yıl, uygarlıktan yoksun bir toplumda bir başka kralın yerine geçmiş olduğunu bilmek değildir. Böylesine acınacak bir biçimde her hanedanın soy kütüğünü kafasında toplayabilen kişi boş sözlerden başka bir şey öğrenmiş sayılmaz'" (Carr ve Fontana, 1992: 36).

Felsefenin karşı çıktığı nokta yalnızca yaşam biçimindeki iktidar anlayışı olmamıştır. Filozoflar belgelere ve iktidara bağımlı kalmış tarih anlayışının da eleştirisini yapmışlardır. "Yirminci Yüzyıl başlarında, geçmişe ilişkin verileri yalnızca bir araya getirmekle sınırlı kalan bir dalın kendisini bilim olarak sunmasını kabul etmeyen filozoflar ortaya çıktı. Onlara göre tarih, amacı genellemelere varmak olan bilimlerin yöntemlerini kullanmamalıydı" (Carr ve Fontana, 1992: 25-26).

Filozoflardan gelen ilk eleştiriler Yirminci Yüzyıl'da tarihçilerin de dikkatini çekmiştir. İktidar merkezli tarih yazımı ve öğreticiliğinin merkezden kaydırılıp yerine toplumsal değişime bağlı bir neden/sonuç yaklaşımının gelmesi gerektiğini savunan tarihçiler merkeze çevre, aile, mekân veya ekonominin de alınmasından yana olmuşlardır. "Bu arada, bütün dünya tarihçilerinde de geleneksel siyasi tarihten—yani, hükümdarın eylem ve siyasetlerinin anlatısından—sosyal tarihe doğru kitlesel bir ilgi kayması olmuştur. Bu eğilimi eleştirenlerden birinin deyişiyle "Artık, mesleğin merkezinde olan çevredir." Niçin? Bunun sosyolojik bir açıklaması yapılabilir. Hızlı bir toplumsal değişim döneminde, kendilerini yönlendirebilmek için, birçok insana köklerini bulmak ve geçmişte, özellikle de kendi topluluklarının—ailelerinin, şehir ya da köylerinin, uğraşılarının, etnik ya da dinsel gruplarının—geçmişiyle bağlarını yenilemek git gide daha gerekli görünmeye başlamıştır" (Burke, 2000: 18).

2.2. YİRMİNCİ YÜZYIL VE TARİH YAZIMI

Yirminci Yüzyıl'daki tarih yazımı anlayışının temel dayanak noktası Ondokuzuncu Yüzyıl'ın eleştirilmesiyle oluşmuştur. Bu eleştiriler hem Ondokuzuncu Yüz-yıl'daki anlayışın temelinden sarsılmasına yol açmış, hem de tarihin temel çıkış noktası olan "nedensellik"e yeni maddeler eklemiştir. Yirminci Yüzyıl'ın bir önceki yüzyıla yönelttiği eleştirilerden biri de tarihin toplumsal şartlar dikkate alınmadan açıklanma-sının ortaya çıkardığı eksikliklere yöneliktir. Tarihi bir olay açıklanırken etnisite, inanış ve cinsiyet farklılığı gibi temel nedenleri dikkate almayan tarih yazımı güvenilirliğini de yitirebilirdi. "Zaman zaman tarih disiplini yenileme isteği, sosyal ve kültürel eleştirellikle el ele gidiyordu. Tarihçilerin uzlaşmayı ve kurumların işlemesini gereğinden fazla vurgulayıp çatışmaları, yoksunlukları ve sınıflar, etnik gruplar ve cinsler arasındaki eşitsizlikleri gerektiği gibi ele almadıkları ileri sürülüyordu (Gulbenkian Komisyonu, 2005: 44-45).

Yirminci Yüzyıl'da değişen ekonomik, siyasal ve sosyal şartlar aynı zamanda bir toplumsal dönüşümün de yaşandığını gösteriyordu. Ekonomi politikaları, iktidar arayışları, hatta ticaret hayatı kendini köklü bir değişimin içine sokmuştu. Tarih yazımı da bu değişime ayak uydurmak zorunda idi. "Ondokuzuncu Yüzyıl'ın sonlarına gelindiğinde Batı Avrupa ile ABD, büyük bir ekonomik ve sosyal dönüşüm dönemini geride bırakmaktaydı. O zamanki haliyle tarihsel araştırmaların da bu dönüşümü açıklamada yeter-siz kaldığı çok açıktı" (Tosh, 2005: 88). Bu yetersizlik tarih yazıcılığında olaylar zinciri haline dönüşen

yaklaşımı ve ulus-devlet anlayışının yıkılması anlamına geliyordu. "Birinci Dünya Savaşı, Ondokuzuncu Yüzyıl'daki yükselişi dönemin tarih yazıcılığının ana teması haline gelen ulus-devlet idealine öldürücü bir darbe indirmişti; öte yandan dünya ekonomisinde arka arkaya yaşanan çöküş ve bunalımlar, iktisat tarihinin daha sistemli ele alınması gerektiğini gösteriyordu" (Tosh, 2005: 89).

Birinci Dünya Savaşı, sonuçları ile *yalnızca* sınırların değişmesinde etkili olmamıştır. Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra toplumsal yaşamda da gözle görülür değişiklikler yaşanmıştır. Birinci Dünya Savaşı'nın sosyal hayat ve tarih yazımına getirdiği yeniliklerden biri ekonominin *en az* siyaset kadar önemli olduğu düşüncesidir. O zamana dek siyasal ve diplomatik çıkış noktaları ile ele alınan neden/sonuç ilişkisi ekonomik kriterler ile de ele alınmaya başlanmıştır. "Birinci Dünya Savaşı'ndan bu yana maddeci tarih anlayışının tarih yazıları üzerindeki etkisi çok büyük olmuştur. Bu etkinin, o zamandan beri yayınlanan bütün ciddi tarih çalışmalarında duyulduğu söylenebilir. Bu değişikliğin bir göstergesi şu ki, genel ilgi, tarihsel araştırmanın ana konusu olarak savaş çarpışmalarının, diplomatik oyunların, anayasa tartışmaları ve siyasal dolapların—yani, geniş anlamında "siyasal tarih"in—yerine ekonomik etkenlere, toplumsal koşullara, nüfus istatistiklerine ve toplumsal sınıfların yükselip düşüşüne yönelmiştir" (Carr ve Fon-tana, 1992: 20).

Momigliano'nun görüşleri Yirminci Yüzyıl'da tarih yazımı, tarih anlayışı ve tarihçilik alanlarında meydana gelen değişimleri özetler niteliktedir. Momigliano'ya göre, Yirminci Yüzyıl'da tarihçilik dört ana yönde değişmiştir:

a) Tarih artık sadece politik ve dini değildir; milli tarihler modası geçmiş görünüyor. Marksizm'in etkisiyle sosyal-ekonomik tarihler yaygınlaşmış olup sonsuz çeşitlilik göstermektedir; aletlerin tarihinden eğlence tarihine; şehir plancılığından Anglikan geleneğindeki bir papazın hayatına. Bütün bu gelişmelerin arkasında ne tür fikirlerin olduğunu belirtmek gittikçe girift hale gelmektedir.
b) Fikirler artık tarihin açıklaması değildir. Psikanaliz, ırkçılık, Marksizm, ilkellik ve hayvan davranışları farklı açıklamalar gerektirmektedir.
c) Tarihi gerçekler genellikle sosyal güçlerle açıklandığına göre, tarihi olaylarla kişisel aksiyonlar arasındaki ilgi meselesi daha kesin halde görünmektedir. Fransız Devrimi istendiği gibi açıklana-bilir; ancak bazı kişilerin kızgın, âşık, hasta, sarhoş, şaşkın veya korkak oldukları düşünülmektedir.

d) Dördüncü ve en bariz olanı da, ilerleyişten veya belli bir yönde olayların anlamlı gelişmesinden söz etmenin zorluğudur (Özbaran, 1992: 35-36).

Yirminci Yüzyıl, tarihin diğer sosyal bilimler disiplinleri ile ayrıştığı kadar, yakın bağlarını da kurduğu bir dönemdir. "Bu dönem, tarihin ilgi alanlarının genişletilmesi, toplumun, ekonominin ve kültürün rolüne daha geniş yer ayrılması gerektiğine ilişkin yaygın bir kanının ortaya çıkması ve sosyal bilimlerin diğer disiplinleriyle tarih arasındaki işbirliğinin vurgulanması açısından önemlidir. Ondokuzuncu Yüzyıl'daki tarih anlayışına yöneltilen eleştiriler ve getirilen alternatiflerin, Yirminci Yüzyıl'da gelişen toplumsal tarihçiliğin öncülü olduğunu söylemek mümkündür" (Sönmez, 2008: 39). Tarih yazımında yaklaşımla başlayan ve uygulamalarla devam eden bu anlayış tarihin odak noktasını da değiştirmiştir. Bu değişim, beraberinde zengin ve derinlikli ve—aynı zamanda—yeni tarih alanlarının oluşmasını sağlamıştır: "Tarihin bütün alanlarında, bilinmeyen yeni kanıtların sunulması, odağın kaydırılması ve yeni araştırma alanlarının açılması, tarihçilerin varsayımlarından ve kabul edilmiş yargılarından bazılarının sorgulanması ve bugüne kadar göz ardı edilmiş olan pek çok insan topluluğunun varlığının kabul edilmesiyle birlikte toplu bir dönüştürme süreci başlatılmış oluyor. Başlı başına tarih yazıcılığının kapsamı da genişletiliyor ve zenginleştiriliyor; aynı zamanda toplumsal mesajı da değişime uğruyor" (Thompson, 1999: 7). Sosyal bilimlerin bütün alanlarının başlı başına birer disiplin olması gerektiği görüşü ağırlık kazanmaya başlarken bu görüşün somut adımları ancak Yirminci Yüzyıl'ın başlarında atılabilmiştir. "Sosyal bilimler içindeki bölünmeler Ondokuzuncu Yüzyıl'ın ilk yarısında giderek billurlaşsa da bunların bugün bildiğimiz şekliyle disiplinlere ayrışan entellektüel çeşitliliği, belli başlı üniversitelere resmen ancak 1850–1914 arasında yansıdı (Gulbenkian Ko-misyonu, 2005: 20).

Sosyal bilimlerdeki bu ayrışımlarda ön plana çıkmayı ilk başaran tarih disiplini olmuştur. "Sosyal bilim disiplinleri arasında özerk bir kurumsal varlık edinmeyi başaran ilk dal aslında tarih idi. Pek çok tarihçinin sosyal bilim adına şiddetle reddettiği doğrudur ve bazıları bugünde aynı tavrı benimsiyorlar" (Gulbenkian Komisyonu, 2005: 22). Bizce bunun en önemli nedeni tarihin öğretilmeye başlandığı ilk zamanlardan bu yana iktidar politikalarında önemli bir yerinin olmasıdır. Tek başına bir disiplin olarak diğer sosyal bilimlerden ayrılacak bir tarih ve tarih yazımı anlayışı adeta bir ideolojik aygıt olarak kullanabilecektir.

Yirminci Yüzyıl tarih yazımı teorisyenleri tarihi sosyal bilimlerin bir parçası olarak görmekten yana olmuşlardır. Tarihin sosyal bilimlerin bir parçası olarak görülmesi beraberinde tarihin ekonomi, psikoloji, coğrafya, sosyoloji gibi dsiplinlerden yararlanması anlamına geliyordu. "Çoğunluğu oluşturan Charles Beard, Henri Pirenne ve Lucien Febvre gibi tarihçilerin peşinde olduğu tek şey, toplumun daha geniş kesimlerine yer verecek ve ekonomik, sosyal, coğrafi ve siyasal faktörler arasındaki etkileşime göz önünde tutacak şekilde tarihin kapsamını genişletmekti." (Tarih Vakfı, 2004: 6) Bu tarz bir yaklaşım disiplinlerarasılık metodunun tarih yazımında kullanılmasını zorunlu hale getiriyordu. Tarihin diğer disiplinlerle birlikte düşünülerek yazımı tarihin değer yargılarını da değiştiriyordu. Ulusal bir anlayıştan uluslararası bir yöne doğru genişleyen tarih karşılaştırmalı bir disiplin olarak da ele alınıyordu: "Anlatıya dayalı eski siyasal tarih okuluna benzer bir şekilde yeni sosyal bilimsellik yönelimi de kendi bilimsel yaklaşımının, değer yargılarının dışta bıraktığını vurguladı. Gerçekten de eski okulun dar milliyetçiliğinden sıyrıldı ve genellikle karşılaştırmalı, küresel çerçevede düşünme yolunu tuttu" (Tarih Vakfı, 2004: 7).

Tarihin bir taraftan sosyal bilimlerin bir parçası olduğu, diğer taraftan da tek başına bir disiplin alanı olduğu düşüncesi disiplinlerarasılık metodunun uygulanmasını zorunlu hale getirmiştir. Bunun yanında tarihin araştırma sahasını da genişletip derinleştirmiştir. Tarih yazıcıları artık yalnızca savaş ve iktidar değişimine dikkat etmemiş, vergi kayıtları, azınlıkların yıllara göre dağılımı, göçler ve etkileri gibi araştırmalara da yönelmiştir. Tarih disiplininde yapılacak temel değişiklikler için, komşu sosyal bilim-lerden yardım alınması savunuluyordu. Sosyal bilimlerin, tarihsel kurumların, olayların, düşüncelerin "ardında" ya da "altında" yatan geçmişe ait boyutların (ekonomik değişme, nüfus artışı, sosyal eşitsizlik ve hareketlilik, kitle tutum ve davranışları, sosyal protesto ve oy verme kalıpları gibi) araştırılması için önerebilecekleri, tarihçilerin sahip olmadığı bazı araçları vardı: Kantitatif yöntemler; sınıf, rol beklentisi ya da statü farkı gibi analitik kavramlar, sosyal değişme modelleri, bu araçların ilk akla gelen bir kaçıydı. Bazı tarihçiler artık evlenme kayıtları, seçim sonuçları, vergi belgeleri gibi "kitle verileri"ni kullanma zamanının geldiğini düşünüyorlardı ve bunun için sosyal bilimlere başvurmak kaçınılmaz olmuştu (Gulbenkian Komisyonu, 2005: 44). Tarih yazılırken çıkış noktası olarak kabul edilen değişkenler bunlarla da sınırlı kalmamıştır. Bu değişkenler her geçen gün artmıştır. Başta kadınlar ve etnik azınlıklar olmak üzere, eskiden tarihsel anlatıya dâhil edilmeyen nüfusun çeşitli

kesimlerinin talepleri, kimi zaman daha geniş bir anlatımın, ama sık sık da ondan kopuk, yeni yeni tarihlerin yaratılmasına yol açtı (Iggers, 2000: 7).

Yukarıda bahsedilen verilerin kullanılması tarihi açıklarken çıkış noktalarından biri olan neden/sonuç ilişkilerine de yeni ve daha anlamlı maddeler eklemiştir. Toplumdan uzak birey, başarı ve başarısızlık odaklı tarih yazımı değişen insan, ekonomi ve toplum anlayışının ihtiyaçlarına cevap veremez hale gelmiştir. Yirminci Yüzyıl tarih yazımının çıkış noktalarından biri de tarihi bu ihtiyaçlara cevap verecek bir alan olarak görmesidir. "Yirminci Yüzyıl'da tarih araştırmalarının kapsamında çok önemli bir gelişme meydana gelmiş, tarihçinin ilgisi bireyden kitlelere, bireysel başarı ya da başarısızlığın en belirgin bir biçimde göründüğü kamu hayatıyla ilgili olaylardan, yüzyıllar boyunca sıradan insanların kaderini değiştiren temel yapısal dönüşümlere kaymıştır" (Tosh, 2005: 88). Tarih yazımına yeni bir yaklaşım getirilmesinin zorunlu olduğuna dair düşüncelerin çıkış noktası sosyal bilimlerin ayrı ayrı disiplin alanlarının olması gerektiği görüşü ile hız kazanmıştır. Dünyanın yaşadığı sosyal değişimin sosyal bilimler alanında gördüğü yansıma öncelikle bu bilimlerin ayrı ayrı kabul edilmesi gerektiği görüşüdür. "Sosyal bilimlerin aydınlanma (kültürel devrim) sonrası ortaya çıkan siyasal (Fransız Devrimi), sosyal ve ekonomik (sanayi devrimi), büyük dönüşümlerin sonucu şekillenen modernleşme olgusunun ürünleri olduğu bilinen bir gerçektir (Yelken, 2007:14).

Yirminci Yüzyıl tarih yazımının getirdiği yeni yaklaşımlardan biri de tarih yazımında çeşitliliğin söz konusu olabileceğidir. Yirminci Yüzyıl tarih yazımı teorisyenlerinin ortak bir paydada birleştikleri tek görüş bir önceki yüzyılın tarih yazımının eleştirisidir. Ondokuzuncu Yüzyıl tarih yazımının yeterince bilimsel olmadığı, sanayileşme ile beraber değişen zihniyeti temsil eden bir yaklaşımın bulunmadığı ve yalnızca olaylar zinciri ile açıklanan bir aktarım olduğu konusunda bütün teorisyenler hemfikirdir. "On-dokuzuncu Yüzyıl'ın sonuna doğru sosyal bilim modellerini savunan çevrelerce sorgulanmaya başladı. Eski modeli reddetme noktasında genellikle görüş birliği içindeydiler; bu reddiyenin sebebi modelin bilimsel olmaya çalışması değil, onlara göre yeterince bilimsel olmamasıydı. Eski modeli analize değil, anlatıya dayandığı için ve toplumun daha geniş kapsamlı veçhelerinden çok, ayrıcalıklı elitlere odaklandığı için eleştiriyorlardı. Onların gözünde bu model, modern bir sanayi toplumunun sosyal ve siyasal koşullarını yansıtmayan köhne bir bakış açısını temsil ediyordu" (Tarih Vakfı, 2004: 6). Dünyanın yaşadığı bu köklü değişim sayısal alandaki bilim dallarının hızlı bir

hamleyle ilerleme-sini sağlarken sosyal bilimlerin de kabuk değiştirmesini sağlamıştır. "Toplumsal dünyadaki dönüşümleri çözümleyebilmek için mevcut disiplinleri aşan karşılaştırmalı tarihsel ve toplumsal araştırmalara olan ihtiyacın önemi ortaya çıkmıştı. Modernleşme ve toplumsal evrimin bütün toplumlar için geçerli tek bir düz çizgisi olamazdı" (Yelken, 2007: 14). Bu düz çizginin geçerliliğini yitirmesiyle yaşanan zamanı geçmişle anlamaya çalışmak düşüncesi de yeni boyutlar kazanmıştır. "Yalnız dünle ilgilenen idioğrafik tarih bugüne de ilgi duymaya ve çalışmalarını siyasal tarihten ekonomik ve sosyal tarihe kaydırarak, dünü, bugünü daha iyi anlamanın bir yolu olarak okumaya başladı" (Yelken, 2007: 14).

Yirminci Yüzyıl'ın tarihe bakışı daha kapsayıcıdır. Olaylardan olgulara geçiş, nedensellik, bilimsel sonuçlar ve bilimsel sonuçları hazırlayan nedenlerin kaynağı tamamen değişmiştir. "Yirminci Yüzyıl, Ondokuzuncu Yüzyıl'daki tarih anlayışının ve dolayısıyla tarih yazımının köklü bir biçimde dönüştüğü bir dönemdir. Bu yüzyılda gelişen tarih yazımında siyasal olana verilen ağırlık yerini toplumsal, kültürel ve ekonomik olana bırakmış, dolayısıyla tarihin kapsamı kesin olarak genişletilmiştir. Büyük adamların başrolünde oldukları siyasi ve askeri olayların anlatısı, oldukça uzun bir süre tarih yazımının temel biçimini oluşturmuş, ancak bu biçime yöneltilen ilk eleştiriler aydınlanma döneminde gelmiştir. Tarihin insan aydınlanmasında ve dolayısıyla gelişmesinde önemli bir role sahip olduğunu düşünen aydınlanma dönemi düşünürleri, tarih yazımındaki eski geleneğin odaklandığı savaşlarla ve siyasetle sınırlı olmayan, ticaretin, güzel sanatların, hukukun, göreneklerin ve değer yargılarının gelişimleri anlamında toplumsal tarih incelemelerine yönelmiştir. Örneğin Voltaire, XIV. Louis dönemini ele aldığı çalışmasında, ne kralın hayatını ne de dönemini yazdığını söylerken bu durumu yansıtır" (Sönmez, 2008: 21).

Ulusalcı ve olaylar zincirine bağlı tarih yaklaşımına ekonomik bakış açısını da getiren yeni anlayış kadın, azınlık, göçmenler gibi etmenleri de ihmal etmemiştir. "Eskiden tarih derslerinde görmezden gelinen kadınlar, etnik azınlıklar, çocuklar, aileler ve göçmenler gibi grupların tarihine de yeni bir odakla bakmayı gerekli kılmıştır" (Stradling, 2003: viii).

Bütün etmenlerin tarih yazımının ilgi alanına girmesiyle tarihe bakışta köklü bir değişiklik, tarih yazımın çıkış noktasına yeni bir bakış açısı getirildiği söylenebilir.

"Yirminci Yüzyıl'ın ortasındaki yıllar dünyayı, Orta Çağ dünyasının parçalanıp yıkılmasından ve çağdaş dünyanın temellerinin Onbeşinci ve Onaltıncı Yüzyıllarda kurulmasından bu yana gelmiş geçmiş hepsinden daha köklü ve silip süpürücü bir değişim süreci içinde bulunuyor. Bu değişim hiç şüphesiz, son analizde, bilimsel bulguların ve buluşların, bunların git gide yayılan uygulanışının ve dolaylı ya da dolaysız bunlardan kaynaklanan gelişmelerin ürünüdür. Bu değişmenin en belirgin yönü toplumsal bir devrim olmasıdır" (Carr, 2005: 152).

Tarih yazıcılarının ortak bir görüşe vararak ortaya koydukları tarih yazım anlayışı, uygulama sahasında yani tarih öğretiminde yerini görüş ayrılıklarına bırakmıştır. 'Tarih öğretiminin amacı ne olmalıdır?' sorusuna verilen yanıtlar bu görüş ayrılıklarının somutlaştığı noktadır. "Tarih öğretiminde yaklaşık son yirmi yılda görülen ağırlık noktası değişikliği, çoğu kez iki kesim arasındaki bir tartışma gibi çıkıyor karşımıza. Bir yanda tarih dersinin asıl amacını öğrencilere ülke, Avrupa ve dünya tarihindeki önemli olayları ve gelişmeleri öğretmek olarak görenler, diğer yanda ise asıl amacın tarihçilik becerisini ve anlayışını kazanmayı kolaylaştırmak olması gerektiğini, ders programı içeriğinin sadece buna yönelik bir araç olduğunu düşünenler var" (Stradling, 2003: ix).

Fransa'da ortaya çıkan, tarihin diğer disiplinlerle birlikte ele alınması gereken bir alan olduğu düşüncesini ortaya çıkaran, bu yaklaşımı ile tarih yazımında bir ekol olarak kabul gören ve Yirminci Yüzyıl tarih yazımına damgasını vuran Annales okulu, siyasetin, bireyselliğin ve zamanın sınırlarını aşıp tarih yazımına yeni bir ivme kazandırmıştır. "Tarihin kapsamını genişletme çabalarının en olgun meyvelerini verdiği ülke Fransa oldu. Orta Çağ uzmanı Marc Bloch ile Onaltıncı Yüzyıl üzerinde uzmanlaşmış olan Lucien Febvre'in başarısıydı. Onların izinden gidenler, halen, akademik dünyada belki de başka hiçbir okulun erişemediği bir uluslararası itibara sahiptir. Bloch ve Febvre 1929'da genellikle kısaca *Annales* diye bilinen bir tarih dergisi çıkarmaya başladılar. Derginin ilk sayısında, meslekdaşlarından sadece daha kapsayıcı bir yaklaşım geliştirmelerini değil, başta sosyal bilimlerden—iktisat, sosyoloji, sosyal psikoloji ve coğrafya olmak üzere diğer disiplinlerden—neler öğrenilebileceklerinin farkına varmalarını istediler. Annales okulunun savunusunu üstlenen başlıca kişiler, siyasal anlatı ile bireysel biyografi dalındaki geleneksel çabaları bir hayli küçümsüyordu" (Tosh, 2005: 89).

Annales okulu tarih yazımına olayları bütün yönleriyle ele alma becerisini kazandırmıştır. Tarihi bir olay anlatılırken, bu olayın çıkış nedenleri ortaya koyulurken yukarıda bahsedilen bütün nedenler dikkate alınmıştır. Bu bakış açısı tarih disiplininin çerçevesini genişletmiş, diğer disiplinlerle ilişkisini artırmıştır. "Lucien Febvre ve Marc Bloch'un 1929 yılında kurdukları Annales okulu Fransa'da tarihe yeni ve geniş çerçeveli bir bakış getirmiş, kişinin toplumsal yaşamının bütün yönleriyle tarih kapsamında alınması yönündeki çalışmalara bir hayli mesafe kazandırmıştı. Bu tarih okulu yüksek akademik düzeyiyle, tarafsızlık ilkesini geçmişin bilinmeyen köşelerine ve insanlarına kadar uzatmaya çalışmış" (Özbaran, 2005: 74).

Annales okulu tarihsel olayları açıklarken bahsedilmesi gereken "nedenler"in sınırlarını genişletmiş, bu nedenlere siyasallığın yanında ekonomi, sosyal sınıf gibi maddeleri de eklemiştir: "Terzioğlu (2001: 285), bu eğilimin "tarih yazıcılığında köklü deği-şimlere" yol açtığını ve "Fransız Annales ekolünün başını çektiği bu değişimlerin basında, tarihçilerin 'büyük adamlar' ve 'olaylar tarihi'nden (*l'histoire événementielle*) uzaklaşarak daha yapısal ve uzun soluklu değişimleri inceleyen toplumsal ve ekonomik çalışmalara yönelmelerinin geldiğini" belirtir. Özellikle, 1930'larda etkisi hissedilmeye başlanan Annales okuluyla birlikte "tarihin kapsadığı alan genişleyerek maddi koşullara ve yapıya, sosyal kategorilere ve sınıf mücadelesine öncelik verilmiştir" (Berktay, 2003: 23).

Yirminci Yüzyıl tarih yazımında belirgin biçimde değişimlerin yaşanması 1940'larda görülür. "1940'lara gelindiğinde "eski siyasal tarih tahtından indirilerek, yerine giderek artan çoğulcu tarih bilgisinde yol gösterici işlevini üstlenen bir bilim dalı olarak toplumsal ve ekonomik tarih geç[miş]" ve bu disiplinlerin tarih yazımındaki baskın rolü otuz yıl kadar devam etmiştir" (Pomian, 2000: 20–21). Sonraki dönemlerde bu değişimin ilerleme kaydettiği söylenebilir. "1945'ten sonraki yıllarda siyasal ve diplomatik tarih önemini korumaya devam ederken, toplumsal tarihe duyulan ilgi de gittikçe artmış ve sosyal bilim metotlarının tarih araştırmalarında/yazımında kullanılması yönünde bir eğilim gelişmeye başlamıştır (Iggers, 2000: 5).

1945'li yıllarda sosyal bilimlere yaklaşımın değişmesindeki en önemli neden dünya genelinde yaşanan sosyal değişimlerdir. Bu değişimler siyasal, ekonomik, etnik olarak bu yapıyı kökünden yenileyen değişimlerdir. "Sosyal bilimlerin 1945'lerde kurumsal disiplinleşmesini tamamladığı ortamda sömürgecilik ve iki büyük savaş sonrası dünya

yeniden önemli siyasal, ekonomik ve toplumsal hareketlenmelere sahne olmaktaydı. Bu derin toplumsal değişimlerin, bu değişimleri incelemekle görevli sosyal bilimlerin konu ve içeriklerini etkilememesi elbette düşünülemezdi. Bahsedilen toplumsal süreçlerin sonunda ulusal sınırların yeniden çizilmesi, nüfusun ve üretimin artması, kalkınma, sanayileşme, modernleşme temalarının ön plana çıkması, sosyal bilimlerdeki araştırma konularını da etkiledi (Yelken, 2007: 14).

1970'ten sonra da tarih yazımının çerçevesi içine "anlatı" kavramı yerleşmiştir. Tarihsel anlatı kavramının içine bireysellik ve gündelik yaşamın girmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. "M. Lee de son otuz yıldır Thompson, Ginzburg, vb. tarihçilerin geleneksel olay merkezli ya da sosyal bilimci büyük anlatıların insanların inançlarını yansıtma ihtimaline şüpheyle yaklaşarak büyük anlatı tarihinin varsayımlarını sorgulamaya başladıklarını ileri sürer. Büyük bir anlatının varlığından ya da böyle bir anlatı ihtimalinden şüphe duyantarihçiler sıradan insanın gündelik yaşantısı üzerine yapılan çalışmaların ne kadar yetersiz olduğunu fark etmişlerdir. M. Lee'ye göre bu, onların sosyo-ekonomik yapıları tümüyle terk ettikleri anlamına gelmiyor, daha ziyade, tarih yazımında kayıp bir alan olduğuna dikkati çekmek ve bireyler ile sosyo-ekonomik yapılar arasındaki keşfedilmemiş bağlantıları araştırmak için gündelik yasam ve bireylerin yaşantısını çalışmaya açmanın yollarını aradıklarına işaret ediyordu" (Yapıcı, 2006: 20).

Tarih yazımı artık yalnızca birey ve gündelik yaşamla da ilgilenmemekte, cinsiyet ve yaş grubu gibi kriterleri de dikkate almaktadır: Cooper'ın ifadesiyle, "artık tarih yalnızca büyük olaylar ve ünlü insanlarla ilgilenmiyor. Bir toplumdaki erkeklerin, kadınların ve çocukların yaşamlarının tüm yönlerini kapsıyor. Tarihçiler geçmişten kalan izlere özel sorular sorarak onlar hakkında bilgi edinmeye çalışıyorlar" (Cooper, 1994: 2). Tarih büyük insanları anlatan bir kurgu olmaktan çıkmış makro ve mikro boyutlar kazanmıştır. Cooper'ın dile getirdiği, "günümüzde geçmişteki büyük olaylar ve ünlü insanların yanı sıra toplumu oluşturan grupların yaşamlarının çeşitli yönlerinin de çalışmaya değer bulunması yönündeki görüş, önceki bölümlerde değinilen Iggers'ın öne sürdüğü "geniş toplumsal dönüşümleri ele alan bir [makro] tarih ile bireysel var oluşlarda yoğunlaşan bir mikro tarihin bir arada bulunmaması ve birbirini tamamlamaması için hiçbir neden yoktur," savını çağrıştıracak içeriktedir" (Yapıcı, 2006: 24-25).

Postmodernizm edebiyat, felsefe, sosyoloji gibi disiplinleri etkilediği kadar Yirminci Yüzyıl tarih yazım anlayışını da etkilemiştir. Postmodernizmin çıkış noktası gündelik yaşam kültürü, gelenek, ekonomi ve modernizmle birlikte değişen zaman/insan anlayışıdır. Yirminci Yüzyıl tarih yazımındaki değişimin postmodernizm ile kesiştiği nokta da bu çıkış noktası ile örtüşmektedir: "Postmodernist meydan okumanın tarih düşüncesi ve yazımı üzerinde önemli bir etkisi olmakla birlikte, bu etki eski kavramlar ve uygulamalarda olan süreklilikleri tahrip etmeksizin gerçekleşti. Postmodernizm, sınai büyümeye, yükselen ekonomik beklentilere ve geleneksel orta sınıf kurallarına ilişkin eski kesin kabullerin sarsıldığı, dönüşüm halindeki bir toplumu ve kültürü yansıtır. Bu durum, son yirmi yılın tarih yazımına da yansımıştır. Tarihin konusu, toplumsal yapılardan ve süreçlerden, geniş anlamda gündelik yaşam kültürüne doğru kaymıştır. Bireylere, ama bu kez üstün ve güçlü olanlara değil de, sıradan insanlara yepyeni bir dikkat yöneltildikçe, tarih yeniden insani bir çehreye büründü" (Iggers, 2000: 14-15).

Postmodernizm ile birlikte yeniden yorumlanan insan ve geçmiş tarihin ilgi sahasına sıradan insanı da sokmuştur. O zamana dek kırılma noktası olarak görülen pek çok olay odakta kalmaya devam etse de yeni anlayış bu olayları sıradan insanın gözüyle ele almaya başlamıştır: "İçinde bulunduğumuz yüzyıla kadar tarih temel olarak siyasete odaklanmıştı: iktidar mücadelesini belgeleyen, bunu yaparken Reformasyon, İngilte-re'de İç Savaş ya da Fransız Devrimi gibi kriz dönemleri dışında sıradan insanların hayatlarını ve ekonominin ya da dinin etkilerini çok az dikkate alan bir alandı. Tarihsel zaman saltanatlar ve hanedanlara göre bölünmüştü. Yerel tarih bile toplumun ve sokağın gündelik yaşantısı yerine kilise cemaatinin yönetimiyle ilgileniyordu. Sebebi kısmen o dönemde yönetici sınıfa mensup olan tarihçilerin bu konuyu her şeyden önemli kabul etmeleriydi. Bir dert açmadığı sürece işçinin bakış açısıyla ilgilenmediler, erkek oldukları için de kadınların değişen yaşam tecrübelerini araştırma isteği duymayacaklardı" (Thompson, 1999: 2-3).

Postmodernist yaklaşımın tarih yazımına etkilerinden biri de daha önce küçümsenen siyaset dışı yaşam alanlarının önemsenmeye başlanmasıdır. "Postmodern tarih anlayışı önceki bölümlerde ortaya konulduğu gibi "birey olarak insan"a daha çok vurgu yapmış ve tarihin konu alanı çeşitlenerek genişlemiştir. Bu durumun kaçınılmaz biçimde öğretim programlarında da yankısını bulduğu ve bağlantılı olarak geçmişte yaşamış insanların gündelik yasam pratikleri ve yaşam tarzlarının en az siyasî tarih kadar

öğretilmeye değer bulunduğu ileri sürülebilir" (Yapıcı, 2006: 29). Postmodernizm, tarih yazı-mındaki Avrupa-merkezli yaklaşıma da karşı çıkar. "Postmodern düşünürler ayrıca modern tarih teorisi açısından temel öneme sahip olan tarihin bir doğrultu ve tutarlılık taşıdığı anlayışına ve bu anlayışla birlikte Batı dünyasının insanlık tarihinde ayrıcalıklı bir yer tuttuğu görüşüne karşı çıkarlar" (Tarih Vakfı, 2004: 10).

Postmodernizm, bütün bilim dallarında olduğu gibi tarih alanında da pozitivist yaklaşımın ötesine geçilmesini sağlamıştır. "Yirminci Yüzyıl'ın eğitim paradigmaları ve bu paradigmaların bir getirisi olarak görülebilecek öğretim uygulamalarında olduğu gibi, günümüz tarih öğretimi anlayışı ve uygulamaları da çağcıl paradigmanın doğasına uygun olarak değişmekte ve dönüşmektedir. Bu bağlamda modern çağın egemen paradigması olan pozitivizmin tarih felsefesi alanında da yerini "pozitivist ötesi" olarak imlenen ve aslında post-yapısalcı ve postmodern tarih anlayışlarının bir örüntüsü niteliğini taşıyan yaklaşıma bırakmakta olduğu, bunun paralelinde, birçok Avrupa ülkesiyle benzer şekilde Türkiye'de de tarih öğretiminin söz konusu anlayış doğrultusunda yapılandırıldığı ileri sürülebilir" (Yapıcı, 2006: 4).

Pozitivist yaklaşıma eleştirinin Türkiye'de de ders kitaplarının içeriğine yansıdığını görmek mümkündür. "Pozitivist paradigmanın postmodern—yani, yorumcu—paradigmaya evrilmesine koşut olarak, Türkiye'de de 2004 yılında ilköğretim birinci ka-deme ve 2005 yılında da ikinci kademe öğretim programları uzun yıllar varlığını sürdürmüş olan pozitivist eğitim anlayışından sıyrılarak postmodernizmin ruhuna uygun "oluşturmacı" yaklaşım paralelinde radikal bir yeniden yapılandırma sürecinde yenilenmiştir" (Yapıcı, 2006: 29).

Bugünkü tarih ders kitapları incelendiğinde tarih yazımında yaşanan bütün gelişmelerin geldiği son noktayı görmek mümkündür. Tarih ders kitapları artık sosyal ve kültürel bir içerikle öğrencilere sunulmaktadır. "Bu görüşleri destekler nitelikte, İngiliz ilköğretim tarih öğretimi programı incelendiğinde (*Year, 1-6)* sosyo-kültürel konuların ağırlıklı bir yer tuttuğunun gözlenmesinin yanı sıra, Türkiye'deki oluşturmacı sosyal bilgiler programı kapsamında yer alan tarih konularının da, daha önceki programın siyasî tarih/devletler tarihi başatlığında bir olgu/olaylar tarihi olmanın ötesine geçerek, sosyal ve kültürel tarihe evrildiği, disiplinlerarası bir bütünsellik içinde ele alındığı ve tarih yapma

(*doing history*) ya da tarihçi gibi çalışma becerilerinin kazandırılmasına öncelikli bir önem atfedildiği öne sürülebilir" (Yapıcı, 2006: 50).

Ders kitaplarında takip edilebilecek tek yön içerikteki değişim değildir. Tarihe yaklaşımın nasıl değiştiğini de gözlemlemek mümkündür. Tarih öğretiminde yaklaşım bilgi öğrenmekten çok bilgiye giden yolu öğrenme üzerine yoğunlaşmaktadır. Thompson, son onbeş yıldır tarih öğretiminin amacı ve doğası üzerine yapılan değişim tartışmalarında, en radikal öneriyi, tarih öğretiminin tarihsel sorgulama yöntem ve süreçlerini anlamayı geliştirmesi olarak tanımlar. Böylece, okullardaki tarih çalışmasının odak noktası geçmişteki olayları oldukları gibi öğrenme amacından, geçmiş hakkındaki bilgiyi nasıl elde edebileceğimiz sorunsalına kaymıştır (1984: 169).

2.3. YİRMİNCİ YÜZYILDA ABD TARİH YAZIMI

Dünya genelinde tarih yazımında—dolayısıyla da, tarih öğretiminde—bu gelişmeler yaşanırken, Amerika da tarih sahnesine çıktığı dönemlerden itibaren bu gelişmeleri güncel olarak takip etmiş ve yaşanan değişimlere ayak uydurmakta gecikmemiştir. Hatta Yirminci Yüzyıl'daki değişimin merkezinde yer alan ülkelerden biri olmuştur. Keşfedilmesinden sonra uzun dönem Avrupa'nın kolonisi olan Amerika'da tarih anlayışı da Avrupa-merkezli olmuştur. Kendini siyasal ve kültürel yönden üstün gören Avrupa, gündelik yaşam alanlarından zihniyet dünyasına kadar her alanda ağırlığını hissettirmiştir. "Avrupa ve Kuzey Amerika'da Ondokuzuncu Yüzyıl'da kurulan sosyal bilim-lerin Avrupa-merkezci olmaları hiç de şaşırtıcı değildir. O dönemin Avrupa'sı kendini kültürel yönden üstün görüyordu ve birçok bakımdan öyleydi de. Avrupa hem siyasal, hem de iktisadi olarak dünyayı fethetmişti. Teknolojik başarılar bu fethin önemli bir un-suruydu ve ileri teknolojiyi daha ileri bir bilime, daha üstün bir dünya görüşüne bağlamak mantıklı görünüyordu (Gulbenkian Komisyonu: 52).

Bu ben-merkezci yaklaşım Avrupa ile birlikte Amerika'da da yerleşmiştir: "Batı Avrupa düşünürleri için, Ondokuzuncu Yüzyıl kendine güven ve iyimserlik taşıyan rahat bir dönemdi. Olgular genel olarak doyurucu sayılıyordu; onlar üstüne biçimsiz sorular sormak ve bunları cevaplamak eğilimi ise bir o kadar kötü bir şeydi" (Carr, 2005: 23).

Yirminci Yüzyıl'a gelinceye kadar ABD'de tarih yazımından öte tarih anlayışında büyük değişimler yaşanmıştır. Ondokuzuncu Yüzyıl'da ulusalcı bakış açısının yerleşmesi de Yirminci Yüzyıl'daki değişim kadar önemlidir. Amerikalılar Ondokuzuncu Yüzyıl'a kadar İngiliz tarihini kendi tarihleri olarak görmüşlerdir. Ondokuzuncu Yüzyıl'da ulusalcılık düşüncesinin kıvılcımları Amerika'ya düştüğünde tarih anlayışında da ulusalcı yaklaşımlar kendini göstermiştir. "Avrupa dışında, ulusal bilinci şekillendirmede kullanılacak malzemeler genellikle daha az ümit vericiyse de, ulusal bir geçmiş yaratma konusundaki politik ihtiyaç daha büyük olmuştur. ABD bunun prototipi oldu. Devrim öncesinde Amerikan kolonilerinde yaşayanlar, Britanya tarihini kendi tarihleri olarak benimsemişlerdi. Devrimden sonra onüç koloni arasında ulusal bir kimliği pekiştirebilmek için özgün bir Amerikan geçmişine gerek olduğu yavaş yavaş anlaşıldı. 1820'lerde Massachussetts'te ve başka yerlerde yayımlanan yeni ders kitapları, bu yöndeki ilk girişimi temsil etmekteydi. 1850'lere kadar bu iş tamamlandı. George Bancroft gibi tarihçilerin eserlerinde, Amerikalılara yaptıklarından gurur duyulacak bir ulusa mensup oldukları fikri aşılanıyordu: onlar, Avrupa'daki kokuşmuş, yaşlı toplumu bırakıp bu vahşi topraklara medeniyet getirmişti; ataları, kendi ayakları üzerinde durma, dürüstlük, hürriyet gibi değerleri geliştirmiş ve şimdi bunlar bütün Amerikalıların mirası olmuştu" (Tosh, 2005: 6).

Yirminci Yüzyıl'ın başlarında Amerika'daki tarih yazımı dünya genelindeki tarih anlayışınn değişmesine paralel olarak değişimler göstermiştir. Dünya genelinde tarihin sosyal bilimlerin bir parçası olduğu düşüncesinin hakim olmasıyla Amerika'da da sosyal bilimlerin önemi üzerinde düşünülmeye başlanmıştır. Hatta yüzyıl başlarında okul müfredatlarına "sosyal bilgiler" adıyla yeni bir ders eklenmesi gerektiği görüşü ağırlık kazanmıştır. "Sosyal bilgiler" teriminden ve bu bunun okul müfredatına girmesi gerektiğinden ilk bahseden ünlü bir reformcu Thomas Jesse Jones'tur. Jones'un öncülüğünde hazırlanan *The Cardinal Principles of Secondary Education* [*Orta Öğretimin Temel Öğeleri*] adlı rapor sosyal bilgiler dersinin bireyleri hayata hazırlama konusunda daha yeterli bir içeriğinin olduğunu savunur. Bu rapor aynı zamanda tarih biliminin eleştirisi anlamına da geliyordu: "Bu rapor, Ulusal Eğitim ve Öğretim Kurulunun Temel Prensipler Raporu çatısı altında 1918'de yayınlanmıştır. Böyle bir dersin amacının bilinçli vatandaşlar yetiştirmek olduğunu ve "sosyal değişikliğe'' yol açamayan tarih derslerinin yerini alması gerektiğini iddia etti. Bu rapora göre, tarih dersleri fazla 'akademik' idi ve öğrencilerin hayatlarını doğrudan etkileyip, onları aile hayatı ve iş yaşamında

karşılaşabilecekleri zorluklara karşı hazırlayamaz, "sosyal verimliliğe" katkıda bulunamazdı" (Ravitch, 2003: 3-4).

Bu raporun etkisini gösterdiği 1920'li yıllara kadar, öğrenciler ilköğretim yılları boyunca mitler, destanlar ve ün yapmış kişilerin hayatlarını işler, lise boyunca ise sırasıyla İlk Çağ tarihi, Avrupa tarihi, İngiliz tarihi ve Amerikan tarihi derslerini alırlardı. Birçok lisede öğrenciler tarih derslerinin yanında, bazen zorunlu olarak, vatandaşlık dersi de almıştır. "İlkokullarda bile, ünlü simaların biyografileri, masallar, kahramanlık öyküleri, mitler, destanlar gibi tarih materyallerinin zengin bir karışımına yer verilirdi. İlkokul tarih derslerinde görev yapacak olan öğretmenler, derslerinde onlara destek olarak mitler, destanlar ve öykü anlatıcılığı üzerine kurslara katılırlardı. Sonuç olarak, lisede Kadim Yunan ve Roma hakkında öğrenmeye başlamadan önce, öğrencilerin genellikle yeterli derecede önemli kişiler ve mitler hakkındaki kelime haznesi ve bilgi birikimi sağlanmış oluyordu" (Ravitch, 2003: 3-4).

1930'lara gelindiğinde, sosyal bilimler eğitimi ağırlık kazanmaya başlayarak tarih derslerinin yerini alır. Bu süreçte tarih derslerinin içeriğine yönelik eleştiriler de art-maya başlamıştır. Bir zamanlar ilkokulun her sınıfında temel derslerden biri olan tarih, zamanla önemini yitirmiştir. "Sosyal Bilimler" ilk olarak Yirminci Yüzyıl'ın ilk yıllarında okullara girdiğinde, tarih dersinin bu alanın temelini oluşturduğu düşünülürdü. 1930'lara gelindiğinde, eşit alanlarının birincisi/önde gideni olarak görülmekteydi. Sonraki yıllarda ise 'sosyal bilimler" öğretimindeki birçok uzman, tarihi açık bir nefret ile kötülemiş, onu geçmişe hayranlık duyanların ve aşırı muhafazakârların boş bir uğraşı, artık modası geçmiş bir etkinlik olduğunu iddia etmişlerdir" (Ravitch, 2003: 4).

ABD'de Yirminci Yüzyıl'ın başlarında bir taraftan sosyal bilimlerin tarihin yerini alması gerektiği düşüncesi hızla yayılırken, diğer taraftan da tarih yazımında siyaset odaklı anlayışa belirgin çizgilerle itirazlar gelmiştir. "Yüzyılın başlarında, akademik tarihin dar siyasete odaklanmış olması, bizzat tarihçilerin giderek artan saldırılarıyla karşılaştı. Birkaç ülkede, yeni ve daha kapsamlı bir yaklaşım için çağrıda bulunan bildiriler yayınlandı. Konuya en kendine dönük yaklaşan ABD'de bu akıma "Yeni Tarih" deniliyordu." ABD'den gelen bu itirazların odak noktasında siyasal tarihin hak ettiğinden fazla önemsenmesi yer almaktadır. Yirminci Yüzyıl'dan itibaren çeşitli Avrupa ülkelerinde ve ABD'de "tarihin esas olarak somut olanı inceleyen bir disiplin olarak tanımlandığı"

(Terzioğlu, 2001: 285) ve iyi belgelenmiş siyasi olaylara odaklanmış (Lee, 2004: 17) Rankeci paradigma eleştirilmeye, toplumsal ve ekonomik etkenleri de hesaba katan bir tarih anlayışının önemine vurgu yapılmaya başlanmıştır. Bu ise, tarih yazımında, olayların veya önder kişiliklerin öncelendiği bir yaklaşımın, yerini toplumsal koşulların dikkate alındığı bir yaklaşıma bırakması sonucunu beraberinde getirmiştir. Thompson'ın da bu düşüncelerle paralellik gösteren görüşleri vardır. Thompson (1999: 2) da tarihin Yirminci Yüzyıl'a kadar İç Savaş ya da kriz dönemleri dışında sıradan insanların yaşamlarını ve ekonomi ya da dinin etkilerini çok az dikkate alan bir alan olduğunu dile getirir. Yeni tarihçiler, kapsadıkları zaman dili-minin kısalığını telafi etmek istercesine, Turner'ın ağzıyla, toplumu her kesimi ve yönüyle ele alan bir geçmiş anlatısı sundular. Bu tür tarih, demokratik bir tarih olacaktı; çünkü kitleleri içine gömüldükleri ve layık olmadıkları karanlıktan çekip çıkaracak, tarihe asıl yön veren 'asıl' güçler üzerinde duracağı ve halka bunları nasıl kendi yararları için kullanabileceklerini göstereceği için eylemci bir tarih olacaktı. 'Asıl' güçlerin tespitinin, siyasi tarihin sınırları ötesine geçmesi gerekeceği için, yeni tarihçiler sosyolojiye ve iktisada ittifak çağrısında bulunmuşlardı (Breisach, 2009: 400).

Yirminci Yüzyıl'ın ilk çeyreğinde Amerika'da da tarih yazımı konusunda yöntem tartışmaları yaşanmıştır. Bu tartışmaların odağında aslında toplumun geçirdiği değişime ayak uydurmaya çalışması gereken bir tarih anlayışının yerleşmesi gerektiği düşüncesi vardır. Fransa ve Almanya'da olduğu gibi, Amerika'da da yüzyıl dönümü civarında yaşanan yöntem tartışmaları, üniversitelerdeki geleneksel tarih bilimini artık modern, demokratik, sanayileşmiş bir toplumun bilimsel ve toplumsal gereksinimleriyle örtüşmediğini varsayıyordu. Tartışmanın tarafları, 1872'den sonra Amerikan üniversitelerinde de siyasete odaklanmış tarih araştırmalarının daha geniş tabanlı bir toplum tarihine doğru genişletilmesi gerektiği sonucuna vardılar (Iggers, 2000: 43).

ABD'de tarih yazımının iktidarlara biçtiği rol ile birlikte ekonomik nedenlerin yer almayışı da sorgulanmıştır. "Ondokuzuncu Yüzyıl'ın sonunda neredeyse tüm Avrupa'da ve ABD'de eş zamanlı olarak bazı profesyonel tarihçiler, siyasal olana odaklanan tarih yaklaşımından git gide daha çok rahatsız olmaya ve bu türe çeşitli eleştiriler yöneltmeye başlamışlardır. Bu dönemde, yeni eleştirel yaklaşımın en önemli temsilcilerinden biri Karl Lamprecht'tir. Lamprecht, Rankegil yaklaşımının devlete verdiği merkezi rol ve olaylar üzerine yoğunlaşma gibi iki temel ilkesini sorguluyordu. Lamprecht, öznesi sadece "büyük

adamlar" olan siyasi tarihi, halkın tarihi olan kültürel ya da ekonomik tarihin karşıtı olarak görüyordu ve hâkim perspektif yerine esas olarak, kavramlarını başka disiplinlerden alacak olan bir "ortaklaşa tarih" öneriyordu (Burke, 2000: 14).

Yirminci Yüzyıl tarih yazımının ABD'de değiştirdiği yaklaşımlardan biri de tarih yazıcılığında aidiyet hissinden uzak bir anlayışı getirmesidir. Tarih yazıcılarının Yirminci Yüzyıl'a gelinceye dek kendilerini bir kurum, siyasi görüş ya da ulusa ait hissederek yazdıkları tarih Yirminci Yüzyıl'la beraber yerini yeniden yorumlanabilen, ayrımcılıktan uzak, çoğulcu bir anlayışa bırakmıştır: "ABD'de yüzyılın ilk üçte birlik bölümünde Columbia Üniversitesi'ndeki tarihçilerin oluşturduğu sözde bilimsel okul, Siyah topluluğun ırksal açıdan düşüklüğünü göstermek ve ayrımcı uygulamaları meşrulaştırmak üzere, Amerikan İç Savaşı'nı izleyen 'Yeniden İnşa Dönemi'ne ilişkin incelemelere girişti. Profesyonel tarihçilerin 1914'te neredeyse hiç istisnasız bütün ülkelerde kendi bayrakları altında saf tutmalarıyla ve uzmanlıklarını savaş çabalarının hizmetine koşmaları ile birlikte, tarihçilik mesleğinin kırılgan uluslararası birliği darmadağın oldu" (Tarih Vakfı, 2004: 5-6).

ABD'deki bu yaklaşımlar tarih yazımı dolayısıyla tarih öğretiminde siyasal tarihten—daha doğrusu, siyasal merkezli tarih yazımından—uzaklaşılıp sosyal yaşama doğru gerçekleşen bir geçişin ilk sinyalleri olmuştur. "Siyasal tarihten toplumsal tarihe yönelik bu ilk çabalar ABD, Britanya ve Fransa'da daha başarılı oldu. ABD'de siyasal tarihe karşı, Frederick Jackson Turner 1890'larda, Lamprecht'inkine benzer bir eleştiri başlattı. Lamprecht gibi Turner da tarihçinin insan etkinliğinin tüm alanlarına bakması ve toplumsal yaşamın bütününü kavraması gerektiğinin söylüyordu. *The Significance of the Frontier in American History* [*Amerikan Tarihinde Sınırboyunun Önemi*] başlıklı çalışmada Amerikan kurumlarının belirli bir coğrafya ve toplum çevresine bir yanıt olarak yorumlanması, siyasal tarihten net bir kopuş anlamına geliyordu" (Hughes ve Warrington, 2000: 332-333).

Frederick Jackson Turner 1892'de çıkan ve "Tarihin Önemi" adı altında yayımlanan makalesinde tarihin ne olması gerektiği konusunda çok yenilikçi fikirler öne sürmüştü. Tarih yazımı, siyaset ve devlet meselelerini değil, yaşamın tümünü kapsamalı, yalnızca seçkin zümreyi değil tüm kesimleri konu etmeli; geçmişi, kurumların 'ardında'

yatan yapısal güçlerle açıklamalı, değişimin esas olduğunu kabul etmeli ve nihai referans noktası daima dünya tarihi olmalıydı (Breisach, 2009: 395).

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonraki dönemde Soğuk Savaş'ın başladığı yılları dikkate aldığımızda, Amerika'da tarih biliminin uzlaşma yoluyla sağlandığını söyleyebiliriz. Tarih biliminde bu uzlaşmayı sağlayan çift kutuplu bir dünyanın öteki kutbunda komünizmin yer almasıdır ve büyük bir tehlike olarak görülmesidir. Komünizm tehlike-sinden korunmak amacıyla genelde sorgulayıcı bir tarihçilik yapılmıyordu ve herkes ta-rihin insanlara sunduklarını doğru kabul etmekteydi. Bu nedenle özgürlük, serbest dola-şım, serbest piyasa, ifade özgürlüğü gibi ortak değerler tarih söylemlerinde yer aldı. Bu ortak değerler toplumun her kesimi tarafından kolaylıkla kabul gördüğü için komünizmin yaygınlaşmasını ve tarih anlayışına yerleşmesini engelleyen kalkan olarak kullanılmıştır (Harrison, 2004: 110). 'İlerici tarihçiler' için, 1940 ve 1950'lerin Amerika'sını kendi tarih yazım tarzları için pek elverişli değildi. İkinci Dünya Savaşı'nın suçu, iş-adamlarına yüklenemezdi ve savaş, ülke içi çelişkiyi bastırarak, milli birliği güçlendirmişti. Amerika'nın bir dünya gücü haline gelmiş olmasından duyulan gurur ve Soğuk Savaş korkusu da bu birlik duygusunu biraz daha pekiştirmişti. Hatta 'ilerici tarihçiler' bile, Amerika'nın, dünya demokrasilerinin bekçiliği görevine sıcak bakıyordu. (Breisach, 2009: 480) Amerika'nın dünyadaki yeni konumu, İkinci Dünya Savaşı sırasında sergilenen milli birliğin anısı, Soğuk Savaş'ın baskısı ve birçok Amerikalının taşıdığı, gitgide artan refahtan paylarını alabilecekleri inancı, milli havada, Amerikan tarihine 'toplumsal uzlaşma' adı verilen ekolün doğumu için elverişli bir iklim yarattı. Bu ekol mensupları, Amerikan toplumundaki tüm çelişkilerin ve birbirine rakip güçlerin altında, Amerikan deneyimi, Amerikan idealleri ve Amerikan hedefleri yönünden temel bir birliğin yattığına inanıyorlardı (Breisach, 2009: 482). Ancak, sonraki dönemlerde bu değerler ifade ettikleri anlam bakımından sorgulanmaya başlanır. 1960'lara gelindiğinde, yaşanan siyasal ve sosyal değişimler herkesin uzlaştığı ortak değerlerin yetersiz kaldığı, yaşanan zamanı ve değişimleri ifade etmediği konusunda eleştiriler almıştır.

1960'lardan başlayarak, bir dizi değişim Amerika'nın dünya üzerindeki konumunu, Amerikan toplumunun yapısını ve Amerika'nın geçmişe bakışını etkiledi. Soğuk Savaş'ta yavaş yavaş bir yumuşamaya gidilmesi, Batılı olmayan dünyanın daha aktif bir rol üstlenmesi, Avrupa'nın Amerika'ya bağımlılığının azalması, Vietnam Savaşı, siyah Amerikalılar yararına yapılan insan hakları mücadelesi ve nihayet Watergate Skandalı'yla

ilgili çeşitli olaylar. Bu çalkantılı dönemde, sosyal doku büyük bir baskı altında zorlandı ve radikal biçimde farklı yeni bir toplum ve ona uygun bir tarih yazımı talepleri gittikçe daha yüksek sesle dile getirilir oldu (Breisach, 2009: 485).

Bu dönemdeki tarihçiler daha önce var olan uzlaşma temalı tarih yazıcılığına karşı çıktılar. "Radikal tarihçiler uzlaşma temalı tarih yazıcılığının temelini oluşturan varsayımları ve savaş sonrası Amerikan kültürünün temel değerlerini reddettiler. 1910'daki 'Yeni Tarihçiler' gibi, fakat daha güçlü bir şekilde, radikaller de tarihin dünyayı değiştirmek için kullanılabilecek bir alet olabileceğini düşündüler ve de zamanın endişelerine ve sorunlarına cevap verecek nitelikte bağlantılı olması gerektiğine inandılar" (Harrison, 2004: 112).

1960'lı yıllarda tarihte yaşanan olayların odağının değişmesi gerektiği görüşü de ağırlık kazanmıştır. Bu odak değişikliği merkezden çevreye, tepeden bireye doğru kaymıştır. Tarihin zemininde yaşanan bu kayma olumsuz bir değişim gibi görünse de, tarihi, siyaset odaklı bir bilim olma tehlikesinden korumuş, bireye yaklaştırmıştır. O zamana dek iktidar merkezli bir geçmiş bilinci ile karşılaşan birey bu değişimle tarihi kendisi ile özdeşleştirebileceği "basit" yaşamı olan insanların gözüyle de görebilmiştir. "Genelde radikal tarihçiler sömürgecilik, hâkimiyet veya baskı gibi konular üzerine odaklanıp, var olan hâkimiyet düzenlerinin doğal veya karşı konulamaz olmadığını düşündüler. Bunların tarihsel köklerinin olduğunu varsayıp bunların reddedilebileceği ve de yasaklanabileceği görüşünü taşıdılar. Bu tarihsel kökenlere bakarken de siyasal elit yerine gündelik hayattaki sıradan insanlara baktılar; bireyler yerine grupları ve toplulukları incelediler. Soyut ve genel değişim süreci yerine de insan öğesini dikkate aldılar" (Weiner, 1989: 399). Yeni sol tarihçilerin yazdığı tarihsel yapıtlarda, eski kahramanlar karanlık şaibeli kişilere, kaybedenler kahramanlara dönüşüyor, Amerikan Devrimi'nin Amerikan gelişimine sekte vuran bir sosyal devrim, anayasanın haksız ve adaletsiz bir temel kanun, ilk yerleşimcilerin ise çapulcu caniler olduğu iddia ediliyor, İç Savaş'ın yeni bir toplumsal düzen getirmediği, yeniden yapılanmanın soylu bir fiyasko, 'Progressive Era' olarak bilinen ve Türkçe'ye 'İlericilik Devri' olarak çevrilebilecek dönemin aslında muhafazakârlığın bir zaferi olduğu, Yeni Antlaşma'yla halka ihanet edildiği ve iki dünya savaşının ekonomik çıkarlar uğruna girişilmiş maceralar olduğu öne sürülüyordu. Amerikan masumiyetinin egemen olduğu bir çağdan söz etmek abesle iştigaldi (Breisach, 2009: 487).

"Siyasal olaylara, diplomatik anlaşma ve görüşmelere ve askeri ittifaklara odaklanmış eski tarih yazıcılığı kendini dar çerçeveler içinde sınıf, cinsiyet ve etnisite ile tanımlayan elit bireylere bağlamıştı. Sosyal tarih anlayışı bu imaji tam tersine çevirerek zamanda kullanılan "aşağıdan yukarıya" sözüne uygun olarak, tarihi yüksek sınıf insanların bakış açısından değil, tüm farklılıklarıyla var olan genel insanların bakış açısından yazmıştır" (Harrison, 2004: 114).

Bununla beraber, insanların gündelik yaşamlarını, kültürlerini, yaşam tarzlarını yaşayan belgelermiş gibi incelemişlerdir. Kültürleri, yaşam stillerini bir belge olarak görmüş ve bunlara yaklaşımlarında oldukça bilimsel olmaya çalışmışlardır. Sosyal tarihçiler canlı bir belgesel izlermiş gibi, bu gibi gözlemlerden geçip yeni açılımlar getirmişlerdir. "Sosyal tarihçiler, Clifford Geertz ve Victor Turner gibi kültürel antropologlardan sembolik davranışları, sosyal ritueller sanki bir belgeymiş gibi okumayı öğrendiler" (Harrison, 2004: 115).

Tarih anlayışında yaşanan değişimin en belirgin göstergelerinden biri de tarihin yaşanılan zamanın şartlarını göz ardı etmeden anlatılmasıdır. Tarihin çerçevesi o zamana kadar tarihi olayların yaşandığı şartlara göre neden/sonuç ilişkisi bağlamında ele alınırken, 1960'larda toplum yaşamında önemli hale gelen bütün etmenler tarihin anlatılması için de önemli olmuştur. Aile, birey, ekonomi gibi nedenler ve bunların doğurduğu sonuçlar hem 1960'ların dünyasını anlamaya ışık tutarken hem de tarihin yeniden ve daha geniş bir perspektiften ele alınmasını sağlamıştır. *Journal of Social History* editörü Peter Stearns'e göre, "Amerika'daki sosyal tarihin en açık ve genel tanımı elitlerin içerisinde yer alan bir bireyden öte, bir topluma olan genel bağlılıktan doğan odaklanmayla yapılmıştır. ... Sadece bir insan topluluğu değil genel yaşam çerçeveleri de, aileleri, yapıları, toplum yaşamları, doğumları ve ölümleri, bu tanımın içinde yer almaktadır" (Stearns, 1980: 212)

1950'li ve 1960'lı yıllara gelindiğinde, ABD'de tarih yazımındaki değişimlerin gerekçeleri ve tarih yazıcılığında uygulanacak metotların somutlaştığını görmek mümkündür. Kyvig ve Marty (2000) 1950 ve 1960'lardaki bazı gelişmelerin (siyahların vatandaşlık hakları için verdiği mücadele, feminizmin doğuşu, yoksulların söz hakkı konusunda artan bilinç gibi) Amerika'da tarih çalışmalarının "aşağıdan yukarı" bir anlayışa dayalı olarak yapılması eğilimini beraberinde getirdiğini belirtir. Onlara göre, bu eğilim, ulusun tarihinin, iktidarı elinde tutan devlet adamlarının düşünce ve eylemlerine bakılarak

anlaşılmasının mümkün olamayacağı görüşünden hareket eder. Zira, bir toplumun bütünsel bir perspektiften algılanabilmesi, bu toplumdaki çeşitli grupların—örneğin, 1930'lardaki Büyük Depresyon'u anlayabilmek için, işlerini kaybeden işçi ailelerinin yaşantılarını—ve sıradan insanların deneyimlerini analiz etmeyi gerektirir (5–6).

1950'li yıllardan 1970'li yıllara kadarki dönemde Amerika'daki tarih anlayışının Avrupa'dan tamamen uzaklaştığı görülür. "İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ilk yirmi yıl içinde, yeni tarihçilerin kendilerine verdiği adla "ilerlemeci tarihçiler"in, hem siyasal hem de bilimsel varsayımları sorgulanmaya başladı. Soğuk Savaş'ta Amerikalı tarihçiler tarafından yeni bir ulusal mutabakat keşfedildi. Amerika onlara, Avrupa'nın tersine—İç Savaş'ın ciddi çatışmaları istisna edilirse—ideolojik bölünmelerden uzak, gerçek an-lamda sınıfsız bir topluluk gibi görünüyordu" (Iggers, 2000: 44).

Sosyal tarih yazımı 1960'lardan itibaren oldukça geniş bir kitleye yayıldı ve popülerlik kazanıp etkin bir şekilde gelişti. "Yeni altbaşlıklar araştırma konuları içindeki yerlerini aldı. Göç tarihi, aile tarihi, kentleşme tarihi, 'yeni işçi tarihi' ve çalışma tarihi gibi altbaşlıklar irdelenmeye başlandı. Bununla beraber, eğitim tarihi ve din tarihi gibi konular da o alanlarda çalışan bilim insanları ve o alandan gelen entellektüel çevrenin dışına çıkıp sosyal tarihçilerin ilgi alanına dahil oldu. John Higham'ın dediği gibi, sanki bir deprem bir baraji ikiye böldü de ortaya çıkan su tüm bilim alanlarına yayılmaya, akmaya başladı (Harris, 1990: 163).

Sosyal tarih alanında yürütülen çalışmalar daha önce genel Amerikan tarihinden çok fazlaca dışlanmış, Siyahlar (*African Americans*), sanayi çalışanları, kadınlar ve çocuklar, kentli yoksullar gibi, farklı sosyal grupların bakış açılarını bir araya getirip onları sunmak isteğiyle yürütülüyordu. Farklı grupların, bakış açılarının birleştirilmesi kaçınılmaz bir şekilde bu farklı bakış açılarının var olduğunun kabullenilmesi anlamına geliyordu ve aynı zamanda Amerikan geçmişinde yer alan, kendini o zaman da sıkça gösteren geniş sosyal çatışmanın ortaya çıkmasını beraberinde getiriyordu. Bu bakış açı-sıyla sosyal tarihin 1960'ların çocuğu olduğunu söylemek hiç de yanlış olmayacaktır" (Harrison, 2004: 112).

1960'larda ortaya çıkan farklı bakış açılarından biri de Vietnam Savaşı'ndan sonra belirginleşen ve yaygınlaşan, tarihi değişimlerin toplumsal, ekonomik ve sınıfsal nedenlerle açıklanması gerektiğini savunan marksist tarih anlayışıdır. Vietnam Savaşı ve

1960'larda yaşanan diğer bazı olaylar bu farklılıkların daha da belirgin hale gelmesine neden oluyordu. "1960'lar ve 1970'ler belki de ilk defa Amerika'da var olan azımsanmayacak marksist yazıcılığının çıkışını gördü" (Harrison, 2004: 112).

Aynı dönemde Amerikan üniversitelerinde, özellikle sözel derslerde—"humanities" veya "social studies" gibi—işlenen konular ve okutulan kitaplar dünyada sabit bir doğrunun ya da bir gerçeğin olmadığını, doğrunun tamamıyla toplumsal bir şekilde yaratılmış göreceli bir kavram olduğu gerçeğini savunurlar. Bu bakış açısının temelinde de Foucault, Jacque Darrida, J. Hillis Miller, Jacque Lacan, Heidegger, Nietzche gibi düşünürlerin göreceli bakış açısı yatmaktadır. Foucault'nun *I, Pierre Riviere* kitabında, tüm ailesini gözünü kırpmadan katleden bir çocuğun (Riviere) bu davranışını sosyal doğrulara bir başkaldırı olarak yorumlaması, doğru kabul ettiğimiz her şeyin aslında bizim uydurduğumuz gerçekler olduğu düşüncesini ortaya çıkartmıştır. Bundan sonra da sosyal bilimler, bütünüyle bilimle taban tabana zıt bir düşünce yapısı izlemeye başlar. Bu düşünce 1960'larda Amerikan profesörler arasında ön plana çıkar. Hiçbir doğrunun doğru olmadığı düşüncesinden yola çıkan üniversite hocaları, öğrencileri aktivist olma-ya yönlendirir hale gelirler. Hatta üniversitedeki kimi marksistleri bile aktivist ve relativist olmaya yönlendirebilmişlerdir (Cheney, 1995: 87-96).

Feminizm, çevre, çok kültürlülük, eşitlik gibi düşünce ve kavramlar relativist düşüncenin yaygınlaştırdığı alanlardan bazılarıdır. Bu düşünce ve kavramlar, tarih yazımında etkisini göstermeye başladığında tarih yazımındaki bu değişime itirazlar da hemen dile getirilmiştir. Tarihçilerin yönelttiği itirazların odağında bu tür konuların tarihi bilimsel ciddiyetten uzaklaştırdığı ve bu konuların yüzeysel olduğu yer almaktaydı. Bu kavramlar öğrencileri akademik bilgi ve yaklaşımdan uzaklaştırırken aynı zamanda politize etmektedir: "Son yirmi yıl içinde, sosyal bilimler öğretim dünyası barış, çevre, kadın-erkek eşitliği, çok kültürlülük, sosyal ve ekonomik adalet gibi politik ve çoğu zaman yüzeysel kalan konular üzerinde yoğunlaştı. Bu konular az-çok önemli olsa da müfredatın geniş bir bölümünü kapladığında, öğrenciler daha az akademik bilgi öğreniyorlar. Öğretmenlerin ilgilenmesi gereken, uygun tarih ve sosyal bilimler içeriğinin nitelikleri ve konu odaklı etkili pedagoji gibi konular ya politik endişelerle değiştiriliyor ya da hiç göz önünde bulundurulmuyor" (2003: ii).

ABD'de tarih yazımında yaşanan bu değişim bütün dünyada olduğu gibi tek başına olmamıştır. Bu değişimin başlamasında en büyük etken sosyal ve siyasi alanda yaşanan değişimlerdir. "Yirminci Yüzyıl'ın başına gelindiğinde, Batı Avrupa ve ABD'nin köklü bir sosyal dönüşümden geçiyor olmaları ve o zamana kadarki haliyle tarihçiliğin bu dönüşümü açıklamada yetersiz kalması sosyal tarihçiliğin başlangıcının önemli unsurlarıdır. Dolayısıyla Ranke'ci paradigmayı eleştiren tarihçilerin, tek tek önder kişilere yoğunlaşmasından ziyade, bu olay ve kişilerin ortaya çıktığı toplumsal koşulları ve nüfusun daha geniş kesimlerini hesaba katan bir tarih yazımını savunmalarında, demokratikleşme ve kitle toplumunun doğuşunun da etkisi olduğu söylenebilir" (Sönmez, 2008: 38).

Bu yolla devam eden sosyal tarih anlayışın 1980'lere doğru yavaş yavaş etkinliğini kaybetmiş ve kültürel tarihin bir alt başlığı olmuştur. "Tarihçiler artık gördüklerinin maddi varlıklarından öte anlamlarıyla ilgileniyorlardı; sosyal yapılanma ve sos-yal davranışlar yerine sembolleri ve ritüelleri araştırıyorlardı" (Harrison, 2004: 116). Böyle olunca, doğal olarak bu anlayış biraz yetersiz kalmış ve etkisini 1980'lerden iti-baren yitirmiş, eleştirilere açık olmuştur. "Sosyal tarihçiler insanların yaşamlarını kısıt-layan güç yapılanmalarını önemsemediklerinde kendi dünyalarının en önemli faktörle-rinden birisini önemsememiş oluyorlar. Sosyal tarihçiler köleyi efendisiz bir şekilde tanımlayıp betimlemeyi ―1970'lerde köle kültürü üzerine yapılan çalışmalardan görüldüğü kadarıyla―veya işçi sınıfını yönetici sınıftan bağımsız bir şekilde ele almayı dene-mişlerdir. Romantik bir bakış açısıyla yaklaşılan bir kölenin veya işçinin hayatındaki diğer baskıcı güçlerin yok sayılması kendi içinde yaşanılan gerçek tarihin yok sayılması anlamına gelmektedir. Tam tersine, tarihçilerin görevi sosyal tarihi siyasal güç ve bir devletin büyümesi çalışmalarıyla entegre bir şekilde aktarmaktır" (Harrison, 2004: 117).

ABD bütün bu eleştirileri yapıp özümsedikten sonra ders kitaplarında değişime gitmiştir. Sosyal ve kültürel bakış açısı ders kitaplarında ve okul müfredatlarında yerleştirilmeye çalışılmıştır. "Sosyal ve kültürel yaşam unsurları (giyim, yerleşim, beslenme, insani ilişkiler vb.) kadar, geçmişteki insanın yaşam yollarını öğrenme ve geçmişteki insanı "anlama" becerilerinin önem kazandığı bu yaklaşımı, Amerika ve araştırma kapsamında ele alınan Avrupa ülkeleri (İngiltere, Fransa, İsviçre) ilköğretim programlarında da görmek mümkündür" (Yapıcı, 2006: 29).

Bu gelişmelerin sonucu olarak, tarih ders müfredatı üzerindeki tartışmalar üçe ayrılabilir: (1) Vatandaşlık ve vatanseverlik içerikli, karmaşık olmayan ulusal bir doktrini öğretmeye çalışan geleneksel veya muhafazakar görüş; (2) Daha evrensel bir bakış açısına, çoğulcu ve çok-kültürlü bir yaklaşıma sahip ilerlemeci modern dünya görüşü; ve (3) Tarih içeriğinden ziyade, tarihsel eğitimdeki düzenin katılığına vurgu yapan ve bunu tarihsel düşüncenin ana maddesi olarak algılayan 'tarih eğitimi' eğitimcisi görüşü (Symcox, 2009: 5-6).

III. BÖLÜM

ABD'DE ULUSAL TARİH STANDARTLARININ OLUŞTURULMASI SÜRECİ

Çalışmamızın bu bölümünde son dönemde Amerika Birleşik Devletleri'ndeki tarih eğitiminin iyileştirilmesi amacıyla girişilen reform hareketleri ve bu bağlamda gerçekleştirilmeye çalışılan 'National History Standards Project' ['Ulusal Tarih Standartları Projesi'] adlı girişimin oluşum evreleri, bu süreçte karşılaşılan zorluklar, bu çalışmalara katkıda bulunan kişi ve kurumlar, projenin tarih eğitimi üzerindeki yansımaları analiz edilmiştir.

Amerikan Başkanı'nın verdiği direktifle David Pierpont Gardner başkanlığındaki 'The National Commission of Excellence in Education' ['Ulusal Eğitimde Mükemmellik Komisyonu'] tarafından 1983 yılında hazırlanan *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* ['Risk Altındaki Ulus: Eğitim Reformunun Zorunluluğu'] başlıklı rapor Amerika'daki eğitimin zayıf noktalarını göstermesi açısından önemli bir çalışma özelliği taşımaktadır. Bu çalışma genelde eğitim, özelde ise tarih eğitiminin aksayan ve zayıf noktalarını vurgulaması bakımından dikkat çekicidir. Bu komisyonun eğitim alanında eksik noktalara değinmesi çalışmanın eleştirel tarafını ön plana çıkarmaktadır. Bu çalışmada dile getirilen görüş ve düşünceler daha sonraki süreçte oluşturulacak Ulusal Tarih Standartları Projesi'nin oluşumunda referans noktası olmuştur. Bu reform hareketiyle amaçlarını, "Amerikalıların bir ulus olarak nerede olduklarını ve şimdi nereye gittiklerini incelemek; inandıkları değerleri ve genç neslin Yirmibirinci Yüzyıl'da başarılı bireyler olmaları için gerekli olan donanımın nasıl sağlanacağının sınırlarını belirtmek," şeklinde ifade etmişlerdir. 1989'da, ulusal eğitimin hedeflerini belirlemek için, zamanın devlet başkanı George Bush ve elli eyaletin yöneticileri Virginia'nın Charlottesville şehrinde toplanmışlardır. 1990'da Amerikan eğitimi için altı hedef belirlenmiştir. Bu altı hedeften üçü, temel konularda ('core subjects') belirli ulusal standartlar belirleme ihtiyacına göre hazırlanmıştır. Bush'un başkanlık döneminde başlayan bu ulusal standartlar hareketi, Başkan Bill Clinton döneminde de devam etmiştir.

Charlotte A. Crabtree tarafından tasarlanan ve Charlotte A. Crabtree ile Gary B. Nash'in birlikte yürüttüğü 'Ulusal Tarih Standartları Projesi'nde, konuyla ilgili bütün profesyonel organizasyonların temsilcileri ve Amerika'nın farklı kültürel, etnik ve ırksal kökenlerinden gelen çok çeşitli insanlar yer almıştır. Projenin, Amerikan okullarında tarih öğretimi için gerekli olan standartları yazma amacını yerine getirebilmek adına ortak bir karara varması gereken tartışmalı konuları şunlardır: "İçerik mi Süreç mi?" ('Content *vs* Process') tartışması; dünya tarihi öğretiminde Batı uygarlığının yeri; ve Amerikan tarihinin öğretiminde azınlıkların da katkılarını dâhil etme tartışmaları.

3.1. ULUSAL TARİH STANDARTLARI'NIN ARKA PLANI

'Ulusal Tarih Standartları Projesi'nin, ulusal standartları oluşturma konusunda nasıl ortak bir görüş yarattığını anlamadan önce, Amerikan eğitiminin doğasını ve bu standartlar hakkında insanları tartışmaya ve düşünmeye yönelten panelleri, konseyleri ve ulusal standartların eğitimde yerini alması gerektiğini vurgulayan projeleri anlama-mız gerekmektedir.

Amerikan eğitiminde ulusal standartlar yaratmaya yönelik tüm çabalar Ameri-kan eğitim tarihi açısından önemli ve vazgeçilmez bir hareket olarak kabul edilmektedir. Amerikan anayasası gençlerin eğitilmesini eyaletlerin kendilerine bıraktığı için, son iki yüz yıldır yerel kontrol halkın eğitiminin en önemli parçası olmuştur. Ancak son yıllarda eğitim alanında önemli değişimler yaşanmıştır. Bu değişimlerin merkezinde hep ulu-sal standartlara olan ihtiyaç yer alıyordu. Bu önemli değişikliği Chester E. Finn, Jr. şu sözlerle dile getirir:

> "Aslında 1988 yılında böylesi bir tartışmayı yapıyor olmamız çok sıradışı bir şey. Hele de tar-tışma içindeki herkesin ulusal tarih standartlarının oluşturulması gerekliliği hakkında hemfikir olması ve bizim asıl tartıştığımız konunun bu standartların neler olması gerektiği ve onların nasıl elde edilebileceğinin tartışılıyor olması daha da sıradışı bir olay. Çok yakın bir geçmişte aynı öneri getirilseydi, öneri anında aşırı radikallikle, vatan hainliğiyle, ya da Amerikan-karşıtı ol-makla suçlanırdı." (Finn, Jr., 1989: 3)

Maurice R. Berube *American Presidents and Education* adlı kitabında, geçmişte ulusal eğitim adına gösterilen çabaları, yaşanan değişimleri ve bu konuda yapılan tartışmaları ayrıntılı bir şekilde anlatır. Berube, Amerika'da bağımsızlıktan sonraki ilk altı

devlet başkanının eğitime ulusal bir bakış açısı getirmeyi hedeflemiş olduğunu, ancak bu yaklaşımın anayasaya uygun olmaması nedeniyle yapılan tüm çabalarının boşa çıktığını kaydeder. (Berube, 1991: 16)

Ulusal standartlar hakkındaki bugünkü tartışmaların en önemli çıkış noktalarından biri de Amerikan çocuklarının eğitiminin iyi olmadığı savıdır. Diane S. Ravitch'e göre, "bu tartışmanın kökü, geçen yüzyıla kadar uzanmaktadır. Ondokuzuncu Yüzyıl'ın sonlarına doğru eğitimciler lise müfredatının düzensizliğinden endişelenmeye başlamış ve liseden sonra çalışmaya mecbur öğrenciyle üniversiteye devam edecek öğrenci arasında farklı bir eğitimin gözetilip-gözetilmeyeceğini sorgulamaya başlamışlardır." (Ra-vitch, 1984: 191-192)

Ravitch'in bahsettiği lise müfredatının düzensizliğini incelemek üzere kurulmuş saygın bir komite olan 'The Committee of Ten' ['Onlar Komitesi'], "öğrencinin geleceği ne olursa olsun ortak liberal bir eğitimin her öğrenciyi hayata hazırlamak için iyi bir hazırlık olduğu," (Ravitch, 1984: 191) görüşünde ısrarcıydı. Bu komiteye göre "her öğrenci ingilizce, tarih, yabancı dil, bilim ve matematik öğrenmeliydi." (Ravitch, 1984: 192)

Şu an hala uygulanan 'National Standards' ['Ulusal Standartlar'] hareketi Gardner başkanlığındaki 'National Commission on Excellence in Education' ['Ulusal Eğitimde Mükemmellik Komisyonu'] adlı komisyonun çalışma raporunu 1983'te 'An Open Letter to the American People' ['Amerikan Halkına Açık bir Mektup'] üst-başlığıyla Eğitim Bakanı Terrel H. Bell'e sunulmasıyla başlamıştır. Komite'nin *A Nation At Risk: The Impreative for Educational Reform* başlıklı raporu tüm ulusun ve eğitim camiasının hareketlenmesini sağlamıştır. Eleştirel bir bakış açısının egemen olduğu bu raporda yeni bir eğitim reformunun başlangıç ilkeleri de şu sözlerle ifade edilmiştir:

> "Eğer dost canlısı olmayan bir güç bugün Amerika'daki ortalama eğitim performansını ABD'ye empoze etmeye çalışsaydı, bu durumu bir savaş hareketi olarak görürdük. Ancak görüldüğü kadarıyla, bunun olmasına biz kendimiz izin verdik. Öğrencilerin Sputnik meselesinden sonra gösterdikleri gelişimi bile çarçur ettik. Üstelik, bu gelişimleri zamanında mümkün kılan sistem-leri devre dışı bıraktık. Sonuç olarak, uzun suredir düşüncesizce tek taraflı bir eğitimde 'silahsız-landırma' çabası içerisindeyiz." (1983:5)

Bu komitenin raporunu kamuoyuna açıklamasından beş ay sonra, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Ernest L. Boyer tarafından üç yıllık bir çalışma sonunda hazırlanan *High School: A Report on Secondary Education in America* adlı bulguları yayımlamıştır. (Boyer, 1983) Rapor orta öğretimde müfredat ve değerlendirme kriterleri hakkında yapılması gereken değişiklikler ve diğer reformlar hakkında kapsamlı bir sunum niteliği taşımaktadır. 1984'ten 1989'a kadar eğitimle ilgili pek çok kuruluş, *A Nation at Risk*'e bir cevap olarak—yani, bu rapordan hareketle—Amerikan eğitim sisteminin geliştirilmesi için öneri raporları sundular. Bu raporlar, öğretmen eğitiminde bazı reformlar, şehir okullarının geliştirilmesi, ayrıcalıksız çevrelerden gelen öğrencilerin okuldaki sorunlarıyla ilgilenilmesi, okul seçimi hakkında planlama gibi daha pek çok konuda öneriler içermektedir.

Bu gelişmeler doğrultusunda 1989 Eylül ayında Virginia eyaletindeki Charlottesville şehrinde tarihi önemi olan bir Eğitim Zirvesi gerçekleştirilmiştir. Zamanın Başkanı George H. W. Bush ve ülkenin diğer yöneticileri 'Jeffersonian Compact' adını verdikleri anlaşmayla ülkedeki okullar için performans geliştirme hedefleri belirlediler. (Riddle, Steadman ve Irwin, 1991: 2) 1990 yılı Şubat ayında eyalet valileri Amerikan eğitimini geliştirmek için altı maddelik Ulusal Eğitim Hedefleri'ni onayladı. Bu maddeler kısıca şunlardır:

1. 2000 yılında ülkedeki tüm çocuklar öğrenmeye hazır bir şekilde okula başlamış olacaklar.

2. 2000 yılına kadar lise mezun verme oranları en az %90'a kadar çıkarılacak.

3. 2000 yılına kadar, her öğrenci ingilizce, matematik, fen bilimleri, tarih ve coğrafya alanlarında 4., 6., 8., ve 12. sınıflarda yapılacak sınavlarda yeterli derecede başarı gösterdikleri taktirde bu sınıfları geçebilecekler. Ayrıca Amerika'daki her okul, öğrencinin sorumlu bir vatandaş, öğrenmeye ve modern ekonomimizde üretmeye hazır birer çalışan olabilmesi için onlara akıllarını iyi kullanmayı öğ-retecek.

4. 2000 yılında, Amerikan öğrencileri fen bilimleri ve matematik alanındaki gelişmelerde hep öncü duruma gelecekler.

5. 2000 yılında, her yetişkin Amerikalı okur-yazar olacak; küresel bir ekonomide gerekli olan bilgi ve yeteneklerle donanmış olacak ve vatandaşlık hak ve sorumluluklarını biliyor ve kullanabiliyor hale gelecek.

6. 2000 yılında, tüm Amerikan okulları uyuşturucu ve şiddetten arındırılmış olacak ve öğrenmeyi en verimli hale getirecek disiplinli bir ortamla donatılacak. (National Education Goals Panel, 1992: xi)

1990 yılı Temmuz ayında, Başkan George H. W. Bush ve 'National Governers' Association' ['Ulusal Eyalet Valileri Birliği'] bir Ulusal Eğitim Hedefleri Panel'i toplamaya karar verdiler. Bu panelin görevi, Ulusal Eğitim Hedefleri'nin uygulanıp uygulanmadığını denetlemek ve gelişmeler hakkında raporlar hazırlamaktı. Başkan Bush, 18 Nisan 1991'de, Amerika'yı yukarıda anılan altı hedefe götürecek olan ve Eğitim Ba-kanlığı tarafından hazırlanıp kendisi ve senatörler tarafından onaylanan planı—*America 2000: An Education Strategy* [*Amerika 2000: Bir Eğitim Stratejisi*] adlı raporu—kamu-oyuna açıkladı. Bu raporda özellikle altı çizilen iki nokta vardı: Amerikan öğrencileri için dünya standartlarında bir eğitimin gerekliliği ve öğrencilerin gelişimlerini öl-çebilmek için yeni, gönüllü ve ulus çapında bir sınav sistemi getirilmesi zorunluluğu. (*America 2000: An Education Strategy*, 1991: 13) Başkan Bush, Colorado eyaletinin Grand Junction şehrinde yaptığı konuşmada *America 2000*'nin amaçlarını şu şekilde izah etmiştir:

> "Bizim *America 2000* eğitim stratejimiz herkesi, umutları yüksekte tutmaya, güvenilir bir sorum-luluk duygusu geliştirmeye ve yeni bir Amerikan okulları nesli yaratmaya davet ediyor. Risk al-tında olan bir ulusu, öğrencilerin ulusu yapmayı amaçlıyor. Öğrenmenin gerçekleştiği ve hep gerçekleşeceği üretken bir toplum yaratmayı hedefliyor." (Office of the Press Secretary, 1991: 2)

27 Haziran 1991'de, 3. Ulusal Eğitim Hedefi'ne yönelik meseleleri dile getirmek için Amerikan Temsilciler Meclisi, 'The National Council on Education Standards and Testing'i (NCEST) ['Ulusal Eğitim Standartları ve Test Konseyi'ni] oluşturdu. Konseyin bir diğer amacı da şuydu: ulusal standartların ve testlerin gerekliliği ve uygulanabilirliği hakkında önerilerde bulunmak, gönüllü eğitim standartlarının yerleşmesi için uzun vadeli planlar, ya-pılar ve mekanizmalar önermek ve uygun bir test sistemi getirmek. (NCEST, 1992: 1)

Konsey, görevini yerine getirebilmek için, sekiz görev alt-birimi oluşturdu. Bunlardan ilk üçü sırasıyla standartlar, değerlendirme ve yürütme ile ilgilenecekti. Geriye kalan beşi de altı hedefte adı geçen beş farklı disiplinle ilgilenecekti: ingilizce, matematik, fen bilimleri, coğrafya ve tarih. Bu alt birimler Konsey'e aşağıdaki sorular hakkında öneriler getirdiler:

1. Kendi disiplinindeki standartları geliştirme yönündeki çabalar nasıl gidiyor?

2. Öğrenci performansları göz önünde bulundurulduğunda ulusal standartlara ihti-yaç var mı?

3. Daha az olanağı olan öğrencileri ayırmadan her öğrenciyi kendini aşmaya zorla-yan standartlar uygulanabilir mi?

4. Standartları kim oluşturmalı ve nasıl oluşturulmalı? Şu an elimizde olan en iyi ulusal, eyalet veya yerel müfredat materyalleri nelerdir?

5. Materyali oluşturmak ne kadar zaman alacak? İşlemi hızlandırmak nasıl müm-kün? (NCEST, 1992: H1-L4)

Konsey, Cumhuriyetçi Parti'den Güney Carolina Eyalet Valisi Caroll A. Campbell, Jr. ve Demokrat Parti'den Colorado Eyalet Valisi Roy R. Romer'in ortak yönetimi altında çalışmıştır. Bu iki isim tarihte daha önce benzeri görülmemiş bir tarafsız yönetim anlayışıyla Konsey'in birbirinden farklı çeşitli gruplarını aynı amaç altında toplayabilmiştir. Campbell ve Romer hemen hemen her eyaletin yöneticilerini temsil ettiler. Bunlar arasında Arkansas'tan Bill Clinton, Indiana'dan Evan Bayh, Missouri'den John Ashcroft, Iowa'dan Terry Branstad ve Washington'dan Booth Gardner da vardı. Başkan Bush ve eski Güney Carolina Eyalet Valisi Richard Riley ile birlikte, eğitimcilerin yardımı olsun ya da olmasın, eğitim alanında oluşturulan gündem maddelerini uygulamakta kararlıydılar.

Hem Romer hem de Campbell, ulusal standartların eğitimin ihtiyacı olan bir hedef olduğuna inanıyorlardı. Romer, standartların gerekliliğinden şöyle bahsetmek-teydi:

> "Kendi eğitimim hakkında düşündüğümde farkına varıyorum ki, ben hep sınıfın geri kalanıyla karşılaştırılmıştım, ya da okulumuz hep yolun karşısındaki okulla karsılaştırılmıştı... Ancak ha-yatımda çok nadir olarak 'bu senin yapman ve yapabilmen gereken şey,' diyen bir eğitim stan-dardıyla yargılanmıştım**."** (National Education Goals Panel, 1991: 2)

Ulusal Standartları oluşturma hareketi daha sonraki dönemde Başkan Clinton'ın önderliğinde de devam etti. O zamanki Arkansas Eyalet Valisi olan Bill Clinton eğitim reformları, ulusal standartlar ve ulusal değerlendirme adına en yüksek seslerden biriydi. 'National Council of Education Standards and Testing' ['Ulusal Eğitim Standartları ve Sınav Konseyi'], önde gelen politikacılar ve eğitimcilerin ulusal standartların gerekliliği ve uygulanabilirliği üzerine yorumlarını sorduklarında, Deborah S. Walz şu yorumları yapmıştır:

> "Ulusal standartları ve ulusal bir değerlendirme sistemini, Amerikan öğrencilerini başarılı kari-yer sahibi olmalarında ve dünya çapında bir ekonomide başarılı olarak yerlerini alabilmeleri için gerekli buluyor ve destekliyorum. ... Adilce organize edilmiş ulusal bir değerlendirme sistemi, başarılı bir değişimin anahtarıdır." (NCEST, 1992: C-1)

Demokrat Parti adayı olarak seçimlere katılan ABD'nin kırkaltıncı başkanı seçilen Bill Clinton, ulusal hedeflerin ve standartların ateşli bir taraftarıydı. Clinton'ın Başkan olarak 31 Mart 1994 tarihinde Amerikan Kongresi'nden geçirdiği 'Goals 2000: Educate America Act' adlı yasa, altı ulusal eğitim hedefi belirlemiştir. Goals 2000'in amaçlarından biri şudur:

> "Tüm öğrencilerin fen bilimleri, matematik, tarih, ingilizce, coğrafya, yabancı diller ve sanat alanlarında ne bilmelerini ve neler yapabiliyor olmaları gerektiğini tanımlayan ulusal performans standartlarını oluşturmak ve benimsemek ve bu standartları her sınıfta uygulanabilir hale getir-mek için her türlü yerel çabayı desteklemek." (U.S. Department of Education, 1993: 2)

Altı Ulusal Hedef 1990'da uygulamaya geçtiğinden beri, "sanat eğitimi," "vatandaşlık bilgisi ve devlet" ve "yabancı diller" de üç numaralı eğitim hedefinde bahsedilen beş ders alanının arasına katıldı. Başkan Clinton'ın Eğitim Bakanı Richard W. Riley Amerikan eğitiminin gelişmesi meselesine kendini en az Başkanı Clinton kadar adamış-tır. Eğitimle ilgilenen Amerikan Temsilciler Meclisi altkomitesi hakkında Riley

şunu söylemiştir: "Bütün öğrencilerden beklentilerimizi yükseltmeliyiz ve eğitim müfredatını, mesleki gelişimi ve değerlendirme sistemini akademik mükemmellik seviyesine taşımalıyız." (U.S. Department of Education, 1993: 2-3)

'National Council on Education Standards and Testing' görev altgrupları yazdıkları raporlarda ingilizce, matematik, fen bilimleri, coğrafya ve tarih'te ulusal standartlara ihtiyaç olduğunu ve bu standartların uygulanabilirliği üzerinde hemfikirdirler. Bu altgruplar, üzerine gidilmesi gereken birkaç problemi işaret etmiş olsalar da ingilizce altgrubu hariç tüm gruplar standartların tamamıyla yerleşmiş olmasını bekledikleri birer tarih verdiler. 'National Council on Education Standards and Testing' ile yaptıkları görüşmede, tarih görev altgrubu ulusal içerik ve performans standartlarının bir örneğini sunmuştur. (K1-K3)

'The National Council on Education Standards and Testing,' (NCEST) sonuç raporunu Amerikan Temsilciler Meclisi'ne ve Amerikan kamuoyuna 24 Ocak 1992'de sundu. Raporda şunlar yazıyordu:

> "Bir sürü teknik ve politik sorundan sonra, Konsey, umutları yükseltmek, yönergeye canlılık ge-tirmek, eğitimsel reform çabalarına tekrar hayat vermek için ulusal standartların ve ulusal bir de-ğerlendirme sisteminin gerekliliğine karar verdi. Bu nedenle, Konsey yüksek ulusal standartların ve bu standartların ışığında gösterilen gelişimi kaydetmek için uygun bir değerlendirme sistemi-nin yürürlüğe girmesini uygun buluyor." (NCEST, 1992: 8)

Rapor hernekadar Temsilciler Meclisi'nden partilerüstü bir destek görmüş ve Eğitim Bakanı Yardımcısı David Kearns Konsey'in eğitim bölümünden tam destek alacağına söz vermişse de, ulusal standartları oluşturma ve bu standartları uygulamaya geçirme fikri herkes tarafından heyecanla karşılanmamıştı. (Federal News Service, 1992: 7) Yine de Konsey'in fikirleri uygulamaya geçirilecekti; çünkü Konsey'in sunduğu fikirler artık zamanı gelmiş fikirlerdi. Pek çok kişi eğitimde ciddi değişimler gerektiğinin mesajlarını veriyordu. Eğitim reformu alanında Amerika çapında çok ünlü bir profesör olan Dwight W. Allen şöyle yazıyor:

> "Şimdi Amerikan eğitim sisteminin revizyonunu tamamlamak için ideal bir zaman. Geçmişteki reform çabaları sistemi değiştirmek yerine, sistemin deliklerini kapatmaya çalışmıştı. 'Büyük' reform hareketi dedikleri şeyler bile hiç de büyük değildi—sadece var olan kırık-dökük sistemle uygun şekilde işleyebilmesi amaçlanan bir iki değişimden ibaretti hepsi." (1992: 2)

Amerikan eğitim tarihinde ilk kez, ingilizce, matematik, fen bilimleri, coğrafya ve tarih alanlarında ulusal standartları belirlemeyi amaçlayan eşgüdümlü bir çaba, hem Amerikan Temsilciler Meclisi'nden, hem Başkan'dan, hem Eğitim Bakanı'ndan, hem de ulusun *tüm* yöneticilerinden onay ve destek almıştır. Bu yeni çabanın merkezinde öğrencilerin—özellikle de ekonomik durumları pek de iyi olmayan öğrencilerin—eğitim seviyelerinin daha iyi düzeye yükseltilmesi endişesi yeralmaktaydı. Eğitimdeki bu re-form çabaları tüm ulusun dikkati çekmişti. Maurice Berube, Başkan'ın ve ülkenin diğer yöneticilerinin eğitim meselesine artan ilgisi ve desteğini şöyle ifade ediyor:

> "Ulusun eğitim seviyesi, sınıf kapısının sınırlarının dışındaki sosyo-ekonomik ve politik gerçek-lerin bir yansımasıdır. Bu da demek oluyor ki, devlet—özellikle de federal devlet—halk tarafın-dan eğitim lideri olarak algılanacak ve bu görevi üstlenmeye de devam edecek." (1991: 152)

İlginçtir ki, 1920 yılında kurulan ve matematik eğitimi ile ilgili dünyanın en büyük örgütü olan 'National Council of Teachers of Mathematics' (NCTM) ['Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi'] zaten 1983 yılından beri matematik için ulusal standartları oluşturma işinin içindedir. Bu nedenle ulusal standartlara yönelik ilk toplantıya, sadece standartların oluşturulması taraftarı olarak gelmemişler, aynı zamanda toplantıda kendilerinin şimdiye kadar geliştirdikleri modeli de sunmuşlardır. (Thompson and Rathmell, 1988: 348). Bu sırada, 'National Council on Education Standards and Testing'in 1992 Meclis raporundan da önce, National Endowment for the Humanities (NEH) ve ABD Eğitim Bakanlığı'nın, K-12 sınıflarında tüm ulus genelinde içerik ve performansı artırmaya yönelik ortak bir çalışma içerisinde olduğu duyurulmuştu. (Federal News Service, 1991: 22-34) National Endowment for the Humanities'in başkanı Lynne V. Cheney 16 Aralık 1991'de, 'National History Standards Project'e mali bir destek verileceğini duyurmuştu. 'National History Standards Project,' National Endowment for the Humanities ile Los Angeles'taki University of California'da bulunan 'National Center for History in the Schools' (NCHS) ['Okullardaki Tarih Eğitimi için Ulusal Merkez'] adlı kuruluşların birlikte yürüttükleri ulusal standartları oluşturma projesiydi. Ana dersler için standart oluşturma sürecini takip eden kişiler, matematik, fen bilimleri ve coğrafya için standart oluşturmanın çok da zor olmayacağını, ancak ingilizce ve tarih için standart oluşturmanın, Amerika gibi etnik ve dil farklılığının çok olduğu bir ülkede karmaşık ve tartışmalı noktalar yaratacağını öngörmüşlerdi.

3.2. ULUSAL STANDARTLARI OLUŞTURMANIN MANTIKSAL TEMELİ

University of California'daki 'National Center for History in the Schools' yöneticisi Charlotte A. Crabtree 1991 yılının Kasım ayında National Endowment for the Humanities'e parasal destek için başvuru yaptığında, matematik ve fen bilimleri adına çoktan yapılmış olan standart belirleme işlemine dikkati çekti. Crabtree, 'National Council of Teachers of Mathematics' (NCTM) ['Ulusal Matematik Öğretmenleri Kon-seyi'] önderliğinde pek çok profesyonel örgütün ortak bir karar oluşturma yönündeki başarılarına işaret etmesine karşın, tarihte ulusal standartları belirlemenin zor bir iş ola-cağını da dile getirdi. Bu konudaki görüşlerini Crabtree şu sözlerle ifade eder:

> "Tartışmanın temelinde, göreceli kavramlar ve sorunsallar olan etnik çeşitlilik, kişilik ve ulusal tarihimizdeki çoğulluk kavramlarına ve kökenleri Batı uygarlığı tarihine dayanan, ulusumuzu birarada tutan bütünleyici ve bağlayıcı demokratik değerlere verilmesi gereken önemli konular yatmaktadır**."** (Crabtree, 1991: 3-4) Parasal destek başvurusunda Crabtree ayrıca şu konuya da değinmiştir: **"**... zaten son yıllarda tarih alanında ortak bir kanı oluşturulabildiğinin birkaç örneği vardı. Bu örnekler bize göstermiştir ki, etkili bir liderliğin altında aynı amaçla bir araya gelmiş temsilcilerin mantıklı temellere dayanarak yaptıkları tartışmalara ve diyaloglara kendilerini ada-malarıyla birlikte ortak bir noktada buluşmak mümkündür." (1991: 4)

Crabtree ortak bir kanı oluşturmada başarılı olabilmiş iki örneği başvurusunda dile getirmişti. Bunlardan birincisi, 4., 8. ve 12. sınıflarda tarih dersinin değerlendirilmesinde—yani, öğrencilere yapılması gereken sınavlar hakkında—tüm ulusta ortak bir karar oluşturmayı başarabilmiş bir örgüt olan 'National Assessment of Education Prog-ress'ti. Diğeri de ABD'nin çok çeşitli insan gruplarını içeren California eyaletinde *History—Social Sciences Framework for California Public Schools: Kindergarten Through Grade Twelve* adlı raporun geliştirilmesi ve 1988'de onaylanmasıydı. (History-Social Science Curriculum Framework and Criteria Committee, 1987) Sosyal bilimler alanındaki pek çok eğitimcinin gözünde *History—Social Sciences Framework for California Public Schools* ilk örnek müfredat taslağıdır. Seçkin tarihçilerden ve eğitimci-lerden oluşan bir grup tarafından yazılmış olan bu eser, diğerlerinden farklıdır; çünkü öyle bir tarzda yazılmıştır ki, okuyucu okullarda tarih öğretimi vizyonunu hemen kavrar. İddialı bir proje olan *History—Social Sciences Framework for California Public Schools*, tarih öğretiminin üç yıl boyunca dünya tarihi, üç yıl boyunca Amerikan tarihi ve bir yıl da

California eyalet tarihini içermesi gerektiğini ifade etmiştir. *His-tory—Social Sciences Framework for California Pubic Schools* adlı raporun en can alıcı noktası, her sınıfta "sabit" olan müfredat aşamaları fikridir. (HSSCFCC, 1987: 10) Bu aşamalar, 'Bilgiyi Yayma ve Kültürel Açıdan Anlayışlı Olmayı Geliştirme' hedefi altın-da tarihsel okur-yazarlık, etik okur-yazarlık, kültürel okur-yazarlık, coğrafi okur-yazarlık, ekonomik okur-yazarlık ve sosyopolitik okur-yazarlık başlıkları altında şekillenmiştir. 'Demokratik Anlayışlılık ve Vatandaşlık Değerleri' hedefindeki alt-başlıklar, ulusal kimlik, anayasal miras, vatandaşlık değerleri, hakları ve sorumluluklarıdır. 'Yetenek Geliştirme ve Sosyallik' hedefinin altındaki alt-başlıklar ise temel çalışma becerisi, eleş-tirel düşünme becerisi ve katılımcılık becerisidir.

Amerikan Anayasası'nın ikiyüzüncü yıldönümü münasebetiyle, 1987 yılı Temmuz ayında uygulamaya konulan *History—Social Sciences Framework for California Public Schools* adlı rapor hiç eleştiri almıyor değildi; ancak, kendi türünün en çok takdir ve ilgi görmüş örneğiydi. Aynı zamanda da bir ortak karar oluşturma süreci sonucunda üretilmiş bir taslaktı.

Ortak kanı yaratmak, Crabtree'nin National Endowment for the Humanities'e yaptığı başarılı başvurunun önde gelen noktalarından biriydi. Şimdiden hazır bir destek ağıyla ve ulusal tarih standartlarını oluşturma fikrine olumlu yaklaşan birey ve organizasyonların uzun listesiyle, Crabtree "K-12 standartlarında ulusal ortak bir noktada bu-luşmanın mümkün olduğuna" inanıyordu (1991: 6).

Crabtree "çocuklara öğretilmesi çok önemli olan tarih" (Viadero, 1992: 80) üzerinde tartışmak için ulusal bir forumun toplanacağını bildirdiğinde, ABD Eğitim Bakanlığı İdare ve Planlama Bakan Yardımcısı ve eski 'National Council for Education Standards and Testing' yöneticisi Francie Alexander, ulusal standartları geliştirme işlemine başlamak için atanan farklı gruplardan bahseder. Francie Alexander, ilk defa profesyoneller, eyalet tarihçileri ve öğrencilerin tarihten ne kazanmalarını istediğini tartışmak için masa başına oturduklarını belirtmiştir (Viadero, 1992: 80). Indiana Üniversitesi'nde eğitim profesörü ve yine bu üniversitede bulunan 'ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education at Indiana University' yöneticisi John J. Patrick, problem çıkarabilecek tek meselenin ulusal tarih standartlarının azınlıkların ve Batılı olmayan, farklı dinlerden gelenlerin katkılarını nasıl yansıtacağı yönünde

olabileceğini öngörmüştür. (Viadero, 1992: 80) Konseyin 21 Şubat 1992'deki ilk toplantısında açıkça görüldü ki, ulusal standartlar üzerinde eğitimli kişilerin, tarihle ilgili organizasyonların, siyasetçilerin ve projede yer alan müfredat uzmanlarının ortak bir karara varabilmesi için belli sayıda meselenin çözülmesi gerekiyordu.

IV. BÖLÜM

ULUSAL TARİH STANDARTLARININ OLUŞUMU HAKKINDA YAPILAN ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ

Bu bölüm konuyla ilgili literatürde ne olduğunu inceler ve bu araştırmayı yürütmek için teorik bir taslak oluşturur. Literatür taraması beş alanı içerir: Eğitim reformu, 'Ulusal Standartlar,' 'Ulusal Tarih Standartları,' 'Tarih Öğreticiliğinde Tartışmalı Konular' ve 'Ortak Kanı Oluşturmada Problem İdaresi' üzerine seçilmiş literatür. Okurun, tarih öğreticiliğindeki tartışmaların geçmişini anlamasını sağlamak ve tarih için ulusal standartları oluşturmanın gerekliliği açıklamak için, bu bölüm hem tüm alanların derin bir incelemesini verir, hem de tartışmalı alanların literatür taramasının yoğun bir incelemesini yapar.

4.1. EĞİTİM REFORMU

Başlangıcından beri Amerikan eğitim sistemi pek çok tartışmanın konusu olmuştu ve reform sinyalleri vermekteydi. Amerikan devlet okulu eğitiminin kurucu ismi olarak bilinen Horace Mann (1796-1859) eğitim alanında başarıyı hem bir aydınlanma aracı olarak hem de sürekli ileriye giden, değişen toplum için hızlandırıcı bir etmen olarak görmüştür. Mann, eğitimi özgürlük, nitelik sahibi olma, zekânın ve entellektüel zihnin geliştirilmesi ve toplumsal ahlak gibi kavramların bir bütünü olarak görmüştür. Horace Mann eğitim ile ilgili düşüncülerini şu sözlerle ifade eder:

> "Eğitim ... insanın yarattığı diğer tüm araçlardan öte, insanların eşit şartlarda yaşaması için muh-teşem bir icat, toplumun işleyişinin denge tekerleğidir. Eğitim insana özgürlük ve diğer insanlara olan kıskançlığını yenme gücü verir. Yoksulların zenginlere olan kinini ortadan kaldırmakla ye-tinmeyip, yoksulluğu doğrudan ortadan kaldırır. Eğer bu eğitim anlayışı evrensel bir bütünlüğe erişseydi, toplumların sonradan ortaya çıkmış yapay farklılıklarını eritmede en güçlü silah olur-du." (Ravitch, 1990: 80-81)

İki yüz yıldan uzun bir süre boyunca var olan Amerikan devlet okullarının iyileştirilmesine yönelik reform çağrıları pek çok kez gündeme gelmiştir. Toplum yaşayışında ortaya çıkan yeni şartlar, eğitimin de hep bu şartlara ayak uydurmasını zorunlu

kılmıştır. 1818 tarihinden beri, ABD'nin üçüncü Başkanı Thomas Jefferson ve bir grup eğitimci eğitime insanları özgürleştirecek bir araç gözüyle bakıyorlardı. Halk arasında 'Bay Jefferson'ın Üniversitesi' olarak bilinen ve 1819 yılında kurulacak olan Virgina Üniversitesi için yeni bir felsefe ve vizyon arayışı içerisindeyken, Jefferson ve arkadaşları "meslekleri ve endüstriyi de" geliştirecek bir hedefler listesi oluşturdular; ama kendileri daha çok "sivil liderlik ve kişisel ahlak" kavramlarıyla ilgiliydiler. Jefferson'a gö-re eğitimin ilk amacı "bireye özgür olmayı öğretmek" idi. (Kean, 1989: 1-2) Jeffer-son'un eğitimi özgürlüğe giden yol olarak gördüğü zamanlar ve Horace Mann'ın 1848'te "Amerika'da eğitimi herkese açık, laik ve evrensel" yapma çağrılarından, 1983'te *A Nation at Risk* raporunun Amerikan çocuklarının zayıf eğitim durumlarına işaret edişine kadar, reformcuların eğitim anlayışı yıllar içinde çok az değişti. Şimdiye kadar eğitim reformunu sürekli hale getiren kuvvet, Amerikalıların sık sık ulusun geleceğinin tehlikede olduğunu düşünmesi ve bunu düşündükçe de demokrasiyi emanet ettikleri vatandaşların eğitiminden endişeli hale gelmeleri, dolayısıyla da sürekli eğitimde reform çağrısı yapmalarıydı. Jefferson 1820'te William C. James'e şöyle yazmıştır:

> "İnsanların kendilerinden başka toplumun nihai güçlerini güvenle emanet edebileceğimiz kimse tanımıyorum: biz eğer onların bu güçleri sağlıklı akl-ı selimlikleriyle kontrol edecek kadar ay-dınlatılmış olmadıklarını düşünüyorsak, bu güçleri onlardan almak yerine, onları nasıl kullanma-ları gerektiğini eğitimle öğretmeliyiz." (Wagoner, Jr., 1989: 2)

Amerika'da yıllar boyunca yapılan reform çağrıları toplumun sosyal ve ekonomik durumunu ve insanın tam olarak ne olduğunun yeniden tanımlanmasına olan ihtiyacı yansıtmıştır. Wilson ve Rossman eğitimin toplumsal olumsuzlukların ortadan kaldırılmasındaki işlevine vurgu yaparak şunları söylerler:

> "Amerikalılar eğitimin sosyal reformu getirecek muazzam bir sistem oluşuyla hep büyülenmişlerdir. Her ne kadar hep okullarımız hakkında eleştiriler yapsak da, okullarda yapılacak reformların bu toplumun tüm hastalıklarını iyileştireceğine dair sonsuz bir iyimserliğimiz var." (1993: 1)

Amerikalılar, bir toplum olarak ne olduklarını tanımlayabilmek için kimi zaman kendilerine dönüp ne bildiklerini sorgularlar. *The Moral Imagination and Public Life* adlı kitabında Thomas E. McCollough, "bildiklerimiz bu toplumun bir bireyi olarak kimliğimizle yoğrulur," der. Aynı kitabında Thomas E. McCollough okulun kimlik inşasındaki yerinden ötürü ilk eleştirilecek kurum olduğuna şu sözleriyle dikkat çeker:

"Bizler aynı toplumun bireyleri olarak ne bildiğimiz ve neye değer verdiğimiz konusunda birbirimizden sorumluyuzdur. Bildiğimiz şeylerin bize bir ulus olarak faydası dokunmaz olunca, bize bu bilgileri veren kurumları sorgulamaya başlarız ki bunun başında okullarımız gelir." (1991: 91)

Uluslararası platformda Amerika'nın gücü, üreticiliği ve liderliği hakkındaki endişelerden dolayı, 1980'lerde ve 1990'larda halk arasında okulların güvenilirliği ve sorumluluklarını yerine getirme becerisi üzerine tartışmalar baş gösterdi. 1983'teki *A Nation at Risk* raporu eğitimle ilgili tüm resmi ve özel endişeleri tekrar canlandırdı ve reform çağrıları yine yükseldi. 'The National Commission on Excellence in Education' eğitim reformu adına, içinde mezun olma şartlarını zorlaştırmayı ve akademik performansta daha yüksek beklentiler ve standartlar geliştirmeyi de içeren öneriler getirdi. (National Commission on Excellence in Education: 27) Dahası, Komisyon, ingilizce, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler ve bilgisayar matematiği derslerine daha çok zaman ayrılmasını önerdi. Komisyon aynı zamanda, öğretmen yetiştirmenin de geliştirilebileceğini, seçilen okul müdür ve yöneticilerinin reformu destekler nitelikte olmalarına özen gösterilmesi gerektiğini ve halkın da "önerilen reformların yapılabilmesi için gerekli maddi ve manevi desteği göstermeleri" gerektiğini söyledi. (National Commission on Excellence in Education, 1983: 32)

Acil ve uzun soluklu bir eğitim reformu peşinde olan 'National Commission on Excellence in Education,' "Amerika'nın dünya üzerindeki üstünlüğü veya yok oluşu, bizim bu problemi iyice irdeleyip reform hareketine kalkışmaktaki isteğimize bağlıdır," sonucuna vardı. (National Commission on Excellence in Education, 1983: 36)

A Nation at Risk'in duruma resmi olarak ışık tutmasından sonra, Amerikan eğitim sisteminde değişimi getirecek olan reform hareketi başladı. Chester E. Finn, Jr. bir yazısında şöyle der: "Çığır açacak bir eğitim reformunun ortasındayız; ve bu reform federal hükümetten ya da mesleğin üyelerinden değil, halkın kendisinden güç almaktadır." (1983: 14)

Deneme okullarının (bu okullar belli bir müfredatın olmadığı—daha doğrusu, farklı öğretmenlerin farklı müfredatları ve öğretim tekniklerini uygulayarak öğrencilere en iyi neyin yardımcı olduğunu araştırdığı—devletin de bir yere kadar serbest bıraktığı okullardır) bir destekçisi olan Dwight W. Allen, eğitimde bir reformun yapılması için

bugünden daha güzel bir zamanın olamayacağını söylemişti. Allen'ın zorunlu reform hakkındaki görüşü onu, "pratik araştırma ve geliştirme olanağı sağlayacak, ülke çapında bir deneme okulları ağı oluşturma" fikrini önermeye yöneltti. Cumhuriyetçi Başkan Ronald Reagan kabinesinde Eğitim Bakanı olan ve Reagan'ı eğitimde mükemmeliyetle ilgili özel bir komisyon kurmaya ikna eden Terrel H. Bell, bu komisyonun hazırladığı *A Nation at Risk* adlı raporu kamuoyuna sunduktan on yıl sonra College of William and Mary'de şunları söylemiştir:

> "Ulusal standartlar Washington'daki yeni fikir üretme kuruluşları tarafından ortaya çıkarılacaktır. Tıpkı Eyalet Karayolları Departmanı'nın tüm eyaletlerdeki yetkilileri otoyol yapımında standartlar belirlemek üzere toplaması gibi, eğitim için de aynı işlem gerçekleşecektir. Standartlara uyacak şekilde düzenlenmiş otoyol yapımına paranın akması gibi, yakında tüm ulustan okulları geliştirme programı destek görecektir." (1993: 8)

4.2. ULUSAL STANDARTLAR ('NATIONAL STANDARDS')

A Nation at Risk ile başlayan reform çağrısı, ulusal standartlar üzerine hararetli tartışmaları alevlendirdi. 'Ulusal Standartlar' fikri yeni olmasa da, bundan birkaç sene önce bu standartları belirleme yönündeki her çaba Amerika'da şüphe uyandırıyordu. (Finn, Jr., 1983: 3)

Finn, Jr., eğitimdeki ulusal standartları sadece basit düzeyde okuma-yazma bilen bireyler değil, kendini ifade edebilecek seviyede bilgi ve bilinç sahibi bireylerin ortaya çıkmasını sağlayacak bir uygulama olması gerektiğini şu sözleriyle dile getirir:

> "Ulusal standartlar eğitimli bir Amerika'nın neleri bilmesi ve yetişkin hayatta neler yapması gerektiğine yönelik ulus çapında ortak bir anlaşma olarak algılanmalı. Bu benim için tüm ulusta herkesin bilmesi gereken minimum bilgi ve yetenek dağarcığı anlamına geliyor. Bunlar sadece temel yetenekler olmamalı. Bundan daha da öteye gitmeli. ... Yazı yazmaktan bahsediyorum me-sela. ... Herkes ne anlatmak istediğini mükemmel bir şekilde anlatabilecek kadar iyi yazabilmeli." (1983: 3-4)

Francie Alexander, "okulları tekrar yaratmak ve Amerikan eğitimini bir dönüşüme uğratmak adına öğrencilerin ne yapabiliyor olması gerektiğine yönelik standartlar hayati önem taşımaktadır," der. (1993: 9) 'New Standards Project'in yöneticisi ve önde gelen bir psikoloji profesörü olan Lauren B. Resnick, eğitimde reform hareketinde tutarlılık ve

yüksek standartları sağlayabilmek için, ulusal standartları ve değerlendirme sistemi geliştirmenin çok önemli olduğunu söylemiştir. (O'Neil, 1993: 17)

Standartlar nedense yalnızca ondan haberdar olan insanların konuşabildiği bir olgu olmuştur. Ünlü eğitim felsefecisi ve eğitmen Maxine Greene'e göre, "Sivil bir ko-nuşmayı sürerli hale getirebilen standartları, durumsallık, çok çeşitlilik ve çoğulculuk için desteklerdim. Böylesi bir tartışma farklılıkların getirdiği ayrılıkları eritir ve yeniliklere açık ortak bir dünya yaratmaya faydalı olurdu." (1989: 13)

1970'li yıllardan bu yana Harvard'ta çalışan eğitim profesörü Sarah Lawrence-Lightfoot ise standartlara daha farklı bir açıdan yaklaşmaktadır:

> "Şunu itiraf etmeliyim ki, 'ulusal standartlar' denince aklıma gelen görüntüler kaygı verici. Aklıma, çeşitliliğe ve doğalcılığa önem vermeyen kör ve uzak bir dizi hedef geliyor. Aklıma, erişilemez, delinemez bir bürokrasi ve bu bürokrasinin kimlik saptama ve aidiyet hakkında hiçbir algıları olmayan uygulayıcıları geliyor. Aklıma, toplumumuzun çok küçük ama güçlü bir kesimi tarafından belirlenmiş gelişme ve başarı kriterleri geliyor." (1989: 18)

Standartların oluşumu hakkındaki tartışmalar bu iki görüş etrafında yoğunlaşıyordu. Standartların savunucuları, ulusal standartları çok çalışkanlık, dayanışma, başarı, mükemmellik ve temel ölçüt kavramlarıyla ilişkilendiriyorlardı. Karşı görüştekiler ise standartları, çeşitliliğe duyarsız, farklı grupları dışlamak için ayrı bir yöntem ve farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrenciler için bir tehdit olarak görüyorlardı. Kimileri ulu-sal standartlardan, sanki daha önce *hiçbir* ulusal standart yokmuş gibi bahsederken, kimileri de standart oluşturma fikrinin zamanının geçtiğini söylüyordu. New York'taki Columbia Üniversitesi'nde eğitim profesörü Harold J. Noah ulusal standartlar tartışmasına uluslararası bir bakış açısı getirdi:

> "Benim tartışmaya olan bakış açım gayet açık. Ben, bizim artık eğitimde ulusça tanınmış standartları getirmeye karşı olan soğukluktan vazgeçmemiz gerektiğine inanıyorum. Şimdiye kadar hep yerel ve eyalet çapında özerklikle ilerledik. Sonuç olarak, ulusal standartların devlet tarafından değil de ders kitabı yazarları ve 'Educational Testing Service' gibi özel kurumlarca oluşturulmasına izin verdik." (1989: 18)

Ulusal standartların destekleyicileri işlemin problemsiz ya da kolay olacağını iddia etmiyorlardı; onun yerine bu tarz problemler için önlem almayı önerdiler. Harold J. Noah,

“ulusal standartları yazmak ve uygulamaya geçirmek hiç de kolay bir şey değildir; ayrıca standartlar her derde deva olacak diye bir şey de yoktur,” demiştir. (1989: 22)

Pek çok eğitimci ve siyasetçi daha yüksek standartlar hakkında heyecanlı iken, pek çoğu da daha yüksek standartların yoksul çocuklar, yeni göçmen ailelerin çocukları veya anadilleri ingilizce olmayan çocuklar için daha büyük bir engel ve problem olabilir görüşündeydi. ‘Equity Initiative for the New Standards’ yöneticisi ve Brown University Annenberg Institute for School Reform direktörü Warren Simmons bu düşünceye katılmadığını şöyle belirtmiştir: “Öğrenciler, okullarda yüksek standartlara alıştırılmazsa, eninde sonunda işverenleri tarafından ya da içinde bulundukları toplum tarafından aynı yüksek standartlara maruz bırakılacaklardır.” (O’Neil, 20)

Pek çok kişiye göre, bu standartların öğretmenlere ve okullara ulaştırılmasında ve uygulanmasına yardımcı olunmazsa, bu standartların getirilmesi çocuklar için adaletsizlik olurdu. Eğitim felsefecisi Jerome S. Bruner endişesini, insanlara gerekli yardımı yapmadan standartlarını yükseltmelerini beklemelerinin son derece büyük bir sorumsuzluk olacağını söyleyerek belirtti. (1989: 23) Diğerleri ise standartlara kendi eğitim reformu anlayışlarının tam tersi yönünde alınan bir yol olarak bakıyorlardı. Ünlü bir öğretmen, eğitim reformcusu ve okul müdürü olan Deborah W. Meier, Amerikan eğitiminde ulusal standartlar üzerine yapılan bir sempozyumda, ‘müfredat’ ve ‘standart’ kelimelerini sıklıkla aynı şeylermiş gibi kullandı ve standartlara yönelik eleştirel bir bakış açısı sergiledi. Kendi deneyimlerinden bahseden Meier, eyalet yöneticilerinin ona dayattığı müfredatı yürütmek zorunda olmadığına ikna olmasaydı, kendi okulunu geliştiremiyeceğini söyledi. (1989: 26-27)

Pek çokları da daha standartlar yazılmadan onların eleştirel düşünmeyi sınırlandıracağını, iki bilgi arasında ilişki kurmayı imkânsız kılacağını veya disiplinler arası çalışmaların önüne geçeceğini savunuyorlardı. Bu kişiler standartlara daha doğmadan me-zar yazısını yazmışlardı ve sanki en iyi öğrenme statükoyu koruyarak olabilirmiş gibi davranmayı seçmişlerdi. George H. Hanford, John A. Valentine ile birlikte kaleme aldığı *The College Board and the School Curriculum: A History of the College Boards’ Influence on the Substance and Standards of American Education* kitabında şöyle yazıyor:

> “Günümüz reformcularının yapacağı şey, her ders için standartlar belirlemek, her öğrenciyi bu standartlara göre test etmek, sonra da okullar ve öğrenciler bu standartları karşılayabilmişler mi onun istatistiğini tutmak olacak. Halbuki, iyi olduğunu düşündükleri

> niyetleriyle kör olup ne yaptıklarının uzun dönem getirilerini görmekte başarısız kalıyorlar." (1994: 6)

Stanford Üniversitesi sanat eğitimi profesörü Elliot W. Eisner, standart belirlemenin eğitim seviyesini geliştirmeyeceğini söylüyor. Standartları eleştiren diğer kişiler gibi, Eisner da standartların öğrencilere "belli cevapları ezberlemeyi ve herkesin yaptığını taklit etmeyi," öğretmekten başka bir işe yaramayacağını iddia ediyor. (1993: 22) Francie Alexander ise buna katılmıyor:

> "Standartlar yaratıcılığın ve yeniliğin önündeki engelleri kaldırabilir. Eskiden matematik derslerinde sınıfta oturan ve öğretmenin doğru cevabı sadece tek bir yoldan bulmasını izleyen öğrenciler, şimdi yeni matematik kavramlarını her türlü soruyu çözmek için kullanacak, karmaşık matematik kavrama yeteneği gerektiren kapsamlı projeler yapacak ve doğru cevaba ulaşmak için çeşitli yollar keşfedecekler." (1993: 10)

John O'Neil ise standartların olup olmaması yönünde değil de standart oluştur-ma işleminin detayları hakkında biraz endişeli ve düşüncelidir. O'Neil çeşitli standart belirleme grupları arasındaki benzerlikleri sıralar. Ona göre tüm gruplar: a) Öğrencilerin sahip olması gereken yetenekleri ve bilgileri sıralamaya çalışıyorlar; b) Önerilerini sunmak için çoğunluğun ortak bir kanıya vardığı bir işlem sürdürüyorlar; c) Çok geniş bir paylaşımcı takımından oluşan temsilcileri var; d) Standartlar üzerinde yapılan yorumlara ve gözden geçirmelere göre standartları değiştirip tekrar gönderiyorlar.

O'Neil projeler arasındaki farklılıkların da ayrımına vararak, şunlardan bahse-der: a) Standartlardaki çok küçük veya çok fazla olan detaylar ki bunlar "soğuk bir karşılama"ya sebep olabilir; b) Öğrenci performans standartlarının varlığı ya da yokluğu; c) Bazı standartların müfredat, öğretim sekli ve değerlendirmeyi bir arada alması, bazılarının ise sadece müfredattan bahsetmesi; d) Standart belirleme projelerinin federal hükümet tarafından karşılanması veya özel bir vakfın üyelik gelirlerinin kullanılmasıyla yürütülmesi. (1993: 6)

Bazı eğitimciler standart hareketinin ayrılık yaratan bölücü bir hareket olduğunu iddia ettiler. 'National Council for Social Studies' (NCSS) başkanı Denny Schillings bazı standartların bir disiplini başka bir disiplinle karşı karşıya getirdiği düşüncesini ortaya attı. (1993:177) Kendisi buna ek olarak sadece 'National Council for Social Studies' fonlarıyla

bağımsız olarak yürütülen NCSS standartları projelerinin şunları başaracağını iddia etti: "... [proje], antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, politika, psikoloji, din, sosyoloji alanlarında, matematik ve fen bilimlerinin belli konularında uyumlu ve sistematik bir araştırma olmayı başaracaktır." (1993: 177)

Standartları belirlemek hakkında serdedilen olumsuz yorumlar, David T. Kearns ve Denis P. Doyle'u şunları yazmaya itmiştir: "Eğer öğrencileri yüksek standartlardan uzak tutarsak onların yeterince iyi olmadıkları fikrini yaymış oluruz ki demokrasi böyle bir düşünceyi kaldıramaz. Öğrenci ne de olsa yapamayacağına inanacağı için fazla çalış-maz ve bu işlem herkesi yıpratır, yorar." (1989: 73)

Eleştirilere rağmen, ulusal standartların belirlenmesi işlemi ulusal gündemde yerini almıştı. Henry Kierman ve John Pyne, "ulusal standartlar hareketi çeşitli kesimlerden, sınıftan, ırktan veya farklı politik düşünceden insanlar tarafından geniş çapta desteklenmektedir." (1993: 4) Dahası, hareket şüphecilerin tüm korkularını bastıracak ulusal standartların yazımı için açık performans kriterleri üzerine kurulmuştu. Tarihçi Paul Gagnon, 'İçerik Standart Projesi' için aşağıdaki on kriteri sıralamıştır:

1. Öğrencilerin sonuçları için konularda içerik standartlarının oluşturulmasında ulus çapında ortak bir kanıya varmak.

2. 'National Council on Education Standards and Testing'in önerileriyle uyumlu olmak.

3. Ulusun tanınmış ve önde gelen kuruluşlarıyla işbirliği içinde olmak ve standartlardan etkilenecek grupların katılımıyla ulus çapında, her bölgede standartlar üzerinde anlaşmaya varmak.

4. İçerik Standartlarının belirlenmesi üzerinde nihai otorite kuracak, yönetici ve danışma grubu görevi görecek bir birlik oluşturmak.

5. Danışma grubunda ve çalışma ekibinde uzmanlardan, kullanıcılardan ve tüketicilerden temsilciler bulundurmak.

6. Üç farklı insan grubunun ortak çalışması altında düzenlenmesi ve uygulanması: öğretmenler, bilginler ve uzmanlar bulundurmak.

7. Konuyla ilgili önceden yapılmış bütün çalışmaları incelemek.

8. İçerik standartlarının birkaç taslağını oluşturmak.

9. Her projenin yöneticilerinin işlerini tartışmak için düzenli aralıklarla toplanması.

10. Dokümanların taslaklarının eyalet ve yerel platformda uygulanmasını kolaylaştıracak şekilde çerçevelenmiş olması (1993: 11).

Genel olarak halk, standartlardan yana gibi gözüküyordu. Bir kamuoyu yoklaması halkın çoğunluğunun "eğitimdeki reformun ulusal bir müfredatla, ulusal standartlarla, ulusal başarı ölçme testleriyle ve okulları gelişim kaydedemeyen müdür ve öğretmenlerin işten çıkarılmalarıyla gerçekleşeceğine" inandığını göstermiştir. (Innerst,1991: 1)

Bu arada, ulusal anketler Amerikalı öğrencilerin tatmin edici ilerlemeler kaydedemediğini de göstermişti. Harris Education Research Center 1991'de lise öğrencilerinin üniversiteye hazırlık aşamalarını sorgulayan bir anket yapmış ve anketin sonuçları tüm ulusu şaşırtmıştı. *A Nation at Risk* eğitim hakkında Amerikalıları uyardıktan tam sekiz sene sonra, Harris'in kamuoyu anketi lise öğrencilerinin yazılı bir metni okuma ve anlama, basit aritmetik işlemler yapma gibi becerilerden ne kadar yoksun olduğunu göstermiştir. Çalışmanın giderleri 'Committee for Economic Development' (CED) ['Ekonomik Gelişim Komitesi'] ve 'Business Rountable' (BR) tarafından karşılanmıştı. Ayrıca, 'National Education Goals Panel' ve 'National Council on Education Standards and Testing' tarafindan desteklenmişti. Aynı zamanda, Amerikan siyasal yelpazesinde muhafazakar kanatta yer alan Pew Cheritable Trusts'tan da maddi destek görmüştü.

Ulusun çalışmaya verdiği tepki hızlıydı ve bir yönü ile Amerikalıların soruna daha geniş bir perspektiften baktığını göstermekteydi. Kamuoyuna katılan her on Amerikalıdan sekizi Amerika eğer acilen eğitim reformu sürecine girmezse, dünyada ekonomik olarak yarışamaz ve varlığını sürdüremez dedi. (Committee for Economic Develop-ment, 1991: 2) Roy Romer bu kamuoyu yoklamasını, ulusal standartlara olan ihtiyacın bir başka göstergesi olarak yorumladı.

IBM'in ve Business Roundtable Education Task Force'un başkanı John F. Akera, 1991'de "Eğer küresel ekonomide gerçekten azılı bir rakip olmak istiyorsak, okullarımızı

üst düzeye çıkarmamız şart," demiştir. (Committee for Economic Develop-ment, 1991: 2-3) İki sene sonra National Goals Panel'in 1993 Gelişim Raporu eğitim ve öğretimde acil tedbirler alınması gerektiğini vurguladı:

> "Ulusal hedefleri yerine getirmemizde şu an içinde bulunduğumuz durum tüm Amerikalıları uyandırmalı. Öğrencinin hiçbir öğrenim aşamasında—okul öncesi, okul yılları, yetişkin yaşamı—vermemiz gereken kadar ya da verebileceğimiz kadar iyi eğitim veremiyoruz. Ulusumuz kendinden beklenen seviyenin, gelişimin şart koştuğu seviyenin, daha da önemlisi dünyadaki ra-kiplerimizin gerisinde kalmış durumdayız. (1993: 4)

'The National Goals Panel,' raporunu Amerikalılara şunları hatırlatarak bitirdi:

> "Ulusal Eğitim Hedefleri ve yüksek eğitim standartları bizleri erken çocukluktaki, okul dönemlerimizdeki ve iş yerimizdeki büyük değişikliklere hazırlayacak. Bizler şimdi dünyadaki diğer herhangi bir eğitim sistemine rakip olabilecek güçte bir eğitim sistemi öngörüyoruz. Sadece bunun gerçekleşmesi için en yakın zamanda çalışmaya girişmeliyiz. (1993: 18)

4.3. NATIONAL HISTORY STANDARDS ('ULUSAL TARİH STANDARTLARI')

1988'de 'The Bradley Commission on History in Schools' tarih öğreticiliği rehberini yayımladı. Rehber, tarih dersinin okullardaki yeri hakkında ses getiren şu ifadelerle başlıyordu:

> "Tarih, öğrencilerin kendilerine çizdikleri gelecek ne olursa olsun, akademik konumları ve hazırlıkları ne olursa olsun, ilgi alanları ne olursa olsun, okul programlarında yerini almalıdır. Çünkü tarih, insanoğlunun geçmişten bugüne ne kadar değiştiğini, nelerin aynı kaldığını bizlere göstererek, kendimizi ve toplumumuzu daha iyi anlamamızı sağlayan, demokratik bir toplumum en önemli öğesidir." (s. 5)

Bu, tarihin içinde bulunduğu durumun ilk kez dile getirilişi değildi. 1892'de, 'The National Education Association' on kişiden oluşan bir komiteye öğrencilerin lise deneyimlerini inceleme görevi verdi. Bu komitenin tarih alt-komitesi 1892'de üniversiteye giderek eğitimine devam edecek ya da etmeyecek olan her öğrencinin ikincil seviyede dört sene boyunca tarih dersi almasını önerdi. Komiteye göre "tarih, öğrencilerin ufkunu genişletti ve zihinlerini eğitti, dar görüşlü ruhlarına karşı savaştı, öğrencileri yaşamlarının

geri kalanında entelektüellikten ve aydınlanmadan zevk almalarını sağladı ve onları ülkede olup bitenlere karşı aktif bir rol üstlenmeye yöneltti." (1988: 1)

1892 yılındaki bu saptamadan neredeyse yüz yıl sonra, 'The National Goals Panel' de tarih dersini ulusal altı hedeften 3 numaralı hedefe yerleştirerek tarihin önemini şu ifadeyle belirtti:

> "2000 yılına kadar, her öğrenci ingilizce, matematik, fen bilimleri, tarih ve coğrafya alanlarında 4., 6., 8. ve 12. sınıflarda yapılacak sınavlarda yeterli derecede başarı gösterdikleri taktirde bu sınıfları geçebilecekler. Ayrıca Amerika'daki her okul öğrencinin sorumlu bir vatandaş, öğrenmeye ve modern ekonomimizde üretmeye hazır birer çalışan olabilmesi için onlara akıllarını iyi kullanmayı öğretecek." (America 2000, s. 38)

Pek çok sosyal bilimci tarih dersinin 'The National Goals Panel' tarafından temel derslerden biri olarak ayrılmasından hoşnut değilken, bazıları tarihin yerinin önemini vurguladı. Indiana Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden C. Frederick Risinger sosyal bilimlerde günümüzdeki eğilimler hakkında yazdığı yazılarda "insanlığın zaferleriyle, trajediyle tüm geçmişini öğrenmek, bugünkü toplumumuzu ve insanlığı bekleyen problemleri anlayabilmemiz için çok gereklidir," diye yazmıştır (1992: 2). Risinger aşağıdaki üç sebepten bugünkü tarih anlatıcılığının geçmişteki tarih anlatıcılığından farklı olduğunu söyleyerek devam eder:

a. Tarih, politik ve askeri tarihin, insan çabalarının geçmişiyle bir araya gelmesidir.

b. Tarih öğrenen öğrenci, tüm insanlığın hikâyesini öğrenmektedir.

c. Tarih öğrenen öğrenciler, sadece gerçekleri ezberlemekten daha fazlasını yapmak zorundadır. (1992: 2-3)

Uzun süreden beri, tarih öğreticiliğinin okullarda gerilediği endişesi tırmanıyordu. Tarihçiler pek çok kez tarih öğrenmenin gerekliliğini dile getiren yazılar yazdılar. McNeill, Kammen ve Cragid konu hakkında şunları yazdı: "Tarih bilgisi dikkatle ve eleştirel olarak toplanmış anılardan başka bir şey değildir. Üstelik halk içinde daha bilge olmamızı, kendi özel hayatımızda ise daha insani olmamızı sağlar." (1989: 103)

Pek çok tarihçi ise ‘demokrasi’ gibi temel kavramların daha az insan tarafından anlaşılmasından endişeliydi. American Federation of Teachers, The Education Excel-lence Network ve Freedom House’un ortaklaşa ortaya çıkardıkları *Education for De-mocracy: A Statement of Principles* adlı raporda Amerikan okullarına şöyle seslenir:

> “Özgür bir toplumun ideallerine ulaşabilmek için okullara, tarih öğretmelerini ısrarla söylememizin üç temel sebebi var: Birincisi, demokrasi gelmiş-geçmiş en değerli yönetim biçimidir. İkincisi, demokrasinin yaşaması ve yayılması, ya da mükemmel bir şekilde uygulanması, kendiliğinden olur diye düşünülmemeli. Üçüncüsü de, demokrasinin yaşaması bizim özgürlük ve eşitlik gibi biz Amerikalıları biraraya getiren politik düşünceleri yeni kuşaklara aktarabilmemizle ve bu politik yapıyı oluşturmuş liderlerimize olan bağlılıkla mümkündür.” (1987: 8)

Virginia Üniversitesi öğretim üyelerinden Eric Donald Hirsch, Jr. tarihi zamanla tüm sosyal düşünceleri test eden bir dal olarak gördüğünü söylüyor. Sosyal fikirlerin test edilmesi tarihin, insan hakkındaki genellemelerinin tek taraflılığını ortaya çıkaran iyi bir özelliğidir. Paul Gagnon da *Democracy’s Half Told Story: What American History Textbooks Should Add* kitabında tarihin önemini şöyle belirtmiştir:

> “Bizler, iki yüz sene önce Jefferson ve Amerika’nın kurucuları gibi, tarihi demokrasi eğitiminin temel dersi olarak görüyoruz. Sosyal bilimler müfredatını yenilemeye şunu hatırlayarak başlamalıyız: Tarih diğer sosyal bilim dallarının düşmanı değildir; tam aksine, diğer dalların beslenmesi, düzene kavuşması ve bakış açısı kazanması için en çok gerekli alandır. Bizler öğrencilerin sadece gerçekleri ve formülleri ezberlemesini istemiyoruz, onların neyin önemli olduğunu kavrayabilmelerini amaçlıyoruz. Şurası açıktır ki, ekonomiyi, politikayı, sosyal ve kültürel meseleleri, o meselelerin yaşandığı zaman dilimine göre değerlendirmeden anlayabilmek imkânsızdır.” (1989: 168)

Charlotte A. Crabtree ve Gary B. Nash, *Lessons from History: Essential Understandings and Historical Perspectives Students Should Acquire* [‘Tarihten Dersler: Öğ-rencilerin Edinmesi Gereken Temel Anlayışlar ve Tarihsel Perspektifler’] adlı çalışma-larının girişinde şöyle yazmışlardır: “Okullarda tarih eğitimi ciddi bir düşüş içinde. Öğrencilerin tarih testlerindeki başarısızlıklarının, tarih dersine ayrılan zamanla olan ilişkisini belgeleyen çalışmalar, tarih eğitiminin ne kadar kritik bir noktaya geldiğinin göstergesi.” (1992: iii)

‘Ulusal Eğitim Hedefleri’ ve ‘Ulusal Standartlar’ çağrıları, okullardaki tarih eğitimi hareketini canlandırdı. National Endowment for the Humanities başkanı ve ulusal standartlar ve ulusal değerlendirme sistemi hareketi üyelerinden Lynne V. Cheney şöyle yazıyor:

> “Başkan ve yöneticiler, 2000 yılına kadar tüm öğrencilerin ingilizce, matematik, fen bilimleri, tarih ve coğrafya alanlarında donanımlı olacaklarını duyurdu. Bu tarz hedeflerin altında yatan şey, öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiğini ve öğrenip öğrenmediklerinin nasıl test edilmesi ge-rektiğini tanımlamaktır.” (1991: 1)

Tarih dersi için ulusal standartların oluşturulması hareketi, 1991 yılında Amerikan Kongresi’nin ‘The National Council on Education Standards and Testing’i kurmasıyla başladı. Konsey, belirtilen beş ana ders için beş ayrı görev birimi oluşturdu. ‘Tarih Görev Birimi’nin başkanı Lynne V. Cheney idi. Cheney aynı zamanda bu görev biriminin bir üyesiydi. Görev Birimi, 23 Ekim 1991’de, ‘The National Council on Education Standards and Testing’in tarihte ulusal standartların gerekliliği ve uygulanabilirliği üzerine sorduğu beş soruyu yanıtlamak için Washington, D.C.’deki Hyatt Regency’de toplandı. Özet olarak görev birimi şu beş cevabı verdi:

1. Tarih için ulusal standartları belirleme çabası, sıfırdan başlanması gereken bir proje değildir. Konu hakkında daha önce yapılan çalışmaların üzerine eklenebilir.

2. ‘Ulusal Tarih Standartları’ gönüllü olarak yapılmış, çok detaylı olmayan ve herkesin neyin gerekli olduğuna dair ortak bir karar vermesiyle oluşturulmuş standartlar olmalıdır.

3. ‘Ulusal Tarih Standartları’ adil olmalı ve “eşit standartları aşabilmek için eşit kaynaklar” fikrini yayarak eşitlik anlayışının yerleşmesine yardımcı olma-lıdır.

4. ‘Ulusal Tarih Standartları,’ çeşitli gruplardan gelen insanların ortak bir kararı olarak ortaya çıkmalıdır.

5. ‘Ulusal Tarih Standartları’ iki senelik yoğun bir çalışmayla oluşturulabilir. (The National Council on Education Standards and Testing, K-1, K-2, K-3)

5 Kasım 1991'de, Los Angeles'taki California Üniversitesi'nde profesörlük yapan Charlotte A. Crabtree, bu üniversiteye bağlı 'National Center for History in the Schools' (NCHS) ['Okullardaki Tarih Eğitimi için Ulusal Merkez'] adlı merkezin K-12 okullarında tarih standartlarını belirleme projesinin geliştirilmesine ve uygulanmasına yönelik destek bulmak için National Endowment for the Humanities'e bir başvuru yap-mıştır. Crabtree, istediği maddi yardımın kendi yönettiği merkezin çalışmayı aşağıdaki alanlarda sürdürmesine yardımcı olacağını belirmişti:

1. Merkezin oturmuş ve son derece başarılı olan okullarında tarih eğitimini geliştirmeye yönelik kamu servisi programının sürekliliğini sağlamak.

2. Başkan Bush tarafından America 2000'de ulusal gündeme ve 'Ulusal Hedefler Programı'na konan hedeflerin yerine getirilebilmesi için liderlik pozisyonunda olmak. Ortak bir kanıyla "birinci sınıf" başarı standartları geliştirmek, ulusun okullarını bu standartlara uymaya zorlayarak okullardaki tarih müfredatının ve eğitiminin gelişmesine yardımcı olacaktır. (1991: 1-2)

16 Aralık 1991'de Lynne V. Cheney, National Endowment for the Humanities'in başkanı olarak, kurumun Washington, D.C.'de Pennsylvania Avenue'daki Old Post Office Building'te yaptığı konuşmada şunları söylemiştir: "National Endowment for the Humanities, Eğitim Bakanlığı ile birlikte, 'National Center for History in the Schools'u önümüzdeki iki yol boyunca, tarih ulusal standartlarını belirleme yolunda destekleyecektir." (Federal News Service: 23)

Tarih için ulusal standartları yazmanın kolay olmayacağı ta işin başından belliydi. National Endowment for the Humanities'in vereceği mali desteğin California Üniversitesi'ndeki merkez tarafindan kazanılmasını duyururken Cheney şöyle demiştir:

> "Kimse 'National Center for History in the Schools'un işinin kolay olacağını beklemiyor. ... Tarih bugün çok tartışmalı bir disiplin ... ama tartışmalı olması, onun kontrol edilemeyeceği anlamına gelmiyor. Tarihte yüksek standartlar belirlemek mümkündür ve California Tarih-Sosyal Bilimler Taslağı bunun en açık örneğidir. Bu konularda ortak bir karara varmamız mümkün. California bize yolu gösterdi. Bunu bir ulus olarak yapabiliriz. Yüksek standartlar belirlenebilir; ve bizim öğrencilerimiz bizim ilgimizi hak ediyorlar." (Federal News Service: 23)

16 Aralık 1991 günü yapılan bu toplantıda dinleyicilerin standartların ne olduğuna dair soruları vardı. CBS'ten Wyatt Andrews bu standartların, öğretmenlerin takip etmesi gereken bir müfredat anlamına mı geldiğini sordu. Cheney, Güney Carolina Eyalet Valisi Caroll A. Campbell, Jr. ve Colorado Eyalet Valisi Roy R. Romer standartların müfredat anlamına gelmediğini, standartların herkesin kendi müfredatıyla ulusal standartlara ulaşabilmesi için bir ölçüt olduğunu ve standartların tamamıyla gönüllü olarak kabul edileceğini belirttiler. (Federal News Service: 26)

Başka biri tarihin ve çok kültürlülüğün nasıl bir araya getirileceğini sordu. Cheney, bunun California'nın hazırladığı taslakta kullanılan modelle aşılacağını söyledi; ve dinleyiciyi, meselenin artık çok kültürlü tarihin öğretilip-öğretilmeyeceği olmadığını, ama bunun iyi öğretilip-öğretilmeyeceği olduğunu belirterek yatıştırdı. (Federal News Service: 28)

Bir başka dinleyici de National Council for Social Studies'in bu standart belir-leme işlemine dâhil olup olmayacağını sordu. Crabtree'nin cevabı şöyleydi:

> "İlk aradığım grup National Council for Social Studies idi ve onlar da hemen projeye dâhil oldu-lar. Onlar bu projede üç farklı alanda dâhil edilmiş olacaklar; Charlotte Anderson yönetici kon-seyde olacak." (Federal News Service: 29)

Education Daily'den bir muhabir ortak bir karara varma sürecini merak ettiğini söyledi. Crabtree tahmin edilen işlemi özetleyerek, herkesin 1993 yılı Kasım ayına kadar ortak bir noktada buluşmasının beklendiğini dile getirdi. Başka biri 'Association for the Study of African American Life and History' (ASALH) ['Afro-Amerikalıların Hayatları ve Tarihini İnceleme Derneği'] ile iletişim kurulup kurulmadığını sordu. Crabtree'nin cevabı: "Hayır, hala da ulaşamadığımız bir sürü grup var; ve o grubu bana ha-tırlattığınız için teşekkür ederim. Hala iletişim kurmaya çalıştığımız pek çok grup var." dedi. (Federal News Service: 33)

Diane S. Ravitch Eğitim Bakan Yardımcısı sıfatıyla konuşarak, işlemin gidişatından memnun olduğunu ve Charlotte A. Crabtree'nin liderliğine güvendiğini, onun insanları ortak noktada buluşturma yeteneğine değer verdiğini söyledi. Ravitch ulusal standartları oluşturma çabasını açıklamak için bir metafor kullandı: "orta halli bir yükselen med olayını, gemileri yerinden kaldıracak bir med-cezir olayı haline getirmeye çalışıyoruz." (Federal News Service: 34)

4.4. TARİHTEKİ TARTIŞMALI KONULAR

National Endowment for the Humanities tarafından 1987 yılında yayınlanan *American Memory: A Report on the Humanities in the Nation's Public Schools* adlı raporda Lynee V. Cheney şöyle der:

> "Kültürel hafızamız pek çok sebepten yükselir veya düşer, ama bu nedenlerin en önemlisi okullarımızda olan şeylerdir. Uzun süredir edindiğimiz bilgileri yeni nesillere aktarmakla meşgul olan okullarımız şimdi kendilerine yeni amaçlar edinmiş gibiler. Geçmişi korumak yerine, onu görmezden gelmekteler. Öğrencilerimizi hiçbir şey öğrenmeye zorlamadan onlardan düşünme yeteneğini geliştirmelerini beklememiz, üzerinde düşünmemiz gereken bir yaklaşımdır." (1987: 5)

Olayın ta başından beri, standart belirlemenin getireceği ilk tartışmanın 'içerik mi yoksa süreç mi' olacağı belliydi. 'İçerik mi yoksa süreç mi' yeni bir tartışma değil, standart oluşturma meseleleriyle yeniden gündeme taşınmış bir tartışmaydı aslında. Standartların henüz bir tanesi bile yazılmadan önce içerik üzerine birçok varsayım yapılmıştı ve standartlar pek çok kişi tarafından 'boş söz' olarak görülmüştü. Bu varsayımların bazıları şunlardı:

a. Standartlar aslında müfredat demektir.

b. Tarih standartları birleştirici olmayacak.

c. 'Standartlar' ve 'eleştirel düşünce' birbirine uymayan iki farklı şeydir.

d. Daha az bilgi, daha çok bilgi demektir.

e. Standartlar öğrencinin beynine depolanmış bilgilerdir.

George H. Hanford, standartların eleştirel düşünme ve öğrenme sistemine nasıl zarar vereceğini şöyle açıklamıştır:

> "Eleştirel düşünmenin temelinde ilişki kurabilme yeteneği yatmaktadır—ya da, [başka bir ifadeyle söylersek] bir meseleyi aydınlatacak doğru soruları sormak, o meseleyi etkileyen tüm faktörleri ve etkileri araştırmak. Ortaokul seviyesinde bir öğrenci için, bir alanda öğrenileni diğer alanda uygulamak demek—ki bu da şu an çok başarılı olan okulların disiplinlerarası çalışmalara önem vermesini açıklamaktadır. Eğer standartlar ve ulusal bir

> değerlendirme sistemi uygulamaya geçerse, öğrenciler bu yeteneklerini köreltecekler." (1994: 7)

Pek çokları, standartlara ve altı hedefin üçüncüsünde belirtilen derslerde temel bir bilgi seviyesi oluşturma çabasını bir komplo olarak görüyorlardı. Kiernan ve Pyne bu yaklaşım hakkında şunları yazmışlardır: "Ulusal standartlar, aşırı tutucu Reagan-Bush bağnazları tarafından yönetilen ve ulusun her okulunu homojenize ederek onlara 'doğru politik' düşünceleri empoze edecek araçlar değillerdir."(1993: 4)

Hirsch şunları yazarak herkesin ortak bir bilgi seviyesine ulaşma sorusuna cevap vermiştir:

> "Okur-yazar eğitiminin belli başlı noktalarını önemsemeyen veya onları vatandaşlara aktarma sorumluluğundan kaçınan bir reform hareketi çok büyük bir hata yapmaktadır. Ne kadar soylu bir amaca hizmet ediyor olursa olsun, gerçeklere 'antika veya alakasız' diyerek onları reddeden bir hareket ulusun okur-yazarlığını zedeler. Gerçeklerin öğrencilerin zihinlerini daralttığı önyargısı Ondokuzuncu ve Yirminci yüzyıllarda, sadece Rousseau'nun ve Dewey'in değil, *Hard Times* adlı romandaki Mr. Gradgrind karakteriyle sadece gerçekleri öğretme fikriyle dalga geçen Charles Dickens döneminde kaldı. Ancak çocuklarımızın akıllarını daraltan onların hergün bü-yük bir doymak bilmezlikle bilgi avına çıkmaları değildir. Onların akıllarını daraltan bizim on-lara herkes tarafından bilinen, dikkatle öğretilmiş ve sosyalleşme getiren bir bilgiler zinciri suna-mamış olmamızdır. Sınav sonuçları göstermektedir ki öğrenciler öğrenmelerini önemle istediği-miz şeyleri öğrenmemişlerdir." (1987: 133)

Reformcuların pek çoğu tarih eğitiminin öğrencileri en ufak bir tarihsel bilgiden bile eksik bırakacak kadar kötüye gittiğini düşünmektedirler. *What Do Our 17-Year-Olds Know? A Report on the First National Assessment of History and Literature* adlı çalışmalarında Ravitch ve Finn görmüşlerdir ki sadece öğrencilerin %51'i kronoloji sorularına doğru cevap verebilmiş, %71,3'ü harita ve coğrafya sorularını doğru cevaplamış, %61.6'sı önemli tarihsel karakterleri tanıyabilmiş, %54.4'ü anayasa hakkındaki soruları doğru cevaplamış, %58.2'si vatandaşlık haklarına yönelik soruları bilebilmiş, %52.3'ü uluslararası ilişkilere yönelik soruları cevaplayabilmiş ve sadece %49'u ulusumuz kurulmadan önceki zamanlara ve koloniler zamanına yönelik soruları doğru yanıtlayabilmiştir. (1987: 47-73)

Pek çok eğitimci ve araştırmacı böylesi bir sonuçtan endişe duyarken, başkaları öğrencilere sadece gerçeklerin bir yansıması olan bilgileri öğretme ve öğrencileri bu bilgilerden sınav yapma fikrini başlı başına endişe verici buldular. *What Do Our 17-Year-Olds Know?*'u eleştirenlerin söyleyecek çok şeyleri vardı; mesela, araştırmanın formatını uygun bulmadılar. Sadece onyedi yaşındaki öğrencilerin tarih bilgisine bakmayı anlamsız buldular. Önemli olanın birinin bilip bilmediği değil, düşünüp düşünemediği dediler. Tarihi bilginin, birinin işini yapmakta önemli olmadığını söylediler ve Ravitch'in 'ortak miras' ('shared heritage') ifadesinin anlamını sorguladılar. (1987: 562-563)

Eleştirmenlerden birine göre insanların dikkatini standartlar meselesine çekmek, onları asıl problemler hakkında kafa yormaktan uzaklaştırıyor. National Council for the Social Studies başkanı Margit McGuire şöyle yazıyor: "değerlendirme ve müfredat standartları gibi tartışmalar, toplumumuzda ve okullarımızda var olan sistematik problemlerin üzerine sis perdesi çekiyor ve enerjimiz yanlış tarafa odaklanıyor." (1992: 109)

Ancak Şubat 1992 gibi geç bir zamanda standartlara karşı McGuire gibi propaganda yapmak, boşa çaba gibi gözüküyor. O zamana kadar standartlara olan ihtiyaç profesörler, politikacılar ve halk tarafından geniş çapta kabul edilmişti. Sosyal konularda görüş bildiren ve Amerika'nın saygın gazetecilerinden olan Louis Harris 27 Eylül 1991 tarihinde Washington D.C.'deki National Press Club'ta yapılan bir basın toplantısında, Amerikan eğitiminde bir dönüm noktası olduğunu düşündüğü bir çalışmanın sonuçlarından bahsetti. Endişe verici istatistikleri paylaştıktan sonra eğitimin geliştirilmesi için araştırmanın bulgularını özetledi:

> "Her beş kişiden dördü, öğrencilere nasıl düşünmeleri gerektiğini öğretmek için öğretmenlerin yeteri kadar birşey yapmadıklarını düşünüyor. Tabi ortak standartların gerekliliğinden de yeterince bahsedilmiyor; ve standartla, sadece öğretim standartlarından bahsetmiyoruz, öğrencilerin performansına yönelik standartlardan da bahsediyoruz. Bu nedenle, her grup insandan oluşan bir topluluğun %82'si okulların yakalamaya çalışacağı ortak standartların olması gerektiğine ikna olmuş durumdalar." (1991: 4)

Diğer sosyal bilimler eğitimcileri standart oluşturma fikrine daha olumlu yaklaşıyorlar ve sosyal bilimlerin zaten standartları belirleme yönünde yol aldığını söylüyorlar. C. Frederick Risinger, *Current Directions in Social Studies* adlı çalışmasında sosyal bilim öğreticiliğindeki son dönem eğilimlerini şöyle sıralıyor:

a. Daha çok tarih ve farklı tarih.

b. Daha çok coğrafya ve farklı coğrafya.

c. Sosyal bilimleri geliştirmek için literaturden yararlanmak.

d. Amerika'nın çok kültürlü yapısı üzerinde yoğunlaşmak.

e. Amerikan toplumundaki batı düşüncelerine göre yapılandırılmış bir yaklaşım.

f. Etik değerlere yapılandırılmış bir yaklaşım.

g. Tarih eğitiminde dinlerin önemi.

h. Günümüzün tartışmalı meselelerine zaman ayırma.

i. Meseleleri derinlemesine anlatmak.

j. Yazmak, yazmak ve daha çok yazmak. (1992: 1-18)

Risinger, Amerikan toplumunun çok kültürlü yapısına yapılan yoğunlaşma hakkında şöyle yazıyor:

> "Toplumumuzun çok kültürlü yapısına karşı doğru bakış açısı, toplumumuzu oluşturan tüm farklı insan gruplarının doğru bir fotoğrafını yansıtır. Öğrenciler bizleri birbirimize bağlayan inançları ve hedefleri öğrenmeliler. Bizim ulusal ilkemiz '*e puluribus unus*'tur—yani, 'çoklukta birlik.' İşte bu ilke gerçekçi ve yararlı çok kültürlü eğitimin temelini oluşturur." (1992: 8)

Risinger çok kültürlülüğe karşı böyle bir bakış açısı yakalarken, pek çokları çok-kültürlülüğü 'National Standart Project'i bekleyen tartışmalı bir konu olarak görüyorlardı. Son on yıldır, çok-kültürlü yapı, ya insanları aydınlatacak şekilde ciddi bir şekilde tartışılmış, ya da dikkatsizce görmezden gelinip diğer insanları vahşileştirip fanatikleştirmiştir. Çok-kültürlülük Amerika'yı sarıp çevreleyen kültür savaşının bir parçasıydı ve okullar yansız alanlar değillerdi. James Davison Hunter *Culture Wars: The Struggle to Define America* adlı kitabında, günümüz kültür savaşının eğitim sahasına nasıl sıçradığını şöyle açıklıyor:

> "Halk eğitiminin hiçbir safhası—ilkokuldan üniversiteye kadar—tarafsız bir bilgi ve yetenek aşılama işlemi değildir. Ondan da öte, okullar yeni ve başarılı bir Amerikan nesli yaratmak için en verimli kurumsal araçlardır. Burası bizlerin Amerikalı olmanın ne demek olduğunu ilk öğrendiğimiz ve tarih, coğrafya, vatandaşlık, edebiyat vb derslerle diğer nesillerin bize sürekli hatırlattığı yerdir. Bu nedenle bir Amerikalı olmanın ne olduğu fikri boşluğa düşerse, bugünkü kültür savaşında olduğu gibi, bu tartışma tabi ki önlenemez bir şekilde okullara erişecektir." (1991: 198)

Kitabının "The Critique of Multiculturalism" ["Çok-kültürlülüğün Eleştirisi"] adlı bölümünde Hunter şöyle yazıyor:

> "Eleştirmenlerin dediğine göre, çok-kültürlülük inancı ve programı sahtekârlıktan başka bir şey değil. Diyorlar ki, çok-kültürlülük savunucularının kutladığı 'çeşitlilik,' gerçek bir çeşitlilik değil. Sonuçta aynı savunucular çok nadir İrlandalı Katoliklere, Yunan asıllı Amerikalılara, Asyalı Amerikalılara, Yahudilere, Protestan köktencilere de derslerinde yer verirler. Aksine, onların 'çeşitlilikten' anladıkları daha politik bir kavramdır—daha çok 'baskı yapan ve bastırılan' ara-sında farz edilen farklılıktır onların kastettikleri. Üniversite eğitiminde çok kültürlülüğü getirme-ye çalışan kişiler bile bu hedefi yerine getirmek için uygulanan metotlardan şikâyet ediyorlar." (1991: 218-219)

Hunter, "Counter Charges" ["Karşı Suçlamalar"] başlığı altında çok-kültürlülük eleştirmenlerine şu gelişim yanlısı cevabı verdi: "İlerlemeci kişiler, 'halk yanlış yönlendirilmemeli,' der. Çok-kültürlü değişimin eleştirmenleri kendileri politik düşüncelerle motive olurlar—üniversite sistemini ve tüm toplumu destekleyen aynı baskıcı varsa-yımlar." (1991: 220)

Civitas: A Framework for Civic Education yazarları Charles N. Quigley ve Charles F. Bahmueller ayrıca halk eğitimini ilgilendiren çok-kültürlülük meselesine dikkati çekerler: "Ulusumuzun geçmişindeki saygın Amerikalılardan alıntı yapmayı istediler. Sonunda herkesin arasından Theodore Roosevelt'in şu sözlerini seçtiler: 'Bu ülkenin sonunu getirmenin ve bir ulus olarak devamlılığını sağlamasının önüne geçmenin kesin yolu, onu birbiriyle didişip duran ve her biri kendi ulusal kimliğini koruma peşinde olan bir sürü küçük ulusçuğa bölmektir." (Quigley ve Bahmueller, 1991: 234)

American Heritage dergisinde Arthur Schlesinger, Jr. ile birlikte bir röportaja önsöz olarak Fredric Smoler şunları yazdı:

> "1987'de tüm New York eyaleti devlet okullarında kapsamlı bir sosyal bilimler programının yapılandırılması müfredata çok-kültürlülüğe doğru bir eğilim verdi. Ancak bu, eyalet eğitim

> komisyon üyesi Thomas Sobol tarafından 1989'da atanan, azınlıklar üzerinde çalışan görev birimi için yeterli bir gelişim değildi. Bu görev birimi hemen kötü bilinen bir iddiaya yer verdi. Sobol, yazdığı raporda: 'Afro-Amerikalılar, Asya kökenli Amerikalılar, Porto Rico'lular, Latin asıllı Amerikalılar ve yerli Amerikalıların [Kızılderililer] hepsinin, Amerika Birleşik Devletleri'ni ve Avrupa asıllı Amerikan dünyasını oluşturan kurumların ve kültürün entellektüel ve eğitim baskısının kurbanı olmuşlardır. Bu 'Avrupa-merkezci' yaklaşım Avrupalı ataları olan öğrencilerde zaman içinde bir kibre döndü." (1992: 45)

Bu raporun ardından, bu tarz düşünceleri lanetleyen yazı ve kitaplarda patlama oldu. Halktaki feryadın üstüne, Sobol New York eyaleti okullarındaki sosyal bilimler müfredatlarını incelemek için yeni bir komite oluşturdu. Bu yeni komite hakkında New York'ta çıkan ve yaygın bir şekilde okunan *Newsday* dergisi editörlüğü yeni komitenin 1989 görev biriminin tuzaklarına düşmeyeceğine inanarak umutları yükseltir ve şunları söyler:

> "[New York] Eyalet Eğitim Komisyonu üyesi Thomas Sobol ve eyalet yöneticilerinin pek çoğu, akıllıca bir iş yaparak, 1989 görev biriminin çok-kültürlülük üzerine yayımladığı raporda kullandıkları beyaz-karşıtı ifadelerden kaçınmak istiyorlar. Bazı sıradışı akademisyenlerin Afrika kökenli Amerikalılar ve Amerikan tarihi üzerine çılgınca teoriler ileri sürdükleri rapor Avrupa-merkezci anlayışa karşı başlatılmış hareketle lekelenmişti. ... Yeni eyalet komisyonu bu etkilerden henüz arınmamıştı. Üyelerden biri—State University of New York at Binghampton'dan Afrika çalışmaları profesörü Kenya asıllı Ali Al'amin Mazrui—şunları yazmıştır: 'Batı uygarlı-ğının çöküşü elimizde olabilir. Aslında böylesi bir düşüş insanlığın da yararına olacaktır.' ... Neyse ki, komitede [bir zamanlar Harvard Üniversitesi'nde sosyoloji profesörü olarak çalışan *neo-conservative* entellektüel] Nathan Glazer, [Columbia Üniversitesi Amerikan tarihi profesö-rü] Kenneth T. Jackson ve Edward Gordon gibi uzman isimler de vardır. Tarihçi Arthur Meier Schlesinger, Jr. bu isimlere yardımcı olarak bulunmaktadır. Onlar biliyor ki—ve öğrenciler de bilmeli ki—Batılılar sadece baskı getirmemiş, insan hakları gibi çok değerli kavramları da getir-mişlerdir." (Staff, 1990: 81)

1991'de New York eyalet komitesi *One Nation, Many People: A Declaration of Cultural Independence* başlıklı ilk raporunu sundu. Raporun tonu her ne kadar daha ılımlı olsa da, rapor New York'un ikibuçuk milyon öğrencisi için sosyal bilimler müfredatının beyaz olmayan ırklara daha çok önem verecek şekilde tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini öneriyordu. (Smoler, 1992: 46) Bu rapor komite üyelerinin kaleminden çıkma çeşitli yazıları içeriyordu. Şurası açıktı ki komisyonun rapor çalışması tüm üyelerin ortak kararlarıyla oluşmamıştı. Rapordaki bir yazıda yardımcı başkanlar E. W. Gordon ve F.

Roberts şunları yazmıştır: "Komite üyeleri bu konularda ortak bir nok-tada buluşmuş değil; ancak bu anlaşmazlıklar sosyal bilimler müfredatında çeşitlilik ve kültürel farklılıkla ilgili hala devam eden tartışmaların bir parçası olacak kadar önemliler. (1991: 29) Gordon ve Robert'ın bu ifadeleri, tarih standartları ve hedefleri belirleme konusunda ortak bir karara varmaya çalışanları bekleyen zorluklara da işaret edi-yordu.

Komitenin bir üyesi olarak yorumlarını belirten Nathan Glazer da bu anlaşma eksikliğinden bahsediyor: "Çok uç noktaları çıkardığımız takdirde rapor aslında, müfredatın detaylarına hitap etmektense, çok genel bir yönü gösteriyor. Meseleye bir sonuç getirmektense, tartışmaları devam ettiriyor." (1991: 35) Komitenin bir başka üyesi ve Columbia Üniversitesi Amerikan tarihi profesörü Kenneth T. Jackson ise ortak kanı eksikliği hakkında diğerlerinden ayrı düşen bir yorum yapmıştır:

> "Kesinlikle şunu kabul etmeliyiz ki heterojen yapısı bu ülkeyi zengin ve yaratıcı yaptı. Kesinlikle öğrencilerimize çeşitli ve kapsamlı bir çok-kültürlü eğitim vermeliyiz. Yine aynı kesinlikte, Amerikalıların paylaştığı ortak kültürü kutlamalıyız. Maalesef, rapor Anglo kökenimizi hor görüyor. ... Bana kalırsa, ilk göçmenleri bu kıyılara çeken geleneklere, göreneklere ve değerlere saldırmak politik olarak ve entellektüel olarak pek de akıllıca olmaz. Maalesef, hazırladığımız rapor bizi bir arada tutan hiçbir değerden bahsetmiyor." (1991: 39)

Diğer komite üyesi Ali A. Mazrui de çok-kültürlülüğü bir değişim gündemi olarak görüyor:

> "Şimdi sormamız gereken daha büyük bir soru: bu ülke—dünya üzerindeki ırkların bir mikro-kosmozu olan bu ülke—nasıl tarihte bir dünya kültürü örneği olabilir? ABD nasıl kendi bünyesi içindeki farklı ulusların çeşitli kültürel değerlerini yakalayabilir? ... Başlamamız gereken yer okullar tabi ki. Yapılacaklar listesinde çok kültürlülük var." (1991: 43)

Komitenin diğer bir üyesi Diane Glover, "The Need to Examine the Origin of Racism and its Relationship to Skin-color Devaluations" başlıklı bir makale yayınladı. Bu makalede şöyle diyor:

> "Eğer etkili çok-kültürlü bir müfredat istiyorsak, ırkçılık artık bir tabu olmaktan çıkmalı. Eğitim camiası—Giant Step, Head Start, Day Care, halk kurumları ve kültürel kurumlar, kolejler ve üni-versiteler, kütüphaneler, aileler ve devlet okulu personelleri—ırkçılık ve ırkçılığın deri renginin değerini düşürmeye olan etkisi üzerine konferanslarla ve eğitim seminerleriyle aydınlatılmalı. ... Psikolojik ve tarihsel açıdan diğer ırkların bizden daha

> önemsiz olduğu fikrini yaymak için Av-rupalıların yaptığı yatırımları bilmeye hakları var." (1991: 37-38)

Komite danışmanı Arthur M. Schlesinger, Jr. yine diğerlerinden ayrı düşen bir yorumda bulundu:

> "Tartışma, alternatif yorumlar, 'farklı bakış açıları'—bunların hepsi—eğitim işletmesi için ge-reklidir. Müfredatı bu kavramlarla buluşturacak değişimlere hep açığım. Eğer raporun çok-kül-türlülükten kastı buysa tamamen arkasındayım. Ama sanırım rapor bundan daha fazlasını ima ediyor. Raporun altında yatan felsefe, etnik kökenin Amerikalılar için tanımlayıcı bir deneyim olduğu, etnik bağların nasıl kalıcı ve silinmez olduğu, etnik grupların Amerikan toplumunun te-mel yapısını oluşturduğu ve halk eğitiminin temel hedefinin etnik grupların ve kimliklerin korun-ması, güçlendirilmesi, kutlanması ve sürdürülmesi olması gerektiğidir. Etnik yorum Amerika tarihi teorisini tersine çevirir—ki bu tarih teorisi eski kültürlerin ve kimliklerin korunması veya kutsanması değil de, onun yerine yeni ulusal bir kimlik ve kültür oluşturma çabasıydı. Bir za-manlar Amerika Dışişleri Bakanlığı da yapan Amerika'nın altıncı başkanı John Quincy Adams, bu kıyılara olan göç etmeyi düşünen Alman'ın birine, şu gereklilikten haberdar olmasını söyle-miştir: 'Onlar kendilerinin Avrupalı derilerinden vazgeçmeli ve bir daha asla o kimliklerine geri dönmemeliler. Atalarına bakmak yerine gelecek nesillerine bakmak zorundalar.'" (1991: 45)

1983 ile 1994 yılları arasında New York eyalet valiliği yapan Mario M. Cuomo, Sosyal Bilimler Komitesi'ne bir cevap yazdı ve çeşitlilik, müfredat ve hizipçiliğin tehlikeleri üzerine kendi görüşlerinden bahsetti:

> "Bizim birincil prensibimiz artık ortak Amerikan değerlerini zorlamak veya çeşitliliği korumak arasında seçim yapmak zorunda kalmamamız olmalı. Bu nedenle çok-kültürlü eğitimin temelinde bizi bize bağlayan ortak değerleri ön plana çıkarmak isteyenlere karşı savaşanlara sonuna ka-dar destek veriyorum. Aynı şekilde, etnik kimliğin gücünün Amerikan olmanın tanımına aykırı olduğunu düşünenlere de sonuna kadar karşıyım." (1991: 4)

Cuomo Amerikan kamuoyunu şu konuda *özellikle* uyarıyordu:

> "Eğer bu tartışma, ilk grubun ikinciyi yeterince 'Amerikan' olmamakla suçladığı, ikincinin ilk grubu Afrika kökenli Amerikalıların, Latin kökenlilerin, Asya kökenli Amerikalıların artan sayıdaki miraslarının kökünü kurutmaya çalışmakla suçladığı düşük seviyeli bir ağız dalaşına dönüşürse bu çok ayıp olur. Bu tartışma çocuklarımızın eğitimle ilgili alanlarla başlamalı ve bit-meli." (1991: 6)

Cuomo'nun endişeleri diğerleri tarafından da ciddiye alınmıştı. Bir eğitim tarihçisi olan Diane S. Ravitch, çeşitli tartışmaların halkın eğitimini iyi yöne de kötü yöne de

etkileyebileceğini söylüyordu. Eğer tartışmaların kötü bir getirisi varsa bundan en fazla okulların zarar gördüğünü belirtiyor ve şöyle devam ediyordu:

> "Yayınevleri, ders kitaplarından edebi değeri olan yazıları çıkarıp yerine mitlerle, masallarla veya başkalarını rencide edecek temalarla doldurunca bundan hem ders kitapları hem de öğretim etkileniyor. Baskı grupları öğretmenler, kitap yayıncıları ve okul aile birlikleri üzerinde tarihin kendi istedikleri gibi öğretilmesi yönünde baskı yaparlarsa tarih öğreticiliği bozulur, çarpıtılır." (1990: 16)

Çok-kültürlülüğü bir gereklilik olarak gören Ravitch, okullardaki çok-kültürlü yapının okul programında önyargıyı ortadan kaldıracak bir revizyon ihtiyacını artırdığını ve öğrencilerin kendilerinden farklı bir ırka ve kültüre ait arkadaşlarını takdir etme-yi öğrendiklerini ifade eder. Ravitch, farklı etnik grupların kendi kimliklerini diğer gruplardan farklı görmelerine ve diğer etnik gruplarla olan ortak noktaların reddedilmesine tamamıyla karşıdır. (1990: 18)

Bu arada, tarihin ne öğretmesi gerektiğine yönelik tartışmalar gazetelerin, dergilerin, halk konferanslarının önemini artırıyordu. Wellesley College profesörlerinden Mary Lefkowitz'in, Afrika-merkezcilerin yansıttığı tarih anlayışına karşı kaleme aldığı makale, Amerikan iş çevrelerinin sözcüsü konumundaki *The Wall Street Journal*'da "Afrocentrists Wage War on Ancient Greeks" ["Afrika-Merkezciler Kadim Yunanlılara Savaş Açıyor"] başlığı altında yerini aldı. Afrika-merkezci tarihçiler hakkında onlar aleyhine yazmış olduğu ve 1997 yılında basılan *Not Out of Africa* adlı kitabıyla ünle-necek olan Lefkowitz şu yorumu yaptı:

> "Bu tarihçiler, Afrikalıları Batı uygarlığının gerçek anası olarak göstermeye ve Yunan felsefe-sinin Yunanlılar tarafından icat edildiğini değil de Mısırlılardan çalındığını iddia etmeye çalışıyorlar. Mısırlıları ve diğer eski Afrika uygarlıklarını komplo kurbanı gibi göstermeye çalışı-yorlar." (1993)

Berlin'de Yahudi kökenli bir ailenin ferdi olarak doğan ve 1941 yılında Amerika'ya göç etmiş olan St. John's College profesörü Eva T. H. Brann, liberal eğitim ve çok-kültürlülük üzerine konuşurken, çok-kültürlülük kelimesinin çok da kapsamlı bir kavram olmadığını ileri sürüyor: "Tüm kültürler çok-kültürcüler tarafından eşit olarak isimlendirilmiyor." (1993: 43). Ayrıca, şunları söylüyor:

> "Haberlerde çıkan çok-kültürcülerin amaçları liberal bir çıkış noktasına dayanmıyor. Çok-kültürlülüğü anaokulundan üniversiteye kadar müfredata sokmaya çalışmalarının sebebi, tüm kültürel, ırksal veya etnik kimliklerin önemini vurgulamak değil, yalnızca kurban sıfatına uygun gördük-leri, ya da politik darbe yemiş ülkeleri ön plana çıkarmak. Tüm ülkeleri kapsayan çok-kültürcülük anlayışı liberal eğitimi canlandırır; ancak dışlayıcı çok-kültürcülük ölümcül bir düşmandır (1993: 43).

'New York State Social Studies Review and Developmental Committee'nin deneyi ve deney sonuçlarını sundukları çalışmaları *One Nation, Many People: A Declara-tion of Cultural Diversity*, 'Blue Ribbon Advisory Committee for History Scope'un deneyinden ve 'California History-Social Science Framework'ten farklıydı. İki yıl süren bir süreç içerisinde şekillenen 'California History-Social Science Framework,' ortak bir kanı sonucu oluşturulmuştu. Projenin yöneticileri, önsözde şunları yazmıştır:

> "Bu çalışmanın beş yüz elli kopyası seçilmiş öğretmenlere, müdürlere, eğitim müdürlüklerine ve California'nın değişik kültürel ve etnik grupların yönetim birimlerine, ülke çapında üniversitelere ve diğer pek çok eyaletteki eğitimcilere gönderildi. Bu yerlerden 1700'ü aşkın cevap geldi ve bu cevaplar göz önüne alınarak belge tekrar yazıldı." (ix)

Çalışmanın yeniden gözden geçirilmiş hali, California Müfredat Komisyonu tarafından hemen kabul edildi ve birkaç ufak değişiklik sonunda da belge aynı düşünceyi paylaşan 'State Board of Education' tarafından alındı.

Pek çok yerden iyi tepkiler alırken, 'California History-Social Science Frame-work' eleştiriden de yoksun değildi. Ronald W. Evans, *Social Studies* dergisinde çıkan "Diane Ravitch and the Revival of History: A Critique" adlı makalesinde şunları söylemiştir: "Daha özele inmek gerekirse, taslak demokratik yönetim prensiplerini öğrencile-re aşılıyor ve Batı kültürünün bilgisinin öneminin altını çiziyor. ... Maalesef, taslak tartışmalı ve karşıt ideolojilere ya çok az yer veriyor ya da hiç vermiyor." (1989: 87)

Ders kitabı yayınlayan şirketler de California taslağının tartışmalı müfredata olan yaklaşımını paylaşıyor. Massachusetts eyaletinde yayınlanan liberal görüşlü *The Boston Globe* gazetesi söyle yazıyor:

> "Uzun süre boyunca *Yankee* [safkan beyaz Amerikalı] kültürünün yıkılmaz kalesi olarak tanınan değerli Houghton Mifflin, ders kitaplarının sözde Avrupa-merkezci yaklaşımını yıkacak çok-kültürcü bir tarih serisi çıkarmaya niyetlendi. Mufflin'in kitapları olumlu tepkilerin yanı sıra sert eleştiriler de aldı. Eleştiride bulunanlar Mufflin'in getirdiği

> değişimlerin yüzeysel olduğunu söylediler. [Howard Üniversitesi] Afrika çalışmaları profesörü Mary [Rhodes] Hoover 'Avrupa geri kalan hepimiz pahasına övülmüş,' der ve ekler: 'Genelde farklı renkten insanlar aşağılanır.'" (1991: 21)

Mufflin'in serisine yapılan eleştiriler sadece belli şeylerin atlanması yönünde değil, aynı zamanda azınlıkların seri içerisindeki yeri ve nasıl resmedildikleri yönündeydi. Azınlıklara yer verilmesinin de ötesinde, pek çok muhafazakâr eleştirmen Mufflin'in gelenekselliğe de yeteri kadar değer vermeyişinden yakındı. (1991: 22)

Tarih eğitiminin nasıl olması gerektiği yönündeki halk görüşü ve aleyhteki eleştiriler, ABD Eğitim Bakanlığı'nın ulusal standartları belirlemesi için 'National Center for History in the Schools'a 1.6 milyon dolar verdiğini duyurmasıyla sona erdi. Charlotte A. Crabtree ödülü kabul ettikten sonra: "Tarih alanında günümüzde yapılan araştırmaların çeşitliliği ve genişliliği, herkesin aynı düşünceyi paylaşarak bir standart belirlemesini zorlaştırabilir. Ancak herkesin bilmesi gereken temel bir bilgi listesi oluş-turmak imkânsız değildir." (1992: A8)

Diğer tarihçiler de Crabtree'yle aynı fikirdeydiler. Tarihçi Gary B. Nash, çok-kültürlülüğü farklı dinlerden ve kültürlerden gelen insanlara saygı duyma duygusunu geliştirmek için bir fırsat olarak görüyordu. (1992:A11) Nash çok-kültürlülüğün şu noktada daha başarılı olacağını düşünüyordu:

> "Çok-kültürlülük, daha geniş çapta açık-fikirlilik ve sempati getirebilir—tabi eğer ortak olarak paylaştığımız değerlere ve politik ideallere geri dönmeye devam edersek. Hiçbir müfredat reformu sosyal ve politik dünyayla kuşatılınca dayanamaz. Eğer o dünya hiçbir ortak nokta kalmayıncaya kadar bölünürse, işte o zaman çok-kültürlülük başarısız olacaktır." (1992: A11)

Amerikan tarihinin onu oluşturan tüm insanların hikâyesini de içermesi gerektiği fikri 1990'lara kadar pek yoktu. O zamana kadar, tartışmalı konulardan kaçınmak ve tarihi bir propaganda aracı haline getirmemek şarttı. 'Ötekiler'in de tarihlerinin anlatılmasından yana olan, Batılı insanların 'ötekinin' tarihini anlatış biçimini sürekli eleştiren, özgür toplumlarda tarihçilerin ek görevleri de olduğunu savunan, tarihçi Bernard Lewis, şunları söylüyor:

> "Bizim özgür bir ülkenin tarihçileri olarak insanların tabu olarak görebileceği tartışmalı mesele-lerden kaçmamak gibi ahlaki ve profesyonel bir zorunluluğumuz var; kendi istekleri

> doğrultusunda sansür koyabilmek için değil de, bu konuları polemik yaratmadan, hiçbir insan grubunu rencide etmeden, uzman bir şekilde tartışılabilsin diye. Geçmişte yazılanların yalanlanıp tarihin bir propaganda aracı haline getirilmeye çalışıldığı bir çağda yaşıyoruz. Hükümetler, dini hareketler, politik partiler harıl harıl tarihi istedikleri gibi ve yandaşlarının tarihi bilmelerini istedikleri gibi yazmakla meşguller." (1990: 404-405)

Tarihçi Arthur M. Schlesinger, Jr. devlet okullarındaki müfredatın manipüle edilmesinden endişe duyduğunu dile getiriyor. Müfredatın neden manipüle edilebileceğinin gerekçelerini sıralayıp insanların çoğunluğunun böylesi bir şeye dayanamayacağını şu şekilde açıkladı:

> "Daha endişe verici birşey varsa o da devlet okullarındaki müfredatın manipüle edilmesidir. Böylesi bir işte pek çok faktör işler. Eğitim zaten büyük bir dağınıklık içinde, kaynaklar lekeli. Bu şartlar altında müfredatı manipüle etmek çok da önemli bir uygulama değil. Çift-dillilik fenomeni gibi ve sözde Afrika-merkezci müfredat gibi olaylar beni endişelendiriyor. Ama o hal-deyken bile, bence pek çok Latin kökenli öğrenci hala ingilizce öğrenmek istiyor ve siyahlar kendilerini hala Amerikalı olarak görüyorlar, Afrikalı olarak değil." (48-49)

Fredrick Smoler ile yaptığı bir röportajda, Schlesinger şunları demiştir: "Hep çok etnik yapılı bir toplumumuz oldu. Amerikalılar Onsekizinci Yüzyıl'dan beri hep çeşitlilik ile yaşadı. Hatta ulusal ilke bile bunu ifade ediyor: '*e pluribus unum*.'" (1992: 46)

Altı yüz bin üyeli 'New York State United Teachers' (NYSUT) öğretmenler sendikası, halkın çok-kültürlü eğitim hakkında fikirlerini almak için bir anket düzenledi. Buldular ki dört kişiden üçü 'biz Amerikalıların paylaştığı ortak değerler ve miraslar' dedikleri bir bakış açısıyla eğitime yaklaşıyorlar ve bunu eğitimin bir numaralı hedefi sayıyorlar. Anket sonuçları ayrıca gösterdi ki, insanların %45'i tarihi 'farklı tarihler'in bakış açılarından da anlatmanın önemini vurguluyor; %35'i az da olsa bunun önemli olduğunu düşünüyor. Beyaz New Yorkluların neredeyse yarısı 'ortak miras' bakış açısına göre tarih anlatıcılığının önemli olduğuna inanırken siyahî ve Latin kökenlilerin ancak üçte biri 'ortak miras' bakış açısını önemli buluyor. (1991: 1-2)

Tarih olarak neyin öğretilmesi ve tarihin nasıl öğretilmesi gerektiğine yönelik tartışmalar devam ederken, Amerikalı öğretmenlerin çoğu gelişmeleri, pek çok üniversite öncesi sosyal bilimler öğretmeni üyesi olan National Council for the Social Studies'den (NCSS) duyuyorlardı. Tüm Amerika'da örgütlenmiş olan bu derneğin yayın organı *Social Education* dergisinin Eylül 1992 sayısı çoğunu çok-kültürlü eğitim üzerine yazılara

ayrılmıştır. Derginin bu sayısında "Curriculum Guidelines for Multi-cultural Education" adlı makalenin yazarı James A. Banks müfredatın etnik ve kültürel çeşitliliği vurgulaması gerektiği yönündeki tartışmalara karışan üç farklı grubun olduğunu söylüyor: 'Batıcı gelenekçiler,' 'Afrika-merkezciler' ve 'çok-kültürcüler.' (1992: 275-276). Banks, geleneksel anlamda müfredatın içeriğine yön verecek bir öneri getirmektense, okulu etnik ve kültürel çeşitliliğin takdir edildiği bir atmosferle donatacak ye-ni bir müfredat önerdi (1992: 279-293).

Aynı dergide "The Multicultural Mission: Unity and Diversity" başlıklı yazısında Gloria Ladson-Billings, çok-kültürlülük hakkında tartışanları "çok-kültürlü cahiller" ve "çok-kültürlü uzmanlar" olarak iki gruba ayırır (1992: 309). Ladson-Billings'in tanımına göre çok-kültürlü cahillik "baskın kültürün dışındaki kültürün ve deneyimlerin dışında başka hiçbir kültürün fikirlerinden, meselelerinden, karakteristik özelliklerinden bahsedememe yeteneksizliği"dir (1992: 309). Ladson-Billings çok-kültürlü cahillerin zayıflıklarının ve çok-kültürlü uzmanların güçlü yanlarını nokta nokta sıralıyor yazısında. Ladson-Billings çok-kültürlü cahillerin çeşitlilik içinde bir "birlik" yaratma çabasına karşı çıkıyor. Bu çabayı kendisi, dikkatimizi ekonomik eşitsizlik gibi gittikçe büyüyen daha ciddi problemlerden uzaklaştıran kırmızı bir ringo balığına benzetiyor (1992: 309).

Diğerleri çok-kültürlülüğün müfredattaki yeri hakkında daha iyimserdi. Robert K. Fullinwider'e göre, çok-kültürlü eğitim, okulların vatandaşlık görevlerinin bir parçası olmaya başlıyor (1993: 15). Fullinwider şöyle yazıyor: "Ulusumuz etnik, dinsel ve kültürel açıdan gittikçe daha çeşitli oluyorken ve hergün daha farklı gruplar kendilerini ülkemize katıyorlarken, vatandaşlarımızın bu farklılıkları tanıması ve aramıza kabul etmesi çok büyük aciliyet gerektiriyor." (1993: 15). Fullinwider'in ümidi, çok-kültürlülüğün, 'Center for Civic Education' ve 'Council for the Advencement of Citizenship'in vatandaşlık hakları standartlarını oluşturma ve koruma görevini üstlendikleri *Civitas: A Framework for Civic Education* adlı projenin etnik ve kültürel çoğulculuğun tartışıldığı kısmına eklenmesiydi (1993: 15).

Canavar gibi tepemize çullanan soru hala cevapsız: 'Ulusal Standartlar' tarih öğreticiliği hakkında bu tarz tartışmalara rağmen oluşturulabilir mi? Rochelle L. Stan-field *National Journal*'da herkesin aklındaki soruyu sordu: "Çocuklar kimin tarihini öğrenecekler?" Stanfield 1970'lerdeki ayrışma çabası için çok-kültürcülüğün bölücü ve acı

yanlarını gözler önüne sermiş bir Seattle okul müdüründen alıntı yapıyor. Müdür May Sasaki, "Kutuplaşmayı maalesef bütünüyle geçemezsiniz; insanlar bu kutuplaşmanın üstesinden gelmek için iş başına geçerler ve hepsi onu yenemeyeceklerini fark ederler." (1991: 75). demişti. Stanfield da ulusal standartları oluşturma işleminin kutuplaşmayı bekleyip bekleyemeyeceğini sorguladı (1991: 75).

Çok-kültürlülük tartışması ulusal tarih standartlarının oluşturulması işleminde iki ana problemi ortaya çıkaracak gibi gözüküyordu:

a. Amerikan tarihi müfredatına azınlıkları nasıl dâhil etmeliyiz?

b. Dünya tarihi müfredatına Batı uygarlığını nasıl yerleştirmeliyiz?

K-12 eğitimi ile ilgili sorunları irdelemek üzere 'Editorial Projects in Education' (EPE) adlı kurumun haftalık yayın organı olan *Education Week* dergisinin editörü Debra Viadero, standartları belirlemek için çok farklı gruplardan gelen insanların oluşturduğu bir komiteden bahsederek, öngörülen tartışmalar hakkında şu yorumları yapıyor: "Eğer standart belirleme işlemindeki süreç California ve New York eyaletlerinde sarf edilen çabaların aynısı olursa, çok büyük ihtimalle bu işlemde de tarihte azınlıkların ve Batılı olmayan kültür ve dinlerin tarihimizdeki yeri üzerine tartışmalar çıkacaktır." (Viadero, 1992: 10).

Standart belirlemede müfredat konularında çok büyük deneyimi olan Charlotte A. Crabtree, bazı zorlukları öngörmesine rağmen iyimserdi. National Endowment for the Humanities'e yaptığı proje önerisinde, çok-kültürlü eğitim hakkındaki çalışmalardan, etnik ayrımcılık ve Columbus'un beş yüzüncü yıldönümünden de bahsetti: "Bu tartışmanın merkezinde, azınlıklara ve etnik gruplara ne kadar önem verilmesi gerektiği, ulusumuzu bir arada tutan bağların, ideallerin, demokratik düşüncelerin neler olduğu ve Batı uygarlığı tarihinin temelinin ne olduğu gibi sorular yatmaktadır." (1991: 3-4). Crabtree bu kadar farklı düşüncelerin var olduğu bir ortamda, tarih öğreticiliği hak-kındaki tartışmaların çözümlenmesinin zor olabileceğine hak veriyor. Ama iyimserliğini de koruyor:

> "Aşırı pozisyonların taraftarları basının büyük kısmını ele geçirmişlerdir. Ancak bu seslere karşı gelebilen birkaç başarı vardır ki bunlar bizlere uygun bir liderlik altında herkesin birbiriyle özgürce düşüncelerini paylaşmasıyla ve aynı amaç uğruna bir araya gelen

> insanların bir sonuca var-maya kararlı olması şartıyla, ortak kararlar alabilmenin mümkün olduğunu göstermiştir (1991: 4).

4.5. ORTAK KANI OLUŞTURMA

Crabtree'nin National Endowment for the Humanities'e yaptığı başvurunun temelinde geniş çapta bir ortak kanı oluşturma yatmaktaydı. 'National History Standards Project'in zamanlamasından bahsederek, ortak bir kanı oluşturmanın gerekliliğini vurguladı. 'National Assessment of Education Progress'in (NAEP) yönettiği ve amacı ortak kanı oluşturmak olan, *US History Framework for the 1994 National Assessment of Edu-cational Progress* için bir taslak oluşturacak bu projenin 1992 yılı Mayıs ayında tamam-lanabileceğini umarak, Crabtree şunları yazmıştır:

> "Eğer uzlaşma Kasım 1993'te sağlanamamış olursa, kışın geri kalanında ve 1994 baharında da herkes uzlaşma sağlamak için uğraşacaktı. Oydaşmanın ilgili grupların ortak bir çalışması olarak ortaya çıktığından emin olmak için, biz bu işlemde farklı gruplardan farklı uzmanların bir araya getirilmesini öneriyoruz. Bu kişiler dünya ve Amerikan tarihi uzmanları, üniversite öncesi eğiti-min her sınıfından deneyimli öğretmenler, tarih eğitimiyle ilgili kuruluşlar, okul danışmanları ve okul aile birlikleri üyeleri, eyalet eğitim komisyonları, ulusal öğretmen-veli birlikleri ve diğer ilgili gruplardan kişileri içermektedir." (1991: 13-14).

Aslında, Crabtree National Endowment for the Humanities'e yaptığı başvuruda 'National History Standards Project'ten hep "ortak kanı oluşturma işlemi" (2-7, 10, 13-14, 19-21, 26) olarak bahsetmiş ve coğrafik, etnik, cinsel, yerleşim yeri ve daha pek çok alanda farklılık gösteren pek çok kişinin aynı amaç altında toplanmış olmasına da dikkati çekmiştir. (19) Ortak kanı oluşturma aynı zamanda 'National Center for History in Schools'un başka bir projesinin de amacıydı: *Lessons From History: Essential Understanding and Historical Perspectives Students Should Acquire* (1992). Bu kitabın önsözünde editörler Crabtree ve Nash, kitabın içeriği hakkında şunları söylüyorlar:

> "Bu kitabın temel soruları şunlardır: İlk olarak, bu çalışmanın altında yatan mantıksal sebepler nelerdir?; daha sonra, öğretmenlerin uyması gereken sınıf zamanındaki ve uygulamalardaki kısıtlamalar nelerdir? Son olarak da, öğrencilerin liseden mezun olduklarında Amerikan ve dünya tarihi hakkında ne bildikleri hakkında ortak kanı nedir?" (1992: iii).

İlerleyen sayfalarda, Crabtree ve Nash raporun doğasını anlatıyor. "Bu pek çok farklı gruptan insanların ortak bir çalışmasıdır," diye yazıyorlar (1992: iv). Ortak kanı sağlamanın önemi şimdiye kadar ulusal standartları oluşturmakla ilgili yazılmış-çizilmiş herşeyde vurgulanmıştır. Sun Myung Moon'un kurduğu 'Unification Church' adlı dini tarikatın yayın organı olup sosyal ve siyasal konularda muhafazakâr görüşlere sahip *The Washington Times* gazetesi yazarlarından Carol Innerst, Charlotte A. Crabtree'nin National Endowment for the Humanities'ten bursu kabul ettiği seremoni hakkında "Crabtree, öğrencilerin neyi bilmesi gerektiği hakkında geniş çapta bir ortak kanı oluşturma işini üstlenmiş bulunmaktadır," (1991: A7) demiştir.

Aynı meseleden bahseden Başkan H. W. Bush'un Eğitim Bakanı Andrew Lamar Alexander, eş-başkanlıklarını eyalet valileri Romer ve Campbell'ın yaptıkları 'The National Council on Education Standards and Testing' (NCEST) konseyinin ortak kanı oluşturma işleminden şöyle bahsediyor: "Eyalet valileri Campbell ve Romer'i tebrik etmek istiyorum; çünkü onlar matematik, coğrafya, fen bilimleri, tarih ve ingilizce derslerinde standartları belirlemede bu büyük ülkede bir ortak kanı yakalamaya çalışan seçilmiş insanların liderliğini yapmaktalar." (Federal News Service: 24) Alexander, ortak kanı oluşturma işleminden ayrıca 'Center for History in Schools'dan çıkması beklenen projeye verilen bağışın töreninde de bahsetmiştir. Bu bağışın: "Amerikan tarihi ve dünyanın diğer uygarlıkları hakkında Amerikan çocuklarının ne bilmesi gerektiğine yönelik Crabtree'nin ve diğerlerinin yaptığı çalışmaları geliştirmek amaçlı olduğunu, "söylemiştir. (1991: 24)

"A Historian's Viewpoint" adlı yazısında Gary B. Nash ortak kanı oluşturma konusunda şunları yazmıştır:

> "The National Council for History Standards birbirinden yetenekli pek çok tarihçiden oluşuyor ve bu tarihçiler, tarihin en iyi nasıl öğretilebileceği, ne kadarının öğretilmesi gerektiği, öğretmen-lerin son elli yılda üretilen sonsuz tarihsel kaynağa yaklaşımı ne olmalı ve öğrencilerin en çok neyi anlaması gerektiği gibi karmaşık ve politik olarak tartışmalı sorulara inanılmaz zaman ve emek harcadılar. Amerika'nın iki büyük tarih kuruluşunun—'The Organization of American Historians' ve 'American Historical Association'—tarih alanında standartların oluşturulması projesinde yer alması cesaret verici. Aynı şekilde, 'National Council for History Education' (NCHE) ve diğer tarih gruplarının ve diğer ilgili alanların gruplarının projede yer alıyor olması da bir o kadar iyi. Dünya ve Amerikan tarihi

> hakkında standartlar belirlenirken, Council of His-tory Standards, tüm bu grupları ülke çapında bir ortak kanı oluşturma konusunda yönlendiriyor olacak." (1992: 3-5)

'National Council for History Education'in yöneticisi Elaine Reed, ortak kanı sağlama konusuna bir de dünya tarihi grubunun dünya tarihini dönemlere bölme çabalarından bahsederken değindi: "Tartışmadan sonra bunun uygun dönemlere bölme işlemi olduğuna ortak olarak karar verildi" (1993: 1). Reed ayrıca tarih standartları projesinin amacının mümkün olduğunca geniş ve büyük bir ortak kanı ve itici güç toplayabilmek olduğunu söylemişti (1993: 5).

Paul Gagnon, standart oluşturabilmenin kriterlerini belirlerken, ortak kanı oluşturmayı ilk kritere koymuştur: "Her projenin amacı ülke çapında bir ortak kanı yaratabilmektir: öğrenci kendisine verilen K-12 derslerinin her biri hakkında ne biliyor olmalı?" (1993: 11)

Ortak bir kanı yaratma sadece tarih alanı için değil, diğer alanlarda da standart belirlemek için önemli bir kriterdi. Finn ulusal eğitim standartlarından bahsederken, "benim kastettiğim öğrencinin yetişkin hayata neyi biliyor ve neyi yapabiliyor olarak girmesi üzerine ulus çapında kabul edilmiş standartlar belirlemekten söz ediyorum," demişti. (1989: 4-5)

'The National Council for Education Standards,' Amerikan standartlarını yükseltmek için ortak kanı sağlamanın zorunlu olduğunu belirtiyor raporunda: "The National Education Goals Panel, Amerika'yı öğrenen bir millet olmaya davet ediyor. Ortak bir kanıyla oluşturulmuş ulusal standartlar ve değerlendirme sistemi, Amerikan eğitimini yeniden canlandırmak için kritik bir adım.

Francie Alexander, tüm Standard yaratma projeleri için ortak kanı oluşturma hakkında şunları diyor:

> "ABD Eğitim Bakanlığı, fen bilimleri, tarih, coğrafya, ingilizce, sanat, vatandaşlık alanlarında ulusal standartları oluşturma projelerini destekliyor. Standartlarımız, öğrencilerimizin ne bilmesi, ne yapabiliyor olması ve nasıl olmaları konusunda ortak bir kanı yaratacak şekilde geliştirilmeye çalışılıyor." (1993: 10)

Ortak kanı yaratma meselesiyle ilk 'National Council of Teachers of Mathe-matics' (NCTM) karşılaşmıştı; çünkü matematik standart belirlenen ilk alandı. The University of

Georgia matematik profesörü Jeremy Kilpatrick, 'National Council on Education Standards and Testing'e yolladığı bir yazıda:

> "Matematik camiasında standartların doğru yönde ilerlediği hakkında, standartlar ne kadar eksik-liklere sahip olursa olsun, inanılmaz bir ortak kanı var. Standartları geliştirenler, matematik ca-miasından pek çok kişiyle görüşüp onların fikirlerini aldıkları ve kullandıkları için tebriğe layık-lar. (1991: 1)

4.6. ANLAŞMA SAĞLANMASI SIRASINDAKİ TARTIŞMALARIN YATIŞTIRILMASI

Kuruluş ve grupların tartışmalı konularla nasıl ilgilendiklerini ve ortak kanıyı nasıl sağladıklarını incelemek için ilgili literatur taraması yapıldı. İnceleme, uzmanların geniş çaplı bir anlaşma sağlayabilmek için hiç kimseyi rencide etmeden farklılıkları tartışmak adına önerdikleri yöntemlere yoğunlaşıyor. Çalışmanın diğer bir amacı ise, çalışma verilerinin analizi için uygun bir "tartışma yatıştırıcı veya problem çözücü" teorik model seçmekti.

Bruce L. Wilson ve Gretchen B. Rossman ortaklaşa yazdıkları *Mandating Academic Excellence: High School Responses to State Curriculum* (1993) adlı raporda nasıl bir reformun gerçekleşeceğine dair bir taslağa ihtiyaç olduğunu tartışıyorlar. Re-form taslağı için dört boyut sıralıyorlar: 1) Belli hedefleri aşmak için gerekli bilgi ve beceriler üzerine yoğunlaşan siyasi reformunun *teknik boyutu*; 2) Kurumların değerlerini, inançlarını ve normlarını ortaya koyan *kültürel boyut*; 3) Siyasi reformda adalet ve eşitlik prensiplerini gözetecek *ahlaki boyut*; ve 4) Son olarak da *politik boyut*:

> "Politik boyut etki, güç, otorite ve kurumlar arası anlaşmalar veya tartışmalar hakkındaki sorularla ilgilenir. Politik çerçeve, tartışmalı konuların nasıl çözüldüğünün ortak çözümlere nasıl ulaşıldığının altını çizer. Bu çerçevenin temelinde çeşitli bakış açıları ve ihtiyaçları, karar verme sürecine dâhil etmek ve bu farklılıkları anlaşma mekanizmasına sokmak yatmaktadır. Politik boyut eğitim hedefleri hakkındaki çeşitli hatta tartışmalı bakış açılarına dikkati çeker. Bir vizyon oluştururken, farklı grupların farklı düşünceler ve alternatifler öne sürmesi çok büyük ihtimaldir. Politik boyut bu farklılıkların önemini belirtir ve düzenli bir tartışma ve anlaşmaya varma süreci sağlar (1993: 201-202).

Tarih standartlarını belirlerken tartışmaların ciddiyetini gören biri en rahat izleyici bile olsa, anlaşmaya varmak için tartışma yöntemi prensip ve becerisinin gerekliliğini fark

eder. Literatür taraması problem çözümü için çeşitli tanımlar ve teorik modeller sunuyor. Jack N. Porter ve Ruth Taplin, tartışmalara karşı bir müzakere yoluyla bir anlaşmaya varma metodunu açıklıyor. Onlar müzakereyi, "iki veya daha fazla grubun her iki tarafın da karşı tarafın düşüncesini etkileyebilmek için kurdukları iletişimdir," diye tanımlıyorlar (Porter and Taplin, 1987: 63). Yeni ana problem çözüm metoduna yazarlar "ilkeli müzakere" diyorlar:

> "'İlkeli Müzakere,' iki tarafın da ortak hedeflerini ön plana çıkararak bir karara varmaya çalışmak, bunu yaparken de hiçbir tarafın kazancını atlamamak ve ilişkileri bozmamak. 'İlkeli Müzakere'de bulunan taraflar, her grubun ilkelerine, ortak ilgi alanlarına, grupların değer verdikleri şeylerin her grup tarafından kabul edilecek şekilde uygun seçeneklerin ve hedef kriterlerin çokluğuna yoğunlaşır. Teori, eğer taraflar pozisyonları yerine ortak ilgiler ve hedef kriterler hakkında tartışırlarsa, açık iletişim, karşılıklı anlayışlılık, yaratıcılık, seçeneklerin test edilmesi için daha gerçekçi bir yaklaşım ve daha güçlü ilişkiler gibi pozitif kavramları beraberinde getirecektir (Porter ve Taplin, 1987: 76).

Porter ve Taplin'e göre 'İlkeli Müzakere' dört temel nokta üzerine kurulur:

a. Kişisel çatışmaları önlemek için insanları problemden ayırmak.

b. Müzakerede tarafların pozisyonlarından ziyade amaç ve ilgi alanlarına yoğunlaşmak. (Pozisyon, bir mesele hakkında tarafların düşündükleri ve destekledikleri düşüncelerdir; ilgi alanı ise, tarafların istekleri ve endişeleridir.)

c. Tüm gruplar tarafından kabul edilecek ortak seçenekler oluşturmak.

d. Seçenekleri, problemin değerleriyle ilgili hedef kriterler üzerine oturtmak (Porter and Taplin, 1987: 76-78).

Müzakere işlemini geliştirmek için taraflar, genelde eşit olarak dağıtılmamış olan ve müzakerenin sonuçlarını etkileyebilen "güç" meselesi hakkında dikkatli olmalılar. Yazarlar güç kategorilerini şöyle betimliyorlar:

a. Yetenek ve bilginin gücü.

b. Müzakere eden iki grup arasındaki iyi ilişkiden doğan güç.

c. Müzakere edilen grupla alakası olmayan bir seçenek yaratmanın getirdiği güç.

d. Pek çok grubun ihtiyaçlarına belli oranda cevap verecek pek çok seçenek oluşturabilmenin gücü.

e. Diğer grupları ikna etme gücüne sahip yasal standartlara bağlı kalmanın gücü (Porter and Taplin, 1987: 76-80).

The Strategy of Conflict adlı kitabın yazarı Thomas C. Schelling, trafik sıkışıklığı, müzakereler, saldırılar, bürokraside manevralar gibi yerlerde kullanılan bağımlı karar teorisini şöyle açıklıyor: "Karşılıklı bağlılık mantıksal yapının bir parçasıdır ve bir çeşit işbirliği veya karşılıklı uyum gerektirir." (1963: 83) Ulusal standartları yazmak, trafik sıkışıklığında ilerlemeye çalışmaktan veya bürokratik işlemler yapmaktan farklı değildir. Hiçbiri sadece isteğin veya niyetin gücüyle olacak şeyler değil. Tartışmalı konuları irdelerken çeşitli seçenekler çeşitli teoriler tarafından önerilmiş olsa da, sırf bir sonuca ulaşılsın diye ödün vermek de geçerli bir sebep olarak görülmüyordu. *Communicating For Results: A Guide for Business and the Professions* adlı kitabın yazarı Cheryl Hamilton, şöyle yazıyor: "Bazen herkesin anlaşması ve ortak kanı oluşturması mümkün olmayabilir; birilerinin ödün vermesi gerekebilir. Fakat sadece karar vermiş olmak için karar vermek, hiç karar vermemekten daha kötü sonuçlanabilir." (1993: 315)

Hamilton, eğer bir müzakerede tartışma tıkanırsa liderlerin ödün vermeye boyun eğmeden önce şu basamakları takip etmesini öneriyor:

a. Durumu gruba açık ve sade bir dille açıklayın.

b. Grubu, tartışmalı konuları bir süreliğine bir kenara bırakıp çalışmanın başka kısımlarını işleme sokmaya ikna edin.

c. Beyin fırtınası yaparak grubunuzu başka sonuçlar ve çözüm önerileri getirmeye yönlendirin.

d. Yeni oluşturulan fikirlerin daha önce bulunan uygun olmayan sonuçlardan nasıl farklı olduğunu ve hangisinin daha iyi olduğunu grubunuzla tartışın." (1993: 315-316).

Hamilton'a göre bu dört basamağı uygulamak grubu ödün vermekten kaçınmasına yardımcı olabilir, çünkü ortak bir karara varmak taviz vermeyi gerektirmez.

İşbirliği ve ortak kanı sağlama stratejilerinin bir diğer yolu da siyaset bilimci Robert Axelrod'un işbirliği teorisine bakışıdır. Amerikan Senato'sunun işleyişini işbirliği teorisinin bir örneği olarak gösteren Axelrod şunları diyor:

> "Amerikan Senatosu gibi bir meclis söz konusu olduğunda, bu önerme eğer bir üyenin bir başka üyeyle etkileşim içerisine girmesi yeterince büyük bir ihtimalse, şu an kullanılan stratejiden ayrı olarak kullanılacak daha iyi bir strateji yoktur. Gelecekte bizimle işbirliği yapacak biriyle şimdi işbirliği etmek faydalı olur, ama başkasının ilgi alanına girmeyen bir konuda onlarla işbirliği yapmak iyi değildir. Sabit sürekli bir karşılıklı işbirliği sağlamanın en iyi yolu, bu etkileşimin uzun süre sağlanabilmesindedir ki, Senato'da olan da budur" (Axelrod, 1981: 16).

The Mediation Process: Practical Strategies for Resolving Conflict adlı kitabın yazarı Christopher W. Moore, müdahale edip araya girmekten bahseder ve açıklayıcı nedenler ve önerilen müdahaleler üzerine bir taslak önerir (1986: 26-27). Moore'a göre pek çok tartışmalı konunun birden çok nedeni vardır ve bu tartışmada yer alan tarafların ve arabulucu rolündeki kişinin görevi bu nedenleri tespit etmek ve yatıştırmaktır (1986: 26). Moore, tartışmalı mevzuları şu şekilde kategorize eder:

a. Herkesin belli bir konuda içerik veya işlemsel noktaları aynı ya da farklı algılamalarından gerçekleşen ilgi tartışmaları.

b. Bir grubun üyeleri arasındaki güç ve kontrol eşitsizliğinden doğan yapısal tartışmalar.

c. Düşünce biçimleri, ahlaki değerler, hedefler ve dinler nedeniyle oluşan değersel tartışmalar.

d. Güçlü duygular, yanlış anlamalar veya zayıf iletişim nedeniyle oluşan ilişki tartışmaları.

e. Geçerli olup-olmadığına yönelik farklı bakış açıları ve yorumlar yüzünden oluşan veri tartışmaları (1986: 27).

Moore ayrıca çeşitli problemlerin çözümü için çeşitli yollar önermiştir. Tartışma çözme üzerine yapılan literatur taraması, tartışmaların kuruluşlara zorluk çıkartma sebeplerine felsefik bir yaklaşım, bu problemlerin çözülmesi yönüne çözüm önerileri ve kurumsal tartışmaları analiz etmenin ve çözebilmenin bir taslağını sunmaktadır.

V. BÖLÜM

METODOLOJİ—YA DA YÖNTEM

Bu kaynak literatür tarama araştırmasının metodolojisi ulusal tarih standartları üzerinde bir ortak kanı yaratma problemini araştıracak biçimde belirlenmiştir. Çalışma yürütülürken Amerika'daki Tarih standartlarının oluşumunda direkt etkisi olan kişi ve kurumların raporları, açıklama, düşünce ve yazışmalar birincil kaynakları oluşturmuştur. İkincil kaynaklar ise standartlar üzerine yazılan makaleler, ders kitapları ve tartışma metinleridir.

Kaynak taraması yapılırken literatürde yer alan "ön kaynak" ve "detaylı kaynak" tarama yöntemine dikkat edilmiştir. Standartlar konusunda detaylı konu başlıklarının belirlenebilmesi için yapılan ön kaynak taraması sonucunda ulaşılan detaylı malzemelerin kullanılması yoluna gidilmiştir. Detaylı kaynak taraması sonucunda karşılaşılan makale, görsel program kayıtları, kitaplar, dergiler, konferans dokümanları, önceki araştırmaların somut verileri gibi pek çok kaynaktan yararlanılmıştır.

5.1. VERİ TOPLAMA KURALLARI

Bu durum çalışmada, aşağıdaki literatür ve kaynak taraması ilkelerini takip edildi:

a. Aynı gerçek veya bulguya işaret eden çeşitli kaynakların incelenmesi. Bu kaynakların incelenmesi şu sonuçları doğrmuştur: (1) Tartışmalı konular ve bu konuların çözümlenmesi hakkında, 'National History Standards Project' üyeleri ve yöneticileri-nin sundukları kanıtlar arasındaki uyumluluk; (2) Tartışmalı konular yüzünden sürekli değiştirilen ve revize edilen standartların çeşitli versiyonları; (3) Tartışmalı konularda nasıl ortak kanıya varıldığı üzerine katılımcıların düşünceleri.

b. Sonuca, raporundan bağımsız, pek çok kanıtın toplandığı ve kaynağın incelendiği resmi bir durum araştırmaları veritabanı. Bu veritabanı şunları içermektedir: (1) Ajandalar, takvimler, karşılıklı yazışmalar, 'National Council for History Standards'ın toplantı gündemleri gibi materyaller; (2) 'National History Standards Project' tarafından tutulan tüm gelişim raporları; (3) 'National Forum for History Standards' üyelerinin ifadeleri.

c. Sorulan sorular, incelenen kaynaklar ve varılan sonuçlar arasında açık bir bağ ku-racak bir kanıt zinciri. Bu kanıtlar zinciri şunları içermektedir: Aşağıdaki araştırma sorularına birer cevap: (1) 'National History Standards Project'in kurumsal yapılaşması neydi?; (2) 'Ulusal Tarih Standartları'nı belirleme işleminde kimler yer almıştır?; (3) 'National History Standards Project'in amacına ulaşmak için oluşturduğu takvim nasıldı ve bu takvime nasıl uyuldu?; (4) 'National History Standards Project' tarafından işaret edilen tartışmalı konular nelerdi?; (5) Ortak karara nasıl varılmıştır?; (6) Hangi konular problem olarak kalmıştır?; ve (7) 'National History Standards Project'in ortak ka-nı oluşturma işlemi başka benzeri durumlara nasıl uygulanabilir?

5.2. VERİ TİPİ

Bu kaynak literatür tarama araştırmasının yöntemi ağırlıklı bir şekilde karşılıklı yazışmalar, katılımcıların ifadeleri, katılımcıların görev listeleri, toplantı ajandaları ve bağış başvuruları gibi kaynaklara dayanmaktadır. Ayrıca 'National History Standards Project' tarafından hazırlanmış gelişim raporları ve çeşitli görev gruplarının raporları, Amerika Eğitim Bakanlığı'nın uygulamış olduğu anketler ve anket sonuçları neticesinde elde edilen istatistikî veriler, köşe yazıları, medyada yer almış gazete, makale, süreli yayınlar, konu ile ilgili televizyon programları gibi diğer raporları içeren ikincil kaynakları buna ek olarak süreç ve konu ile ilgili uzman kişilerin yazdıkları kitapları da içermektedir.

5.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Bu kaynak literatür araştırması veri toplama süreci konu ile ilgili dokümanların toplanması (raporlar, makaleler, sürece etki eden kişilerin konuyla ilgili kitapları, süreç sonrasında basına yansıyan haberler, Eğitim Bakanlığının yürütmüş olduğu çalışmalar, projeye dahil olan katılımcı gözlemleri ve bazı ders kitaplarını içermektedir.

Doküman bilgisi—Araştırmamızda katılımcıların yazışmalarını, toplantı takvimlerini ve yazılı raporları toplanmıştır. Ek olarak, başvurular ve gelişim raporları gibi yönetim dokümanları, hatta kurum içi dokümanlar da toplanmıştır. Tüm bu koleksiyonu tamamlamak için gazete kupürleri ve medyadan makaleler de eklenmiştir.

5.4. VERİ ANALİZ METODU

Çalışmamızın veri analizi aşağıdakileri içerecek şekilde yapıldı:

1. Kuruluşun yapısı ve bu yapının çalışması sırasında ne kadar kapsamlı olduğu.

2. Projenin zaman çizelgesi ve bu çizelgenin kurulusun hedeflerini yerine getirebilmesi için ne kadar uygun olduğu.

3. Standard belirleme kurulusunun üyeleri ve bu üyelerin ne kadar çeşitli gruplardan temsilci olarak seçildikleri.

4. Çözülmesi gereken tartışmalı konuların tespit edilmesi ve bunların nasıl çözüldüğünün aydınlatılması.

5. Ortak kanı oluşturma işleminin, yapılan müdahalelerle örneklendirilerek açığa çıkarılması.

6. Tarihte ulusal standartlarının belirlenmesi ve yapılabilecek ileri çalışmalar hakkında, veri analizine yönelik öneriler ve tavsiyeler.

VI. BÖLÜM

OYDAŞMA YARATMA—YA DA, ORTAK KARAR OLUŞTURMA VE ANLAŞARAK SONUCA VARMA

Tarih standartlarını belirleme sürecinde nasıl ve ne oranda ortak kanıya ulaşıldığını araştırmayı amaçlayan bu çalışma, araştırmanın organizasyonunu, veri toplama sürecini ve araştırılacak soruları şekillendiren yedi önerme üzerine kurulmuştur. Bu yedi önerme, toplanan verileri sistematik analiz için yedi farklı sınıfa ayırır.

Gelişim raporları, kişisel ifadeler, yazışmalar, ajanda ve takvimler ve sözel kayıtlar gibi birincil kaynaklar bire bir önermeler göz önünde bulundurularak analiz edilmiştir.

6.1. KURUMSAL YAPI

Birinci önerme birinci soruyla—yani, 'National History Standards Project'in kurumsal yapılanmasının nasıl olduğuyla—ilgilidir. Bu sorunun cevabı, organizasyonun her üyesinin eşit katılımına mı, yoksa hiyerarşik bir iç yapılanmaya mı izin verdiğine ışık tutmaktadır. Ayrıca bu ilk soru, proje için oluşturulan kurumun yapısının tartışmalı konular üzerine geniş çaplı, açık ve adil bir ortak kanı oluşturmaya ne kadar uygun olduğunu da sorguluyor.

Charlotte A. Crabtree'nin 5 Kasım 1991'de National Endowment for the Humanities'e yaptığı bağış başvurusu kurumsal yapının on gruptan oluşmasını önermişti. Bu kurumsal model 'K-12 Tarih Standartları Ulusal Komitesi' veya 'Amerika Tarih Standartları Görev Birimleri' ve altı diğer grubu içermekteydi. 'K-12 Tarih Standartları Ulusal Komitesi' çeşitli kurumlardan gelen toplam onbeş kişiden oluşmaktaydı. Kurumlar şunlardı:

a. The National Center for History in the Schools

b. The National Council for History Education

c. The Organization of History Teachers

d. The American Historical Association

e. The Organization of American Historians

f. The World History Association

g. The History Teaching Alliance

h. Elementary Teachers of the Classics

i. The Association for Supervision and Curriculum Development

j. The National Council for the Social Studies

k. The Council of Chief State School Officers (Crabtree,1991: 15)

Başvurusunda Crabtree, 'National Coordinating Council'de konseyin etnik ve coğrafi çeşitliliğine, kırsal kesim ve azınlık çocuklarıyla ilgili konulara hassasiyetine katkıda bulunması beklenen üç tane daha K-12 seviyesi eğitim uzmanı içereceğini söyledi. (1991: 18)

'The National Coordinating Council for K-12 History Standards'ın görevi, bu ortak kanı oluşturma projesinin amaçları, ilkeleri, organizasyon yapısı ve çalışma planları üzerinde ortak kanı oluşturulmasını sağlamaktı. (Crabtree, 1991: 18-19) Ayrıca 'The National Coordinating Council for K-12 History Standards' çeşitli etnik ve coğrafi kesimden gelen otuzbeş kişiden oluşacak bir 'National Committee for K-12 History Standards' oluşturmakla yükümlüydü (Crabtree, 1991: 19). Bu yeni oluşturulacak komite ayrıca şunları içermeliydi:

> "Profesyonel tarihçiler, üniversite öncesi tarih eğitimi veren öğretmenler, müfredat liderleri, rehber öğretmenler, okul müdürleri ve memurlar; 'National School Boards Association' üyeleri ve 'National PTA' üyeleri, tarih uzmanları, müze yöneticileri, tarihsel alan ve miras projeleri yöneticileri, eyalet başkanlıkları veya eğitim komiteleri ile toplantılarda bulunan yasa koyucular ve 'Education Commission of the States'ten temsilciler." (Crabtree, 1991: 19).

Bunlara ek olarak, 'The National Coordinating Council for K-12 History Standards' sayısı dört ile altı arasında 'National Resource Groups' ['Ulusal Kaynak Grupları'] oluşturmalıydı. Bu gruplar şu kurumları temsil etmeliydi: "The National Council for History Education, The National Council for the Social Studies, The Association for Supervision and Curriculum Development, The American Historical Association ve Organization of American Historians (Crabtree, 1991: 19). Biri Amerika tarihi, diğeri de dünya tarihi üzerine iki müfredat görev birimi de 1992 yılı Mart ayına kadar toplanmalıydı (Crabtree, 1991: 20).

Hazırlık çalışmalarının ilk iki ayı içerisinde 'National History Standards Pro-ject'in yöneticileri bu kurumsal yapılanmayı başka bir kurumsal yapıyla değiştirdi—ki Crabtree bu yeni yapılanmayı "pek çok grubun aynı amaç altında çalışabilmesine izin verecek en uygun yapılanma," olarak betimlemiştir (National Center For History in the School, 1992: 2).

Baştaki on gruba, bir de 'Council of Chief State School Officers' (CCSSO) eklenerek kaynak grupları daha iyi tanımlanmıştır. En köklü değişim 'National Council for History Standards'la aynı mevkiyi paylaşacak bir 'National Forum for History Standards'ın oluşturulmuş olmasıdır (1992: 1).

'National Standards Project'in yeni kurumsal yapısı şöyleydi: (1) Yaklaşık yir-mibeş üyeden oluşan 'National Council of History Standards;' (2) Sekiz kurumsal odak grubu; (3) Yaklaşık onbeş üyeden oluşan 'Müfredat Görev Birimleri;' (4) Yaklaşık yirmibeş kişiden oluşan 'National Forum for History Standards.' (1992, 2-3).

1993 yılı Temmuz ayında 'National History Standards Project'in yayımladığı gelişim raporu, projenin kurumsal yapılanmasının her grupta gözlemlenen birkaç üye artışı dışında Şubat 1992'de öngörülen yapısından pek de farklı olmadığını söylüyordu. Ek olarak, sadece bir kereliğine mahsus, dünya tarihi standartlarının kriterlerini oluşturacak bir komite oluşturulmuştu. 'National History Standards Project' ilgili kuruluşların temsilcileriyle Amerika'nın kültürel, etnik, cinsel ve ırksal çeşitliliğini vurgulayacak şe-kilde yüz doksan kişiyi bulmuştu (1993: 13-28). 'National History Standards Project' tarafından yayımlanan bütün gelişim raporları, görev sonuna kadar hiçbir grubun fonk-siyonun değişmediğini vurguluyordu (1993: 9-10).

‘National History Standards Project’in kurumsal yapılanması ortak kanı sağlayacak şekilde düzenlenmişti. Başlangıçtan itibaren, Crabtree ortak kanı oluşturmanın önemini vurgulamıştı. Yirmi altı sayfalık önergesinde ortak kanı kelimesi yirmibeş kez geçiyordu (1991: 1-26). Her grubun görevi diğer grupların ortaklaşa yardımını da gerektiriyordu. ‘The National Council for History Standards’ projenin yönetimi ve işlemesi için gerekli ilke ve kuralları belirlemek için oluşturulmuştu (NHSP, 1993: 9).

‘The National Forum for History Standards,’ projeye önemli tavsiyeler ve geribildirimler vermek için görevlendirilmişti. Aynı zamanda forumun üyeleri sayesinde halkın daha geniş bir kesimine ulaşılması sağlanıyordu (NHSP, 1993: 9).

Amerika’nın dört bir yanından gelmiş uzmanlar ve öğretmenlerden oluşan ‘Müfredat Görev Birimleri’ de standartları oluşturma, içerik standartlarını her sınıfın seviyesine uygun performans standartları haline çevirme ve görsel öğretim aktiviteleri geliştirmekle yükümlüydü (NHSP, 1993: 9).

Projeye tavsiyelerde bulunma ve rehberlik göreviyle yükümlü sekiz örgütsel odak grupları amaçları açısından değişiyordu. Her ne kadar birbirlerinden bağımsız olsalar da, bu sekiz grup birlikte profesyonelce işbirliği yaparak daha geniş bir dinleyici kesimine kavuşabilmişlerdir.

‘National Council on Education Standards and Testing’ konseyinin eş-başkanları olan Campbell ve Romer tarafından da kullanılan yöntemin izini süren Crabtree ve Nash, örgütsel odak gruplarından tavsiye ve öneriye açıktı; ancak, ‘National Council for History Standards’ın müzakere protokolüne katılmalarına izin vermiyorlardı. Bu kural, ‘The American Historical Association’ odak grubunun organizasyonu komik bir şaka olarak gördüğünü açıklamasına ve şikâyette bulunmasına neden olmuştur (1992: 3).

Projenin başarısı, onun yapılanmasına ve yöneticilerinin yeteneklerine dayanmaktadır. Crabtree ve Nash, eğer tartışmalı konular üzerinde bir ortak kanı yaratılması gerekiyorsa gerekli tüm kurumsal ahlaki değerleri oluşturmak zorundaydı.

6.2. ULUSAL TARİH STANDARTLARI PROJESİ ÜYELİĞİ

Projenin başarısı farklı kesimlerden gelen farklı grupların uyum içerisinde çalışması konusunda sorumluluk ve bağlılığı gerektiriyordu. Bu farklı grupların ulusal standartları belirlemedeki ve projenin sonuçlarına olan ilgisi, bu çalışmanın ikinci öner-mesine işaret etmektedir. Standart belirleme projesinde yer alan her organizasyon, bu projenin sonuçlarından etkilenecek diğer organizasyonların temsilcilerine projede söz hakkı vermekle yükümlüydü.

Projenin üyeliğine dikkatli bir bakış öncelikle projenin yöneticileri Crabtree ve Nash'e sonra da onların asistanları Linda Symcox'a yoğunlaşmalı. Crabtree ve Nash, daha önceki ortak kanı oluşturma konusundaki başarıları ve profesyonel ünleri bilindiği için bu projenin başına getirilmişlerdir.

Diane S. Ravitch'in ifadesiyle UCLA'de eğitim profesörü olan Crabtree bir 'ortak kanı oluşturma dâhisi'dir (34). National Endowment for the Humanities'in 1987'de California eyalet beşeri bilimler çalışmasında rehberlik görevi görmüştür. Yine aynı yıl California Tarih-Sosyal Bilimler Taslağı'nın yönetici yazarlığını yapmıştır. 1987-1988 yıllarında 'Bradley Commission on History in the Schools'da üyelik yap-mıştır. Crabtree UCLA bünyesindeki 'National Center for History in the Schools' (NCHS) ['Okullardaki Tarih Eğitimi için Ulusal Merkez'] yöneticisi ve *Lessons from History: Essential Understandings and Historical Perspectives Students Should Acquire* adlı raporun editörlerinden biridir. National Council for Education Standards and Testing'in Tarih Görev Gücü'ne atanmış ve 1994 Amerikan Tarihi NAEP "Ortak Kanı Projesi"nin planlama komitesinde de görev almıştır. Crabtree çok uzun yıllar, özellikle 1987'den beri, ülkedeki tüm okulların tarih eğitimine ve geliştirilmesi gereken standartlara dikkati çekmek için düzenlenen en büyük ulusal çalışmalarda yer almıştır.

'National History Standards Project'in diğer yöneticisi olan Gary B. Nash, bir tarih profesörü ve 'National Center for History in Schools'un ortak yöneticisidir. *Lessons from History: Essential Understandings and Historical Perspectives Students Should Acquire* adlı raporun, Crabtree ve diğerleri gibi o da, editörüydü. Nash, 'The National Council for History Education'un mütevelli heyetinin bir üyesi, 'Organization of American Historians'ın bir üyesi ve seçilmiş başkanıdır.

Linda Symcox, 'National History Standards Project'in yardımcı yöneticisi, aynı zamanda 'The National Center for History in the Schools'da yardımcı yönetici ve proje geliştiricisi ve bu merkezin yayınlarının editörüdür.

Crabtree, Nash ve Symcox ulusal tarih standartlarını belirlemek için çeşitli görevlerde yer alacak iki yüz kişi topladılar. Tüm bu katılımcıların isimlerinin bir listesini içerirken, şu da belirtilmelidir ki bu araştırmacıların yanı sıra grupta üniversite öğretim üyeleri, üniversite öncesi öğretmenleri, eyalet eğitim müfettişleri, müfredat uzmanları, ders kitabı endüstrisi temsilcileri, Amerika'nın geniş eğitim camiasında adları geçen otuz bir kurum ve kuruluş yer almıştır. Proje katılımcıları elli eyaletin farklı yerlerinden ve farklı ırksal ve etnik kesimlerden gelmişlerdir.

6.3. PROJENİN ZAMAN ÇİZELGESİ

Tarih alanı tartışmalı mevzularla doluydu ve projenin zaman çizelgesi hedeflerin yerine getirilmesi için inanılmaz bir hızla ilerlemeyi gerektiriyordu. Bu önerme çalışmanın üçüncü sorusuna işaret etmektedir: 'National History Standards Project'in hedeflerini yerine getirebilmek için çizdiği zaman çizelgesi nasıldır?

Crabtree, yaptığı projede standart belirleme sürecinin üç aşamasının olduğunu söylemişti: Aralık 1991'den Mayıs 1992'ye kadar olan hazırlık ve açılış aktiviteleri; Haziran 1992'den Eylül 1993'e kadar standartların oluşturulması; Ekim 1993'ten Hazi-ran 1994'e kadar da geliştirilen standartların uygulanması ve okullarda yaygınlaşması. (1991: 14). Zaman hakkında Crabtree, "Biz bu zaman çizelgesinin uygun ve takip edilebilir olduğuna inanıyoruz," demiştir (1991: 13). Onun bu kadar iyimser olmasının sebebi, standart oluşturma sürecinin zaten üç yıldır üzerinde çalışılmış ve 'The National Center for History in the Schools' tarafından yayınlanmış olan, üç yüz sayfalık projesi *Lessons from History: Essential Understandings and Historical Perspectives Students Should Acquire* üzerine kurulacak olduğunu düşünmesidir (1991: 13).

Crabtree ayrıca Mayıs 1992'de tamamlanacak gibi gözüken 1994 Ulusal Ame-rika Tarih Değerlendirmesi taslağını oluşturan NAEP ortak kanı projesini de bir kaynak olarak görüyordu. Eğer tarih standartları projesi Kasım 1993'ten önce herhangi bir ortak kanıya

varmazsa, Crabtree ilerleyen kış ve bahar aylarının Haziran 1994'ten önce ortak kanıya varılmasına adanacağını düşünmekteydi (1991: 13).

Standartlarının oluşturulması için zaman çizelgesi oluşturulduktan sonra şunlar olmuştur: 16 Aralık 1991'de National Endowment for the Humanities ve ABD Eğitim Bakanlığı 'National History Standards Project' için parasal destek vereceklerini açıkladılar. Ocak 1992'de, projenin ilke ve kurallarını belirleyecek, standartları geliştirmekten sorumlu yönetici ekip 'The Council for History Standards'a atamaları yapıldı. 21 Şubat 1992'de 'The Council for History Standards' Washington, D.C.'de ilk toplantısını yaptı. Bu toplantıda konseyin görevi ve amacının yanı sıra, projenin şemsiyesi altındaki tüm diğer grupların bu konseyle olan ilişkileri ve sorumlulukları belirlenmiştir. Müfredat Görev Birimi'ne üyelik hakkında da tavsiyelerde bulunulmuştur. Ek olarak, konsey standart oluşturma süreci hakkında daha önceden yapılan birkaç çalışmanın raporlarını dinledi. Nisan 1992'de the National Forum Washington, D.C.'de 'The Council for History Standards' ile buluştu. Bu toplantıda National Forum'u oluşturan grupların temsilcileri tek tek okullardaki tarih eğitimi hakkındaki endişelerini dile getirdiler. Diğer toplantılar Mayıs 1992 ve Haziran 1992'de yine Washington, D.C.'de yapıldı.

Haziran 1992'de Müfredat Görev Birimleri standartları yazmak için UCLA'de buluştular. Eylül ayında 'The National Council for History Standards' Washington, D.C.'de toplandı ve görev birimlerinin çalışmalarını gözden geçirdi. O toplantıda, kon-sey bir seferliğine mahsus profesör Michael Winston'ın liderliğinde bir 'Dünya Tarihi Komitesi' oluşturdu. Bu komitenin amacı suydu: "Okullarda dünya tarihi eğitiminin genişliği, dengesi ve odak noktası hakkında konseye tavsiyelerde bulunmak ve standart-ların dünya tarihi açısından da geliştirilmesine yarayacak düzenleme soruları hazır-lamak." (NHSP: 1993:12)

Dünya tarihi için Müfredat Görev Birimi, dünya tarihi standartlarını belirlemek için Kasım 1992'den Mayıs 1993'e kadar toplam dört kez toplandı. Haziran 1993'te, 'The Council for History Standards' Washington, D.C.'de tekrar toplandı ve 'Dünya Tarihi Komitesi'nin önerilerini onayladı. Bu arada, Amerika Tarihi Görev birimi kendi çalışmasını tamamlamıştı ve Amerika tarihi standartlarının taslakları, gözden geçirilmek üzere, sekiz örgütsel odak grubuna ve National Forum üyelerine gönderilmiştir.

Ekim 1993'te, gelişim raporu ve örnek standartlar ve proje yöneticileri ilerideki oniki ay boyunca geliştirilen standartların yeniden gözden geçirileceğini, yaygın bir ortak kanı oluşturabilmek için halkın yorumlarının alınacağını ve bunların hepsini göz önünde bulundurarak standartların 'The Council for History Standards' liderliğinde tekrar yazılacağını duyurdu. (12)

Crabtree, projenin tamamlanmasının iki-iki buçuk yıl tutacağını tahmin ediyor-du. Ancak kendisi zamana olan ihtiyacı küçük görmüştü. Proje beklenenden daha uzun sürmüştü. Zaman çizelgesine uyulabildiği kadar uyulmasına rağmen, zamanda esnekliğe de izin verilmişti ve bu da ekstra zaman ve özene ihtiyaç yaratacak durumları getirdi. 'Ulusal Tarih Standartları Projesi' için hazırlanan zaman çizelgesi gerçekçiydi; ancak standartların yazılması görevi çok büyük zaman alıyordu. Bu tip zamansal kısıtlama-lardan dolayı konseyin bazı üyeleri tartışmalı konular üzerinde yeterince çok tartışılma-dığını iddia ediyordu. Bir başka olay da dünya tarihi standartlarının yazılmasına yete-rince zaman kalmamasıydı ki dünya tarihi, Amerika tarihi için standart yazma işlemin-den çok daha karmaşıktı. John Pyne, dünya tarihi görev kuvvetinin bir üyesi ile yaptığı bir konuşmada, dünya tarihi için standartları yazmanın bazı zorluklarından bahsetti. Pyne'in dediğine göre, dünya tarihi ulusal tarihin düzenlendiği şekilde düzenlenme-miştir. Genellikle tarihçiler dünya tarihinin zamansal dilimlere bölünmesiyle ilgili konu-larda ortak bir karara varamamışlardır. Dünya tarihinin düzenlenmesine yönelik anlaş-mazlıklar hala tarih camiasında devam etmektedir. (1994)

6.4. TARTIŞMALI KONULAR

Ulusal tarih standartlarının oluşturulması sürecinde anlaşmazlıkların ve sürtüş-melerin ortaya çıkacağı ta başından beri öngörülmekteydi. Bu nedenle, bu çalışmanın 4. Önerme'si standart oluşturma işleminin herhangi bir bölümünde tartışmalı meselelerin ortaya çıkmasının kaçınılmaz olduğu üzerinedir. Bu tartışmalı konuların içerik, süreç, çok-kültürlülük ve Batı tarihinin dünya tarihi içindeki yerinin ne olması gerektiği konu-larıdır. 4. Önerme bu çalışmada cevaplanması gereken dördüncü soruya işaret etmekte-dir: 'National History Standards Project' tarafından işaret edilen tartışmalı meseleler nelerdir?

Geçtiğimiz seneler içerisinde Amerika'daki okullardaki tarih eğitimine yönelik tartışmalar göstermiştir ki tarih eğitimi hakkında standart geliştirmeye yönelik herhangi bir

çaba belli başlı tartışmaları beraberinde getirecektir. Bu tartışmalı konulardan bir tanesi içerik ve süreçtir.

İçerik/süreç tartışması düşüncedeki felsefi ve pedagojik farklılıklardan ve profesyonellerin güvensizlik veya yanlış anlama problemlerinden türemektedir. İçerik yanlı-ları, öğrencilerin profesyoneller ve uzman eğitimciler tarafından belirlenmiş ve önemli olduğuna karar verilmiş belli bir bilgi paketini öğrenmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Süreç grubu iki alt gruba bölünmüş gibi görünüyor. Bu alt gruplardan biri sürece önem vermeden işlenen içeriğin pedagojik olmadığını savunuyor ve konuları derinlemesine incelemeye, öğrencilerin eleştirel düşünmesine ve konular arasında bağlantılar kurma-sına izin verecek bütünleşmiş bir müfredat öneriyorlar. Diğer alt grup ise içerik konusu-na şüpheyle yaklaşıyor. Bu grup içeriği, akılsızca bir araya getirilmiş bir dizi kuru bilgi, terim ve tarihler olduğunu savunuyor ve vurgunun içerik üzerinde olduğu müfredatlarda düşünmenin yer almadığını varsayıyorlar. Aslında her iki grup da birbirlerinin görüşleri hakkında şüpheliler. Süreç yanlıları pek çok tarihçi ve eğitim camiası üyeleri tarafından tarih standartları oluşturma projesini raydan çıkarmaya kararlı kişiler olarak görüyorlar. Yine de içerik ve süreç tartışması, beklendiği kadar problem oluşturmamaktadır. Proje süreci başlar başlamaz, öğretmenlerin, tarihçilerin, müdürlerin ve müfredat uzmanla-rının tarihsel gerçeklerin ve tarihlerin kuru bir birikimi olan standartlar belirlemeye çalışmadıkları anlaşıldı. Sadece zengin bir içerik hazırlamaya değil, aynı zamanda zengin bir süreç hazırlamaya kararlıydılar.

İçerik/süreç tartışması her alanın öğretilmesinde önemli bir tartışmadır ve 'Ulu-sal Tarih Standartları' projesi bu iki kavramın bir ortasını bulmayı başarmıştır. Bunda rol alanlar başarılarından dolayı takdir edilmelidir. Öncelikle, standartları yazacak olan tarihçiler üniversite öncesi tarih öğretmenlerini dinlemeye istekliydiler. Öğretmenlerin ifadeleri yapılan işteki işbirliğine işaret etmektedir. Philadelphia şehrinde George Washington High School'da tarih öğretmeni olan Joan Arno, üniversite öncesi öğretmenlerden ve uzmanlardan bahsederken hem uzmanların hali hazırda yardıma hazır olduğu için onları takdir edilmesi grektigini, hem de uzmanların öğrencilerin doğasına ve nasıl daha iyi öğrenebileceklerine olan ilgisinden ne kadar tatmin olduğunu dile getiriyor.

Amerika ve dünya tarihi standartlarını yazmakla yükümlü görev birimlerinde görev almış bir müdür olan Sara Shoob, grubun 1992 yazında yaptığı işle 1993'te yap-tığı işi

karşılaştırdı. Shoob dedi ki, 1992 yazında öğretmenler tarihçiler ne önerdiyse on-ları yazmıştı. Ama 1993 yazında ise öğretmenler öğrenci için daha iyi olduklarına inan-dıkları standartları tamamıyla yeniden organize ettiler: "Standartların nasıl olması ge-rektiğine yönelik bizim de katkımız oldu" ve "tarihçiler gerçekten bizim önerilemizi dinlediler." (1994)

İçerik ve süreç tartışması görev birimlerinin çalışmaları tarafından susturul-muştu, çünkü bu çalışmalar içerik ve süreç arasında bir denge kurmayı başarabilmişti. Bu çalışma, içeriğin şart olduğunu düşünen tarihçilerle, sürece çok önem veren eğitim-cilerin arasını buldu.

Nisan 24 ve 25'te 'The Association for Supervision and Curriculum Develop-ment' proje için önerilerinde şunları yazmıştır:

> "Her ne kadar tarih öğretiminde içeriğin önemini kavramış durumdaysak da, öğrencileri hayata, iş hayatına, vatandaşlık hayatına hazırlanması için içerik tek başına yeterli değildir. Ulusal stan-dartların oluşturulması işlemi içerik (öğrencinin bilmesi gereken şeyler) temelinin ötesine gitmek zorundadır ve kendine özgü öğrenci eğilimlerini ve değerlerini ölçebilmeli (öğrencilerin nasıl olması gerektiği) ve entellektüel becerilerini (ne yapabiliyor olmaları gerektiğini) test edebilme-lidir." (Association for Supervision and Curriculum Development, 1992: 24-25)

'The National Council for Social Studies' odak grup raporunda 'öğrenci-içerik-bağlam' konusuna değinmiştir. 'The National Council for Social Studies' sürece daha çok önem veren bir kuruluş olarak bilindiği için, bir araştırmacı 'The National Council for Social Studies' örgütsel odak grupları ve 'National History Standards Project' arasında geçen tüm resmi raporları ve yazışmaları dikkatle inceledi, ancak bu suçlamayı doğrulayacak herhangi geçerli bir kanıt bulamadı.

National History Standards Projects'e gönderdiği tarihsiz bir raporda, 'The National Council for Social Studies' örgütsel odak grup organizasyonunun görüşünü şu şekilde belirtti: "Öğrenmek çocuk olmakla ve içerik de bağlamla gelir. Bu nedendir ki tarih standartlarını belirlerken sadece içeriği düşünemeyiz; öğrenci ve bağlam da göz önünde bulundurulmalıdır." (1992: 2)

Ancak, ‘The National Council for Social Studies’ tarihi, diğer kurumların gör-düğü gibi, sosyal bilimlerin merkezinde görmemiştir. NCSS, ‘National History Stan-dards Projects’ içindeyken sosyal bilimler için ayrı standartlar geliştirmiştir.

The American Historical Association dünya tarihi odak grubunun raporunda, içerik/süreç tartışması hakkında kendi üyelerinin görüşlerini belirtmiştir: “Dünya tarihi standartları daha az öğretici olmalı, içerik üzerinde daha az yoğunlaşmalı, öğretmen ve öğrencilerin tarih kavramının bir ürün değil, bir süreç olduğunu kavramasına yardımcı olacak esnekliği getirmeli.” (AHA, 1992: 1)

Her odak grubunun uygun bulduğu standartların seviyeleri birbirinden farklıy-ken, ‘National History Standards Project’te yer alan hiçbir grup standart oluşturulması fikrine karşı değildi.

14 Haziran 1992’de American Historical Association’in başkan yardımcısı James B. Gardner, Crabtree’ye gönderdiği bir mektupta şunları yazmıştır: “Temel ola-rak, bizler projenin doğru yolda ilerlediğine inanıyoruz. Genel olarak materyaller denge-li gözüküyor ve proje bu çizgide ilerlediği sürece American Historical Association olarak odak gruplarının proje sonunda çıkan işlerini destekleyeceğimize eminiz.” (1992: 1) Gardner aynı mektupta American Historical Association’ın projenin başka çok özel konularına karşı tepkilerine yer vermiş olsa da, içerik ve süreç tartışmasına yönelik ciddi bir tepkiden bahsetmedi.

Tarih standartlarını yazma işleminde yer alan pek çok katılımcının her ne kadar başta içerik ve süreç hakkında endişeleri olsa da, projede yer almaya başladıkları andan itibaren bu endişeleri boşa çıkmış ve konu hiçbir zaman ciddileşmemiştir.

Dünya tarihi görev biriminin öğretmen üyesi Susan Meisler, içerik ve süreç mevzusuna getirilen sonuçtan memnun. Aynı zamanda Connecticut Council for Social Studies’in de üyesi olan Meisler, National Council for the Social Studies’in süreç yan-lısı tavrından haberdardı. Başlangıçtan itibaren, National Council for the Social Studies standart oluşturma fikrine şüpheyle yaklaşmıştı. Meisler, dünya tarihi müfredat görev biriminin National Council for the Social Studies’i içerik ve süreç sorunu hakkında eleştirmeye yeltendiğini söylemiştir. Meisler’e göre, müfredat görev biriminin çalışması ilerledikçe ve standart taslakları gözden geçirilmesi için National Council for the Social

Studies'e gönderildikçe, görev birimi üyeleri National Council for the Social Studies'in tavrında değişikliği sezmeye başlamışlardır.

National Council for History Standards'ın üyesi ve bir öğretmen olan Earl Bell, içerik ve süreç tartışmasını, bazı grupların kronolojik sırayı yeniden düzenleme bahanesiyle yok ederek ve tarihin kapsamına daha farklı yaklaşımlar getirerek var olan düze-ni koruma çabaları olarak görüyor. John Pyne içerik-süreç tartışmasının, uzun süredir camiada devam eden bir tartışma olduğu için standart oluşturma projesinde de problem çıkmasının kaçınılmaz olduğunu düşünmekteydi. "İçeriğin her türlüsüne karşı aşırı tepkili sosyal bilimler eğitimcileriyle proje hakkında ortak bir karara varmak" Pyne'in dediğine göre bir problemdi ve "görünen o ki bu eğitimciler içeriği bir kenara atıp sadece süreç üzerinde yoğunlaşmaya devam edeceklerdi. Standartları yazarken bile öğretmenlerin zaten senelerdir yaptığı şeylerden hiç de farklı bir şey olmazdı."

Pyne örgütsel odak gruplarına çalışmalarında standartlara getirdikleri eleştiriler için minnettardı. "Yaptıkları önerilerin bazılarını çok değerli buluyorum" diyor Pyne; "Tavsiyelerinin bazıları tam yerindeydi.

Amerika tarih standartlarını yazan ekipte yer alan öğretmen katılımcı David Vigilante, içerik/süreç tartışması ve standartları yazan öğretmenlerin karşılaştığı diğer tartışmalı mevzular hakkında şunları diyor:

> "Her ne kadar standart oluşturma süreci içerisinde bu tartışmaların her biri ortaya atılmış olsa da, bizler bu tartışmalar hakkında aynı görüşleri paylaşıyorduk. Dolayısıyla, kendi aramızda birşey çözümlememize gerek kalmadı. Öğretmenler olarak, gerçek bir öğretim tekniği kullanılmadı-ğında alanımızın ne kadar aciz kaldığına şahit olduk. İçerik ve süreç tartışması yanlış bir sınıf-landırmadır; içerik ve süreç birbirinden bütünüyle farklı ve kopuk şeyler değildir, ayrı ayrı düşü-nülemezler." (1994)

Katılımcılar aynı zamanda, içerik ve süreç tartışmasını birbirine kaynaştırarak eriten proje başkanları Crabtree ve Nash'i takdir ediyorlar. Açık ve adil bir ortamda herkesin kendi düşüncesini dile getirmesine izin vererek Crabtree ve Nash tüm görüşleri tartışmaya açmıştır. Böylece, yanlış anlamaları önlemiş ve gerçekçi olmayan nedenleri ayıklamıştır.

İçerik ve süreç tartışmasının alevlenmesini önleyen dördüncü ve belki de en önemli neden de standartların kendileriydi. Standartların ilk taslakları hazırlanıp herkese öneri için gönderildiğinde bu tartışmaya yönelik tüm endişeler sona erdi. Standartlar za-ten konu hakkında gerekeni yapıyordu.

İçerik ve süreç tartışması dışında çözülmesi gereken diğer tartışmalı mevzular da vardı. Crabtree önergesinde, "ulusal tarihimizde yer alan etnik çeşitlilik, kimlik ve ço-ğulculuğa, bu ulusu bir bütün yapan ve kökleri Batı uygarlığına dayanan bağlara, ideal-lere ve demokratik kurumlara tarihimizde verilmesi gereken önem" üzerine tartışma-ların olduğunu belirtmişti. (1991, 3-4).

Crabtree ve diğerleri iki kendine özgü büyük tartışmalı konu fark ettiler: Birin-cisi 'dünya tarihi öğretiminde Batı uygarlığının yeri ne olmalı,' ikincisi ise 'Amerika tarihi öğretiminde etnik çeşitliliğe ve çok-kültürlülüğe verilen önem ne olmalıdır,' idi. Bu iki mesele birbirinden ayrılamayacak kadar iç içe geçmiş olduğu için, doğal olarak ikisi de aynı anda gündeme getirildi.

Çok-kültürlülüğün standart belirlemede problem oluşturacağının sinyalleri ilk olarak 9-10 Nisan 1992'de 'National Council for History Standards' ve 'National Fo-rum'un ortak toplantısında görüldü. Aynı zamanda Batı uygarlığının dünya tarihindeki yeri tartışması da ortaya atıldı. Bunun üzerine National Forum üyeleri konu hakkında kendi görüşlerini ve durdukları pozisyonu belirtmek için ifade verdiler ve konu hakkın-da görüşlerini içeren bir rapor yazdılar. Hudson Institute tarafından desteklenen Educational Excellence Network'e göre:

> "Bir dengeye varılması gereken tartışmaların en önde geleni, Arthur Schlesinger, Jr. ve Diane S. Ravitch'in deyişiyle, '*pluribus'* ve '*unum'* arasında olan tartışmaydı. Çeşitliliği öğrencilerimize öğretmeliyiz, bu kesin, ama bizi bir bütün yapan birliği atlayamayız. Schlesinger'in *The* **Disuniting of America***: Reflections on a Multicultural Society* kitabında dediği gibi, 'bizim görevimiz ulusumuzun fevkalade çeşitliliğini, bizi bir arada tutan Batı'nın bireysel özgürlük dü-şüncesi, politik demokrasi ve insan hakları kavramlarıyla birleştirmektir. Bunlar Amerikalı ol-mayı tanımlayan ve bugün bütün kıtalardan, ırklardan ve inançlardan insanlara güç veren düşün-celerdir." (1992: 4)

Educational Excellence Network, tarih standartları fikrinin merkezine demokrasi kavramının yerleştirilmesi gerektiğini savunuyorlar:

> "Demokrasi kavramının bizim çocuklarımızın eğitiminde hak ettiği önemi ve yeri alması bizim için en önemli şeydir. Şuna inanıyoruz ki demokrasi, diğer yönetim biçimlerinden daha üstün ol-duğunu gizlemeden veya bu durum için özür dilemeden, tarih eğitimimizin merkezi olmalı-dır." (1992: 2-3)

Educational Excellence Network'ün raporu bir uyarı notuyla şöyle devam ediyor:

> "Bugün pedagojinin çok tehlikeli bir biçimi var: her ne kadar saçma olursa olsun her iddiaya eşit değer veren, ne kadar sahte olursa olsun her bilgiyi güvenilir karşılayan, her ne kadar mantıkdışı olsa da her doktrine dikkat edilmesi gerektiğini savunan, her ne kadar başarısızlığa uğramış olsa da her hükümete eşit değer veren ve takdir edilmesi gerektiğini söyleyen bir pedagoji. Bu göre-cecilik bugünkü demokratik sistemimizi tehdit eden bilgi ve düşünceleri değerlendirmeyi ve eleştirmeyi çocuklarımıza öğretmiyor." (1992: 3)

'National Association of Secondary School Principles' temsilcisi Ivan B. Gluck-man, tarihin kapsamlılığı hakkında şunları söylemiştir:

> "Hepinizi şunu düşünmeye teşvik ediyorum: Eğer baskın grubun dayattığı nehri keşfetmek yan-lış ise, diğer etnik, ırksal, dilsel ve dinsel grupların oluşturduğu tarihsel çayları ve dereleri keşfet-meye çalışmak da aynı şekilde yanlış olabilir. Eğer bu ülkenin bir bütün olarak ayakta kalmasını istiyorsak, bu toplum diğer bütün ırkları içine almaya devam etmeli, belki bir zamanlar algılan-dığı gibi bir potada eridiği gibi değil, ancak birbirinden izole küçük grupların bir koleksiyonu olarak da değil." (1992: 2)

'League of United Latin American Citizens' (LULAC) temsilcisi Cesar Col-lantes, Amerikan tarihinde Latin Amerika kökenlilerin yerini şu şekilde anlatıyor:

> "Latin Amerika kökenliler tarihin başından beri tarihe pek çok katkıda bulunmuş olmalarına rağ-men, onların adının bile yazılmadığı pek çok tarih yazıldı. Amerika için Latin kökenlilerin var-lığı sadece Güney Batı'dan ya da Meksika ile savaştan ya da Alamo'nun savaşından ibaret değil-dir. ... Devrimci Savaş'ta savaşan Latin Amerika kökenliler de vardı; İç Savaş'ta 'Onur Madal-yası' kazanan bir Latin Amerikan kökenli de vardı. Sivil Haklar hareketi de dâhil olmak üzere 1950'lerin ve 1960'ların tarihsel olaylarında Latin Amerika kökenlilerin büyük katkıları vardır." (1992: 1)

Afrika kökenli Amerikalılar, Alaska Yerlileri, Amerikalı Kızılderililer, Meksika kökenli Amerikalılar ve Puerto Ricolular için kaliteli eğitim mücadelesi veren 'Quality Education for Minorities Network' (QEM) temsilcisi Mary Futrell şunları der:

> "Kapsamlılıktan bahsediyoruz. Ben geliştirilen standartların, oluşturduğumuz yeni müfredatın, çeşitli grupların bu ülkeye sağladığı kültürel, cinsel, dinsel, politik, ekonomik ve sosyal katkıla-rını yansıtması gerektiğine inanıyorum. Ve geçmişte yaptığımız gibi, bazı grupları tarihten tama-men dışlamadığımızdan ya da onlara karşı önyargılı yaklaşmadığımızdan emin olmalıyız. Artık bence bizim için gerçeği söyleme zamanı; artık öğrencilerimizin tüm farklı grupların, sadece ka-dınların ve Afrika kökenli Amerikalıların değil, tüm grupların bu ülkeye yaptıkları katkıları öğ-renme zamanı. Şunu kabul etmeliyiz ki, Kızılderililer hariç hepimiz buraya göç ederek geldik. Asıl soru bizim bu kadar farklı geçmişlerden gelip nasıl bir arada kalmayı başarabildiğimiz. Ben bu soruya cevap verebileceğimize inananlardanım. Bence hem ulusumuzun ne kadar çeşitli grup-lardan oluştuğunu yansıtıp, hem de şimdiye kadar hiç olmadığımız kadar birlik içinde olabiliriz. Ve bu bizim gücümüzü gösterir, zayıflığımızı değil." (1992: 1)

'Council of the Great City Schools'un (CGCS) temsilcisi Ruth Grenados, bir 'kültür-merkezli müfredat'tan ve bu ülkenin Avrupa mirasının öneminden bahsediyor:

> "Kendi geçmişimden biliyorum ki, Güney Batılı tanıdıklarımın pek çoğu Avrupa tarihinin onlar-la ve onların gelecekleriyle olan ilişkisine karşı ne ilgiliydiler, ne de bu ilişkiyi anlıyorlardı. An-cak ben biliyordum ki, özgürdüm ve bu tamamıyla Avrupa tarihinin benim geleceğim üzerindeki etkisiydi." (1992: 2)

Yaklaşık dokuz yüz bin üyesiyle Amerika'nın eğitimle ilgili ikinci büyük sendikası olan 'American Federation of Teachers' (AFT) temsilcisi Ruth Wattenberg, sınıfta çok-kültürlülük hakkında şunları söylüyor:

> "… [çok-kültürlülük] bizim '*pluribus*'umuzu ve 'unum'umuzu bir araya getirecektir. Sonuç ola-rak, Amerika kurulduğundan beri çok-kültürlü bir yapıya sahipti. Kültürümüz ve politika-mız—ilk yasa değişikliğindeki dinsel özgürlük ifadelerinden, kölecilik karşıtı yasalara, oy verme hakları hareketine ve göçmenlik kurallarına kadar—Amerika'nın çeşitli azınlık gruplarının var-lığı ve aktiviteleri sayesinde şekillenmiştir." (1992: 4)

Wattenberg çok-kültürlü eğitimin en kötü yanının "ayrımcılık çağrıları ve güve-nilmez öğrenime olan dayanağıdır," diyor. (1992: 4)

Forum'un üyelerinin tonu ve vurguladıkları noktalar değişkendi. Ancak şu açık-tır ki, herkes Amerika tarihinin kapsamlı olması ve azınlıklardan bahsetmesi gerektiği hususunda hemfikirdi. 'Association for the Study of African American Life and His-tory' (ASALH) temsilcisi Cynthia Neverdon-Morton'a göre:

> "Afro-Amerikan geçmişi Amerika tarihinde olan olayların merkezine yerleştirilmelidir. Şunu bi-liyoruz ki, o tarih Amerika Birleşik Devletleri'yle başlayamaz. Öğrencileri Afrikalı geçmişle ta-nıştırmamız gereklidir. Bunu yapmak için de Chaka Tusur, John Henry Clark, Chancellor Wil-liams, Carter G. Woodson gibi yazarların yazılarını okutmalıyız. Bu isimlere hiçbir yerde henüz rastlamadık." (1992: 1)

'Education for Democracy Project'in temsilcisi ve 1960'lı yıllardan beri sos-yalist siyasetin içinde olan Penn Kemble, demokrasi ve demokratik ideallerin öğretil-mesi hakkında konuşarak bu kavramları şu şekilde algıladığını belirtir: "Demokrasi, in-sanların aktif bir vatandaş olmalarını ve Tocqueville'in kalbin özgür kurumları yönetme ve sürdürme alışkanlığı olarak tanımladığı davranışları sergilemesini gerektiren yaşam biçimidir." (1992: 1)

Bazılarına göre, Amerika tarihinin kapsamlılığının ölçütü, onun kendi etnik gruplarına, bilhassa tarihsel düşmanlıklarına ne kadar yer verdiğiyle ölçülmelidir. 1977 yılından beri faaliyette bulunan ve Asya ve Pasifik kökenli Amerikalıların eğitimi konularında çalışan 'National Association of Asian and Pacific American Education' (NAAPAE) derneğinin temsilcisi Nguyen Minh Chau, *Lessons from History: Essential Understandings and Historical Perspectives Students Should Acquire* adlı raporu eleştirerek şunları söyledi:

> "Kapsamlı değil, konuyla ilgili pek çok bilgiye yer verilmemiş; mesela, Kamboçyalıların ve Vietnamlıların tarihsel geçmişine yer verilmemiş, onların geçmişteki tarihsel ilişkilerinden bah-sedilmemiş, onların bölgelerinde ortaya çıkan kin ve nefretten ve onların bu ülkeye gelememe-sinin ve birlik içinde çalışamamasının nedenlerinden hiç mi hiç bahsedilmemiş." (1992: 1)

Chau aynı zamanda bu ülke çocuklarına şunların öğretilmesi gerektiğini savunmuştur: "Katoliklik, Fransız hükümetinin zamanında Hindiçini'ni kolonileştirmek için kullandığı bir araçtır. Ve bu çocuklarımıza öğretilmeli, hele de Hindiçinili çocukla-rına." (1992: 1)

Sara R. Shoob çoğulcu bir toplumun ihtiyaçlarına karşılık verebilmek için tarih eğitiminin nasıl olması gerektiği hakkında şöyle yazdı:

> "Öğrencilerimize Batı uygarlığının değerlerini ve geçmişini öğretmek zorunda olduğumuz kadar, diğer ulusların tarihlerini ve bizim kültürümüze olan katkılarını da öğretmeliyiz. Bu alanda bir çeşit denge kurabilmek inanılmaz bir görevdir. ... Kapsamlı çok-kültürel bir eğitim

> sayesinde ço-cuklarımız özfarkındalık ve özgüven kazanacak ve kendinden farklı olanlara karşı daha höşgö-rülü olabilecektir." (1992: 1)

1970 yılında kurulan ve Afrika kökenli Amerikalıların eğitimi konusunda ABD'deki en büyük dernek olan 'National Alliance of Black School Educators' (NABSE) temsilcisi Mabel Lake Murray, kendisinin 'gerçek' olarak gördüğü şeyin öğ-retilmesinin gerekliliği hakkında şunları söyledi:

> "Amerikan tarihini Afro-Amerikan tarih olarak gördüğümüz için ikisi arasında bir kaynaşma ol-ması gerektiğine inanıyoruz; ancak ben burada böyle bir kaynaşma göremiyorum. En azından bi-zim aradığımız türde bir kaynaşma yok ortada. Eğer ekonomik ve teknolojik alana göz atacak-sak, öncelikle Asa Hillard tarafından geliştirilen ve Portland, Oregon'da uygulamaya geçirilen Baseline Essay'lerine bakmamız gerekir. Bu yazılara, Afrikalıların ekonomik bir temel oluştur-duğu ve bu temelin sonradan tarih boyunca yozlaştırıldığı ve yeniden canlandırıldığı bakış açı-sıyla bakmalıyız. Matematiğin bir bilim olarak Afrikalı uluslar tarafından başlatıldığını anlatma-lıyız." (1992: 1)

'Native American Heritage Commission'dan (NAHC) Clifford E. Trafzer kendi kurumu adına ifade verdi ve grubunun bakış açısını belirten bir yazı yazdı. Orada şun-ları yazmıştır:

> "Tarihsel çalışmalar, Amerikan tarihini Avrupalı bakış açısından yazmayı bırakıp, Amerikan ba-kış açısından yazmaya başlamalılar. Şunu demek istiyorum ki, tarihçiler 'Keşifler Çağı'nı veya Colomb'un Keşfi'ni vizyon sahibi ve güçlü adamlar tarafından yapılmış pozitif, mutluluk verici, onurlu bir olay olarak göstermekten vazgeçip, işgalin, katliamın ve yerlilerin Kızılderili köle-ciliği ve savaşı sonucunda yok edilmesinin Amerikan bakış açısından anlatılmasını seçmelidirler. Yerlilerin temsilcilerinin düşünceleri öğrencilere öğretilmeli ve bu bakış açısı tüm ulusal stan-dartlarda yer almalıdır." (1992: 3)

Eski Snohomish Kızılderili hikâyesi Fare ve Kurt'u anlatan Trafzer, 'National Council for History Standards'a "okullardaki tarih öğretimi adına ulusal standartları oluştururken eli açık ve merhametli olmalıyız," diye hatırlatmıştır. (1992: 6)

Council for Basic Education (CBE) başkanı A. Graham Down, dinleyicilere "tarih öğretimine daha imtiyazlı bir disiplinler arası yaklaşım getirmenin faydalarını" düşünmeye yönlendirdi. (1992: 1). Graham için tarih:

> "… öğrencileri geçmişle tanıştırma çabasından daha fazlasıdır. Bununla beraber tarih; öğrenci-leri sorumluluk sahibi bir vatandaş olmaya yöneltecek, onların açıklayıcı yazı tekniğiyle düşün-celerini dile getirme ve mantıksal sebeplerle savunma becerilerini geliştirecek ve her şeyden öte onların entellektüel merakını uyandıracak ve onları hayat boyu bir öğrenci yapacak bir bilim da-lıdır." (1992: 2)

'Center for Civic Education' için yazan Charles F. Bahmueller, Amerikan tarihi ulusal standartlarının oluşturulması hakkında birkaç öneri sıraladı:

1. Gerçekle uyumluluk oranının yükseltilmesi ve çarpıtmaların olmaması.
2. Politik tarihin dâhil edilmesi.
3. Ortak vatandaşlık kimliğinin teşvik edilmesi.
4. Kronolojik tarih.
5. Düşünce akımlarının tarihlerinin dâhil edilmesi; politik terimlerin açık ve sade tanımları.
6. Karşılaştırmalı çalışmalar.
7. İyi ve kötü tüm yanlarıyla tarih.
8. Tarihsel olmayan iddialar, tezler ve bakış açılarının özelliklerinin öğrencilere tanıtılması. (1991: 2-3)

Bahmueller 'tarihsel olmayan' ['*unhistorical*'] kavramını açıklayarak şu uyarıda bulunuyor:

> "Biz bir tarih öğrencisinin tarihsel düşünce dışında olan argümanlar hakkında da bilgilendirilmesinden yanayız. Şunu bilmeliler ki, bugünün endişelerini, ahlaki ve etik değerlerini ve diğer bakış açılarını geçmişe taşımak mantıki ve tarihsel değildir. Geçmişi yargılamak tabi ki bazı du-rumlarda zor bir işlem ve bazı yanlış tarihsel olaylar düzeltilip, sade bir dille ve örneklerle bes-lenerek öğretilmelidir. Bunların arasında, tarihsel düşüncenin dışında, şüpheci ihlaller, nüanslar, bölünmüş düşünceler, kararsızlıklar, kanıtların inandırıcılığı ve belirsizliği ve benzeri genel dü-şünceler vardır ki bunlar tarihsel yargıya açıklık getirmekten acizdirler. İstisnalar haricinde, Ma-nichean düşünceler yüzeysel düşünmenin bir parçasıdır." (1991: 3)

'National Forum' ve 'National Council for History Standards'ın ortaklaşa yaptıkları toplantıda bu gözlemcinin gözüne, diğer katılımcıların standart oluşturma projesi

hakkında farklı fikirlerde oldukları, standartlar hakkında karışık düşünceler içinde bulundukları ve ortak bir dilden yoksun oldukları ve farklı güven seviyelerinde oldukları ilişmiştir. Fakat bir şey kesindi: Tarih öğretiminde azınlıkların da dâhil edilmesi ortak bir eğilimdi. Asıl problem, bazı grupların kapsamlılık hakkında kendi görüşlerini belir-tirken sahip oldukları tondu; bazıları ise, tarihin kendi tarih görüşlerinin anlatılması ge-rektiği üzerinde ısrar ediyorlardı. Aynı derecede önemli olan nokta tarih öğretiminin çe-şitlilik ve birlik arasındaki dengeyi korumanın bir yolu olduğu üzerine yapılan vur-guydu.

'National Forum'un üyelerinin sunumlarının yanısıra, Amerika tarihinin kapsa-mı ve Batı tarihinin dünya tarihindeki yerinin standart oluşturma sürecinde tartışma ya-ratacağına dair kanıtlar artmaya başlıyordu. Örgütsel odak gruplarından *Lessons from History: Essential Understanding and Historical Perspective Students Should Acquire* adlı kitabı gözden geçirmeleri ve 'National Council for History Standards'ı ve proje yöneticileri, *Lessons from History*'nin standart-yazıcı gruplar tarafından bir kaynak ola-rak kullanılıp kullanılamacağı yönünde bilgilendirmeleri istenmişti. Beklendiği gibi, kapsamlılık ve Batı uygarlığı hemen yüzeye çıktı. 'National Council for History Education' odak grubundan Josef W. Konvitz kapsamlılık hakkında şunları dile getirdi:

> "Kapsamlılığın bazı gruplar tarafından politika aleti olarak kullanılabileceğine yönelik sorular geldi, ancak odak grubu inanıyor ki, kapsamlılık tarihin kendi insancıl değeriyle geçerli sayılabi-lir. Amerikan tarihinde sosyal ve kültürel çeşitliliği vurgulamak ve politik ve ekonomik ilişki-lerde bağlılığı vurgulamak arasında bir gerilim var. İki tarafın da yaklaşım ve bakış açısı yazılı tarihte yeterince açık ve ikna edici olmalı." (1992: 3)

Elaine W. Reed'e yazdığı bir mektupta, J. Jeffrey Welsh *Lessons from History: Essential Understanding and Historical Perspective Students Should Acquire*'ı eleştir-di. Çok-kültürçü ve gelenekselci tarihçiler arasındaki gerginliği yatıştırmanın önemi üzerine yorum yapan Welsh şunları yazıyordu:

> "Özellikle Bölüm 1 ve 2'de Neo-Platonist—örneğin, Strauss, Bloom—diğer tanımladığım dü-şünce yapısıyla Neo-Aristotelian—yani, çok-kültürcü ['multiculturalist']—arasında bir gerilim sezinledim. Bence bu gerilim yönlendirilmeli. Sonuçta, öğrenme işleminin tanımlanması, hangi tarafın baskın geleceğiyle doğrudan ilişkili." (1992: 1)

1943 yılında kurulan ve yüz otuz altı ülkeden toplam yüz yetmiş bin civarı eğitim konusuyla ilgili üyesi bulunan 'Association for Supervision and Curriculum De-

velopment' derneği şunu önerdi: "Ulusal tarih standartları çok-kültürlülük ve çeşitlilik gibi meseleleri vurgulamalı. Bunlara sosyal sınıflardan ve cinsiyetten doğan eşitsizlikler de dâhildir." (9)

'Organization of American Historians' (OAH) odak grubu raporu şunu da onaylamaktaydı: "Lise tarih öğretiminde kapsamlı bir politika tarihinin verilmesi." (1992:5) The American Historical Association'ın (AHA) raporu Bradley Commission'ın raporundaki yoruma karşı çıkmaktadır. *Lessons from History: Essential Understanding and Historical Perspective Students Should Acquire*'daki şu ifadeye ka-tılmadıklarını belirterek:

> "Bradley Commision'ın açıklamasına göre, demokratik vatandaşlar üç çeşit tarihsel gerçeği kav-ramalılar: Amerikalıların geçmişi, biz kimiz, ne yaptık ve ne oluyoruz sorularını açıklayabilmek için; Batılı, Avrupalı geçmiş, ahlaki ve politik mirasımızı ve onun başarı ve hatalarının nedenle-rini anlayabilmemiz için ve Avrupalı olmayan uygarlıkların tarihi, birlikte ortak bir kader yaşa-yacağımızı insanları ve ulusları tanıyabilmemiz için."(1992:7)

The American Historical Association şöyle dedi:

> "Bradley'in yorumunu yazan yazarın düşüncelerinin temelinde öğrencilerin Avrupa soyundan geldikleri varsayımı yatmaktadır. Mesela, kullandıkları 'bizim' ifadeleri Batı Avrupalıları kas-tetmektedir ve 'Avrupalı olmayan' uluslar bizim katlanmak zorunda olduğumuz, doğası gereği yabancı insanlar olarak yansıtılmaktadır. Parça şu şekilde okunanacak şekilde düzenlenmelidir: …" (AHA, 1992: 7-8)

Bradley Commision'ın açıklamasına göre, demokratik vatandaşlar üç çeşit tarihsel ger-çeği kavramalılar: Amerikalıların geçmişi, Amerikan toplumun tarihsel gelişimini ve güncel ev-rimini anlayabilmek için; Batı'nın, Avrupa'nın geçmişi, ABD toplumunun politik ve yasal ku-ruluşlarını kavrayabilmek için ve Avrupalı olmayan diğer uygarlıkların tarihleri, uygarlıkların birbirleri üzerinde tarih boyunca bulundukları etkileri fark edebilmek için (1992: 7)

The American Historical Association'ın Avrupalı geleneklerin dünya tarihinde baskın olacağından endişe duyduğu açık. The American Historical Association'ın aldığı bu pozisyon standart belirleme sürecinin temel problemi olmuştur ve bu konu ilerleyen sayfalarda işlenecektir.

1 Mayıs 1992'de 'National Council for History Standards,' 'National Forum'la 9-10 Nisan'da yapılan önerileri gözden geçirmek için toplandı. Bu toplantıda projeye

rehberlik edecek kriterlerin ilk taslağı oluşturuldu. Bu ilk taslak ve bundan sonra gelen kriter taslakları, hep kapsamlılık ve Batı uygarlığının standartlardaki yerine yönelik ge-niş diyaloglar ve tartışmalara yer veriyordu. 'National Council for History Standards' tarih uzmanlığından tutun, tüm çeşitli ve çelişen ideolojilerin temsilcilerini içermektey-di. Tarihçilerin çeşitliliğinin yanı sıra, öğretmenlerin yüksek sesleri, müfredat uzmanla-rının ve müdürlerin hiç de çekinmeden yaptıkları yorumlar da yer alıyordu.

'National Council for History Standards,' ulusal tarih standartlarının oluşturul-ması için onbeş kriter tasarladı. 1 Mayıs 1992'deki ilk kriter taslağı şöyleydi:

1. Standartlar entellektüel olarak zorlayıcı olmalı, en iyi tarihsel uzmanlığı yan-sıtmalı, basit işlenmiş konular yerine araştırmayı ve keşfetmeyi teşvik edici ol-malı ve öğrencileri görecekleri, tarihleri ve isimleri pasif olarak öğrencilerin öğ-renmesinden çok sorular sorarak aktif öğrenmeye yönlendirmelidir.

2. Her öğrenciye standartlara erişmek için eşit olanaklar verilmesi şartıyla, tüm öğ-rencilerden bu standartları aşmaları beklenmektedir.

3. Tarih yönteminin ve tarihin anlamının öğrenilmesi, standartlara dayanarak, ilk-öğretimin erken seviyelerinde başlamalıdır.

4. Standartlar, Amerika tarihinin ve dünya tarihinin geniş temalarıyla, belli kendine özgü tarihsel olaylar, hareketler, kişiler ve belgeler arasında bir denge kurma-lıdır.

5. Mantıklı tarihsel sebeplendirme ilkeleri—kanıtların dikkatlice değerlendirilmesi, neden sonuç ilişkisinin kurulması, dengeli yorumlar ve karşılaştırmalı analiz-ler—tarih standartlarında da yansıtılmalıdır. Bu amaç için, çarpıtılmış gerçekleri ve belli kaynakları seçip belli kaynakları eleyerek propaganda yapma gibi olay-ları fark edebilme yeteneğinin geliştirilmesi şarttır.

6. Standartlar, tarihsel gerçeklerin dayandığı çeşitli kaynaklara yönelik farkındalık, takdir ve kaynakları kullanma yeteneğini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Bu kay-naklar arasında yazılı dokümanlar, sözlü gelenekler, edebiyat, el yapımı ürünler, sanat ve müzik gibi kaynaklar vardır.

7. Herhangi bir toplumun tarihi ancak o tarihin bütün bileşenlerinin araştırılması ve anlaşılmasıyla mümkündür. Bir ulus, yönetim biçimi ve toplum olarak ABD şimdiye kadar hep hem "bir"di hem de "çok". Bu nedenle standartlar ulusun or-tak değer ve miraslarına işaret etmeli, aynı zamanda ulusun ırk, etnik köken, sos-yal durum, cinsiyet ve dinsel açıdan çok yönlü yapısını da yansıtmalıdır. Belli grupların katkıları ve bu grupların yaşadıkları sıkıntıları tarihe dâhil edilmelidir.

8. Amerika tarih standartları, ortak vatandaşlık kimliğimizin ve ortak değerlerimi-zin daha iyi anlaşılmasını sağlayarak ve bizi bir arada tutan grupların karşılıklı saygı duygusunu geliştirerek vatandaşlık eğitimine katkıda bulunmalıdır.

9. Tarih standartları sivil toplumun doğasını vurgulamalı. Amerika tarihi standart-ları ulusal tarihimizdeki demokratik sistemden, onun tarihsel kaynağından ve dü-şünsel temellerinden ve onun ideal, ilke ve kurumlarının sürdürülmesinden bah-setmeli. Tarih standartları demokratik sistemimizi güçlendiren, zayıflatan, bozan insanlardan, kavramlardan, değerlerden, kuvvetlerden ve kurumlardan bahset-meli ve tarihte vatandaşlık hakları elinden alınmış ve dışlanmışları tekrar sis-temin içine almak için ardı ardına yapılmış reform hareketlerinden bahsetmeli. Amerika tarih standartları diğer demokratik sistemlerden de bahsetmeli (Avrupa demokrasisi); otoriter hükümet biçimlerinin ideolojilerini, kurumsallaşmalarını ve uygulamalarını içermeli ve batılı olmayan dünyanın insanlarının politik emel-lerini içermelidir.

10. Amerika tarih standartları ve dünya tarihi standartları ayrı olarak geliştirilmeli ama birbirleriyle alakalı olmalıdırlar.

11. Standartlar Amerika tarihinde ve dünya tarihinde yakın geçmişteki olayları, hem iç politikadaki gelişmeleri hem de İkinci Dünya Savaşı sonrası yaşanan olayları uluslararası ilişkiler açısından uygun bir şekilde ele almalı.

12. Ulusal standartlar hem eyalet hem de yerel tarihi, kendine özgü olayları (daha küçük bağlamlar ve yaşam ilişkileri) ve durum çalışması ve yerel bölgelerde ta-rihsel çalışma metodu ile dâhil etmeli.

13. Dünya tarihi standartları hem Batı tarihini ve değerlerini, hem de diğer toplum-ların tarih ve kültürlerini içermeli. Batı tarihine daha fazla ağırlık verilmesi şar-tıyla Batı dünyasının diğer toplumlarla olan ilişkileri de standartlara dâhil edilmeli.

14. Amerika ve dünya tarihi standartlarının ikisi de, din tarihini içermeli.

15. Amerika ve dünya tarihi standartlarının ikisi de, düşünce tarihini içermeli. (NHSP, 1993: 3-4)

Bu onbeş kriterden iki tanesinin üzerinde yapılacak değişikliklerin araştırılması, Amerika tarihinin kapsamı ve Batı uygarlığının dünya tarihindeki yeri üzerindeki tar-tışmalar için yeni kanıtlar oluşturdu. Pek çok araştırmadan sonra bile kriterlerin büyük çoğunluğunun değişmeden kalmasıyla birlikte, Amerika tarihinin kapsamlılığı ve dünya tarihinde Batı uygarlığının yeri üzerine olan kriterler kullanılan dil ve içerik açısından birçok kez düzenlemeden geçmiş ve ortak kanı sağlayabilecek ve herkese hitap edebile-cek bir şekle sokulmaya çalışılmıştır. Bu kriterlerin geliştirilmesi çalışması, ulusal stan-dartların yazılması sırasındaki tartışmalı konuların daha derinlemesine görüşülmesi için fırsat tanımış ve ortak kanı oluşturmanın ulusal standartları yazma işlemi üzerindeki et-kisine bir örnek oluşturmuştur.

Bu çalışmanın amacına uygun olarak, "ortak kanı" sözcüğü "genelin vardığı an-laşma, konuyla ilişkili kişilerin çoğunun vardığı ortak yargı" anlamında kullanılmıştır. İncelenen veri, 'Ulusal Tarih Standardları Projesi'nin bir ortak kanı projesi olarak tasar-lanmış ve algılanmış olduğunu göstermiştir. Bu neden bütün projenin ahlaki yapısı, or-tak kanıya ulaşmak amacı doğrultusunda inşa edilmiştir ki, reform ve eğitim politikası da bunu gerektirmektedir.

6.5. ORTAK KANI OLUŞTURMA

Bu çalışmanın bundan önceki önermeleri kurumların üyelik ve yapılarının ortak kanı oluşturmadaki rolünü, zaman çizelgelerinin kurumların ortak kanı oluşturmasında getirdiği sınırlamalar ve ortak kanı ile çözülmesi gereken tartışmalı konuları incelemişti. 5 numaralı önerme—yani, "tarih standartlarını oluşturabilmek için katılımcılardan ortak kanı oluşturma çabası beklenmektedir," önermesi—ortak kanının nasıl sağlandığı soru-sunu getirdi. Bu soruyu cevaplamak, aralarında 'National History Standards Project' ve konu

üzerinde çalışan diğer kurum ve heyetlerin karşılıklı şikâyetlerinin veya tatminle-rinin de bulunduğu bir dizi verinin incelenmesini gerektirmiştir.. Ortak kanı oluşturma sürecini daha iyi aydınlatmak için, bu çalışma, pek çok düzeltmeden geçmesi itibariyle ortak kanı oluşturma sürecesine ışık tutan iki standart kriterinin evrimini izlemiştir.

Arşiv kayıtlarının, dokümanların, katılımcı izlenimlerinin, Kriter 7 ve 13'ün incelenmesi, standartların gelişimi sırasında tarihçiler, üniversite öncesi öğretim üyeleri, müdürler, müfredat uzmanları ve farklı etnik, kültürel, sivil ve yerel kuruluşların geniş bir ortak kanıya ulaştığına dair çok güçlü kanıtlar sunmaktadır.

Katılımcılar süreç hakkında gayet samimi ve açıkça konuştular ve bu da çeşitli-liği ve düşünce alışverişini sağladı. Birkaç istisna dışında katılımcıların hepsi süreci şimdiye kadar katıldıkları en tatmin edici grup çalışması olarak tanımladılar. 'Dünya Tarihi Görev Birimi'nin bir üyesi olan Don Woodruff, diğerleri gibi süreci çok tatmin verici olarak tanımladı. Proje hakkındaki heyecanını şu şekilde dile getirdi:

> "Bu inanılmaz bir işlem. Şimdiye kadar hep canlandırıcı ve heyecan vericiydi. Böylesi büyük bir projede böylesi mükemmel insanlarla çalışmak ve işlerin boş bir sayfadan nasıl inanılmaz bir dokümana döndüğünü görmek. İşte öğretmenlik bu. Gruplar ve kişiler birlikte çalışmaya çok uy-gun sıcakkanlı kişilerdi ve ülkenin dört bir yanından arkadaşım oldu şimdi. Sonuç olarak da, devlet okulları ve özel okullar arasında bir işbirliği olabileceğini gördük, yeni ortak bir akademik çaba doğdu ve ortak ilgi alanları yaratıldı, yeni ve daha uygun bir tarih öğretimi anlayışı geliş-tirildi. Tüm bir çaba bir kenara atılamaz, bu çalışma arıtılmalı ve kullanılmalı." (1994: 2)

Woodruff'a göre:

> "Ortak kanı, farklı gruplardan yüzlerce kişinin kendi düşüncelerini ortaya koyması ve bu düşün-celerin her birinin söz konusu meseleler hakkında projeyi şekillendirmesiyle oluşturuldu. Odak grupları, konseyler, eyalet kuruluşları vs. hepsine görüşleri için ulaşıldı ve onların fikirleri alındı. Başlangıç çabaları konuyla ilgilenen tüm alt gruplara iletildi ve onların katılımcı ve eleman-larının katkıları standartların belirlenmesinin metodunun oluşturulmasında bizlere yardımcı oldu. Katılımcılar verilen her kararda söz sahibiydi. ... Onların görüşlerine saygı duyuluyordu ve bu görüşler her zaman göz önünde bulunduruluyordu." (1994: 1)

Diğer katılımcılarla yapılan röportajlar, Woodruff gibi diğer katılımcıların pek çoğunun da süreçten çok memnun kaldıklarını ve tatmin olduklarını gösteriyor. Ve yine

hepsi Woodruff gibi, ortak kanının süreç içerisinde herkese söz hakkı verilmesi ve herkesin görüşünün değerlendirilmesi sonucu doğal olarak geldiğini söylüyor. Pek çoğu da ayrıca proje liderlerinin bu konudaki yeteneklerini de takdir ediyor.

Müfredat görev birimi üyesi Joan Arno'nun görüşleri tüm katılımcıların görüşlerinin temsilcisi niteliğinde. Arno, "Konu hakkında konuşurken zor kararlar verdik; bazı kararları sonra verilmesi için erteledik ve tartışmaya devam ettik. İnsanlar açık açık ve demokratik bir şekilde konuştular, tartıştılar," diyor. (1994)

Linda Symcox'un yorumları, projenin yardımcı yönetici olarak konuyla ilgisini göz önünde bulundurursak, pek çok katılımcının görüşlerini içeriyor gibi görünüyor. Symcox standartları oluşturan ekiplerin pek çoğuyla birlikte çalıştı ve süreci farklı se-viyelerde deneyimledi. Symcox düşüncelerini şöyle dile getirdi:

> "Bana göre ortak kanı pek çok seviyede sağlandı. Kaydedilen seviye konseyde yapılan diyaloglar ve bu diyaloglar doğrultusunda alınan kararlardır. Yine aynı derecede önemli bir seviye de, ka-tılımcı focus gruplarının kendi iç toplantılarında yaptıkları görüşmeleri yazdıkları raporlardır. Bu heyetlerin anlaşması ve desteği olmadan bu proje başarıya ulaşamazdı. Katılımcıların endişe-lerine eşit derecede önem veren bir platform oluşturmak bu projenin yöneticilerinin görevidir. Daha az fark edilen bir diğer seviye de, konsey tarafından belirlenen kriterler doğrultusunda standartları yazması gereken müfredat görev birimleri içinde yapılan diyalogların ve tartışma-ların da bir ortak kanı oluşturma süreci içerdiğidir. Görev birimlerinin toplandığı ilk gün hep or-tak kanı oluşturmaya ayrılmıştır. Üzerinde anlaşılmamış konular hakkında aynı amaç doğrultu-sunda standartları yazmak aksi takdirde çok zor olurdu. Standartların pek çok taslağını çıkararak merkez müdürleri herkesin düşüncelerinin bir ortak noktasını bulmalı, bunu yaparken de tarih biliminin ve öğretim pedagojisinin ilkelerinin hiçbirinden taviz vermemelidir. Ortak kanı oluş-turma işlemi, projenin amacında belirtilen bu amaçlara uymak zorundadır. Üçüncü bir seviye diğer ikinci seviyeden çok daha az fark edilir ama en önemlisidir. Projede yer alan tüm bireyler arasında iyi ilişkiler yürütebilmek. Bireyler arasında iyi bir diyalog ve bire bir saygı yaratılma-dan ortak bir ruh ve çalışma ortamı yaratmak mümkün olamazdı. Bu etmen belirli kendine özgü konularda anlaşmaya varmak için çok önemlidir, çünkü her katılımcı süreçte sessizce de olsa bü-tünün kararına katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla, her katılımcı diğer katılımcılarla bir anlaşma-ya vardığında diğerlerine iyi niyeti ve insanlığı yayar." (1994:12)

Tabi herkes ortak kanı oluşturma sürecini başarılı bulmuyor. İsmini vermek istemeyen bir 'National History Standards Project' üyesi, Amerikan hükümetinin tarih, vatandaşlık bilgisi ve coğrafya alanları için farklı parasal destekte bulunmasından şikâ-yetçi.

Bu kişi üç farklı, ama ilişkili alandan gelen büyük miktardaki materyalin, ulusal standartları yayma, kalıcılaştırma zamanı geldiğinde zarar verici ve göz korkutucu olabileceğini söylüyor.

Pek çok üye projenin dışında olan pek çok kişinin de şikâyetçi olduğu bir meselenin hala çözümlenmemiş durumda olduğu düşüncesindedir. Kendisinden alıntı yapılmasını istemeyen bir başka katılımcı da ortak kanının sağlanıp sağlanmadığı konusunda şüpheleri olduğunu söyledi. Bu katılımcı aynı zamanda içerik, yöneticilerin rolü ve standartların kullanılabilirliği hakkında da endişelerini dile getirdi.

Katılımcılarla röportaj yapılmasına ek olarak, bu çalışma Crabtree ve Nash ile, projede yer alan üyeler ve diğer projeyle ilgili kişi ve gruplar arasında yapılan karşılıklı yazışmaları da incelemiştir. Bu inceleme, Crabtree ve Nash'in yorulmak bilmeden yapı-lan suçlamalara kanıtlarla cevap verdiklerini ve eğer gerçeğe dayalı bir eleştiri yapılı-yorsa o eleştiriyi kabul edip gerekeni yapacaklarına söz verdiklerini göstermiştir.

Ortak kanıyı sağlamanın bir yolu da problemleri etkisiz hale getirmekti. Proje içindeki grupların şikâyetçi veya endişeli olduğu konular projenin yöneticileri tarafın-dan hep ciddiye alınmış ve bu alanlardaki isleyişin yeniden değerlendirilmesi için her türlü olanak yaratılmıştır. Pek çok grup yorumlarını, takdirlerini ve eleştirilerini yapıcı bir tonda dile getirerek projeye katılırlarken, 'American Historical Association' proje ekibiyle irtibatını mesleki yapıcılıktan daha alt bir seviyeye düşüren birkaç odak gru-bundan biriydi. 'National Council for History Standards' üyelerine göre, 'American Historical Association' sürecin en tartışmalı ve projenin ortak kanı oluşturma gücünün sınırlarını zorlayan meselelerin en önemlilerinden biri haline gelmiştir.

'American Historical Association'ın birkaç şikâyeti vardı. Bu şikâyetlerden biri kendisinin projedeki yerinin algılanış biçimiydi. Crabtree, Blackey'e yazdığı 24 Kasım 1992 tarihli mektupta şunları demiştir:

> "Bu projenin işleyişinde American Historical Association'ın katılımının devamlılığını istediği-mizden emin olabilirsiniz. Geçen sene ulusumuzun okullarında geniş çapta bir ortak kanı oluştur-mak amaçlı mümkün olan bütün grup, kurum ve organizasyonlara ulaşmak için bize bağışta bu-lunulduğunu öğrenince, ilk başvurduğumuz kurumlardan biri American Historical Association' olmuştu. Hemen, 'American Historical Association' yönetici heyetine

> ulaşıp ‘American Histori-cal Association’ı projede yer almaya davet etmiş ve Bill Leuchetenburg’u da derneğin başkanı seçerek onun projenin yönetici heyetine, ‘National Council for History Standards’ta görev yap-maya davet etmiştik. Bill, derneğin geçmiş iki başkanı Akira Iriye ve Bill McNeil gibi hemen bu görevi kabul etmişti.”

Blackey 2 Aralık 1992 tarihli cevabında Crabtree’nin düşüncesini çürütmekte Gardner’a uymuştur. Gardner 2 Aralık 1992 tarihli mektubunda şunları yazmıştır:

> “Herşeyden önce, bizler projede yer alması istenilen ilk grupların arasında değiliz—aslında pro-jeyi ilk olarak NCSS’ten duydum ve NCSS biz daha projenin varlığından haberdar değilken çok-tan davet edilmişti. Siz AHA başkanı Sam Gammon’la ya da doğrudan benimle “hemen” iletişi-me girmediniz. Ne olduğunu anlayabilmek ve AHA’nın projedeki rolüne yönelik aktivitelerini hızlandırmak için biz sizleri aradık. Bizler, Bill Leuchetenburg, Bill McNeil ve Akira Iriye’nin ve daha pek çok değerli AHA üyesinin projedeki varlığından onur duyuyoruz. Ancak onlar AHA temsilcileri değil, bir birey olarak bireysel karar veriyorlar ve kurumumuzun asil sesi AHA per-soneli ve odak grup raporları tarafından duyurulmaktadır.”

American Historical Association’ın gündeme getirdiği diğer prosedür meseleleri, üniversite öncesi öğretmenlerinin projede varlığı, ‘National Council for History Standards’ın AHA’nın ve diğer forum gruplarının karar sürecindeki etkinliğini kısıtlayan kurala karşı AHA’nın itirazı ve AHA’nın raporlarının sadece bir kısmının değil de bütü-nünün konseye sunulmasını istemesidir.

Prosedür meseleleri sonuçta çözümlenirken, ‘American Historical Association’ tarafından gündeme getirilen ana mesele bir mücadele ve tartışma kaynağı ve Crabtree ve Nash ile ‘American Historical Association’ın liderleri üçgeni arasında uzayıp giden yazışmaların sebebi olmuştur. Tartışılan bu konu Batı uygarlığının tarih standartlarında hak ettiği yere yönelikti. Tarihçilerin ve öğretmenlerin tartışmalarının merkezinde, Batı uygarlığının üzerinde çok tartışılan 13. kriterde kişileştirilmis olması yatmaktaydı.

Bu araştırmacının ortak kanıya nasıl ulaşıldığını inceleme yollarından biri de, ta-rih standartları için oluşturulan 7. ve 13. kriterler olup, bu iki kriterin çeşitli grup ve ki-şilerin önerileri üzerine kaç kez ve ne yönde evrim geçirdiğini incelemektir. 7. ve 13. kriterler, Amerikan tarihinin kapsamına ve Batı uygarlığının dünya tarihindeki yerinin ne olduğuna yönelik tartışmanın sembolü haline gelmişlerdir.

Kriter 7’nin 1 Mayıs 1992 tarihli düzeltilmemiş versiyonu şöyledir:

> "Herhangi bir toplumun tarihi ancak o tarihin bütün bileşenlerinin araştırılması ve anlaşılmasıyla mümkündür. Bir ulus, yönetim biçimi ve toplum olarak Amerika Birleşik Devletleri şimdiye ka-dar hep hem "bir"di, hem de "çok"tu. Bu nedenle, standartlar ulusun ortak değer ve miraslarına işaret etmeli; aynı zamanda ulusun ırk, etnik köken, sosyal durum, cinsiyet ve dinsel açıdan çok yönlü yapısını da yansıtmalıdır. Belli grupların katkıları ve çektikleri sıkıntılar tarihe dâhil edil-melidir." (NCHS, 1992: 1)

Ortak değerleri olduğu kadar çeşitliliği de vurgulayan kriter çeşitli birey ve grupların gözden geçirmesiyle şu versiyonunu almıştır:

> "Herhangi bir toplumun tarihi ancak o tarihin bütün bileşenlerinin araştırılması ve anlaşılmasıyla mümkündür. Bir ulus, yönetim biçimi ve toplum olarak Amerika Birleşik Devletleri şimdiye ka-dar hep hem "bir"di, hem de "çok"tu. Bu nedenle, Amerika Birleşik Devletleri tarihi standartları ulusun çeşitli ırklar, etnik gruplar, sosyal sınıflar, cinsiyetler ve dinsel eğilimler tarafından örneklenen çoklu yapısını ['diversity'] yansıtmalıdır. Belli grupların sosyal adalet ve eşitlik için yaptıkları katkılar ve çektikleri sıkıntılar standartlara dâhil edilmelidir." (NCHS, 1992: 1)

Bu yeni versiyonun 1 Mayıs 1992'deki ilk taslağından farklı olan tek yönü, kriterden ortak değer ve miraslara yönelik ifadelerin çıkarılmış olmasıdır. 25 Eylül 1992'de kriter şu şekli almıştı:

> "Bu nedenle, Amerika Birleşik Devletleri tarihi standartları ulusun çeşitli ırklar, etnik gruplar, sosyal sınıflar, cinsiyetler, bölgeler ve dinsel ve politik görüşler tarafından örneklenen çoklu ya-pısını ['diversity'] yansıtmalıdır. Belli grupların ve bireylerin katkıları ve çektikleri sıkıntılar standartlara dâhil edilmelidir." (NCHS, 1992: 1)

Yaklaşık kırk kelime kadar kısaltılan bu yeni versiyon 1 Mayıs versiyonuyla aynı düşünsel yapıdadır; ancak dramatik bir değişim geçirmiştir. Bu versiyon iki yeni kavram içermektedir: bölgesel farklılıklar ve bireysel katkıların tanınması. Yine ortak değer ve miraslara yönelik ifadeler eksikti. 12 Haziran 1993 versiyonu ise kritere yeni bir değişiklik getirdi:

> "Amerika Birleşik Devletleri tarihi standartları hem ulusun çeşitli ırklar, etnik gruplar, sosyal ve ekonomik sınıflar, cinsiyetler, bölgeler ve dinsel ve politik görüşler tarafından örneklenen çoklu yapısını ['diversity'], hem de ulusun birlikte paylaşılan ortak noktalarını ['commonalities'] yansıtmalıdır. Belli grupların ve bireylerin katkıları ve çektikleri sıkıntılar standartlara dâhil edilmelidir." (NHSP, 1993: 33)

Bu versiyondaki değişiklik 1 Mayıs'ta 'ortak değer ve miraslar' ['common values and heritage'] ifadesinin 'ortak paylaşılan noktalar,' 'ortak özellikler' ['commo-nalities'] ifadesiyle değiştirilmiş olmasıdır. 'National History Standards Project'in Ara-lık Gelişim Raporu, kriterin bu 12 Haziran 1993 versiyonun bir daha değişmediğini be-lirtmektedir. (NHSP, 1993: 33)

Bir kriterin evrimini incelemek, ifade edilişindeki dili incelemek ve son geldiği noktayı incelemek, birinin kimin hikâyesinin nasıl anlatacağı üzerindeki 'dövüş'ü daha yakından görmesine yardımcı oluyor.

13 numaralı kriter de tartışmalar, yazışmalar, odak grupları tarafından gözden geçirmeler ve kişilerin yorumları üzerine defalarca değiştirildi. 13 numaralı kriterin ya-zımındaki kelime seçimi üzerine tartışmalar, dünya tarihi öğretiminde Batı uygarlığının pozisyonu üzerindeki gerilimi temsil etmektedir. Batı uygarlığı hakkındaki tartışmaları takip edebilmek için, bu çalışma 13 numaralı kriterin geçirdiği değişiklikleri, bu değişikliklere çeşitli grupların reaksiyonlarını ve katılımcıların 13 numaralı kriter hakkında genel yorumlarını takip etmiştir.

Orijinal 1 Mayıs 1992 versiyon şudur:

> "Dünya tarihi standartları hem Batı tarihini ve değerlerini, hem de diğer toplumların tarih ve kül-türlerini içermeli. Batı tarihine daha fazla ağırlık verilmesi şartıyla Batı dünyasının diğer toplum-larla olan ilişkileri de standartlara dâhil edilmeli." (NCHS, s 2)

22 Mayıs 1992'de Association for Supervision and Curriculum Development şu yazılı nedenlerle kriterin bu versiyonunu reddetti:

> "Kriter 13: Kriteri bu şekilde kabul etmek bir "çok-kültürlü mayın tarlası" oluşturacaktır. Tarihçiler ve sosyal bilimler öğretmenleri arasındaki güncel eğilim, tarihi ulus merkezci tavırdan uzaklaştırmaktır ve Batı uygarlığını diğer toplumların üstünde tutmak, öğretmenlerin şu anki dü-şünceleriyle ters düşer. Öğrenciler kendi ülkelerinin ve Batılı ülkelerin kültürlerini ve değerlerini öğrendikleri kadar Batılı olmayan toplumların kültürlerini ve değerlerini de öğrenmeliler." (ASCD, 1992: 4).

Bu eleştiri üzerine kriter şu yeni halini aldı: "Dünya tarihi standartları hem Batı uygarlığının tarihini ve değerlerini, hem de diğer toplumların tarihini ve değerlerini ve bu

ikisi arasındaki ilişkileri içermelidir." (NCHS, 1993: 2) Bu versiyonun kelime seçimi de bazılarına uygun gelmedi. 25 Eylül'de gerçekleştirilen toplantıda konsey yeni versi-yonu okudu: "Dünya tarihi standartları hem Batı uygarlığının tarihini ve değerlerini, hem de diğer uygarlıkların tarihini ve kültürlerini içermeli ve özellikle bu uygarlıklar arasındaki etkileşime dikkat çekmelidir." (NCHS, 1993: 2)

'American Historical Association' 13 numaralı kriteri sorunlu buldu. Gardner Crabtree'ye yazdığı bir mektubunda şunları yazdı:

> "Standartlara yönelik kriterlerde 13 numaralı kriterin kelime seçiminde problem görüyoruz. Şu haliyle kriter "bizler ve onlar" durumunu yaratıyor ve bu da dünyanın diğer her yerinde alınan küresel bakış açısına ve geçmişe olan çok kültürcü yaklaşımımızla kesinlikle uyuşmuyor. Ayrıca bizim "değerlerimizin olduğu, diğer toplumların ise sadece "kültürleri" olduğu ifadesi de duru-mu daha kötü yapıyor. Sizi temin ederim böylesi bir dil ileride uzun soluklu problemler yarata-caktır. Eğer bu sonbaharda odak gruplara gönderilecek materyallerde de böylesi bir dil kulanı-lırsa, AHA'nın bu projedeki varlığı ve desteği sorunlu olabilir ki böylesi bir durumu hiçbirimiz görmek istemiyoruz." (1992: 1)

AHA'nın aldığı bu duruş, AHA ve 'National History Standards Project' arasında uzun yazışmalara sebep oldu. Blackey de Crabtree ile 13 numaralı kriter hakkında görüşlerini paylaştı: "Jim Gardner, 13 numaralı kriterin neden olabileceği potansiyel problemler hakkında size yazdı; ... aslında, Teaching Division da, Eylül ayında kabul edilen versiyona da çok sert şekilde karşı. "(1992: 2) Blackey mektubunu şöyle bitirdi:

> "... böylesi taraflı bir dil içeren bir standardı desteklemekten yana değiliz—hatta resmi olarak reddetmemiz daha muhtemeldir. Lütfen bunun bizim için bir dilbilim ya da anlambilim ya da po-litik bir mesele değil de, tarihsel düşünce ve kavramlaştırma ile ilgili bir problem olduğunu bi-lin." (1992: 2)

13 numaralı kriterin efsanesi sürdü. Pek çok kişi kriteri gözden geçirdi ve birçok yorumda ve değişiklik önerisinde bulundu. AHA kriterin yazıldığı şekliyle Batı uygar-lığı hakkında yarattığı taraflı algılanış biçiminden şikâyetçi idi. 2 Aralık 1992 tarihli bir mektupta Gardner yine 13 numaralı kritere değindi. Kriterin 25 Eylül versiyonundan da rahatsız olan Gardner şunları yazdı:

> "Haziranda belirttiğim gibi projenin yolunda gittiğini düşünmemin yanı sıra, AHA'nın projedeki varlığının 13 numaralı kriter üzerinde yapılacak olan düzeltmeye bağlı olduğunu

> açıkça belirt-miştim. ... Benim dikkati çekmek istediğim nokta sadece "değerler" ve "kültürler" kelimelerin-den daha öteydi—asıl problem bir "biz ve onlar" durumu yaratarak Batı uygarlığı ile diğer uy-garlıklar arasında bir karşılaştırmaya gidilmesiydi. Kimseyi, AHA'nın 25 Eylül versiyonunu ka-bul edeceğini konusunda temin etmiyorum." (1992: 2)

Bu karşı çıkmalar 'National History Standards Project' tarafından hiçbir zaman gözardı edilmedi. 'American Historical Association' pek çok tarihçiden oluşan bir top-luluktu ve eğer standartların geniş çaplı bir ortak kanı yaratması bekleniyorsa AHA'nın da standartlara tam onay vermesi gerekmekteydi. 13 numaralı kriter yeniden yazıldı. Kriterin yeni Haziran 1993 versiyonu şöyleydi: "Dünya tarihi standartları farklı uygar-lıkların, Batı uygarlığı da dâhil olmak üzere, tarih ve değerlerine değinmeli ve özellikle bu uygarlıklar arasındaki etkileşime dikkati çekmelidir." (NHSP: 34)

Kriterin kelimelendirilmesi 'National Council for History Standards'ın 1 Mayıs 1992 toplantısında açık açık ve sert bir şekilde tartışılmıştı. İlerleyen toplantılarda kri-terin gözden geçirilmesi daha çok zaman, enerji ve duygu gerektirir olmuştu. Kriter 13, değerlendirme için sekiz odak grubuna gönderildiğinde, sadece iki grup kritere nihai ra-porlarında değindi ve kriterin kelime seçimini eleştirdi. 'The Association for Super-vision and Curriculum Development' 13 numaralı kriterin yazıldığı şekilde kabul edile-meyeceğini söyledi ve nedenlerini sundu. 'The Council of Chief State School Officers' (CCSSO) kriter 13 hakkında yorum yapmadı. Bir araştırmacı CCSSO'dan Ramsay Sel-don'a CCSSO'nun 13 numaralı kriter üzerindeki tartışmalar hakkında ne düşündüğünü sordu ve Ramsay CCSSO'nun böylesi bir tartışmayı alevlendirmeyeceğini söyledi. Her ne kadar kriterin çeşitli versiyonlarına karşı çıkan gruba sempati duyuyor olsalar da, bu gruplar kadar konu hakkında endişeli değillerdi.

13 numaralı kriter 'American Historical Association'ın proje içinde pozisyonunu aldığı destek noktasıydı. AHA'nın bu pozisyonu pek çok kişi tarafından standartları oluşturma sürecenin en talihsiz olayı olarak görülüyordu. Pek çokları şok olmuştu, AHA'nın personeli aracılığıyla aldığı pozisyona değil de, AHA'nın kullandığı taktiğe. AHA gibi kriter 13'un değiştirilmesinden yana olan gruplar bile AHA'nın bu kavgacı ve saldırgan tavrından huzursuz olmuştu. Tarihçi Morton Keller AHA'nın itirazlarını poli-tik nedenlere bağladı ve pozisyonlarının da AHA'nın bünyesindeki ideologlar ve bürok-ratlardan ileri geldiğini savundu.

Princeton Üniversitesi tarihçilerinden Theodore Rabb 'American Historical Association'ın tavrını "ileri derecede huzursuzluk verici, muhalefet yanlısı, kişisel ve rezilce" olarak tanımladı. AHA'nın bir üyesi olan Rabb, AHA'nın bu tartışmasının entellektüel bir tartışma olmaktan çok bilgelikten uzak, tamamıyla politik doğruluk üzerine kurulmuş bir tartışma olduğunu belirtti.

Proje başkanları 'American Historical Association' ile uzun uzadıya yazışmaya devam ederken, bir yandan da bazı proje katılımcıları AHA ile özel olarak görüştü. Profesör Rabb, AHA'nın başkanı Louise Tilly'ye bir mektup yazdı ve "böylesi gayr-ı resmi bir mektubun, tarihin okullarımızdaki yerini zedeleyecek ve kamuoyu önünde resmi bir münakaşayı önlemesini umuyorum," dedi. (1993:1) Rabb mektubunda AHA'nın hem prosedürle ilgili, hem de direk şikâyetlerine değindi. AHA'nın Batı uygarlığının standartlardaki yerine yönelik tavrı hakkında Rabb şunları yazdı:

> "AHA'nın standartları hazırlayanların Avrupa-merkezci olduğuna ve proje rehberlerinin Batılı perspektiften yaklaşıldığına yönelik endişesini ... bir türlü anlayamıyorum. Standartlar konse-yindeki tek Avrupa yanlısı benim; sekiz kişilik dünya tarihi komitesinde de tek Avrupa yanlısı tarihçi benim. Birinin benim uzmanlığımın Akara Iriye, Carol Gluck veya William McNeil gibi yaman meslektaşlarımdan daha ağır basacağına nasıl inanabileceğini aklım almıyor. Aslında yaptığımız hakkında ilgili kurumlardan aldığımız yüzlerce geribildirimin hiçbiri böylesi bir problemden bahsetmiyordu. Problem ilk defa 18 Mayıs'ta James Gardner'in gönderdiği raporda ortaya çıktı." (1993: 1)

'National Council for History Standards'in üyesi tarihçi William McNeil, 'American Historical Association'ın pozisyonunu dile getiriş biçiminden duyduğu hayal kırıklığından bahsetti. Dünya tarihi öğretiminin önemli bir elemanı ve Batı uygarlığının hep abartılan mevkisinin eleştirmeni McNeil hem kapsamlı hem de aykırı öğretimi göz önünde bulundurmuyor. McNeil, bizim Batı uygarlığını, Batı uygarlığı ile Amerika ara-sındaki ilişkiyi ve bütün dünyayla olan ilişkisini öğretmemiz gerektiğini düşünüyor. (1994)

13 numaralı kriterin Kasım 1993'teki son versiyonu, daha önceki versiyonlarla sadece çok az bir benzerlik gösteriyor. Kriter 13 üzerinde ortak kanı oluşturulmuş olmasına rağmen, kimse bu durumdan gurur duyamıyordu bu sefer. Kültür savaşlarının küllerinin arasında kalan son kıvılcımları da söndürmek amaçlı yazılmış olmasına rağmen, kriter 13 bu kültür savaşlarını hep hatırlatacak.

Üç prosedür meselesi ve bir direk mesele üzerine uzayıp giden tartışmalar bo-yunca 'American Historical Association' ve Crabtree ile Nash 14 Haziran 1992–Nisan 1993 arası sayfalar dolusu yazıştılar. Bu uzun yazışma dönemi Crabtree ve Nash'in AHA yöneticilerinin bire bir yüz yüze görüşmeye davet etmesiyle sonuçlandı. Dört tar-tışmalı konu üzerinde anlaşmaya varılmamakla birlikte, toplantı sonrasında AHA kendi üyelerine, *Perspectives* adlı kendi kurumsal gazetesiyle, prosedürle ilgili üç tartışmalı mevzuda tatmin verici sonuçlara ulaşıldığını, geriye kalan tek sorunun da üzerinde çalı-şıldığını duyurdu.

Amerikan kurumlarının anayasayı, adalet ilkelerini, hükümet sistemini Batı uy-garlığından aldığına ve dolayısıyla da Batı uygarlığına dünya tarihinde daha önemli bir yer verilmesi gerektiğine inananlar, kriter 13'un son versiyonunu istemeyerek de olsa kabul etmek zorunda kaldılar. Bu ortak kanı oluşturma adına bazı grupların verdiği en büyük ödündü. 'National Council for History Standards' üyesi ve öğretmen David Battini'ye göre, tarih standartlarını belirleme sureci:

> "... sadece ben kendimi konforlu hissettiğim sürece sürdü. Güncel politik trendlerde aşırıya kaç-tık. Amerikan tarihi tanımı gereği çok-kültürlü bir yapıya sahiptir—onlar [yani, *multicultu-ralistler*] bunu bir ideolojiye cevirdiler. Önemli olan, insanların bu trende ayak uydurması değil, diğer insanlar üzerinde kuvvet uygulamasıydı. ... Bu ülke Avrupalı temeller üzerine Avrupalı ya-sal düşünceler üzerine kurulmuş bir devlettir. Onlar bu düşünce için savaşıyorlar. Eğer yenerler-se bu sadece kelime secimi olarak kalmayacak, bir zafer olacak." (1994)

Battini "politik nedenlerden dolayı, ideolojik ajandalara sahip gruplara aşırı ilgi gösterildi," diyerek devam etti. (1994) Dünya tarihi görev gücünden Peter J. Cheoros, şunları söyleyerek Battini'ye katıldı:

> "Bizim en büyük problemimiz birkaç insanın Avrupa tarihine verdiğimiz bütün referansları, ya da en azından bütüne yakınını elemek istiyor gibi görünmeleriydi. Dünyadaki tüm problemlerin Avrupa'dan doğduğuna inanıyor gibiydiler." (1994)

Donald Woodruff, kendi görev gücünden bazı kişilerin "Batı uygarlığını çok kü-çük görüyoruz," diye düşündüğünü belirterek bu Batı uygarlığı meselesinin bölücü ol-duğunu ileri sürüyor. (1994)

Standart belirleme surecinde ortak kanı oluşturma işlemini daha da derinleme-sine incelemek isteyen bu araştırmacı, sarf edilen ortak kanı oluşturma çabalarını C. W. Moore'un *The Mediation Process: Spheres of Conflict: Causes and Interventions* adlı eserinden alınmış teorik bir ortak kanı oluşturma modeliyle bire bir analiz etti. (xxxx, 1986). Bu analiz göstermiştir ki, the National History Standards Project tartışma yönetiminde nerdeyse tam bir ders kitabı metodu izlemiştir. Crabtree ve Nash diğer ortak kanı oluşturma çabalarındaki deneyimlerinden de yararlanarak, ortak çalışmanın ortak kanı yaratmadaki önemini anlamışlardır

6.6. ÇÖZÜLEMEYEN KONULAR

Geniş çaplı bir ortak kanı oluşturma işlemi kolay değildi. Bu durum projenin daha başından belliydi—ki, 6 numaralı önerme de buna işaret etmektedir ["ortak kanı oluşturmak için ortam ne kadar elverişli olursa olsun, yine de bazı konularda tatmin edici bir anlaşmaya varılamayacaktır."]. Bu çalışmanın bir sonraki sorusu sudur: Hangi meseleler problem olarak kaldı?

Bu araştırmacı bir grup katılımcıya bu soruyu sordu ve cevaplar soruyu cevap-layan kişinin projeyle ilişkisine göre değişiyordu. Bazıları için tatmin edici bir şekilde çözülen projeler bazılarını tatmin etmiyordu. Beklendiği gibi 2 önemli mesele çözüle-meyen meseleler olarak kaldı. Birinci mesele Batı uygarlığının dünya tarihindeki yeri ne olmalıdır sorusuydu. İkincisi de standartların nasıl uygulanması gerektiğiydi.

Batı uygarlığının dünya tarihindeki yerinin hala çözülemediğini düşünenler Woodruff, Pyne, E. Bell ve David Baumbach idi. Pyne'e göre, "problem Batı uygarlı-ğına gereken değerin verilip verilmediği," idi. (1994). Baumbach 13 numaralı kriterden bahsederken şunları söyledi: "Görünen o ki AHA'nın proje için desteği yerinde değil. Şunu fark etmek önemlidir ki AHA odak gruplardan sadece biri." (1994)

Ortak kanı oluşturmak ve standartları yazmakla ilgili kişilerin daha çok endişe-lendiği konu ise standartların uygulanmasıydı. Battini, Arno, E. Bell, Pedro Catillo, Diane Brooks ve Reed gibi isimler tarafından dile getirilen, standartların uygulanması önündeki engeller; sorunun büyüklüğü, eyalet bakanlıklarının ve yöneticilerinin stan-dartlara olan tepkisi ve sosyal bilimler branşının kendi itaatsizliği ve inatçılığıydı.

Arno ürünün boyutu hakkında "insanların ürünün boyutu altında ezilmesinden endişeleniyorum," demiştir. (1994) E. Bell standartların son halini "belli belirsiz anlaşılmış büyük bir mesele," diye tanımlamıştır. (1994) Brooks, "bazı eyaletlerin böylesi standartları karşılayabilecekleri hala bir soru işareti; öğrencilere üç sene Amerikan tarihi bir üç sene de dünya tarihi verilse bile," diyerek standartlara erişmenin ne derece mümkün olduğunu eleştirmiştir. (1994)

Battini, 'National History Standarts Project'in çabalarının hükümetin ve benzeri kuruluşların çabalarıyla ne derecede örtüşeceğini merak etmektedir. (1994). Ravitch tarihte ulusal standartlara sahip olup da, devlete sahip olmamanın "garip" olacağını söylemiştir. (1994)

Reed ayrıca sosyal bilimler müessesesinin tepkisinden endişeliydi. Reed'e göre, standartların uygulanmasının önündeki asıl engel sosyal bilimler kurumu olacaktı; bilhassa da standart karşıtı bir duruş alan üniversiteler. (1994).

Vigilante, öğretmenlerin standartların altında ezileceği fikrini kabul etmeyi reddederek pek çok deneyimli öğretmenle aynı bakış açısını paylaştı. Vigilante şöyle dedi:

> "Diğer bir problem de standartların uygulanması. Bizler eğer standartların uygun bir uygulama yolu bulunmazsa, tarih öğreticiliğinin gelişmesi için harcadığımız onca çabanın kaybolmasından korkuyoruz. Projeye zarar veren ana problem performans standartlarının işgününe matematik olarak bölünmesi gibi duruyor. Ben bunu geçerli bir sebep olarak kabul etmiyorum. Standartlar yapınca yanına tik atacağınız bir liste değildir, her biri ayrı bir madde değildir: hepsi birbiriyle ilişkilidir. Öğretim çok katmanlı bir kavramdır, madde madde analizi yapılacak şekilde matema-tiksel bir temele indirgenemez. Standartlar senelerin deneyimine sahip bireyler tarafından yazıl-mış ve yüzlerce öğretim üyesi, müfredat uzmanı ve profesör tarafından gözden geçirilmiş değiş-tirilmiştir. Onlar öğrencilerin bu standartları aşabileceğinde hemfikirler." (1994)

Arno vardığı şu sonuçla pek çok katılımcının duygularını dile getirdi:

> "Öyle hissediyorum ki, ulusal standartlar zaten zamanı gelmiş bir fikirdi. Sivil politikacılar ve eğitimle ilgilenenler eğitimi daha kapsamlı ve zorlayıcı bir hale getirmenin yollarını arıyorlar. Bu standartlar Yirmibirinci Yüzyıl'a yaraşır yüksek kaliteli bir eğitim için uzun bir yol alıyor." (1994)

Tarihte ulusal standartları oluşturmak geçmişte örneği olmayan bir çaba. ‘Na-tional History Standards Project’in görevi tarihsel bir görevdir ve projenin ürünü tarih öğretimini, ders kitabı endüstrisini, öğretmenlerin eğitim seviyesini ve bir ulus olarak dünyada kendimizi nerede gördüğümüzü etkileyecek.

‘National History Standards Project,’ tarih öğretiminde belli standartlar geliş-tirmek isteyen ülkeler için tarihsel bir örnek ve model olacak. Projenin son hali edit edilme safhasında ve eğer her şey yolunda giderse 1994 yazında sunulacak. Mükemmel bir doküman olmayacaksa da, canlı bir doküman olacak. Bu ürün, mantıklı insanların hiçbir şekilde mükemmel anlaşmanın sağlanamayacağı meseleler üzerinde eleştirel bir yaklaşımla yapıcı bir şekilde tartışarak ortak bir karara varmalarının sonucu olacak.

Bu projenin son önermesi, tarih standartları üzerinde ortak kanı oluşturma sü-recinin diğer standart belirleme organizasyonları için örnek olabileceği yönündedir. Bu durumda soru, ‘National History Standards Project’te uygulanan ortak kanı oluşturma yönteminin nasıl benzeri durumlara uygulanabileceğidir.

6.7. ‘NATİONAL HİSTORY STANDARDS PROJECT: STANDART BELİRLEME ORGANİZASYONLARI İÇİN BİR MODEL

Geçmişe bakarak gelecek atılımlarına yön vermek, günümüz düzenli toplum-larının geçmişi gelecekle bağlamak için kullandıkları bir yoldur. ‘National History Standards Project’ de ulusun okullarında tarih standartlarını belirlemek için kendinden önce aynı konuda yapılmış küçük ama benzer çabalar üzerine kurulmuştur. California’nın ürettiği *History—Social Studies Framework for California Public Schools, Kindergarten Through Grade Twelve* taslağı, ‘National History Standards Project’e yön veren bir model olmuştur. ‘New York State Social Studies Review and Development Committee’nin deneyimleri de, hiç olmazsa, geniş bir ortak kanıyı amaç-lamanın önemini ve eğer ortak kanıya ulaşılamazsa çıkacak problemlerin ciddiyetini ‘National History Standards Project’e göstermiştir. ‘National Council for Education Standards and Testing’in yürüttüğü, Amerikan Kongresi tarafından buyurulmuş proje de ‘National History Standards Project’ için bir örnek teşkil etmiş ve proje mensupları ta-rafından yakından incelenmiştir. Dahası, the National Council for Teachers of Mathematics’in (NCTM) matematik alanındaki uzman ve profesyonel matematikçiler arasında ortak kanı oluşturarak başardığı matematik

standartları oluşturma projesi de ‘National History Standards Project’ için bir model olmuştu. NCTM, yaptıkları işle, katılımcıların listesiyle ve bu katılımcıların ifadeleriyle ilgilenen kişilerin bu bilgilere ulaşabileceği bir süreç geçirmişlerdi.

‘National History Standards Project’ ayrıca NCTM’in hatalarından da ders al-mıştır. Bu hatalardan biri, NCTM’in de kabul ettiği gibi, matematik standartlarının ya-yınlandığı anda tüm okulların seviyelerini ölçme ve toplama çabası olmuştur.

Bir röportajda, NCTM’de Marilyn Hala çok sık sorulan “matematik standartları ne gibi bir farklılık getiriyor?” sorusuna cevap verirken yaşadıkları zorluklardan bah-sediyor. Hala, geçmişe bakarak hala NCTM’in matematik standartları yayınlandığında okulların ne seviyede olduklarının ölçülmüş olması gerektiğine inanıyor. Öğretmenlerin bu yeni öğretim biçimine ne kadar hazır olduklarını, öğretmen davranış verilerini öğ-renmek önemli olurdu. Hala, her ulusal standart projesinin, standartları uygulamaya ge-çirmeden önce böylesi bir araştırma yapmak için yeterince vakti olduğuna inanıyor.

‘National History Standards Project,’ geçmişten aldığı örneklerin yanı sıra, gelecekte pek çok projeye tarz ve materyal olarak örnek olacak pek çok yeni gelenek de geliştirmiştir. ‘National History Standards Project,’ direkt olarak iki yüz, indirekt olarak binlerce kişiyle irtibat kurmuş ve işbirliği yapmıştır, tarih standartlarını belirlemek için. Kurduğu bu irtibatlar halka açıktı ve arşivlenen binlerce sayfa yazı ve saatlerce süren teyp kayıtları orta büyüklükte bir kütüphaneyi doldurabilirdi. ‘National History Standards Project,’ pek çok eğitimci ve öğretmen ekibini konferanslar vermek üzere ülkenin dört bir yanına yollamış, böylece herkesin ne olup bittiğini bilmesini sağlamış, ayrıca geniş bir kitleden de yorum, öneri ve eleştiri toplamıştır.

‘National History Standards Project’in geleceğe örnek olacak bir başka davranışı da AHA’ya karşı takındığı sakin ve uzlaşmacı tavırdır. ‘National History Standards Project’in AHA liderlerine kamuoyu önünde saldırmaları, AHA’nın halka açık bir konferans ortamında ‘National History Standards Project’i yermesi kadar kolay olurdu. Ancak ‘National History Standards Project’ yöneticileri, anlaşma yoluna gittiler, ortak kanı oluşturma adına. Crabtree ve Nash, AHA’nın emelinin proje üyelerinden farklı olmadığına inanıyorlardı; bu nedenle tartışmaları en medeni ve mesleğin gerektirdiği şekilde çözmeye çalıştılar. AHA’nın aldığı tavır ve pozisyon, onların bakış açısından değerlendirilmelidir. AHA etkileyici bir şekilde pozisyonuna ve şikayetçi oldukları ko-nulardaki görüşlerine

sadık kalmıştır. AHA'dan 'National History Standards Project'e atanan görevlilerin ne kadar AHA görüşlerini yansıttıkları başka bir çalışma konusu ola-bilir. Bu çalışmada açıkça görülen şudur ki AHA üyeleri kendi görüşlerinden asla vaz-geçmemişlerdir.

'National History Standards Project'in öncülük ettiği bir başka durum da, bil-ginin geniş bir çevreye yayılmasıdır. Çok sayıda insana ulaşabilmek için teknolojinin son ürünleri kullanılmıştır. 'The National Council for History Standards'ın eğitim po-litikasına verdiği önem de, gelecekteki benzer projeleri yürütecek insanlara örnek olma-lıdır. Crabtree ve Nash, tüm katılımcıları, yasalardan, Ulusal Hedefler Paneli rapor-larından, medya raporlarından ve profesyonel organizasyonlar tarafından üretilen her türlü bilgiden haberdar etmişlerdir.

'National History Standards Project'in örnek olacağı bir başka alan da, projenin süreç içerisine pek çok üniversite-öncesi öğretim mensubunu da dâhil etmesi olmuştur. Yaklaşık elli kişilik bu grup, ulusumuzun okullarındaki öğrencilerini daha iyi tanımaları gerekçesiyle profesyonel tarihçilere standart yazma surecinde yardımcı olmuşlardır.

Aralık 1991'de Crabtree National Endowment for the Humanities'den ve Eğitim Bakanlığı'ndan proje bağışını aldıktan itibaren, Crabtree ve Nash profesyonel ve resmi tavırlarını sürdürdüler. Onların önderliğinde 'National History Standards Project,' ben-zeri çalışmalara örnek olacak bir proje oldu.

'National History Standards Project' tarafından izlenen metod nasıl geliştiri-lebilir diye sorulduğunda, röportaj yapılan katılımcıların pek çoğu metottan yeterince tatmin olduklarını söyleyerek metodu övdüler. Daha iyi bir method için öneride bulu-nanların değindiği iki temel nokta vardı: Odak gruplarının rolü ve odak gruplarına karşı alınan tavır ve zamandaki kısıtlamalar.

'The Council of Chief State School Officers'dan Ramsay Selden ve tarihçi Elizabeth Fox-Genovese odak grupları hakkındaki endişelerini dile getirdiler. Selden, odak gruplarının yeterince dinlenilmediğini hissettiğini ve insanlara "herkesin dinlenil-diği ve herkesin görüşünün dikkate alındığı mesajını vermemiz," gerektiğini söyledi. Diğer taraftan Fox-Genovese, odak gruplarının rolünün hiçbir zaman açık olmadığını ve yasal olmaya her zaman dikkat ettiğini söyleyen Crabtree'nin odak gruplarına bazen aşırı rol verdiğini dile getirdi.

Fred Risinger and Arno, tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi standartları olarak çıkan materyallerin çokluğundan yakındı. Risinger, tüm odak gruplarından bağımsız bir grubun atanmasının ve bu grubun tüm standartları değerlendirip üç alan için de ortak standartlar geliştirmesinin iyi olacağını önerdi. Arno ise standartları geliştiren kişilerin ve diğer uzmanların tekrar bir araya gelerek standartları kısaltmasını önerdi.

Theodore Rabb ve Battini de bazı önerilerde bulundu. Rabb dünya tarihi standartlarının tutarlı olmadığını ve Amerikan tarihi standartlarıyla uyuşmadığını düşünüyordu. Bunu iki sebebe bağlıyordu: Birincisi, Rabb'a göre dünya tarihi standartları komitesi, Amerikan tarihi standartları komitesinin sahip olduğu lider karakterlere ve yönetime sahip değildi. İkincisi de, dünya standartları komitesinde çalışan profesörlerin hiçbiri 'National Council for History Standards'ın üyesi değildi. Aynı bağlamda Battini, eğer tüm işlemi başa saracak olsaydı şunları yapmış olacağını söyledi:

> "Tartışmalı konular hakkında ve belki de itiraz eden grupların gizli tuttukları nedenleri hakkında daha açık ve direkt olurdum. Kuyruğun köpeği sallamasına izin vermemeli. Şu anki çoğunluk ortak kanı sağlamak için gerekli değil."

VII. BÖLÜM

AMERİKA TARİHİ VE DÜNYA TARİHİ İÇİN ULUSAL STANDARTLARIN GELİŞTİRİLMESİ

Amerika tarihi ve dünya tarihi için gerekli olan ulusal standartların gelişiminde, "insanlık tarihinde bulunan sayısız olaydan hangisi öğrencilerin öğrenmesi için en fazla öneme sahiptir?" gibi önemli bir zorlu karar verme süreci ile yüz yüze kalınmaktadır. Muhtemelen daha az ateşli tartışmalara neden olan, fakat aynı derecede önemli olan bir diğer konu ise, "hangi tarihsel bakış açısı, hangi tarihsel sorgulama yetenekleri, değer-ler, analiz yolları ve politik düşünme metotları tüm öğrenciler için ulaşılması gerekli olan becerilerdir?" konusudur. Tarih için belirlenen ulusal standartların dayandığı en temel iki standart *tarihsel düşünme yeteneği* ve *tarihsel algılamadır*.

1. '*Tarihsel Düşünme Yeteneği*' ['*Historical Thinking Skills'*]: Öğrenciye, günümüz dünyasında bilinçli karar verme aşamasında, kanıtları değerlendirme, nedensel ve karşılaştırmalı analizleri geliştirme, tarihsel kayıtları yorumlama ve tarihsel argümanlar ve bakış açıları yaratma yetisi kazandıran standart.

2. '*Tarihsel Anlama*' ['*Historical Understandings*']: Öğrencilere kendi toplu-mu ve milleti ile dünya tarihi hakkında ne *öğrenmeleri* gerektiğini tanımla-yan standart. Bu algılamalar insan umutlarının, çabalarının, başarılarının ve başarısızlıklarının kayıtlarından seçilmiştir. Bu kayıtlar su beş alandaki insan aktivitelerindendir: sosyal, politik, bilimsel/teknolojik, ekonomik ve kültürel (felsefik/dinsel/estetik). Bunlar, aynı zamanda, öğrencilere günümüz insanlarının karşılaştıkları problemleri analiz edebilmeleri için gerekli olan tarihsel bakış açılarını da kazandırırlar. (Crabtree ve Nash, 1994: 2)

'National Council for History Standards' tarafından belirlenen kriterler ulusal anket, araştırmalar ve tartışmalar sonucunda ulaşılmış ve anaokulundan liseye kadar sürdürülen tarih eğitimi için geliştirilmiştir.

1. Standartlar entellektüel olarak yeteri seviyede olup daha fazlasını talep eden, tarih bilimini en iyi şekilde yansıtılmasını amaçlayan ve pasif olarak öğreti-len doğrular, tarihler veya isimlerden ziyade etkin olarak sorgulamayı gerek-tirecek şekilde olmalıdır.

2. Bu standartlar *tüm* öğrencilerden eşit bir şekilde beklenmelidir ve tüm öğren-ciler bu standartlara ulaşmak için fark gözetilmeden gerekli müfredat olanak-ları sunulmalıdır.

3. Standartlar çocukların ilkokul çağından itibaren geliştirdikleri tarihin anlamı-nı öğrenme ve tarihçilerin yöntemlerini benimsemeleri yetilerini geliştirici özellikleri yansıtmalıdır.

4. Standartlar düzenli ve kronolojik bir şekilde düzenlenerek öğrencilerde geli-şimine önem verilen bir düzen ve nedensellik ilişkisinin geliştirilmesine yar-dımcı olmalıdır.

5. Standartlar Amerikan ve dünya tarihindeki temaları bir denge içinde öğren-cilere sunarak, onların belirli tarihi olaylara, düşüncelere, hareketlere, kişile-re ve dokümanlara keşfedici yaklaşımlarını tetiklemelidir.

6. Tüm tarihsel çalışmalar genel düşünceler ve değerler ışığında bilginin seçimi ve düzenlenmesini içerir. Tarih için belirlenen standartlar tarihsel nedenle-menin temel taşlarını yansıtmalıdır—olayların titizce irdelenip değerlendi-rilmesi, nedensel ilişkinin inşa edilmesi, dengelenmiş yorumların yapılabil-mesi ve karşılaştırmalı analiz yetisine sahip olunması. Bunların yanında özellikle tarihteki bir takım çarpıtmalar ve propagandaları belirlemek ve bunları değerlendirerek bunların doğru bilginin elenmesine, bastırılmasına ve yapay bilgilerin ortaya atılmasına engel olacak bir düşünce yapısına sahip olmak.

7. Standartlar, tarih bilgisinin ulaşımında yardımcı olan farklı kaynaklardan toplanılan bilgilerin farkındalığını, onların verimli bir şekilde kullanımını ge-rektirecek şekilde olmalıdır. Bu farklı kaynakların içinde yazılı belgeler, söz-lü gelenekler, popüler kültür, edebiyat, sanat ve müzik, tarihi site alanları, re-simler, filmler vb. bulunmaktadır.

8. Amerikan tarihi için oluşturulan standartlar bu toplumda var olan etnik, ırk-sal, sosyal ve ekonomik statü, cinsiyet, bölgesel, politik ve dinsel farklılıklar, çeşitlilikler ile beraber bu milletin bütünlüğünü de yansıtmalıdır. Özel bazı bireylerin veya grupların zorlu mücadeleleri veya katkıda bulundukları bun-ların içinde kendine yer edinmelidir.

9. Amerikan tarihindeki standartlar vatandaşlık eğitimine katkıda bulunmalıdır. Bunu da kendi sivil kimliğimiz ve paylaşılan toplumsal değerlerimizin geliş-tirilmesiyle bir saygı çerçevesinde geliştirerek ulaşmalıyız. Bu da ancak ulu-sun tarihindeki büyük politika olaylarını irdeleyerek gerçekleşecektir. Fakat bunu, içinde bulundurduğu farklı kimliklerin yapısına saygı göstererek yap-malıdır.

10. Tarih standartları sivil toplumun doğal yapısını ve bu yapılanmanın hükümet ve vatandaşlık ile olan bağını irdelemelidir. Amerikan tarihindeki standartlar ulusun demokratik politik sisteminin tarihi kökenlerini ve süregelen hedef ve kurumlarındaki gelişim süreçlerini, yaşanılmış ve yaşanılan çelişkileri ve he-defleri ile gerçek yaşamda atılan adımlar arasındaki farklılıkları daraltılması çabasını hedef alacak şekilde düzenlenmelidir. Dünya tarihindeki standartlar demokratik yapılanmalardan otokratik yapılanmalara kadar farklılık gösteren politik yapılanmaları ve dünyanın farklı kesimlerinde uygarlıklar tarafından kurulup geliştirilen düşünce ve hedefleri/tutkuları içerecek yapıda şekillendi-rilmelidir.

11. Amerikan tarihi ve dünya tarihindeki standartlar farklı şekilde geliştirilmeli, fakat içerik ve anlamında bağlantılı olup format bakımından benzerlikler göstermelidir. Amerikan tarihindeki standartlar dünya çapında içerikteki ulu-sun tarihini yansıtmalı, dünya tarihi standartları ise Amerikan tarihine bütü-nü içerisindeki bir parça olarak yaklaşmalıdır.

12. Standartlar Amerikan ve dünya yakın tarihindeki olayları kapsayıcı bir şe-kilde düzenlenmeli ve uygulanmalıdır. Bunların içinde İkinci Dünya Savaşı sonrası gelişen sosyal ve politik ilişkilerin uluslararası tabanda incelenmesi de dâhildir.

13. Dünya ve Amerikan tarihindeki standartlar bölgesel ve yerel tarihteki hareketleri ve olayları *case studyler* ve tarihsel araştırmalar yoluyla incelemeli ve kullanmalıdır. Yerel ve bölgesel tarih, Amerikan ve dünya tarihinin düzenle-mesini geliştirmelidir.

14. Dünya ve Amerikan tarihindeki standartlar insan kültürünün temel ve farklı yüzlerini bütünleşmiş bir şekilde sunmalıdır. Bu farklı yönler arasında din, bilim ve teknoloji, politika ve hükümet, ekonomi, çevre ile olan etkileşimler, entellektüel ve sosyal yaşam, edebiyat, sanat vb. bulunmaktadır.

15. Dünya tarihindeki standartlar farklı uygarlıkların tarih ve değerlerine—Batı uygarlıkları da dâhil olmak üzere—gereken önemi vermeli ve özellikle bun-lar arasındaki etkileşime dikkat etmelidir. (Crabtree ve Nash, 1994: 3-4)

7.1. TARİHSEL ANLAYIŞ [HISTORICAL UNDERSTANDING]

Tarih birçok farklı alanda insan yaşamının, düşüncelerinin, tutkularının irdelendiği, analiz edildiği bir bilim dalıdır. Bu alanlar sosyal, politik, bilimsel/teknolojik, ekonomik ve kültürel olarak sınıflandırabilir. Ayrıca, tarih, yaşananların, gerçek insanların ele alındığı bir bilim dalı olduğu için, öğrencileri içine alan ve onları aktifleştiren bir disiplindir.

Sosyal tarih ile beraber öğrencilerin daha derin bir bakış açısı kazandıkları aşikârdır. İnsan olmak ne demektir, farklı aile yapıları ne şekilde oluşmuştur ve bu yapılanmalardaki kadın-erkek ilişkileri ve rolleri nelerdir, çocukların rolleri ve farklı kimlik taşıyan grupların etkileşimleri gibi sorular, düşündüren konular gerek bireysel düzeyde gerek de toplumsal düzeyde analiz edilmektedir. Bu tarih alanında ekonomik, dinsel, politik değişikliklerin nasıl insan hayatını etkilediği araştırılmaktadır. Milyonlarca insa-nın kaderi bu hareketlenmeler sonucunda ne şekilde etkilenmiştir. Bu hareketlenmelere esirliğin tarihi, sınıf çatışmaları, kitlesel göçler, açlık, salgın ve savaşların sonuçları gibi örneklemeler gösterilebilir.

Politik tarih ile beraber öğrenciler yerel yönetimlerinde, yaşadıkları devlet çatısı altında, ulus içerisinde ve farklı dünya topluluklarında politik alanda yapılan aktivitele-rin daha derin bilgisine sahip olacaklardır. Hükümet ve kurumları inşa etme ve temel in-san

haklarını koruma, adalet, eşitlik, hukuk ve düzeni sağlama çabaları, bölgesel ve kü-resel olarak mekanizmaların nasıl çalıştığını ve uluslararası hukuku daha fazla yayan sistemlerin analizleri politik tarihin uygulama alanına girer.

Bilim ve teknolojinin tarihi ile öğrenciler içinde bulunduğu doğanın işleyişi hakkında daha derin bilgiye sahip olurlar. Bu merak edilen sorular kayıt altına alınmış insanlık tarihine kadar eski bir tarihe dayanmaktadır. Bununla beraber, daha iyi ne şekilde ürünler üretilir, hastalar ne şekilde iyileştirilir, ne şekilde iyi taşınma imkânları geliştirilebilir gibisinden sorular da sorulmaktadır. Bilim ve teknolojinin tarihi bu soruları ana-liz ederek bu alanlarda yaşanılan değişikliklerin ne tür sonuçlara neden olduğu bu alanın çatısı altındadır.

Ekonomi tarihi ile öğrenciler insanların yaşamlarını etkileyen ekonomik olayla-rın farkına vararak, bu hareketliliklerin insan hayatının kalitesinde ne tür değişikliklere yol açtığını, toplumları ne şekilde etkileyip şekil verdiğini, olayların akışlarında ne şe-kilde bir değişikliğe sebep olduklarını daha derince bir şekilde algılarlar. Kültürlerin içinde ve kültürler arasında yaşanan karşılıklı ilişkiler içinde bulunulan toplum ve toplu-mun politikaları üzerinde büyük etkilere sahiptirler. Bu etkileşimler sonucunda ekono-mik olarak baskın olan güçler toplumların şekillenmesinde rol oynayarak diğer birçok alanda etkiye sahip sonuçlara yol açmaktadır.

Kültürel tarih ile öğrenciler düşüncelerin, inanışların ve değerlerin insan aktivitelerini ve davranışlarını tarih boyunca ne şekilde etkilediklerini göreceklerdir. Din, felsefe, sanat ve popüler kültür insanlık tarihi içerisinde davranışlara ilham verici etmenler olmuşlardır ve toplumların yaşayış şekillerini etkilemişlerdir. Öğrencilerin edebiyat, kutsal yazılar ve sözlü gelenekler, siyasal antlaşmalar, tiyatro, resim, mimari yapı, mü-zik ve dans ile keşfedecekleri insan etkinlikleri ile deneyimlerin ve insanlık tarihinin da-ha derin bir şekilde algılarlar.

Bu beş başlık altında analiz edilen insanlık tarihi, yaşanılan olayların tarihsel zamanı ve coğrafik yerleşkesi göz önüne alınarak değerlendirilmelidir. Coğrafik yerleşke tarihsel olayların oluşmasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Çünkü insan yaşamını bulundukları coğrafya etkilemiştir. Bazıları için bu bir şans olmuş ve bulundukları coğrafya içerisinde daha ileri medeniyetler geliştirmişlerdir; bazıları için de coğrafya etkin-

liklerin çeşitliliğini sınırlandırmış ve toplum hayatının yönünün değişmesine neden olmuştur.

İnsan aktivitelerinin çoğu bu beş başlık altında dokunmuş bir yapıya sahip oldu-ğu için, Amerikan tarihindeki önemli algılamalar da bu beş başlık altında kesiştiği yerde bulunarak incelenebilir. Örneğin, öğrenciler Amerikan Devrimi'nin nedenlerini irdeler-ken Aydınlanma Dönemi'ndeki *felsefik düşünceleri ve düşünsel süreçleri* incelemeli, İngiliz merkantilizminin ve sömürgeci politikalarının *ekonomik çıkarları/menfaatleri* dikkate alınmalı ve etnik, ırksal, ekonomik statü ve bölgesel olarak *farklılaşan topluluk-ların* hedeflediklerinin ve ideallerinin ne şekilde Amerikan Devrimi'ni etkilediğini dik-kate alarak düşünmelidirler. Görüldüğü gibi, bunlar farklı alanların birarada irdelenme-sini gerektiren örneklendirmelerdir. Buna benzer bir şekilde, Amerikan zaferinin ele alınınca bir alandaki değişikliklerin nasıl diğer alanları etkilediği görülecektir ve bunla-rın etkileşimleri daha açıkça görülecektir. (Crabtree ve Nash, 1994: 5-6)

7.2. TARİHSEL DÜŞÜNME [HISTORICAL THINKING]

Öğrencilerin ne *bilmeleri*—bu tüm öğrencilerin Amerikan tarihi algılamasında kendilerini geliştirecekleri bir şeydir—gerektiğinin ötesinde gerekli olan onların tarih algılamalarını yansıtma ve bu bilgileri verimli bir şekilde kullanma anlamında ne *yapa-bileceklerini* dikkate almaktır.

Tarih öğretimi pasif olarak doğruların, tarihlerin ve isimlerin emilmesinden çok daha fazlasını içerir. Gerçek bir tarih algılayışı ile öğrenciler neden-sonuç ilişkisi çerçe-vesinde düşünebilmeli, tarihsel yorumlamalar yapabilmeli ve yaptığı sorgulamalar ve araştırmalarla bilinçli karar verme sürecindeki ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşabilmelidir. Bu düşünme yetenekleri *etkin* öğrenmenin süreçlerindendir.

Düzenli bir tarih eğitimi ile, analiz yapabilen ve yargılara varabilen kapasiteye sahip bireyler gelişir. Tarih eğitimi seçimler arasındaki karmaşıklığı çözer, insanların daha önce düştükleri basit ve acı hatalara düşmemeleri için gerekli donanımı onlara sağ-layarak çabuk ve basitçe hareket etmek yerine dikkatli adımlar atılmasını sağlar. Öğren-cileri eğiterek neyin taraflı olduğunu fark etmelerine yardımcı olur, kanıtlara ne şekilde değer

verilmesini öğretir, argümanların değerlendirilmesine yardımcı olur, böylelikle öğrencilerin düşünceli, özgür yargılara ulaşabilen bireylerin yetişmesinde katkı sağlar.

Bu kapasitede öğrencileri yetiştirmek için öğrenciler aşağıda belirtilen beş farklı tarihsel düşünme yetilerine sahip olmak zorundalar:

7.3. KRONOLOJİK DÜŞÜNME [CHRONOLOGICAL THINKING]

Tarihsel zaman ile ilgili sağlam bir geçmiş, günümüz ve gelecek algısının oluşması. Böylelikle, olayların oluş zamanlarına göre belirleyebilme, takvimsel olarak zamanı hesaplayabilme, zaman dilimlerini yorumlayabilme ve gerektiğinde zaman dilimleri yaratabilme ve olayları tarihsel olarak sıralayabilme ve sürelerini, devamlılıklarını ve değişim noktalarını belirleyebilme kapasitelerine sahip olacaklardır.

7.4. TARİHSEL ALGILAMA [HISTORICAL COMPREHENSION]

Tarihsel anlatımları anlaşılır bir şekilde okuya-bilme, anlatımın temel öğelerini belirleyebilme (karakterler, durum, olayların sıralanışı, nedenleri ve sonuçları) ve tarihsel bakış açıları geliştirebilme. Tarihsel bakış açıları şu şekilde tanımlanabilir; geçmişi, tarihi o zaman bulunanların gözünden aktarabilme, on-ların bakış açıları da edebi eserleri, bırakılan öteki eserler, sanatları vb. vasıtasıyla gün yüzüne çıkar. Bununla beraber geçmiş olayların günümüz norm ve değerleriyle irdelen-mesi, yani "günümüz bakış açısı ile olayları değerlendirme" engellenmelidir.

7.5. TARİHSEL ANALİZ VE YORUMLAMA [HISTORICAL ANALYSIS AND INTERPRETATION]

Farklı gruplardan, farklı çevrelerden gelen insanların ve toplulukların gerek geçmişte farklı zamanlarda, gerekse şimdi yaşa-dıkları farklı deneyimleri, sahip oldukları inanışları, motifleri, gelenekleri, umutları ve korkularını karşılaştırma; bu farklılaşan özelliklerin insan hayatlarını ne şekilde etkile-diklerini kavrayabilme; birden fazla bakış açısını bir olayı incelemede dâhil edebilme ve birden fazla nedenselleşmeye gidebilme;

tarihsel değişmez olarak kabul edilenleri sor-gulayabilme ve geçmişin tarihsel açıklamalarını karşılaştırabilme ve bir değerlendirme yapabilme.

7.6. TARİHSEL ARAŞTIRMA [HISTORICAL RESEARCH]

Tarihsel belgelerden, yapılan eserlerden, fotoğraflardan, tarihsel sitelere yapılan ziyaretlerden ve tanık olarak varsayılabilecek kişilerden elde edilen bilgilerle tarihsel soruları formüle edebilme; tarihi eserlerin, belgelerin ve diğer kayıtların hangi tarihsel süreçte ve dilimde yaratıldıklarını belirleyebilme; otorite ve gü-venirliliği sorgulayabilme, kararlar verebilme ve bunlarla ilgili tarihsel anlatımlar ve ar-gümanları dile getirebilme.

7.7. TARİHSEL KONULAR—ANALİZ VE KARAR VERME [HISTORICAL ISSUES—ANALYSIS AND DECISION-MAKING]

Geçmişte insanların yaşadığı problemleri belirleyebilme; bu durumlarda bulunan insanların farklılaşan bakış açılarını ve menfaatlerini analiz edebilme; bu problemlere alternatif öneriler sunabilme; ulaşılan kararların ve atılan adımların olumlu veya olumsuz olduklarına kanaat getirip bunların neden öyle olduklarını analiz edebilme ve tarihsel bakış açılarını günümüz karar verme süreçlerinde kullanabilecek şekilde bugüne taşıyabilme ve değerlendirme (Crabtree ve Nash, 1994: 7).

7.8. TARİHSEL DÜŞÜNME STANDARTLARI [STANDARDS IN HISTORICAL THINKING]

Tarih öğretimi pasif olarak doğruların, tarihlerin ve isimlerin emilmesinden çok daha fazlasını içerir. Gerçek bir tarih algılayışı ile öğrenciler neden-sonuç ilişkisi çer-çevesinde düşünebilmeli, tarihsel yorumlamalar yapabilmeli ve yaptığı sorgulamalar ve araştırmalarla bilinçli karar verme sürecindeki ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşabilmelidir. Kitaplarda verilenlerin dışında düşünebilmeli, tarihi olaylara ve kayıt edilen bilgilerin üstüne kendileri bir yorum getirebilmeli ve yaratıcı bir şekilde yorumlayarak birden farklı bakış açısını bir arada verecek nitelikte bir donanıma sahip olmalıdır. Bu düşünme yetenekleri *etkin* öğrenmenin süreçlerindendir.

Gerçek bir tarih algısı/kavrayışı öğrencilerin kendi tarihsel anlatımlarını ve tartışmalarını yaratmalarını gerektirir. Bunlar deneme, makale, tartışmalar şeklinde ola-bilir. Bunların dışında herhangi bir yöntem öğrencileri tetikleyerek daha güçlü bir ta-rihsel düşünme sürecine sokacak, tarihsel belgeleri incelettirecek ve onların araştırmacı özelliklerini açığa çıkarabilecek nitelikte değildir.

Tarihsel algılama ayrıca diğer kişiler tarafından yaratılmış tarihsel anlatımların dikkatlice okunmasını gerektirir. İyi yazılmış tarihsel anlatımlar yorumlanabilecek, gerçekleri açığa çıkartan, bağlantıları açıklayan, değişenleri ve sonuçlarını açıklayan anlatımlardır. Ayrıca, bu anlatımlar analitik, hikâye anlatma özelliği ile kavram analizlerini birleştirerek farklı disiplinleri bir araya getirir. Bu şekilde düzenlenmiş anlatımlar tarih-sel düşünme yeteneklerini geliştirici niteliktedirler.

Bu tarihsel anlatımlar ile beraber öğrenciler anlatımların temellendirildiği varsayımları analiz etme şansı olur ve sunulan kanıtların sağlamlığını kontrol etme imkânları bulunur. Yazarın hangi öğeleri anlatımına koyduğunu ve hangilerini elediğini öğrenciler dikkatle irdelemelidirler. Ayrıca öğrencilerin tarihçilerin hazırlamış olduğu anlatımları da okuyarak onların olaylara bakış açılarını ellerinde bulunan anlatımlarla karşılaştırabilmelidirler.

Bu gibi aktivitelerde bulunan öğrenciler aşağıda belirtilen beş başlıkta verilmiş tarihsel düşünme yeteneklerine sahip olup bunları geliştirirler:

1. Kronolojik Düşünme
2. Tarihsel Algılama
3. Tarihsel Analiz ve Yorumlama
4. Tarihsel Konular-Analiz ve Karar verme

Belirtilen beş kategori birbiriyle bağlantılı bir şekildedirler. Bir tarihsel araştırmada bulunurken veya kendi argümanlarını yaratırken, öğrenciler bu beş kategoride belirtilen yeteneklere sahip olmalı ve bu kapasiteleri yeteri bir şekilde kullanabilecek şe-kilde olmalıdırlar. Örneğin, bir tarihsel araştırma yaparken o araştırmanın tarihsel anali-zini

yapmalı, neden sonuç ilişkisini kurabilmeli, kronolojik bağlantıları sunabilmeli vb. geliştirdiği yetenekleri bu şekilde kullanabilmeli.

Bu beş beceri bizim öğrencilerin sahip olmalarını istediğimiz tarihsel düşünme ile ilgili standartlardır. Öğretmenler bu beş standart temel alarak öğrenme becerilerini geliştirmeli ve öğrencilerin bu yeteneklere sahip olacak şekilde geliştirmeye çalıştırmalıdırlar.

Bu standartların geliştirilmesi bir saklı kapalı ortamda geliştirilemez; bu bir va-kum ortamı olmamalıdır. Tarihsel düşünme standartlarının öğrencilerde iyi bir şekilde yerleştirilmesi için gerekli olan tarihsel içeriklerin oluşmasıdır. (Crabtree ve Nash, 1994: 17)

7.9. TARİHSEL DÜŞÜNME KRİTERLERİNE GENEL BAKIŞ

7.9.1. Kronolojik Düşünme

a. Geçmiş, bugün ve gelecek zamanları ayırabilme.

b. Tarihsel bir anlatım veya hikâyedeki zamansal yapılanmaları belirle-yebilme.

c. Zamansal düzenlemeleri kendi tarihi anlatımlarını yazarken kurabilme.

d. Takvimsel zamanı ölçüp hesaplayabilme.

e. Zaman çizgisinde sunulan verileri yorumlayabilme.

f. Birbirini takip eden tarihsel süreçleri ve onların zaman düzenlemelerini tekrardan inşa edebilme.

g. Dönemleme için var olan alternatif modelleri karşılaştırabilme.

7.9.2. Tarihsel Algılama

a. Tarihsel bir metnin sade/gerçek/birebir karşılayan anlamların tekrardan yapılandırabilme.

b. Tarihsel anlatımların işaret ettiği merkezi soruları belirleyebilme.

c. Tarihsel anlatımları hayal kurucu bir şekilde okuyabilme.

d. Tarihsel bakış açılarını kanıtlayabilme.

e. Tarihsel haritalarda yer alan verilerin farkına varabilme ve kullanabilme.

f. Farklı şekillerde var olan tablolarda, grafiklerde, diagramlarda ve diğer grafik düzenleyicilerinde yer alan görsel ve matematiksel dataları kulla-nabilme.

g. Görsel, edebi ve müzikal kaynakları da dikkate alma.

7.9.3. Tarihsel Analiz Ve Yorum

a. Tarihsel bir belgenin veya anlatımın yazarını veya kaynağını belirleye-bilme.

b. Farklılaşan düşünceleri, değerleri, karakteristik kişisel özellikleri, davranışları ve kurumları karşılaştırabilme.

c. Tarihi doğrular ve yorumlar arasındaki farkı görebilme.

d. Birden fazla bakış açısını dikkate alabilme.

e. Neden-sonuç ilişkisi ile birden fazla nedenselleme olgusunu analiz ede-bilme, bunu yaparken kişilerin, düşüncelerin etkilerinin ve şansın rolünü ve önemini de değerlendirme.

f. Tarihi değişmez olarak kabul edilenlerin üstüne gidilmesi ve sorgulan-ması.

g. Birbiriyle çekişen tarihsel anlatımları karşılaştırabilme.

h. Tarihsel yorumlamaları sabit bir düşünceymiş gibi davranmama, değişebilirliğini de kabul etme.

i. Tarihçiler arasında yaşanan büyük tartışmaları değerlendirebilme.

j. Geçmişin büyük etkisini hipotez olarak sunabilme.

7.9.4. Tarihsel Araştırma Yetenekleri

a. Tarihsel soruları formüle edebilme.

b. Tarihsel verileri oluşturabilme ve onlara ulaşabilme.

c. Var olan tarihsel verileri sorgulayabilme.

d. Var olan kayıtlar arasındaki farkları, açıkları belirleyebilme, bunun için yeni yorumlamalar getirerek zaman ve mekân için yeni bakış açısı ile ku-rabilme ve yorumlara sağlam bir şekilde oluşturabilme.

7.9.5. Tarihsel Konular-Analiz ve Karar verme

a. Geçmişteki sorunları ve konuları belirleyebilme.

b. Geçmiş durumlarda var olan kanıtlar ile günümüz faktörlerini birleştire-rek sorunlara ve atılabilecek alternatif adımları belirleyebilme ve bu du-rumlardan yeni yapılanmalar üretebilme.

c. Daha önceden gerçekleşmiş ve günümüz ile ilişkili olan tarihi olayları belirleyebilme.

d. Alternatif olarak atılabilecek adımları değerlendirebilme.

e. Bir durum veya problem hakkında bir duruş bildirebilme ve yapılması gerekenleri formüle edebilme.

f. Alınmış bir kararın uygulamalarını değerlendirebilme (Crabtree ve Nash, 1994: 18-19)

Kriter 1: Kronolojik Düşünme

Kronolojik düşünme tarihsel nedenlemenin merkezinde bulunur. Güçlü ve sağ-lam olmayan bir kronolojik düşünce yapısı olmadan—ne zaman olayların olduğunun farkında olma ve bunların zamansal olarak bir düzene sokma—öğrencilerin tarihsel ne-denleme

yapmaları ve olaylar arasındaki bağları yakalamaları pek olası değildir. Krono-loji tarihsel düşüncenin düzeni ve organizasyonu için düşünsel olarak bir iskeleti kurar ve onun sağlamlığını pekiştirir.

Öğrencilerin kronolojik düşünme süreçleri gelişirken düzenleyici zamanlar iyi yapılandırılmış tarihsel anlatımlar ile verilmelidir. Bu anlatımların içine biyografilerden, tarihsel edebiyattan ve iyi yazılmış "iyi anlatılmış öykü" diye nitelendirilebilecek edebi anlatılar yer almaktadır. İyi bir organizasyon ile kurulmuş bu anlatılar ile öğrencilerin il-gisi yakalanır ve anlatılara ilgi göstermeleri sağlanır. Anlatının içinde kendini bulduktan sonra, okuyucu anlatıcının anlatı ilerledikçe açığa çıkardıklarına dikkatle odaklanır: za-manla beraber anlatıda açığa çıkan zamansal yapılanma, daha önce orada bulunanların içinde bulundukları durumlar ve yapmak istedikleri, zamansal olarak daha öncekilerin yaptıkları ile onların sonuçları.

Ortaokul ve lisede öğrenciler matematik yeteneklerini kullanarak zamanı yıllar, onyıllar, yüzyıllar, binyıllar şeklinde hesaplayabilmeli; sabitlenmiş bazı noktalardan (ör-neğin,. M.Ö. ve M.S.) zamanı hesaplayabilmeli ve zaman çizgisi üzerinde verilen data-ları yorumlayabilmeli.

Öğrenciler 'tarihsel devamlılığın düzeni'ni ['patterns of historical duration'] analiz edebilmeli. Örneğin, iki yüz yıldan fazla bir süredir Amerikan anayasası ve kur-duğu hükümet yaşamaktadır şu anda.

Öğrenciler ayrıca 'tarihsel izleyiciliğin düzeni'ni ['patterns of historical succession'] de analiz edebilmeli. Örneğin, zamanla beraber gelişen, neolithic dünya za-manında başlayan kabileler arası ticari ilişkiler daha sonra büyük toprak imparatorluk-ların kurulmasına neden olmuş, örneğin Roma, Çin Hanlığı, İslam dünyası ve Moğollar ile bu olgu daha da genişlemiş, Avrupalıların Atlantik ve Pasifik'i geçmesiyle beraber erken modern çağın başlamasıyla devam etmiş, ki bu da tüm dünyanın dâhil olduğu bir ticaret ve iletişim ağı yaratmış ve daha sonra yaşanan gelişmeler ile beraber modern dünyadaki dünya çapında ticaret ve iletişim ilişkilerine evrilmiştir. (Crabtree ve Nash, 1994: 20)

Kriter 2: Tarihsel Algılama

Tarihsel anlatımları tanımlayan özelliklerden biri insan olaylarını inanılası bir şekilde aktarımıdır. Bunun dışında anlatıların ayrıca o zaman yer alan bazı insanların planladıklarını ve istediklerini, karşılaştıkları zorlukları ve bu tarihi figürlerin gerçek anlamda bulundukları karmaşık dünyalarının üstüne örtme güçleri bulunmaktadır. Tarihsel öyküleri, biyografileri, otobiyografileri ve diğer anlatıları uygun ve anlaşılacak bir şekilde okumak için öğrenciler daha yaratıcı bir şekilde okuma özelliğini geliştirip, anlatının bireylerin yaşadıkları ve bulundukları ortamlar—onları motive edenleri, onların planlarını, isteklerini, umutlarını, korkularını, şüphelerini, güçlüklerini ve zayıflıklarını —ile ilgili açığa çıkarmak istenenleri hesaba katıp okumak zorundalar. Tarihsel anlatımların anlaşılması için ayrıca öğrencinin tarihi bakış açıları geliştirmesine, geçmişi o zamanın tanımlamalarıyla tanımlamasına, onların gözünden olaya bakmasına ihtiyacı vardır. Edebiyatı, günlükleri, mektupları, tartışmaları, sanatları ve bırakılan eserleri inceleyerek öğrenciler *"present-mindedness"*—yani*, "şimdinin gözüyle ve kafasıyla olaylara bakma"*—tehlikesini engellemeli, sadece bugünün değerleriyle geçmişi değerlendirmemeli, olayların yaşandığı dönemi dikkate alarak değerlendirmeleri gerekmektedir.

Bu yeteneklerin gelişmesi çocukluğun erken yaşlarında gelişmeye başlar. Bu da çok iyi yazılmış ve çocukların ilgisini çeken biyografilerin okunmasıyla ve onlara de-vam edecek olan bir tarih eğitiminin temellerini atma ile başlar. Öğrenciler ortaokul ve lise çağlarına geldiklerinde tarih edebiyatı müfredatın önemli bir kısmını tutmaya de-vam etmelidir. Müfredatta yer alan bu bölüm ile beraber öğrencilerin ilgisi bu yönlere çekilmeli, tarih ve geçmiş ile ilgili daha derin bir kavrama, algılama düşüncesi yara-tılmalı, yaşanılan olayların kültürel ve sosyal ortamları öğrencilere aktarılmalıdır.

Bu gibi önemli sonuçların yanı sıra, öğrenciler aynı zamanda "thick narratives"i —yani, yaşanan olayların tekrar sunulduğu ve *anlatıldığı* ve olayların çözülmesinde et-kili olan birbiriyle bağlantılı olan farklı faktörlerin *analiz edildiği* tarihsel anlatıları—kavrayabilecek yeteneklere sahip olmalı ve bu yeteneği geliştirmelidirler. Bu yeteneklerin içinde: (1) tarihsel anlatının cevap olarak aradığı temel soruyu belirleme, (2) anlatının temellendirildiği amaç, bakış açısı ve duruş noktası gibi özellikleri ta-nımlama, (3) tarihsel açıklamaları ve analizleri anlamları ile birlikte okumak ve (4) ya-zarın metni nasıl organize ettiği ile ilgili yer alan retorik ipuçlarını fark edebilme.

Tarihsel anlatıların kavranması öğrencilerin tarihsel haritalarda, grafiklerde ve tarihsel fotoğraflar, politik çizgi resimler, çizimler ve mimari yapı gibi görsel yapılarda bulunan verileri kullanması ile daha kolay bir hale bürünür. Bunun amacı ise metinde belirtilen bilgi ile ilgili var olan kanıtların güçlendirilmesi, onlara yenilerinin eklenmesi ve var olan karmaşıklıkların çözülmesidir. (Crabtree ve Nash, 1994: 23)

Kriter 3: Tarihsel Analiz ve Yorum

Öğrencilerin tarih anlatılarında düşünen kişiler olması yolunda karşılaşılan en büyük engel öğrencilerin kendilerini zorunlu bir şekilde bir sorunun tek bir cevabı ol-duğu, sadece tek bir doğrunun olduğu ve sadece bir tane kesin ve doğru olarak kabul edilen yorumlamanın olduğu düşüncesi ile hareket etmeleridir. "Doğru yolda mıyım acaba?" "İstedikleriniz bunlar mı?" gibi sorularla kafalarını yorarlar. Daha da kötüsü, bazıları metinler içindeki verilen doğruları gözü kapalı kabul ederek detayları hakkında pek düşünmezler.

Bu sorunun kökleri tarih ders kitaplarının ortak olarak öğrencilere sunduklarında yatmaktadır: öğrencileri var olan bir çıkara doğru diye kabul edilen savları art arda sıra-layarak ulaştırmak. Bu sorunların önüne geçilmesi için birden fazla kaynağın kullanımı gereklidir—tarih kitapları, ders kitaplarından farklı olmak üzere, zengin bir şekilde kul-lanılabilen tarihi dokümanlar ve eserler. Böylelikle, alternatif sesler duyulacak, diğer in-sanların da söyledikleri dikkate alınacak ve farklı bakış açılarından geçmişe bakılmış olacaktır.

Öğrenciler şu düşünceyi iyi bir şekilde benimsemelidirler ki, tarihçiler anlatım-larını geliştirirken kullandıkları doğruları üzerinde farklılaşabilir, bu doğruların nasıl yorumlandığı ile ilgili birbirleriyle fikir birliğine ulaşmayabilir, hatta sert bir şekilde karşı da çıkabilirler. Bu düşünce sistemi ile genel olarak "tarih" geçmişte ne olduğunu bildiren bir disiplin olarak algılanmıştır; fakat *yazılmış* tarih tarihçiler arasındaki bir di-yalog gibidir ve bu diyalog sadece geçmişte ne olduğunu göstermekle yetinmez, bir ola-yın neden ve nasıl gerçekleştiğini tartışır, diğer olayları nasıl etkilediğini analiz eder ve ne kadar önem verilmesi gerektiğine karar verir. Tarih eğitimi sadece cevapların hatır-lanması anlamına gelmez. Tarih eğitimi var olan argümanların ve doğruların uygun bir şekilde kullanılması ile yeni tartışmalara ulaşabilmeyi, gerektiğinde değişiklik göste-rebilen sabit olmayan sonuçlara ulaşılmasını hedefler.

İyi yazılmış tarihsel anlatılar öğrencilerin tarihsel nedenselleme analizlemelerini ―bir toplum içerisinde değişiklikler nasıl meydana gelmiştir, insan istekleri ve planları ne kadar önemlidir, sonuçlara ulaşılmak için kullanılan yöntemler ne şekilde seçilmiştir ve bunların seçiminde ne etken olmuştur―daha da ileriye götürebilecek niteliktedirler. Öğrencileri zorlayabilecek birkaç farklı düşüncenin onlara dramatik nedensellemenin yanında sunulması öğrencinin düşünme sürecini daha da ileriye götürecek ve çok fay-dalı olacaktır. Bilinmelidir ki, hiçbir şey geçmiş deneyimleri ve şimdiki problemleri sa-dece basit ve her şey için tek bir nedene bağlamak kadar ürkütücü ve tehlikeli olamaz.

Son olarak şu da belirtilmelidir ki, iyi yazılmış tarihsel anlatılar öğrencilerin tarihsel *çizgisellik ve değişmezlik [‘lineality and inevitability’]* konusunda daha dikkatli olmasına katkıda bulunur. Öğrenciler geçmiş ile yaşadıkları gün arasında bir bağ yakalamalıdırlar, fakat bunu yaparken *çizgisellik [‘lineality’]* tuzağına düşmemelidirler. Bu tuzak da geçmiş ile günümüz arasında düzgün ve sapmayan çizgiler çizerek bundan önceki yaşananların sanki Yirminci Yüzyıl’ın sonunda yaşananların bir randevuymuş, bir kadermiş gibi karşılanması gerekiyormuş nedensellemelerini günümüzde yaşananlara göre―kendi hedefleri doğrultusunda açıklama yapmak [‘*teleologically*’]―yaparak bir sonuca ulaşılması tuzağıdır.

Buna bağlı bir diğer tuzak da ‘tarihi kaçınılmazlık’ [‘*inevitability*’] tuzağıdır―olanların olması gerektiği gibi olduklarını kabul etme ve böylelikle insanların öz-gür seçim yapma ve kendi istediklerini gerçekleştirme gibi bir özgürlüklerinin bulun-madığı gibi kaderci bir yaklaşımla olaylara yaklaşmak. Öğrenciler tarihin böyle bir ka-der anlayışından farklı olduğunu çözene kadar şu düşünceden kurtulamazlar: tarihte yaşananlar yaşanması gerekiyordu ve insanların sarf ettikleri çabalara hiç gerek yoktu ve boşuna harcanmış emeklerdi bunlar, böylelikle gelecek de aynı şekilde şekillenecek ve insanların şu anda yaptıklarının herhangi bir şekilde geleceği şekillendiremeyeceği gibi bilinçsiz bir düşünce durumu içinde bulunmak. Bundan başka herhangi birşey toplumsal heyecanı öldürecek, ikiyüzlülüğü arttıracak ve vazgeçilebilirliği arttıracak nitelikte olabilir―bizim tarih için amaçladıklarımızın tamamıyla baltalanmış olacak. (Crabtree ve Nash, 1994: 26)

Kriter 4: Tarihsel Araştırma Yetenekleri

Muhtemelen öğrenciler için tarihsel düşünme süreçlerinin hiçbirisi "tarih yap-ma" düşünme süreci kadar heyecanlı değildir. Bu tarz eleştirel sorgulamalar tarihsel an-latım metinlerinde sunulan kritik değişme noktalarında açığa çıkabilirler. Onların ortaya çıkışları tarihsel belgeler, tanıklıklar, mektuplar, günlükler, tarihi eserler, fotoğraflar, tarihsel sitelere yapılan ziyaretler, sözlü tarih kayıtları veya geçmişten gelen diğer kanıtlarla karşı karşıya kalınmasıyla gerçekleşir. Özellikle, eğer öğrencilerin karşılaştığı belgeler birden farklı sesleri canlandırıp onlara hayat veriyorsa, çok-seslilik açışından zengin ise ve öğrencilerin aradıkları farklı çevrelerden gelen insanların ve birbirine zıt düşen seslerin yansıtıldığı belgeler ise, tam anlamıyla bir sorgulamaya değer belgeler olarak değerlendirilmesi gerekir.

Tarihsel sorgulamayı izlenilmesine değer problem formülasyonları ve soru gruplarının oluşturulması izler. Bu düşünme sürecine en doğrudan yaklaşım şu da olabilir: öğrencilerin bir belgeyi, kaydı veya siteyi kendinin analiz etmesi cesaretinin verilmesi ve onların bu konuda teşvik edilmesi. Kim onu üretti, ne zaman üretti, nasıl ve niçin üretti? Güvenirliğin kanıtı nedir? Ne şekilde güvenilmelidir bu analizlere? Bize yazarın veya yaratanın bakış açısı, geçmişi, inanç ve düşünceleri ile ilgili ne tur ipuçları vermekte? Ne tür farklı keşiflere ihtiyaçları olacaktır ki bu belgenin veya eserin bir parçası olduğu, kullanılabilir ve mantıklı bir öykü, açıklama veya anlatım üretilebilir? Ellerinde bulunan verilerden ne tür veriler çıkartabilir ve bu verilerden yola çıkarak ürettikleri tarihsel anlatımda ne tür argümanlar geliştirip bunları ne şekilde destekleyebilirler?

Bu aşamada, öğrencilerin belgenin veya tarihsel eserin yaratıldığı periyoda ile sahip olduğu içeriksel bilgi oldukça önemlidir. Sadece az sayıda kayıtlı olaya öğrenci-lerin erişimi olacaktır. Boşlukları doldurma, sahip oldukları kayıtların değerlendirmesini yapabilme ve yaratıcı bir şekilde sağlam bir tarihsel argüman veya anlatı gerçekleştirebilmek için daha büyükçe anlamsal içerik gerekli olacaktır.

Bu amaçlar çerçevesinde öğrencilerin süregelen tarihsel anlatı çalışmaları onlara önemli bir destek noktası olarak daha geniş içeriksel bilgileri açığa çıkarmalarına yardımcı olur. Nasıl süregelen tarihsel anlatı çalışmalarında tarih ders kitapları ile desteklenen—fakat bununla sınırlandırılmamış—çalışmalar öğrencilerin sorgulamalarının gelişmesi için anlamlı bir zemin oluşturuyorsa, bir dönemi daha derin anlamlarıyla öğrencilerin kafasında oluşturan da sorgulamaların ta kendisidir. Tüm bunlar dikkate alındı-

ğında, öğrencilere tarih ders kitapları dışında gerekli kaynakları sağlamak onların daha derin bir algılama ile karşılaşmasını sağlayacaktır. Bu şekilde öğrenciler tarih ders kitaplarında var olan yorumları sorgulayıp argümanları zorlayarak onları daha ileri bir aşamaya götürebilecek, herhangi bir olay ile ilgili yeni sorular üretebilecek, tarih ders kitaplarında yer almayan öğelerin seslerini görebilecek ve onları da sorgulayabilecek veya tarih ders kitaplarının tamamıyla veya bir kısmını atladığı bir konuyu görme ve onu sorgulama yeteneğine sahip olacaklardır.

Bu durumlar altında öğrenciler kendi sorgulamalarını yaratıcı katılımlar olarak göreceklerdir. Bu şekilde yazılı tarihin bir insan ürünü olduğunu anlayacak, geçmişteki bazı yargılamaların oturmuş olmadığını öğrenecek ve yorumların değişken olduğunu fark edecek, tarihçilerin kendi çalışmalarının eleştirel bir sorgulama olduklarını görecek, bunun diğer tarihçilerin de ortak amacı olduklarını daha iyi fark edecekler. Bu şekilde etken olarak tarihsel sorgulamaların içinde yer alarak öğrenciler tarihçilerin neden tarihi sürekli ve devamlı bir şekilde tekrardan yorumladıklarını anlayacak ve neden yeni yorumlamaların yeni kanıtlamaların ortaya çıkarılmasının bir ürünü değil de kendi zamanımızda ürettiğimiz yeni düşüncelerin ve geliştirdiğimiz ufukların birer ürünü olarak yaşanmış ve üzerine düşünmüş olaylar hakkında tekrar düşündüğümüzde ortaya çıktığını fark edeceklerdir ve bunu kendileri de öğreneceklerdir. Öğrenciler ayrıca bu şekilde ne-den iyi tarihçilerin, iyi öğretmenler gibi, manipülasyon ve beyin yıkama ile ilgili olma-dıklarını ve geçmişten gelen dürüst haberciler, bilgi taşıyıcılar olduklarını fark edeceklerdir—öğrencilere kendi düşüncelerini dayatmak yerine onlara kendi güçleriyle bu fikirlere ulaşabileceklerini gösterme. (Crabtree ve Nash, 1994: 29-30)

Kriter 5: Tarihsel Konular, Analiz ve Karar Verme

Konu-merkezli [‘*issue-centered*’] analiz ve karar verme etkinlikleri öğrencileri tarihsel ikilemlerin merkezine ve geçmişte veya yakın tarihte yaşanmış problemlerin tam ortasına koyar. Bu gibi durumların içine girmek, zamanın sorun ve problemiyle yüz yüze gelmek, onlarla karşılaşma cesaretine sahip olmak, hâlihazırda var olan uygun alternatifleri analiz edebilmek, seçilmemiş kararlardan sonra yaşanılacak olası durumların değerlendirilmesi ile beraber onlar seçildiğinde neler olabileceğini de değerlendirmek ve bunları alınan kararların sonucunda yaşananlar ile karşılaştırmak, öğrencilerin derin ve kişisel olarak bu tarz olaylarda yer almasına katkıda bulunacak aktivitelerdir.

İyi seçildikleri takdirde bu tür aktiviteler demokratik vatandaşın gelişmesine de oldukça önemli bir katkıda bulunur: etik ikilemler ve sosyal sorunları belirleyebilme ve tanımlayabilme kapasitesi, birden fazla kişinin bakış açısını dikkate alarak olaylara var olan yaklaşımı ve sonuçlarının bu kişiler tarafından algılanmasını analiz edebilme, ikilemleri çözebilmek için var olan alternatif çözüm yolları için gerekli olan verileri toplayabilme ve onları düzenleyebilme, alternatif yaklaşımların neden olacağı katkı/kâr ve gider/zararların neler olduğunu belirleyebilme ve bunları gerektiğinde karşılaştırabilme ve bir takım olayları yukarıda sıralananların ışığında değerlendirebilme. Tarihsel konu-analizi [‘*issue-analysis*’] için birtakım olayların uzun dönem sonuçlarını geçmişte yaşa-nanların ışığında değerlendirme.

Önemli tarihsel olaylar toplum tarafında değer yüklü oldukları için, aynı zaman-da ahlaki düşüncelerin alınmış sosyal olaylar üzerinde varılmasına olanak verirler. Va-rılması gereken sonuç şudur ki, öğretmenler yaşanmış kritik olayları kullanarak öğren-cilerin kafasına bir “ahlaki ders” ve etik öğreti sokmamalıdırlar. Tüm öğrencilerin bunu kabul etmeyeceklerini bir kenara bırakın, öğrencilerin talep ettikleri prensipleştirilmiş düşünme ve ahlaki nedenselleme düşünsel süreçlerini karşılayamazlar ve bu konuda da ayrıca bir hayal kırıklığına neden olmuş olurlar. Yapılacak en iyi yaklaşım tarihsel olay-ları her tür yoruma açık bir şekilde, tarihsel kanıtlara dayandırarak ve farklı bakış açı-larını üretecek bir şekilde düzenlemek ve bunu uygulamaktır.

Değer yüklenmiş ve sınıfta analiz edilmeye değer olaylar, insan tarihinin yaşa-mış olduğu ve kolay etik yargılamaların çıkarılabileceği açı olaylar ile sınırlandırılmamalıdır—Yahudi Soykırımı veta Pol Pot rejimi altına yaşanan Kamboçya Soykırımı. Bu analizler aynı zamanda ahlaki olarak bir doğrunun veya yanlışın çıkarılması güç olduğu ve farklı sonuçlar ile karşılaşılan durumları da içine almalıdır. Örneğin, Başkan Lincoln’un sunduğu Özgürlük Bildirgesi’nde müttefik çizgilerde yer alan kölelere öz-gürlüğünü vermesi etik ve ahlaki olarak doğru muydu? Farklı ihtiyaçların doğurduğu farklı değer yargıları ve etik yargılamalardan ötürü, geçmişte yaşanan bir olayın tam an-lamıyla ve kısa bir anda etik yargılamasına varılması her zaman için kolay ve anlaşılır değildir. Bu amaçla öğrenciler şunu anlamalı ve gözden kaçırmamalıdırlar: kendi fikir-lerini sabit ve değişmez bir zemine oturtmamalı, yargıların ve düşüncelerin değişebile-ceği gerçeğini göz önünde bulundurup, kendi düşüncelerinin bir revizyona ve değişime her zaman açık olmaları gerektiğini benimsemelidirler.

Özellikle Amerikan tarihinde karşılaşılan ve birden fazla ilgi odağı ile beraber farklı değer yargılarının tartışıldığı bir toplum yapısında birçok örnek ve çözümü zorlu durum bulunmaktadır. Eşit sivil haklar ve eşit eğitim hakkı, eşit seçme hakkı vs. yasama hakkı ve suçlu hakları gibi sorunlar tartışmalı bir şekilde her zaman toplumun önüne gelmiş sorunlardır. Bu gibi sorunlar ulusun sosyal ve politik kurumlar tarafından bir çözüme kavuşturulmadıkları zaman, durum yargı kurumuna taşınmış ve bu gibi durumlar genelde Amerikan Anayasa Mahkemesi tarafından çözüme kavuşturulmaya çalışıl-mıştır.

Tarih dersleri ve konuları günümüz olaylarını inceleyen yakın tarihi inceler döneme geldiklerinde, bu gibi sorgulamalar özel ilgi ile takip edilir, günün haber başlıkları ile karşı karşıya kaldırarak öğrencilerin ilgi odağını olay üzerine toplar, onların tartış-malarda bulunmalarını teşvik eder, simülasyonlarda bulunmasını cesaretlendirir ve Sok-ratik seminerlere yönlendirir—alternatif politik öneriler ile karşılandığı, etik uygula-maların yargılandığı, bir başkasının değerlendirilmesinin sorgulandığı ve eleştirildiği ve halka açık sunumlarda ve savunmalarda daha fazla yetenek isteyen durumlar. Bu tür analizlerde öğretmenlerin öğrencilerine şunları farklı algılamak için sahip oldukları özel bir sorumlulukları vardır: (1) ilgili tarihi öncüller [‘*antecedents*’] ve (2) ilgi ve alakası kesinlikle bulunmayan tarihi öncüller. Öğrencilerin geçmiş ve tarih bilgilerini nasıl kullanmaları gerektiğini bilerek bilinçli karar verme sürecinde onları en etkili şekilde kullanabilmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. (Crabtree ve Nash, 1994: 31)

VIII. BÖLÜM

AMERİKAN TARİHİ DERS MÜFREDATI

Amerika tarihi ile ilgili müfredat hazırlama sürecinde öncelikli olarak dönem-lendirmenin nasıl olması konusunda çeşitli fikirler ileri sürüldüğü, var olan müfredatta ağırlıklı olarak siyasal konuların olduğu, bu dönemleme yapılırken tarihçilerin belirli fi-kirleri kendi ideolojilerin ekseninde empoze etmeye çalıştıkları ve Amerika odaklı bir anlayışın hâkim olduğu vurgulanmıştır. Dönemleme yapılırken kaçınılmaz olarak çeşitli zorlularla karşılaştıklarını dile getiriyorlar. En genel sorunlardan biri Amerika Birleşik Devletleri'nin çok-uluslu bir yapıya sahip olmasından kaynaklanan genel bir programın hazırlanmasının zorluğu. Örnek olarak, Amerikan yerlilerinin—yani, Kızılderililerin—tarihinin gerek kendi içinde farklılık göstermesi, gerek beyaz Amerikalıların tarihinden farklı olmasından dolayı her iki grubu içine alan genel bir programın hazırlanmasının zor olduğudur. Tüm bu zorluklara rağmen, öğrencilerin ve öğretmenin işini kolaylaştır-mak amacıyla müfredattaki konuları belli başlıklar altında dönemlere ayırmanın gerekli olduğu ve bu bağlamda salt politik konuların dışında sosyal, ekonomik ve kültürel ko-nuları içeren, beyaz Amerikan tarihi baskın olmayan farklı toplumların tarihini de içine alan bir program hazırlamanın faydalı olacağını düşünerek, Amerikan tarihi müfredatını toplam on döneme ayıran bir program hazırladılar. Müfredat hazırlanırken mümkün ol-duğunca farklı disiplinlerden de faydalanmışlardır. Bu bölümde ulusal kriterler bağla-mında oluşturulan Amerikan tarihi dersi müfredatı ile ilgili genel bir bilgi verilmesi amaçlanmıştır. Kaynak

olarak Charlotte A. Crabtree ile Gary B. Nash'in hazırladıkları *National Standards for United States History: Exploring the American Experience. Grades 5-12. Expanded Edition. Including Examples of Student Achievement* adlı kitap kullanılmıştır.

8.1. DÖNEM 1—ÜÇ DÜNYANIN KARŞILAŞMASI: BAŞLANGIÇTAN 1620'YE KADAR

Bu dönemde öğrencilerden kıtadaki farklı toplumların birbiriyle olan ilişkilerini erken dönem Avrupa keşiflerinin kıtanın kültürel ve ekolojik yapısına olan etkisini anlamaları beklenmektedir. Bu bağlamda, daha önce var olan programda Kristof Kolomb merkezli anlatımın tek taraflı bir anlatım olduğu, bu tarz bir anlatımın Kolomb'tan önce kıtada var olan toplumları anlamada ve erken dönem keşifleri anlamlandırmada yetersiz ve eksik olduğu dile getirilmiştir. Öncelikli olarak kıtadaki yerli kültürünün oluşum süreci ve bu kültürün temel değerlerinin neler olduğu programa eklenmiştir. Böylelikle, öğrencilerin var olan kültür ile daha sonradan keşiflerle beraber kıtaya yerleşen kültür-lerin birbirine olan etkileşimi ve bu etkileşim sonucunda ortaya çıkan kültürü anlamaları amaçlanmıştır. Bu süreçte farklı disiplinlerden de faydalanmışlardır. Özellikle erken dö-nemde kıtaya yapılan göçleri açılamada arkeolog ve jeologların sağlamış olduğu veriler-den faydalanmışlardır. Erken dönemde kıtada farklı kültürlerin avcılık-toplayıcı kültür-den yerleşik kültüre nasıl geçtikleri, yerli Amerikan kültürünün ortak değerlerinin neler olduğu incelenmiştir. Bu bağlamda, Kızılderililerin inançları, aile yapıları, çevreyle olan etkileşimleri, dillerindeki değişimler analiz edilmiştir. Daha sonradan kıtaya gelen Be-yaz kültür ile ne gibi farklılıklarının olduğunun karşılaştırmalar yapılarak daha net anlaşılabileceği vurgulanmıştır.

Bu dönemde—'Keşifler Çağı'—Batı Avrupa toplumlarının genel özelliklerinin neler olduğunu, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin bu dönemde nasıl bir etkiye sahip olduğunu, ticari faaliyetlerin merkezi devlerin oluşumdaki etkisini ve bu tarz bir yapılanmanın şehir yapılanmasına olan etkisinin neler olduğunu öğrencilerin algılamasını hedeflemişlerdir. Buna ek olarak, 'bireysellik' ve 'özel mülkiyet' gibi Batı-merkezli te-mel fikirlerin kıtanın dokusunu nasıl değiştirdiği açıklanmıştır.

Keşifler Çağı'nda Batı Afrika toplumlarının genel özelliklerinin neler olduğu dile getirilmiştir. Batı Afrika'nın fiziksel ve kültürel yapısı, bu yapının dönemin ticare-tine olan

etkisi, bölgedeki Mali ve Benin gibi önemli siyasal krallıkların neler olduğu ve bunların etkilerinin anlaşılması hedeflenmiştir. Bu dönemde İslami kültürün Batı Afrika toplumlarına olan etkisi de programa eklenmiştir.

Erken dönem Avrupa keşifleri ve kolanizasyon hareketlerinin kültürel ve ekolo-jik etkileri, 1492'den 1700'lü yıllara kadar Afrika, Amerika ve Pasifik'te gerçekleşen keşiflerin izlediği yollar, Kolomb'un yolculuğunun önemi ve yerli insanlarla olan etki-leşimi, bu dönemde ulusal ve dinsel rekabetin önemi ve bu durumun uzun vadede yol açtığı sonuçların anlaşılması hedeflenmiştir.

Kıtaya yapılan erken keşifler sonucu ilk yerleşimlerin oluşumu, İspanyolların kıtaya yapmış olduğu keşiflerde motive edici faktörlerin neler olduğu, bölgede yaşayan kültürlerle—Aztek, İnka—İspanyolların etkileşiminin anlaşılması, bu etkileşim sonucu ortaya çıkan işçi sistemi ve İspanyol Amerikasında köleliğin tanımlanması ve değer-lendirilmesi de programa eklenmiştir.

8.2. DÖNEM 2—KOLONİZASYON VE YERLEŞME DÖNEMİ: 1585-1763

Belki de program hazırlanırken üstünde en fazla durulan ve daha sonraki süreçte en fazla eleştiriye maruz kalacak olan dönem bu dönemdir. Bu dönemin *bu* derece eleştiriye maruz kalmasının sebeplerinden biri belki de Amerika tarihinin en trajik olay-larını içermesidir. Bunlardan biri, yerli insanlarla Beyazlar arasındaki çatışma, diğer biri ise Avrupalıların kıtaya getirmiş olduğu hastalıklarla yerli nüfusun kıyımıdır. Bunun yanısıra, köle ticareti ve birçok kolonideki köle işçi sisteminin gelişimi de anlatımı zor olan konulardandır.

Bu dönemle ilgili ikinci bir alt başlık, politik ve dini kurum ve değerlerin gelişimi, üçüncü bir konu ise, tarım ve ticaret sayesinde kolonilerin ekonomik geli-şimidir. Bu dönemde Afrika ve Avrupalıların kıtaya gelmeleri ve yerli halkla nasıl etkileşime geçtiğinin öğrenciler tarafından algılanmasını sağlamak önemli görülen bir konudur.

Farklı göçmen gruplarının Avrupa kolonilerinin oluşumunda nasıl bir katkıda bulunduğunun, İngiliz, Fransız, Hollandalı kâşiflerin, keşiflere neden olan faktörlerin neler olduğu ve bu sürecin İspanyol keşif süreci ile karşılaştırılması başlı başına bir konudur. Afrikalıların İngiliz kolonilerine gelmesi ve Onsekizinci Yüzyıl'da köle tica-retinin

yayılması, buna ek olarak Kuzey Amerika'daki kolonilerde sosyal hayatın nasıl olduğu, aile hayatı, cinsiyet ve kadın hakları alt başlıklarında programa yerleştirilmiş-tir. Yeni müfredatın üzerinde durduğu noktalardan biri de kadınların tarihteki yerlerini alması, erkek-egemen tarih anlayışından sıyrılmasıdır. Bu bağlamda, hemen hemen her dönemde cinsiyet önemli bir yer teşkil eder. Kolonileşme döneminde kadın haklarının neler olduğu ve kadının yerinin kolonilerde bölgesel farklılık gösterip-göstermediği de ele alınmıştır.

Yerli Amerikalılarla İspanyol, İngiliz, Fransızlar arasındaki ilişki, bu etkileşim sonucu yerli hakların değişimi, koloni savaşları, Yedi Yıl Savaşları'nın sebep ve sonuçları.

Bu dönemde bireyselliğin yükselişinin toplum fikri üzerindeki etkisi analiz edilerek, bireysellikle beraber Avrupa'daki hiyerarşi düşüncesinin sarsılması ve katı-lımcı hükümet fikrinin gelişimi analiz edilmiştir. Erken dönem kolonilerin nasıl kurul-duğu karşılaştırmalı olarak incelenmiş, cinsiyet, mülk edinme, din ve yasal statünün po-litik haklar üzerindeki etkisi analiz edilmiştir.

Kıtadaki kolonilerdeki dini gruplar tanımlanarak, dinin toplum üzerindeki etkisi incelenmiş, Puritanizm'in New England toplumları üzerindeki etkisi ve bu inanışın On-yedinci Yüzyıl'da nasıl bir değişime uğradığı açıklanmıştır. Ayrıca, İngiliz kolonile-rindeki dini özgürlüğün gelişimi üzerinde de durulmuştur.

Bu dönemde kolonilerdeki politik çatışmalar analiz edilmiştir. Konolilerle yöneticiler arasındaki sosyal, ekonomik ve politik gerilimin doğurduğu çatışmalar açık-anmıştır. Bu çatışmaların temsili hükümet gelişimine katkısı açıklanmıştır.

Avrupa'daki ekonomik durumun—kurum ve değerlerin—koloniler üzerindeki etkisi ve köleliğin kıtadaki Avrupalı ve Afrikalıların yaşamlarını nasıl etkilediği analiz edilmiştir. Bu bağlamda, merkantilizm üzerinde durularak bu fikrin kıtadaki ekonomik durumu nasıl etkilediği incelenmiştir. Kıtadaki önemli ekonomik bölgeler ve işçi siste-minin bu bölgeleri nasıl etkilediği açıklanmıştır. İngiliz kolonilerindeki ekonomik geliş-meler alt başlıkta incelenmiştir.

Bu dönemde kölecilik üzerinde durularak daha önceki müfredatın bir nevi eksik olduğu ve üzerinde durmadığı bu konu ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu durum daha sonraki tartışmalarda başı çekecektir. Afrikalıların Kuzey Amerika'daki İngiliz kolo-

nilerine yerleştirilmesi, köle ticaretindeki gelişimin kıta ekonomisine olan etkisi ve köleciliğe karşı gösterilen tepkiler bu dönemde analiz edilmiştir.

8.3. DÖNEM 3—DEVRIM VE YENI ULUS: 1754-1820

'Devrim ve Yeni Ulus' başlıklı bölümde Amerikan Devrimi ve devrim sonrası gelişmeler ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. Amerikan Devrimi'nin Amerikan tarihinin bel kemiğini oluşturduğu, bu nedenle derin bir analizin gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Birkaç açıdan bu dönemin bilinmesi önemlidir. Öncelikli olarak koloniler üzerinde egemenlik kurmak amacıyla İngiltere'yle olan ilişkilerin Amerikan ulusunun oluşmasın-daki etkisi ve bu mücadele sürecinde şu anda yaşadıkları politik sistemin algılanması açısından önemli olduğu vurgulanmalıdır. Devrime zemin hazırlayan fikirlerin gelecek birçok nesle ilham kaynağı olması: Bu süreçteki sosyal ve politik ilişkilerin—köle-efendi, alt-üst sınıf, kadın-erkek ilişkilerinin—daha sonraki süreçteki ilişkilere ışık tut-tuğuna vurgu yapılmıştır. Amerikan Devrimi'nin neden ve sonuçları üzerine düşünme-nin öğrencilerin devrimin nasıl gerçekleştiğini algılamada merkezi bir rol oynadığı. Devrimi anlatırken farklı bakış açılarından sürecin aktarılmasının önemli olduğu vur-gulanmıştır. Bu sürecin Amerika'daki anayasal sürecin oluşumundaki önemi. Bu dö-nemde yaşanan tartışmaların neler olduğu açılanarak öğrencilerin Amerika'daki iki-par-ili sistemin nasıl şekillendiğini ve daha sonra Fransız Devrimi'ne nasıl ilham kaynağı olduğu açıklanmıştır. Dönem ağırlıklı olarak politik olayların analizi ve açıklanması üzerine odaklanmıştır.

Amerikan Devrimi'nin nedenleri, devrimi şekillendiren fikirler ve Amerikan zaferi. Devrimin farklı grupların öncülüğünü yaptığı birçok hareketi bünyesinde barın-dırması ve 1787-1815 yılları arasında Amerikan politik sisteminin oluşmasına zemin hazırlayan etmenlerin açıklanması, bu bağlamda Yedi Yıl Savaşları'nın sonuçları, İngi-liz emperyalist politikasının yaratmış olduğu hava, bu politikaya gösterilen tepkilerin neler olduğu, Amerika kolonileriyle İngiliz kolonileri arasında yaşanan mücadeleler kronolojik bir biçimde aktarılmıştır. Devrime zemin hazırlayan politik, ekonomik ve dini faktörlerin neler olduğunun altı çizilmiştir. Bağımsızlık Bildirgesi'nin oluşumu ve kaynakları analiz edilmiştir. Köle sistemi ve Bağımsızlık Bildirgesi'nin temelini oluştu-ran fikirler arasındaki çelişkilere vurgu yapılmıştır. Ondokuzuncu ve Yirminci Yüz-yıl'da anayasal demokratik gelişmelerin yayılması ve öneminin bilinmesi açısından Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi ve Fransız İnsan Hakları Bildirgesi karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Bu

dönemde devrimde önemli rol oynayan askeri, politik ve diplomatik liderlerin analiziyle beraber devrime katkıda bulunan yerli Amerikan, kö-leler ve kadınların bakış açılarının da altı çizilmiştir. Devrim sürecinde yaşanan çatışma ve savaşların yol açtığı ekonomik problemlerin neler olduğu açıklanmıştır. Son olarak, Amerikan zaferinin ne olduğu izah edilmiştir. Bu süreçte, Amerika Birleşik Devletle-ri'nin Avrupa ülkeleriyle—Hollanda, Fransa ve İspanya—olan ilişkileri ve bu ülkelerin Amerikan Devrimi'ne olan katkıları analiz edilmiştir. Paris Barış Antlaşması ve uygu-lamaları üzerinde durulmuştur.

Farklı gruplar arsında devrimin sosyal, politik ve ekonomik etkilerinin neler ol-duğu karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Devrimin farklı toplumsal grupların amaç-larını gerçekleştirmede etkili olup-olmadığı—farklı bir ifadeyle, farklı toplumsal grupla-rın devrimden beklentilerini ne ölçüde gerçekleştirdikleri—açıklanmıştır. Özellikle, kö-lelerin devrim sürecindeki beklentileri ve bu beklentilerin devrim sonrası ne ölçüde ger-çekleştirildiği analiz edilmiştir. Kuzey eyaletlerinde köleliğin yasaklanması açıklanmış-tır. Bu dönemde, hemen hemen her dönemde olduğu gibi, kadınların rolleri üzerinde du-rulmuştur. Kadınların devrim sürecinde hakları için yapmış oldukları mücadelelerin ve bu mücadeleler sonrası elde etmiş oldukları hakların neler olduğu analiz edilmiştir. Ay-rıca, Afrika kökenli Amerikan liderlerin erken dönem cumhuriyete yapmış olduğu kat-kılar ve Kuzey eyaletlerindeki özgür siyah toplumundaki Afrika kökenli Amerikan ku-rumlarının gelişimdeki rollerinin neler olduğu incelenmiştir.

Bu dönemde Amerika'daki politik kurum ve kuruluşların nasıl oluştuğu, hem eyalet hem de ulus boyutunda incelenmiştir. Bu inceleme yapılırken farklı eyaletlerdeki anayasal gelişmeler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Kıta Kongresi'nin başarılı ve başarısız olduğu noktalar değerlendirilmiştir. Bu dönemde Haklar Bildirgesi'nin önemi üzerinde de durulmuştur. Bu bildirgeyle beraber garanti altına alınan hakların neler ol-duğu analiz edilmiştir. Amerikan parti sisteminin ne olduğu, nasıl işlediği, özellikle iki-partili sitemin analizi üzerinde durulmuştur. Her bir parti liderinin izlemiş olduğu siya-sal, sosyal ve ekonomik politikalar incelenmiştir. Anayasal gelişmenin bir parçası olan yargı süreci de—'Supreme Court'—incelenmiştir.

8.4. DÖNEM 4—GENIŞLEME VE REFORM DÖNEMİ, 1801-1861

Cumhuriyet sonrası ortaya çıkan Amerikan İç Savaşı bu dönemde ayrıntılı ola-rak ele alınmıştır. Bu süreçte özellikle toprak genişlemesi, ekonomik gelişmeler ve sa-nayileşmenin ortaya çıkarmış olduğu meseleler analiz edilmiştir. Amerikan tarihinin en sancılı dönemi olarak adlandırılan bu dönem farklı bakış açılarından sunulmaya çalışı-larak daha sağlıklı değerlendirmenin yapılması amaçlanmıştır. Bu dönemdeki konu baş-lıklarından biri 1800-1861 yılları arasında gerçekleşen toprak genişlemesidir. Beyaz Amerikalıların topraklarını genişletmek amacıyla bölgede yaşayan yerli halklara karşı kullanmış oldukları güç ve bunun neticesinde bölgedeki halkların farklı bölgelere göç-leri analiz edilmiştir. Diğer bir başlıkta bu dönemde yaşanan ekonomik gelişmeler ve bu durumun yol açtığı bölgesel gerilimler ve sonuçlarının neler olduğu örneklerle açık-lanmıştır. Teknolojik gelişmelerle birlikte endüstrinin gelişmesi ve buna dayalı olarak ekonominin hızlanması neticesinde çevresel değişme ve gelişmeler hız kazanmıştır. Ulaşım teknolojisiyle beraber şehirlere olan göçlerin artması ve pazar ekonomisinin oluşumu üzerinde durulmuştur. Kuzey eyaletlerinde endüstrinin gelişmesine bağlı ola-rak yaşanan değişimler karşısında Güney eyaletlerinde de köleciliğe dayalı ekonomi ve bunun neticesinde ahlaki olarak çöküntüye uğrayan sosyal ekonomik sistem üzerinde de durulmuştur. Özellikle Afrika kökenli Amerikan toplumunun kendi hayatlarını şekillen-dirmek amacıyla köleciliğe karşı göstermiş oldukları mücadele bu dönemde ele alınmış-tır. Diğer bir konu 1800 sonrası siyasal demokrasinin yeniden şekillenmesi. Bu sürecin sancılı bir süreç olduğu ve birçok Afrika kökenli Amerikalıların ve kadınların bu du-rumdan etkilendiği ele alınmıştır.

Bu dönemde ele alınan konulara tek tek baktığımız zaman öncelikli olarak 1801-1861 yılları arasındaki toprak genişlemesinin dış güçler ve yerli Amerikalılar üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Bu bağlamda ele alınan örnekler Fransızlardan satın alınan Louisiana eyaleti ve Monroe Doktrini. Her iki durumun yol açtığı sonuçlar ayrıntılı ola-rak ele alınmıştır. Yine bu durumun gerek ülkenin iç politikasındaki yansımaları ve gerekse de dış politikadaki etkileri açıklanmıştır.

Bu dönemde yerli halka—Kızılderilere—karşı federal ve eyalet bazında izlene-nen politikalar ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Başkan Jackson döneminde izlenen siya-setin ne

olduğu tartışılmıştır. Bu durum karşısında liberallerin duruma karşı geliştirdik-leri politikalar, izlenen politika karşısında yerli halkın tepkisisin ne olduğu analiz edil-miştir.

Bu dönemin diğer bir alt-başlığı Amerika Birleşik Devletleri'nin Uzak Doğu si-yasetidir. Temelinde Meksika ile olan ilişkiler—Amerika-Meksika Savaşı—anlatılmış, bu ilişkiler anlatılırken Meksika açısından da olaylar ele alınmıştır. Bu dönemde izlenen diplomatik ilişkiler sayesinde İngiltere ve Rusya arasında yaşanan çatışmaların çözümü-nün analiz edilmesi.

Endüstri Devrimi'ni, köleciliğin hızla genişlemesi ve Batı'ya Göç hareketinin Amerikalıların yaşamlarına olan etkisi ve bu durumun yaratmış olduğu bölgesel geri-limler incelenmiştir. Endüstri Devrimi ile birlikte teknolojinin gelişmesi ve bu durumun belirli alanlarda—örneğin, su taşımacılığı—hız kazanmasının uluslararası pazara ve çevreye olan etkileri, bu durum karşısında ulusal ve eyalet bazında izlenen ekonomi politikaları—gümrük vergileri—açıklanmıştır. Yaşanan ekonomik gelişmelerin toprak genişlemesinde oynadığı rol ve bu durumun Kuzey, Güney ve Batı'daki toplumlar üze-rindeki etkileri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Fabrikaların kurulmasının cinsi-yet bazında etkilerinin neler olduğu, kadın, erkek ve çocukların yaşamlarını hangi oran-da etkilediği, neden/sonuç bağlamında izah edilmiştir. Bununla birlikte fabrika sistemi-nin etkileri hem fabrika sahipleri hem de işçilerin bakış açılarından verilmeye çalışıl-mıştır. Fabrikalaşma ile birlikte işçi hareketlerinin yükselişi değerlendirilmiştir.

Diğer bir alt-başlık Amerikan sanayileşmesi ve yansımaları. Bu başlık altında kentleşme ve yansımaları ele alınmıştır. Sanayileşme ile birlikte kentleşmenin hız ka-zanması, yeni sanayi merkezlerinin oluşması ve bunların eski sanayi merkezleriyle kar-şılaştırılması, hızlı kentleşme ve bu durumun bir sonucu olan şehirlere olan göçün On-dokuzuncu Yüzyıl'da şehirlerde yaratmış olduğu sosyal gerilimler analiz edilmiştir. Şe-hirlerdeki özgür Afrika kökenli Amerikan toplumlarının büyümesi neticesinde yükselişe geçen Beyaz ırkçılığı açıklanmıştır. Şehir yaşamıyla beraber ortaya çıkan yüksek ve po-püler kültür karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Bu dönemde özellikle 1800 sonrası hızlanan kölecilik hareketleri ve Afrika kö-kenli Amerikalıların bu durum karşısındaki mücadeleleri açıklanmıştır. Pamuk üretimi-nin hızlanması, bu bağlamda ihtiyaç duyulan topraklar ve bu topraklardaki işgücünü karşılamak amacıyla kölelere ihtiyaç duyulması kölecilik hareketini hızlandırmıştır. Gü-

ney'de kapitalist kurumların ortaya çıkması ve hız kazanmasına oranla kölecilik kurumlarının geri planda kalması açıklanmıştır. Köleciliğe karşı Afrika kökenli Amerikalıların hangi yollarla mücadele ettiği, bu durum karşısında ortaya çıkan ayaklanmalar ele alınmıştır. Bu dönemde Batı Amerika'da meydana gelen gelişmeler analiz edilmiştir. Bölgede yaşayan farklı grupların birbiriyle olan kültürel etkileşimi, Batı sınırlarına olan göçler ve bu göçler neticesinde yeni yerleşim yerlerinin kurulması. Bu hareketlilik karşısında Batı Amerika'nın izlediği politikalar değerlendirilmiştir.

Bu dönemin diğer bir alt-başlığı 1800 sonrası Amerika'daki siyasal demokraside yaşanan değişimler ve yansımaları. bu doğrultuda Beyaz ırkın politik sahnedeki yeri ve bu süreçte Beyaz ırkın siyasal demokrasideki katılımları karşısında Afrika kökenli Amerikalıların bunun gerisinde kalmasına rağmen mücadelelerinin sürmesi anlatıl-mıştır. Kıtadaki partilerin oluşumlarını sağlayan faktörler ve bunların dayandığı temel değerler. Batı'nın siyasal demokraside eşitliğe yapmış olduğu vurgu ve tüm bu müca-deleler neticesinde ortaya çıkan "comman man" kavramı ve bu düşüncenin belki de en belirgin göstergesi olan Andrew Jackson'un seçimi analiz edilmiştir.

Bu dönemde gerçekleşen reform hareketleri, bu reform hareketleri neticesinde elde edilen başarı ve başarısızlıklar değerlendirilmiştir. Reform hareketlerinin temelini köleciliğe karşı tavır oluşturuyordu. Reform hareketlerinin merkezini bu düşünce oluşturuyordu. Haiti Devrimi ve sonrasında yabancı köle ticaretinin sonlanması analiz edilmiştir. Irk ve ulusallık gibi kavramlara yeni yaklaşımlar, bu bağlamda yaşanan tartışmalar, karşılıklı argümanlar karşılaştırarak değerlendirilmiştir.

Bu dönemdeki diğer bir başlık 'İkinci Büyük Uyanış' olarak adlandırılan süreç degerlendirilmiştir. Hemen hemen her dönemde olduğu gibi, bu dönemde de cinsiyet üzerinde durulmuştur. *Antebellum* döneminde Kuzey, Güney ve Batı'da cinsiyetin rolü-nün ne olduğu, reform döneminde çeşitli alanlarda yapılan reform hareketlerinde kadın-ların rolü analiz edilmiştir. Farklı toplumsal gruplarda yer alan kadınların değişen gö-revleri karşılaştırmalı alarak ele alınmıştır. Bu dönemdeki kadın hareketlerinin Yirminci Yüzyıl'daki feminist hareket üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir.

8.5. DÖNEM 5—İÇ SAVAS VE YENIDEN YAPILANMA: 1850-1877

Amerikan tarihinin dönüm noktalarından belki de en önemlisi Amerikan İç Savaşı'dır. Bunun bilincinde olarak, bu dönemde İç Savaş'ın tüm ayrıntıları farklı bakış açılarından ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. İç Savaş'ı merkeze alarak politik alanda gerçekleştirilen birçok gelişme değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Öncelikli ola-rak, İç Savaş'ın genel özelliklerinin neler olduğu ve İç Savaş'ın Amerikalılar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Temelde Kuzey ve Güney eyaletlerindeki siyasal, ekonomik ve sos-yal farklılaşmaların doğurmuş olduğu bir durumdu, İç Savaş. Bu iki bölgedeki farklılaş-maların neler olduğu ve bu durumun İç Savaş'ın patlak vermesinde nasıl bir etkiye sa-hip olduğu bu dönemde analiz edilmiştir. Bu gelişmelerin gölgesinde 1850 sonrası ikili Amerikan parti sisteminin dağılması ve Cumhuriyetçi Parti'nin yükselişi açıklanmıştır. Kuzey'deki serbest işçi düşüncesinin gelişmesinin köleciliğin yayılmasının engellenme-sindeki etkisi ve bu durumun Kuzey ve Güney eyaletleri arasında yaşanacak gerilimin en önemli nedeni olduğu izah edilmiştir. İç Savaş döneminde grupların sahip oldukları kaynakların neler olduğu ve İç Savaş'ın yeni kaynakların yaratılmasında nasıl bir etkiye sahip olduğu analiz edilmiştir. Askeri alanlardaki teknolojik gelişmelerin savaş üzerin-deki etkisi ve bu süreçte politik ve askeri liderlerin savaş üzerindeki etkileri değerlen-dirilmiştir. Kızılderilerin İç Savaş sürecindeki etkilerinin neler olduğu açıklanmıştır. İç Savaş'ın siviller üzerindeki etkileri, kadınların bu süreçte oynadığı roller ve Güney eya-letlerinde meydana gelen ayaklanmalar analiz edilmiştir. İç Savaş sonrası yaşanan yeni-den yapılanma sürecinde karşılaşılan problemlerin neler olduğu ve problemlerin farklı sosyal gruplar üzerindeki etkileri açıklanmıştır. Yeniden yapılanma döneminde Afrika kökenli Amerikan toplumunun yapılanması ve ekonomik durumunu düzeltmek için baş-vurduğu yöntemler analiz edilmiştir.

8.6. DÖNEM 6—AMERIKA BIRLESIK DEVLETLERI'NDE SANAYIIN GELISIMI: 1870-1900

Bu dönemde teknolojik gelişmelerle beraber Amerika'nın büyük bir sanayi kal-kınmasına girdiği ve bu durumun etkileri değerlendirilmiştir. Sanayileşme ile beraber büyük iş alanlarının doğduğu, bununla bağlantılı olarak Amerikalılara yeni iş imkân-larını açtığının altı çizilmesine rağmen sanayi kalkınmasının yeni sorunları da berabe-rinde

getirdiği açıklanmıştır. Sanayileşmenin çevreye olan etkisi analiz edilmiştir. Daha önceki dönemlerde ele alınan kentleşme bu dönemde ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Şe-hirleşme ile beraber farklı grupların Amerika'ya göç etmesi, kıtada farklı grupların ço-ğalmasına da zemin hazırlamıştır. Tarım alanında yaşanan ekonomik gelişmelerin do-ğurmuş olduğu tepkiler analiz edilmiştir. Ekonomik kalkınmanın patronlarla işçiler ara-sındaki gerilimi arttırması değerlendirilmiştir. Tüm bu yaşanan sosyal ve ekonomik ge-lişme ve çatışmanın politik alanda da çeşitli siyasal oluşumların ortaya çıkmasına nasıl zemin hazırladığı da değerlendirilmiştir.

Büyük yatırımlar, ağır endüstri ve makineli tarımın Amerikalılar üzerindeki et-kisi incelenmiştir. Büyük yatırımcıların kârlarını azamileştirmek için başvurduğu yön-temlere değinilmiştir. Farklı iş organizasyonlarının karşılaştırmalı incelenmesi, büyük yatırımcıların kariyerleri ve günümüzdeki yatırımcıların gerilemesinin geçmiştekilerle karşılaştırılmalı incelenmesi değerlendirilmiştir.

Bu dönemde hızlı sanayileşmenin ve coğrafi faktörlerin ülkenin farklı bölgele-rinde farklı şehirlerin oluşumunu nasıl etkilediği, tarım bölgelerinden şehirlere göç edenlerin şehir hayatına nasıl adapte oldukları, şehirleşmenin yaşam koşullarını ve eko-nomik fırsatları nasıl etkilediği, politik güçlerin bu şartlarda nasıl güçlendiği ve bu güçlenmenin farklı gruplar tarafından nasıl algılandığı ve son olarak da şehirleşme ile beraber ortaya çıkan sosyal, politik ve ekonomik sorunlarla nasıl baş edildiği açıklan-mıştır.

Bu dönemde teknolojik gelişmelerin ve coğrafi faktörlerin çiftçilik, madencilik üzerindeki etkisi, göçlerle birlikte sınırlara yerleşenlerle çiftçiler ve madenciler arasında yaşanan çatışmalar, federal hükümetin kuraklık gibi karşılaştıkları çeşitli problemlerle nasıl baş ettiği, ticari tarımın ülkenin farklı bölgelerinde üretim, finans ve ulaşım gibi konularda nasıl farklılık gösterdiği, Batı eyaletlerinde çiftçilik ve madencilikte cinsiyet ve etnik farklılık ve çiftçilik organizasyonun önemi üzerinde durulmuştur.

Bu dönemde sanayileşme ile beraber 1870-1900 yılları arasında doğal kaynak-ların tüketimi, kirlilik ve şehirleşmenin çevrede oluşturduğu sorunlar ele alınmıştır. Bu duruma tepki olarak ortaya çıkan çevreci hareketler açıklanmıştır.

Göçlerle beraber ülkeye gelen farklı grupların analiz edilmesi, bu grupların karşılaştıkları sorunlar, kıtaya katkıları analiz edilmiştir. Katolikler ve Yahudilerin çevrelerindeki farklılaşma ve ayrımlara karşı geliştirmiş oldukları tepkiler değerlendirilmiştir.

Bu dönemde Sosyal Darwinizm, ırk ilişkileri, eşit haklar için yapılan mücade-leler ele alınmıştır. Sosyal Darwininzm'in ne olduğu, bu fikre karşı gelenlerin düşünce-leri, kıtanın farklı bölgelerindeki Afrika kökenli Amerikalılar, Asya kökenli Amerika-lılar ve diğer farklı etnik gruplara karşı yapılan sosyal, ekonomik ve politik ayrımcılık ve durum karşısında bu grupların eşit haklar elde etmek için yapmış oldukları mücade-leler analiz edilmiştir.

Farklı sosyal seviyedeki yeni kültürel hareketlerin Amerikan yaşamını nasıl etkilediği incelenmiştir. Bölgesel sanatçı ve yazarların bu dönemdeki Amerikan yaşamını nasıl tasvir ettikleri, Amerikan toplumunun farklı sosyal gruplarında gerçekleştirilen etkinlikler, popüler kültürün şekillenmesi ve gelişmesinin nedenleri ve son olarak Viktorianizm ve etkileri açıklanmıştır.

Bu dönemde 'İkinci Sanayi Devrimi' olarak adlandıracağımız süreçte işçi hareketlerinin yükselişi ve politik meselelerin sosyal ve ekonomik alanda yaşanan değişimlere yansımaları değerlendirilmiştir. Sanayileşme ile beraber çalışma koşullarını ağırlaşması karşısında işçilerin göstermiş olduğu tepkileri, ülkenin farklı bölgelerinde cinsiyet, ırk, etnik yapı ve yeteneklerin iş durumunu nasıl etkilediği ve bunlara ek olarak sanayide çocukların çalıştırılmasının sebep ve sonuçları analiz edilmiştir. Bu dönemde ulusal işçi sendikalarının yükselişi, eyalet ve federal hükümetlerin yaşanan çatışmalar karşısındaki tavrı analiz edilmiştir. Ondokuzuncu Yüzyıl'ın sonlarında Amerika'nın karşılaşmış olduğu sosyal, siyasal ve ekonomik problemlerle nasıl mücadele ettiği, Demokrat ve Cumhuriyetçiler'in sivil reformlara, para politikaları, vergilendirme ve iş hayatını düzenlemesiyle ilgili olarak ne gibi yöntemler geliştirdikleri, 1873-1879 ve 1893-1897 yılları arasında yaşanan ekonomik bunalımlar karşısında hükümet, yatırımcılar ve işçilerin nasıl mücadele ettiği, bu dönemdeki popülizmin siyasal, sosyal ve ekonomik kaynakları açıklanmıştır. 1896 seçimlerinin sonuçları ve bu seçimlerin Amerikan yaşamındaki önemi analiz edilmiştir. Popülizmin başarı ve başarısızlıkları da değerlendirilmiştir. Bu dönemde federal hükümetin ve ordunun Kızılderililere karşı izlemiş olduğu

politikalar değerlendirilmiştir. Ayrıca, bu dönemde yerli Amerikalıların hayatta kalma-ları için başvurdukları çeşitli stratejiler değerlendirilmiştir.

Bu dönemde Amerika'nın topraklarını genişletmesinin neticesinde patlak veren Amerika-İspanya Savaşı'nın sebep ve sonuçları değerlendirilmiş, genişlemeci politikayı tetikleyen faktörler ele alınmıştır.

8.7. DÖNEM 7—MODERN AMERIKA'NIN DOGUSU: 1890-1930

Modern Amerika 'Progressive Era' dönemiyle başlar. Bu dönem daha önceki sa-nayileşme evresinin bir devamı olarak görülür. Reform hareketlerinin bir yansıması ve aynı zamanda Yirminci Yüzyıl'ın ilk döneminde yaşanan gelişmeler dönemi kapsar. Bir taraftan demokratikleşme sürecinin devamı sağlanırken diğer taraftan ortaya çıkan so-runlarla mücadele analiz edilmiştir. Sanayileşme ile beraber ortaya çıkan sorunlar de-mokratik yollarla halledilmeye çalışılırken sürecin kendi içindeki zayıflıklar da ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yirminci Yüzyıl'daki kadın hareketleri, kadınların eşit haklar için vermiş olduğu mücadele analiz edilmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nin izlemiş olduğu dış siyaset de bu dönemde ele alınan önemli konulardan biridir. Bu bağlamda, Birinci Dünya Savaşı ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Erken Yirminci Yüzyıl'da Amerika'nın izlemiş olduğu 'Açık Kapı Politikası,' Roosevelt'in Karayipler'de uyguladığı 'Büyük Sopa Siyaseti,' dış siyaset bağlamında Amerika'nın Japonya ile olan ilişkileri, Wilson'ın Meksika Devrimi ile bağlantılı 'Ahlak Diplomasisi' analiz edilmiştir.

'Birinci Dünya Savaşı' başlığı altında Birinci Dünya Savaşı'nın nedenleri ve Amerika Birleşik Devletleri'nin tarafsızlığını ilan etmesinin gerekçeleri incelenmiştir. Wilson liderliğinde Amerika'nın izlemiş olduğu siyaset ve halkın bu siyasete yaklaşımı açıklanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nin savaşa girişi bu durumun ülke içinde ve dışarıda yaratmış olduğu etkiler analiz edilmiştir. Savaş için yapılan hazırlıklar ve bu süreçte kadın, işçi ve Afrika Kökenli Amerikanlıların yapmış oldukları katkılar değer-lendirilmiştir. Amerikan güçlerinin müttefiklerine yapmış olduğu katkılar da değerlendi-rilmiştir. Rus Devrimi'nin önemi ve savaşın seyrine olan etkisi, Amerika'nın müttefik-leriyle olan ilişkileri de değerlendirilmiştir.

Wilson'un Ondört İlkesi, Versailles Antlaşması, anlaşmaların düzenleme ve uygulamaları üzerine devletlerarası tartışmalar ve Milletler Cemiyeti analiz edilmiştir. Bu dönemde Birinci Dünya Savaşı sonrası ve Büyük Bunalım dönemleri arasında Amerika'daki değişimler incelenmiştir. "Kızıl Korku" olarak adlandırılan Bolşevizm'e karşı tepkiler, göçmelere getirilen sınırlandırmalar ve altın kapının kapanması ve bu dönemde tekrar baş gösteren ırkçı faaliyetler—örneğin, Ku Klux Klan—analiz edilmiştir. Ayrıca, geleneksel değerler ve gelişen fikirler arasındaki çatışmalar değerlendirilmiştir. Bu dönemde "yeni kadın" olarak adlandıracağımız kadınların Viktorian değerlerine karşı duruşları da analiz edilmiştir. Bu dönemde gerçekleşen teknolojik gelişmeler ve bilimsel çalışmaların üretim ve çalışma hayatına olan etkileri, bu bağlamda kitlesel reklam ve sa-tış teknikleri analiz edilmiştir. Bu dönemde kitle kültürünün gelişimi ve bu durumun Amerikan hayatına olan etkisi analiz edilmiştir. Kitle kültürünün yaratılmasında radyo, televizyon, popüler magazin ve gazetelerin etkisi incelenen konular arasındadır. 'Har-lem Rönesansı' ve 'Kayıp Nesil'i de içeren Amerikan sanat ve edebiyatının ortaya çıkışı açıklanmıştır. Bu dönemde boş vakitlerdeki artışın profesyonel sporların gelişimine olan katkısı incelenmiştir. Bu dönemde Cumhuriyetçiler'in izlemiş olduğu dış politikaların etkisi ve 1920'lerde kadın mücadeleleri de değerlendirilmiştir.

8.9. DÖNEM 8—BÜYÜK BUNALIM VE İKINCI DÜNYA SAVASI: 1929-1945

Bu dönemde Büyük Bunalım'ın öncesinde ve sonrasında yaşanan gelişmeler bu bağlamda geliştirilen çözüm önerileri ve İkinci Dünya Savaşı'nın gerek ülke içinde, gerekse de ülke dışında yaratmış olduğu etkiler analiz edilmiştir. Öncelikli olarak, 'Büyük Bunalım' olarak adlandırdığımız ve 1929'da yaşanan ekonomik krizin Amerikan toplu-mu üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Kriz öncesi 1925-1929 yılları arasında Coolidge-Mellon yıllarında izlenen ekonomi politikaları, bu politikaların gelir dağılımı, yatırım ve vergilere olan etkileri açıklanmıştır. 1929 ekonomik bunalımında pazar depolamanın se-bep ve sonuçları üzerinde durularak bu dönemde Başkan Hoover'ın kriz karşısında izle-miş olduğu politikalar ve krizin 1929-1933 yılları arasında daha da derinleşmesinin se-bepleri üzerinde durulmuştur. Bunalımın global eksende yaratmış olduğu etkiler de açıklanmıştır. Kriz döneminde Amerika'daki insanların yaşamlarındaki değişimler ve bu değişimler karşısında insanların tutum ve davranışları ele alınmıştır. Krizin yalnız Beyaz Amerikalılar üzerindeki etkisi değil, aynı zamanda ülkede yaşayan yerli Ameri-kalılar ve Afrika kökenli

Amerikalılar üzerinde yaratmış olduğu etkiler de değerlendiril-miştir. Krizin birçok alanda yansımasını göz önünde bulundurarak bu krizin Amerikan aile yapısına ve cinsiyet üzerine olan etkileri, kriz döneminde edebiyatta, sanatta ve mü-zikte yaşanan gelişme ve değişimler de ele alınarak incelenmiştir. Bu dönemde başa ge-çen Franklin D. Roosevelt ve daha önce başkanlık yapan Hoover gerek altyapıları ve gerekse liderlik yetenekleri bakımından karşılaştırmalı olarak ele alınmış, Roosevelt'in 'New Deal' politikası ile 'Progressivism' bağlattırılarak değerlendirilmiş, 'New Deal' politikasının başarı ve başarısızlıkları, Amerikan yaşamının üzerindeki etkileri değerlen-dirilmiştir. Özellikle bu politikanın işçiler üzerindeki etkileri, işçilerin göstermiş olduğu etkiler de analiz edilmiştir. Bu politika karşısında gelişen alternatif programlar ele alı-narak analiz edilmiştir.

Bu dönemde ele alınan diğer önemli bir konu da İkinci Dünya Savaşı dönemidir. İkinci Dünya Savaşı'nın altyapısının nasıl oluştuğu, Savaş'ın genel özellikleri ve İkinci Dünya Savaşı ile beraber Amerika'nın dünya siyasetindeki yeri değerlendirilmiştir. Ön-celikli olarak, faşizm, nasyonal sosyalizm ve komünizm gibi ideolojilerin savaş süre-cinde yükselmesini sağlayan faktörlerin neler olduğu analiz edilmiştir. Savaşı tetikleyen faktörler analiz edilmiştir. Versailles Barış Antlaşması'nın bozulması ve Milletler Ce-miyeti'ndeki aksamaların Savaş'ı nasıl tetiklediği, Savaş karşısında Amerika'nın kıtada izlemiş olduğu 'İyi Komşu' politikası, Amerika'nın Savaş başındaki tarafsızlığının ne-denleri ve bu durumun uluslararası ilşkilerde ve diplomasideki etkisi, 1935 ile 1942 yıl-ları arasında Asya, Avrupa ve Afrika'da yaşanan çatışma ve saldırılar karşısında Ame-rika'nın tutumu ve son olarak Doğu Asya'da Japonya ile yaşanan gerilimin nedenleri analiz edilerek açıklanmıştır. 1939 ile 1945 yılları arasında Mihver ve Müttefik dev-letlerin Avrupa'daki askeri stratejilerinin neler olduğu üzerinde durulmuştur. Hitler'in 'Nihai Çözüm' olarak Avrupa'daki Yahudileri sistemli bir şekilde öldürmesi ve Müt-tefikler'in bu durum karşısındaki tutumu değerlendirilmiştir. Roosevelt'in savaş diplo-masisi açıklanmıştır. Başkan Truman'ın Japonya'ya karşı nükleer silah kullanılması ka-rarının ahlaki ve politik uygulamaları değerlendirilmiş, Savaş'ın her iki taraf açısından neye mal olduğu analiz edilerek Birleşmiş Milletler organizasyonu ve görevleri değer-lendirilmiştir.

Yine bu bölümde Savaş'ın ülke içinde yaratmış olduğu etkiler ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Savaş sürecinde ülkedeki ekonomik ve askeri hareketlilik analiz edilmiştir. Ülkedeki azınlık gruplarının karşılaştıkları ayrımcılık ve ırkçılığa karşı savaş sürecin-deki katkıları değerlendirilmiştir. Buna ek olarak, ülkedeki Japonların durumları da ele

alınmıştır. Savaş'ın Amerikan aile hayatına ve cinsiyet üzerindeki etkileri de değerlendirilmiştir. Ayrıca Savaş'ın Amerika'daki kültür ve teknolojiye olan etkisi de ele alınan konulardan bir diğeridir.

8.10. BÖLÜM 9: SAVAŞ SONRASI AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ: 1945-1970'LERİN BAŞLARI

Günümüz Amerikasını anlamlandırmak adına bu dönemde meydana gelen değişimleri ayrıntılandırarak analiz edilmiştir. Özellikle, savaş sonrası ekonominin her ala-nı etkisi altına aldığı ve birçok değişime yol açtığı belirtiliyor. Her alanda yaşanan bu değişimlerin 1950 sonrasında ivme kazanan sivil haklar ve kadın hareketlerine olan etkileri ve birbiriyle olan etkileşimleri analiz edilmiştir. Bu dönem Soğuk Savaş'ın gölgesinde gerçekleşen Rusya ile Amerika arasında yaşanan gerilim ve bu gerilim neticesinde patlak veren gelişmeler merkeze alınarak incelemiştir. Öncelikli olarak savaş sonrası Amerika'daki sosyal ve ekonomik dönüşümler incelenmiştir. Savaş sonrası tüketim ekonomisinin gelişimi, özel sektör ve hizmet gelişimi, Soğuk Savaş'ın ekonomi üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Ayrıca, zengin Amerikan toplumu ve diğer Amerikalı-lar arasında gittikçe büyüyen ekonomik ayrım analiz edilmiştir. Bu dönemde savaş sonrası yaşanan sosyal değişimlerin ülkede yaşayan farklı sosyal gruplar üzerindeki et-kileri değerlendirilmiştir. Popüler kültürün etkisi, savaş sonrası dönemde dinin Ame-rikan yaşamındaki yeri, kitle kültürünün Amerikan kültürü üzerindeki etkisi de değerlendirilmiştir.

Savaş sonrası 'New Deal' politikası üzerine yapılan tartışmalar, savaş sonrası işçi hareketleri ve hükümetin bu durum karşısında izlemiş olduğu politikalar, Truman'ın sivil hakları desteklemesi ve Demokrat Parti üzerindeki etkisi ve bu dönemdeki Demok-ratlar ve Cumhuriyetçiler arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. 1960'daki başkanlık seçimi ve bu seçim neticesinde John F. Kennedy'nin başkanlığı, başkanlık sürecindeki liberal uygulamalar, Johnson'un başkanlık dönemi ve bu dönemdeki 'Büyük Toplum' reformlarının değerlendirilmesi de analiz edilmiştir. Soğuk Savaş'ın ülke içindeki politikaların şekillenmesindeki etkisi, özellikle de Soğuk Savaş sürecinde yaşanan Kore ve Vietnam savaşlarının ülke içinde ve dışında yaratmış olduğu tartışma ve etkiler değerlendirilmiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrası yaşanan kırılgan barış süreci, Birleşmiş Milletler'in yaşanan uluslararası gerilimin azaltılmasındaki rolü, Soğuk Savaş'ın kay-

nakları, nükleer politikaların gelişimi, Soğuk Savaş ile Truman ve Eisenhower dönemlerindeki iç güvenliği sağlamak amacıyla hazırlanan programlar arasındaki bağlantı değerlendirilmiştir. Kore ile yaşanan gerilimin nedenleri, Truman ve Eisenhower dönemlerinde Sovyetler Birliği ile yaşanan gerilimin nedenleri incelenmiştir. Ayrıca, bu dönemde McCarthyciliğin yükselişi ve bu durumun sivil haklar üzerindeki etkileri de değerlendirilmiştir. Bu dönemde Amerika Birleşik Devletleri'nin Afrika, Avrupa, Orta Doğu ve Latin Amerika'da izlemiş olduğu politikalar, bu bölgede yaşanan ulusal hareketleri Truman ve Eisenhower yönetimlerinin nasıl değerlendirdiği, Kennedy ve Johnson yönetimlerinin Latin Amerika'daki politikaları ve aynı zamanda Sovyetler Bir-liği ile olan ilişkiler analiz edilmiştir. Afrika'daki sömürgecilik karşıtı hareketler karşı-sında Kennedy ve Johnson'un tutumları değerlendirilmiştir.

Bu dönemin en önemli gelişmelerinden biri olan Vietnam Savaşı ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nin Vietnam'ı işgal etmesisin ülke içinde ve dışında yaratmış olduğu etkiler analiz edilmiştir. Kennedy, Johnson ve Nixon yönetim-lerinin Vietnam politikaları, savaş ile beraber ortaya çıkan gerçekler analiz edilmiştir. Savaş dönemindeki seferberlik üzerinde sınıf ve ırkın etkisi, savaşın Vietnamlılar ve Vi-etnamda yaşayan Amerikalılar üzerindeki etkisi, 1973'teki Paris Antlaşması ve Nixon'un başarıları, anayasal gelişmeler de değerlendirilmiştir. Bu döneme baktığı-mızda dikkat çekici bir diğer konu da sivil özgürlüklerdir. Özgürlüklerin genişletilmesi adına yapılan mücadeleler, bu bağlamda ırk ve cinsiyet eşitliği için yapılan mücadeleler önemli bir yer teşkil eder. Amerika'nın Güney eyaletlerinde sivil haklar adına verilen mücadeleye karşı gösterilen direniş, savaş sonrası çağdaş sivil haklar mücadelesinin kaynakları, haklar mücadelesi sürecinde Martin Luther King, Jr. ve Malcolm X'in rol-leri, aynı zamanda yargı sürecinin nasıl işlediği analiz edilmiştir. Ülkede yaşayan yerli Amerikalılar, Meksika ve Asya kökenli Amerikalıların eşit haklar adına giriştikleri mü-cadeleler, her bir toplumun bu süreçteki amaçları ve bu amaçlar için gerçekleştirdikleri stratejilerin neler olduğu değerlendirilmiştir. Bu dönemdeki kadın hareketleri de ayrıca değerlendirilmiştir. Modern feminizmin gelişimini sağlayan organizasyon ve kurumlar incelenmiştir. Ayrıca, bu dönemde kadınların karşılaştıkları sorunlar da açıklanmıştır.

8.11. DÖNEM 10—ÇAĞDAŞ AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ: 1968'DEN GÜNÜMÜZE

Günümüz politikalarını ve Amerika'nın 'Yeni Dünya Düzeni'ndeki yeri ve önemini anlamak için yakın dönemde meydana gelen olayların programda yer almasının gerekli oldugu vurgulanmıştır. Bu süreçte gerek ülke içinde, gerekse de ülke dışında meydana gelen önemli gelişmeler üzerinde durularak, öğrencilerin günümüz politik, sosyal ve ekonomik meseleleri üzerinde daha net analiz etme şanslarının olacağı belirtil-miştir. Öncelikli olarak, Nixon döneminin iç politikası ve 'Watergate Skandalı' üze-rinde durmuşlardır. Hükümetin Güney stratejisi ve bunun siyasal önemi, Nixon'ın hangi yollarla sosyal ve çevresel programları değiştirdiği, bu dönemde ülkede yaşanan ekono-mik durgunluk ve enflasyon gibi önemli problemlerle nasıl mücadele ettiği, dönemin en önemli gelişmelerinden olan 'Watergate Skandalı' ve hükümetin bu skandala nasıl ka-rıştığı, medyanın bu durumu nasıl ortaya çıkardığı analiz edilmiştir. 'Watergate Skan-dalı' ile anayasal meseleler ve bu skandalın halk üzerindeki etkisi de ele alınmıştır.

Bu dönemde başkanlık yapan Reagan ve onun başkanlık döneminde yaptıkları da ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu dönemin Amerika açısından önemi ele alınmıştır. Cumhuriyetçi Parti başkanları Reagan ve Bush dönemlerinde işçi sendikalarının güç kaybetmesi açıklanmıştır. Dış siyasette Amerika'nın askeri sınırlandırmalara yönelik politikaları, Soyvet Rusya ile ilişkilerin düzeltilmesi, Amerika Birleşik Devletleri'nin Orta Doğu, Afrika, Asya ve Latin Amerika'daki siyasal mücadelelerde 'Süper Güç' olarak izlemiş olduğu siyaset, Reagan yönetiminin Amerika'nın prestijini yükseltmek için başvurduğu yöntemler de analiz edilmiştir.

Doğu Avrupa'da ve Sovyetler Birliği'nde komünist yönetimlerin çöküşünün ne-denleri değerlendirilmiştir. Soğuk Savaş sonrası Amerika'nın dış politikasını nasıl şekil-lendirdiği de değerlendirilmiştir. Bu dönemde sosyal ve ekonomik alanda meydana ge-len önemli gelişmeler de ele alınmıştır. Bu gelişmelerin kadınlar ve azınlıklar üze-rindeki etkisi, kadınların değişen rolleri üzerinde durulmuştur. Toplumdaki azınlık grup-larının—örneğin, gay hareketleri—sivil haklarının neler olduğu ve bu hakları elde et-mek için bu grupların yapmış oldukları mücadeleler değerlendirilmiştir. Ülkede farklı etnik grupların kültürlerinin Amerikan hayatını nasıl şekillendirdiği de ele alınmıştır.

Dinsel farklılıktaki değişimin Amerikan kurum ve değerleri üzerine etkisi de incelenmiştir. Ülkeye olan göçlerin dinsel farklılık üzerindeki etkisi, ülkedeki önemli dinsel grupların siyasal ve sosyal meseleler üzerindeki etkisi, dinsel tutuculuğun geli-şimi, bunu destekleyen televizyon kanallarının artışı üzerinde de durulmuştur. Bu dö-nemde Amerikan ekonomisinin değişimi ve gelişimi de analiz edilmiştir. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin çalışma ortamlarına ve üretime olan etkisi analiz edilmiştir. Ayrıca, ticaretteki gelişimin ve uluslararası rekabetin ekonomi üzerindeki etkisi de in-celenmiştir.

Her dönemde olduğu gibi, bu dönemde de çağdaş Amerikan kültürünün ne oldu-ğu ve nasıl şekillendiği incelenmiştir. Bu bağlamda, sosyal değişimin sanatsal ifade üze-rindeki etkisi, medyanın çağdaş Amerika kültürü üzerindeki etkisi, farklı etnik grupların popüler kültür üzerindeki etkisi, profesyonel sporların ticarileştirilmesindeki artış, aynı zamanda popüler kültürün hız kazanması da ele alınmıştır.

IX. BÖLÜM

AMERİKAN TARİHİ DERS KİTAPLARINA GENEL BAKIŞ

Amerikada tarih öğretimiyle ilgili tartışmaların en somut yansımaları tarih ders kitapları üzerinden olmuştır. Tarih ders kitaplarının sosyal değişime ayak uyduramadığı, bu dersi alması zorunlu olan öğrenciler için zevkli bir içerik ve yönteme sahip olmanın aksine sıkıcı olduğu eleştirileri bu kitapların değişmesi gerektiği görüşü ile birlikte dile getirilmiştir. "Lise öğrencilerinden sevdikleri dersleri sıralamaları istendiğinde tarih dersi hiç istisnasız hep sonda geliyor. Tarih dersini tarif etmek için kullandıkları sıfatlar genelde "sıkıcı " sıfatının eşanlamlıları. Tarih notu diğer tüm derslerinden daha iyi olan öğrencilerin fikirleri bile dersin inanılmaz derecede sıkıcı olduğu yönünde (Shug, Todd ve Beery, 1984: 382-387).

Ders kitaplarının yaratttığı bir sıkıntı da kitaplarının içeriğinin akademik düzey-deki tarih eğitimi ile ilgisiz olmasıdır. Normalde diğer branşları öğreten üniversite pro-fesörleri öğrencilerin, anlattıkları konuları lisede görmüş olmasından memnun olur. Ama bu tarih branşı için geçerli değildir. Pek çok üniversitede tarih profesörlerinin öğ-rencilere söylediği ilk şey lisede tarih diye gördükleri şeyi unutmaları olur.

Araştırmalar gösteriyor ki Amerikalıların tarihe olan ilgisi okul dışında çok bü-yük, ama okul duvarları içinde bu ilgi tümüyle sıfırlanıyor.

Tablo 1. Amerikalıların geçmişi öğrenmek için başvurdukları kanallar

Geçmişi nasıl ve nereden öğrendiğinizi düşünüyorsunuz?	**CİNSİYET**			
	TOPLAM ULUSAL VERİ	**ERKEK**	**KADIN**	**SIGNIFICANCE TEST**
Aile ile bir araya geldiğinizde	7.9 (795)	7.4 (363)	8.3 (432)	<.001
Tarihi müzeleri veya mekanları gezerken	7.3 (782)	7.4 (359)	7.2 (423)	NS
Geleneksel günleri ve tarihi olayları kutlarken	7.0 (797)	6.3 (363)	7.6 (434)	<.001
Geçmiş hakkında bir kitap okurken	6.5 (775)	6.6 (360)	6.5 (415)	NS
Geçmiş hakkında bir televizyon programı ya da bir film seyrederken	6.0 (778)	5.9 (358)	6.1 (420)	NS
Okulda tarih derslerinde	5.7 (788)	5.8 (360)	5.7 (428)	NS

Kaynak: Rosenzweig R. and Thelen, D. (1998). *The Presence of the Past: Popular Uses of History in American Life*. New York: Columbia University Press.

(Araştırmızın parçası olan katılımcılara geçmişi öğrenmek için başvurdukları altı farklı kanalı sorduk: 1'den 10 kadar yapılan numaralandırmada 1 geçmişe ait hiçbir şey öğrenmediklerini ve 10 ise geçmişle yakın bir bağlantı kurduklarını belirtiyor ve katılımcılara tarihi nasıl öğrendikleri sorusunu soruyor. Aşağıdaki tablo ulusal verileri cinsiyetlere göre ayırıyor ve cinsiyetlerin öğrenme yollarına olan yatkınlıklarının ortalama değerlerini veriyor. Parantez içerisindeki numaralar katılımcı sayısını belirtiyor.)

Yukarıdaki tablodan anlaşılacağı üzere, eğitim kurumlarındaki tarihi bu kadar sıkıcı yapan, tarih kitaplarının öğrencilerin açısından sıkıcı olmasıdır. Bunun nedeni de o kitapların tarihi bütün çelişkilerinden ve belirsizliklerinden yoksun bırakacak bir dilde yazılmış olmaları ve olayların ya çoktan çözülmüş ya da çözülmek üzere olduğu şek-linde yansıtılmış olmasıdır.

Yakınılan noktalardan bir diğeri de Amerika'da okutulan tarih ders kitaplarının çoğunun geçmişi aydınlatmak için günümüzden hiç faydalanmıyor olmasıdır. Ameri-

ka'daki bazı akademisyen ve öğretmenler, öğrencilerin günümüzdeki kadın hakları hareketlerine yönelik araştırmalara yönlendirilmelerinin ya da alt gelir grubundan biri ile borsa zenginine bütçe hazırlamalarının geçmişteki kadın hakları, işçi sendikaları ve sosyal sınıflar adına daha büyük ilgi doğuracağını ve böylelikle geçmişle bugün ara-sındaki bağın kurulmuş olacağını savunurlar.

Yapılan eleştirilere rağmen, Amerikan ders kitapları bu fikrin tamamen tersini uygulayıp geçmişe bakarak günümüzü anlamayı ilke edinirler. Ancak bu bakış açısı günümüzü kavrama işini bütünüyle öğrencinin üstüne atmakla kalmayıp, aynı zamanda altan alta öğrencilere "aslında fazla düşünmeseniz de olur. Herşey ne de olsa çözüm-lendi, yaşandı bitti. Siz sadece iyi ve uysal bir vatandaş olun ki bunlar bir daha yaşan-masın," mesajı verir. Aynı zamanda bu ders kitapları milliyetçiliğin en büyük silahları haline gelmiş durumdadır. "Eğer kendinden ve soyundan gurur duymak istiyorsan, tarih kitabı oku," durumu özetleyen bir liseli tarih klübü sloganıdır.

Amerika'da liselerde okutulan tarih kitaplarını sıkıcı yapan faktörlerden bir diğe-ri öğrenciyi sorgulamaya yönlendirmesinden çok ona ezberleyebileceği sözde 'gerçek-ler' sunmasıdır. Her bölümün sonunda "ana fikirler," "anahtar kavramlar" gibi sıralan-mış ana olaylar ve başarılar çocuklara ezberletilmeye çalışılır. Bu ezberler sınavlardan rahat geçmelerine yardımcı olurken sene sonunda hiçbir öğrenci dört yüz kırk dört "ana fikir" ya da altı yüz yirmi dört "anahtar kavram"dan hiçbirini hatırlamaz. (Ravitch ve Finn, 1987: 49) Ortaya çıkan bu tablo tarihin doğasına ters bir durumdur. Tarih kanıtlar üzerine yapılan bir tartışma olması gerekirken—ki bu özellik tarihin öznel yanını vur-gular aslında—kitaplarca ezberlenmesi gereken gerçeklerin bir bütünü olarak sunulur.

Amerika'da okutulan tarih ders kitaplarının pek azı 1960'lara kadar yaşanan olayları kapsar. 1960'lardan sonrası tamamıyla çıkartılır. Böylelikle, öğrencilerin günümüzle geçmiş arasındaki bağı bütünüyle koparılır. Sanki tarih 1960'larda biter ve bugün de geçmişle hiç alakası olmayan yepyeni bir çağ algılamasına yol açmaktadır.

Tarih ders kitaplarına yöneltilen en sert eleştiri tarih ders kitaplarının uzmanların elinden çıkmasına rağmen aslında "yalanlar"la dolu başka kitapların benzer kopyaları olmalarıdır. Ders kitaplarında öne sürülen fikirleri besleyen kaynak kitapların yarısı yalanla dolu bilgiler üzerine kurulmuştur. Böylelikle tarih yalanlarla dallanıp budaklan-mış bir ağ olmaktadır. Şu noktayı da belirtmek gerekir ki bu eleştiriyi yöneltenler eği-timde

liberal bir anlayış olması gerektiğini savunanlardır. Tarih ders kitaplarına yönel-tilen eleştiriler genel bir bakış açısıyla sınırlı kalmamıştır. Eleştirileri yapanlar ders kitaplarını ayrıntılı olarak inceleyip, kitapların içeriğindeki yaklaşımları eleştirmişlerdir. Ulusal tarih standartları hazırlanma sürecinde ve sonrasında yaşanan tartışmalardan biri tarih anlatımında kahramanların yerinin nasıl olması gerektiği meselesiydi. Stantartları hazırlayanlar şimdiye kadar okullarda okutulan tarih ders kitaplarında anlatımların kahraman merkezli olduğunu, bu tarz bir anlatımla geçmişin sağlıklı bir şekilde algı-lanamıyacağının altını çizerler. Bu düşüncenin karşısında olanlar—ki bunlar geleneksel tarih anlatımından uzaklaşmanın sakıncalı olduğunu dile getiren muhafazakâr kesimin temsilcileri—başta Cheney olmak üzere standartlarla beraber Amerika'nın temel değer-lerinin sarsıldığını ve kahramaların sıradanlaştırıldığını ifade ederler.

> "Tarih kitaplarımızda gelir eşitsizliğinden, çevre kirliliğinden, zorunlu göçlerin dehşetinden, grevler, katliamlar ve linç olaylarından bahsediyoruz; Vietnam Savaşı'nın ayrıntılarından ve Kı-zılderililere yaptığımız kötü muameleleri anlatıyoruz. Ama hemen hemen kahramanlarımızdan ve kahramanlık hikâyelerinden hiç bahsetmiyoruz. Kitapları okuyan öğrenciler sanki Amerika Birleşik Devletleri barışın, zenginliğin ve başarının yanında hiçbir zaman olmamış hissine kapı-labilirler. Bu çok kötü. Böyle kötü olayları okuyarak bir kere çok karamsar olabilirler, geçmiş-lerinden utanabilirler. Şimdi daha üstün olduğumuza bakıp geçmişteki başarıları küçümseye-bilirler. Tek bir kişinin ne kadar önemli farklılıklar yarattığını reddeden bir anlayış yüzünden öğ-rencilerimiz büyüklük ve "büyük adam" fikrinden soğuyabilirler. Tüm gelişmeyi ekonomik ve sosyal güçlerinin yaptığını anlatırsak çocuklarımız tarihi kaderciliğe kapılırlar. Kötülükler üzerine yoğunlaşırsak çocuklarımız dünya için umut kalmadığını düşünebilirler." (Albert Shanker Institute, 2003: 19)

Amerika'da tarih eğitimini eleştirenler "kahramanlaştırma"yı eğitimsel medya-nın etten-kemikten insanları üstün yaratıklar ve yüce varlıklar haline getirme işlemi olarak tanımlıyorlar. (Loewen, 1995: 43) Bu durumun somut örneği olarak da kitaplarda kahramanların anlatıldığı küçük bilgi kutucuklarını gösteriyorlar. Bu kutucuklarda ta-rihten belli karakterlerin biyografileri yer almaktadır. Asıl eleştirdikleri bu kutucukların varlığından çok—çok az ders kitabının yaptığı gibi—önemli karakterlerin neleri başar-dığını yazmak yerine, o başardıkları şeyleri yerine getirene kadar hangi aşamalardan geçtiklerine yoğunlaşmamaları olarak dile getirirler. (Loewen, 1995: 19)

Tarihsel figürlerin tek boyutlu, saf ve iyi karakterler şeklinde betimlenmesi sade-ce bu kişilerin yanlış anlaşılmasına neden olmamakta, aynı zamanda geçmişin hika-yesinin köklü bir şekilde çarpıtılmasına ve yanlış algılanmasına da yol açmaktadır:

> "Tarihi inceleyen bir insan, tarihte kötünün adının bile geçmemesi, unutulması gerektiği fikriyle karşılaşınca şaşırıp kalıyor. Bizden Daniel Webster'in sarhoş olduğunu değil de sadece çok iyi bir avukat olduğunu hatırlamamız isteniyor. George Washington'un bir köle sahibi olduğunu unutmamız gerekiyor. Tek hatırlamamız gereken, bizi güzel gösterecek ve bize ilham verecek şeyler. Bu düşünce biçimindeki kötü yan, tarihin, özündeki teşvik edici ve örnek olucu yapısını kaybetmesi ve gerçekleri söylemektense mükemmel insanı ve soylu ırkları tasarlayan bir kurgu haline gelmesidir." (Du Bois, 1995: 722)

Amerikan tarihçilerinin bu kahramanlaştırma çabasını en güzel örnekleyen re-simlerden biri ders kitaplarındaki George Washington heykelidir. On ayak boyunda, başı dik, onurlu ve bir Yunan tanrısı görünümünde olan Washington, neredeyse tüm lise tarih kitaplarının liderlere olan yaklaşımını özetlemektedir.

Ders kitaplarında bu tarz kahramanlaştırmaların yapılmasının doğal ve gerekli olduğunu savunan kişiler de bulunmaktadır. Bu tarz bir yaklaşımı meşru gören kişi-lerden biri olan Michael Kammen, "liderlerin yaptığı hatalar saklanmalı çünkü tarih ki-tapları liderlerimizi halkın örnek alacağı ve gurur duyacağı karakterler olarak yansıt-malı," diyerek düşüncelerini açıklamıştır. Ders kitaplarında kahramanlık hikâyelerinin olmasının gerekçeleri olarak şu nedenler sıralanıyor: "İktidar Sınıfı"nın baskısı, ders kitapları düzenleme komitelerinin baskısı, belirsizlikleri ortadan kaldırma isteği, çocuk-ları zarardan ve çatışmadan korumak, sınıfta ortaya çıkabilecek ayrılıkları tetikleye-bilecek düşünceleri ortadan kaldırmak ve yapılan hatalara kolay cevap verebilmektir. Amerikan tarih ders kitaplarında kahramanlaştırmanın en somut örneği Amerika tarihi-nin de başlatıldığı 1492 yılı ve sonrasında Kristof Kolomb hakkında yazılanlardır. Ko-lomb Amerika'nın en büyük kahramanlarından biridir. Tarih kitapları onu atası bile olmayan kutsal bir varlık gibi anlatırlar. Ulusal tatillere ismini veren yalnız iki kişiden biridir. Amerika'daki her öğrenci 1492 tarihini bilir. Tarih ders kitaplarında anlatılan Kristof Kolomb hikayesi ana hatlarıyla şöyledir:

> "İtalya'nın Genova kentinde, mütevazı bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelen Kolomb, çocuk-luğundan itibaren bir gemici olarak büyütülmüştür. Atlantik üzerinden İzlanda ve Batı

> Afrika'ya kadar yelken açmıştır. Bu yolculukları sırasındaki maceraları onu dünyanın yuvarlak olması ge-rektiği fikrine itmiştir. Dolayısıyla, Doğu'nun zenginlikleri olan baharata, ipeğe ve altına, sürekli Batı'ya gidilerek ulaşılabilirdi. Böylece, Türklerin kapattığı Doğu ticaret yoluna gerek kalmazdı. Bu çabasına parasal destek bulmak için Avrupa'daki pek çok krala gitti. İlk gidişinde onu red-detmiş olan İspanya kral ve kraliçesi Ferdinand ve Isabella, ikinci seferinde onun küçük bir keşif gezisi yapmasına izin verdiler. Kolomb acınacak kadar küçük üç gemiyle—*Niña*, *Pinta* ve *Santa Maria* ile—İspanya'dan demir aldı. Yolculuk zordu. Gemiler Doğu'ya doğru iki aydan fazla bir süre yol aldı. Gemidekiler neredeyse isyan edip Kolomb'u gemiden atmakla tehdit edeceklerdi ki, 12 Eylül 1492'de Batı Hint Adaları'na vardılar. Kolomb Amerika'ya üç ayrı gezi daha yaptı. Ama hiçbirinde Yeni Dünya'yı keşfettiğini öğrenemedi. Değeri bilinmeden ve parasız bir şekilde öldü. Ama onun cesareti olmasa Amerika tarihi şimdi çok daha farklı olurdu; bugüne gelmemizi Kolomb sağladı."

Kolomb'la ilgili bu hikaye Amerika'nın "yeniden keşfi" ile ilgili—aslında, anlatılan bu hikayede Amerika'nın yeniden keşfinden bahsedilmemiştir—sosyal ve si-yasal sebeplerin hiçbir olumsuz tarafının olmadığı bir hikayedir. Aynı zamanda, Ko-lomb ders kitaplarındaki bu hikayede Avrupa'da yaygınlaşan hümanist felsefenin gö-nüllü bir uygulayıcısı olarak Amerika'ya gelmiş gibi anlatılmaktadır. Oysa, Calder ve Lyber gibi tarihçilere göre Kolomb hikayesi baştan sona çarpıtmalarla doludur. Ders ki-tapları hazırlanırken Kolomb'la ilgili önceden yöneltilmiş bu eleştirileri göz ardı etmiş-tir. Kolomb'un bir kere hümanizmle uzaktan yakından alakası olamaz; çünkü onun tüm destekçileri Ortodoks Katoliklerdir ki, Ortodoksluk hümanizmle hiç de uyuşmayan bir düşünce biçimiydi. Kimi ders kitaplarında yer alan düşünceye göre Avrupa gittikçe zen-ginleşiyordu ve bu zenginlik onların daha çok ticaret yapabilmesini mümkün kılıyordu. Bu da bir yalan; çünkü Avrupa Onbeşinci Yüzyıl'da Onüçüncü Yüzyıl'da olduğundan daha fakirdi. (Calder, 1981: 5) Bir başka durum ise, Türklerin Doğu ticaret yollarını Avrupalılara kapattığı iddiasıdır. Türkler bu yolların kullanılmasına olanak sağlayarak ekonomik açıdan daha güçlü olmak için çaba sarf ederken, Avrupalılara bu yolları ka-patmaları kadar saçma bir şey olabilir mi? (Lyber, 1915: 577-588) Bu iddia büyük ihtimalle Batı'nın "Müslümanlar her zaman mantıksız ve iğrenç şeyler yaparlar," düşün-cesine uyduğu için ortaya atılmış bir suçlamaydı. (Lyber, 1915: 577-588) Bu mantıkla eğitilen lise öğrencilerinin, Avrupalıların, Yahudi ve Müslümanlara işkence yaptığı dö-nemde Müslümanların, Yahudi ve Hıristiyanlara dinlerinde özgürlük vermiş olduklarını öğrendiklerinde donup kalmalarına şaşırmamalı.

Tarih ders kitaplarında Amerika tarihinin ne zaman ve hangi olayla başladığına dair yapılan araştırmanın sonuçları ders kitaplarının içeriğine yönelik başka bir eleştiriyi de gündeme getirmiştir. "Amerika'ya ilk yerleşim ne zaman gerçekleşmiştir?" sorusuna "Amerika'nın Kolomb tarafından keşfedilmesiyle gerçekleşmiştir," biçiminde cevaplar verilmiştir. Bu noktada Amerika'daki yerlilerin keşiften önce orada bulunmaları göz ardı edilmiştir. İnsanlar tarafından yapılan bu yok saymanın altında ders kitaplarının ce-vapla örtüşecek yönlendirmelerin oluşu yatmaktadır. "Amerika, kıtada kendisinden önce varolan toplumların tarihlerini yok saymasına rağmen Amerikan Yerlileri fi tarihinden beri oradadır; dilleri, kültürleri ve uygarlıkları orada gelişmiştir. Kimsenin olmayacağı kadar Amerikalıdırlar. Atalarının ancak onbeş bin yıl önce—arkeolojik açıdan mümkün olan asgari süre—geldiğini varsayarsak bile, Kolomb'dan başlayarak günümüze kadar var olan Beyaz Amerikan tarihinden daha uzun bir süredir. Bu zamana bir ay dersek, Kolomb dün gelmiştir." (Wright, 2009: 3)

Bazı eleştiriler de 'keşif' ibaresinin kullanımının yanlış olduğu üzerinedir. Bunu en iyi özetleyen Amerikan yerli kabilelerinden biri olan Onondaga Irokualarının gele-neksel şefi Dehatkadons'un şu sözleridir: "Üzerinde insan yaşayan bir toprak keşfedi-lemez; yoksa ben de Atlantik'i geçip İngiltere'yi keşfedebilirim." (Wright, 2009: 16)

Ders kitaplarında Amerika tarihinin bu kadar kolay bir biçimde çarpıtılmasının en önemli nedeni kıtanı keşfinin oldukça geç bir dönemde olmasıdır. "Neredeyse el değmemiş 'bakire bir kıta' üzerinde başladı ve zaten çok az sayıda olan Kızılderilileri elemek çok kolay oldu." Buradaki 'el değmemiş kıta' ve 'ilkel/küçük/yok edilesi Kızıl-derililer' kavramları Amerikan egosunu besleyen bir stereotipi oluşturduğu için nedense pek çok tarihçi tarafından kolayca benimsenen çarpıtmalar haline gelmiştir.

Tarih ders kitaplarında eleştiri alan konulardan biri de Kızılderilerin bu ki-taplarda *hiç* yer almayışı veya 'ayrımcı' bir bakış açısıyla anlatılmasıdır. Ders ki-taplarında, Amerikan tarihinde *hiç* yerleri yokmuşçasına göz ardı edilerek, yerlilerden *hiç* söz edilmemiştir. Amerika'nın yerli halkları ve bu kültüre ait olan kültürel unsurlar Batı tarihçiliği tarafından kayıtsız kalınmış ve yok sayılmıştır. Günümüz Amerikan tarih ders kitapları her ne kadar yerlilerden bahsetse de bu anlatı beş-altı sayfa ile sınırlan-dırılarak, derinlikten yoksun ve taraflıdır. Bu yaklaşıma yerlilerin verdiği tepki ders kitaplarında bu meseleye yöneltilen eleştirilerin de özeti gibidir: "Beyazlar sadece tek taraflı anlattılar.

Kendilerini memnun etmek için anlattılar. Çoğu doğru olmayan şeyler anlattılar. Yalnızca kendi en iyi işlerini, yalnızca yerlilerin en kötü işlerini anlattı, beyaz adam." (Wright, 2009: 15)

Amerikan tarih ders kitapları yazarları yerlilerle yapılan savaşlara yer verilmemesinin gerekçesi olarak çok sayıda savaşın olmasını göstermektedirler. Bu zihniyetle hareket edilerek oluşturulan ders kitapları tarihin yanlış ve çarpıtılmış aktarımına yol açar.

Tarih ders kitaplarının içeriğindeki milliyetçi yaklaşım da eleştiri alan konu-lardan biridir. *The American Way*'in yazarlarından biri Nancy Bauer'in kitabın yazılış amacını belirttiği cümleleri eleştirilen noktayı özetler niteliktedir: "Bu kitabın amacı, okuyucuların Amerika'yı anlaması, onun gücüyle gurur duyması, gelişmedeki karar-lılığıyla mutlu olması ve aktif bir Amerikan vatandaşı olmaya kucak açmasıdır."

Ders kitaplarının en hassas, dolayısıyla en çok eleştiri alan, konularından biri de siyah-beyaz ayrımı ve kitapların bu ayrıma önce kayıtsız kalmaları, ardından yaklaşımlarını öznel değerler üzerinden anlatmalarıdır. Aslında bu mesele Amerikan toplumunda politikadan sanata, gündelik yaşamdan popüler kültüre kadar hemen her sahada kutuplaşmayı da beraberinde getiren sosyal bir olgudur. "Siyah-beyaz tartışması Amerikan tarihinin tam merkezinde yer alan bir çatlaktır. En derin özgürlük isteğimiz bu soruna doğru yükselmeli. Eğer ülkemizin, tarihimizin, deneyimizin kalbinde yatan kölecilik lekesini unutursak, kim olduğumuzu unutur ve büyük çatlağı daha derin daha geniş yaparız." (Ken Burns, 1991)

Siyah-beyaz ayrımı ve ırkçılık meselesinin ders kitaplarında ele alınış biçimi yoğun ve sert eleştirilerle karşılaşmıştır. Ders kitaplarında siyah ırka mensup insanların lüks evlerde yaşandığı dile getirilirken oy verme haklarının bulunmadığı da yazıldığı için kitaplara ilk eleştiri onların tutarsızlığı üzerine olmuştur. Tutarsızlık eleştirisi dışında bazen bu mesele yokmuş gibi davranılması, bazen de konunun çarpıtılması eleştirilmiştir: "Bugünün Amerikalıları, özellikle çocuklar, George Washington'un ve Thomas Jefferson'ın köleleri olduğunu duyunca hala şok olurlar. Çok az yetişkin Kuzey'de de köleciliğin Devrimci Savaşlar'a kadar önemli olduğunu bilir. Köleciliği yasal hale getiren ilk koloni Virginia değil Massachussetts'dir. Wall Street ise o zamanlar günlük veya haftalık köle alım satımının yapıldığı mekândır." (Zinn, 1970: 67)

Ders kitapların pek çoğu köleciliğe Amerikan "doğal gelişimi" ve "baştan beri sürekli gelişen demokratik yapısı" içinde sadece bir geçiş dönemi, gelip-geçmiş bir olay dizisi olarak yaklaşmışlardır. Bu yaklaşım tarzı "ortaya çıkan fotoğrafın küçük bir bölümüne bakmaktır," biçiminde eleştiriler almıştır.

Ders kitaplarında meselenin ele alınış biçiminin çıkış noktasına yönelik eleş-tiriler devam ederken konunun kavramsal ayrımına varılamadığı konusunda da görüşler vardır. Bu görüşü savunanlar öncelikle kölecilik ve ırkçılık kavramlarının ayırdına varılması gerektiğini savunur. Kölecilik meselesi sosyal yaşamda çözülen bir sorun olduğu için ders kitaplarında da kendiliğinden çözülmüştür. Ancak ırkçılık meselesinin aydınlığa kavuşması gereken noktaları bulunmaktadır Kölecilikten geriye kalan ve etkisi hala devam eden, beyazların sorgusuz-sualsiz üstün ırk olduğu inancı olduğudur. Okeye'nin bu konudaki görüşleri dikkat çekicidir:

> "Tarih ders kitaplarında göz ardı edilen ırkçılığın sebeplerinin öğrencilere öğretilmesi gerektiği fikri günümüzde Amerikan tarihçileri tarafından gündeme sıklıkla getirilmektedir. Batılıların ırkçılığı öncelikli olarak iki temel tarihsel süreçten gelmektedir: Yerli halkın topraklarını yok etmek veya onların elinden almak ve bu toprakları işletmek için Afrikalıları köle yapmak. Bu ilişkiyi öğrencilere öğretmenin onların köleciliği bir sosyo-ekonomik sistem ve ırkçılığı da bir düşünce sistemi olarak görmelerine yardımcı olacağını düşünmektedirler. Kölecilik daha önce de yapılmıştı. Ama Avrupa teknolojisi ve ordusu, tarihte ilk kez bir ırkın başka bir ırk tarafından köleleştirmesini olanaklı kılmıştır. O zamanlar bir beyazın başka bir beyazı köle alması imkânsız görünürken, Afrikalıların köleleştirilmesi çok büyük kabul görmüştür. Amerikan demokrasisinin gelişimi üzerinde çok büyük etkisi olan düşünür Montesquieu bile şöyle demiştir: "Bu yara-tıkların insan olduğunu düşünmek bizim için imkânsız, çünkü eğer onları insan kabul edersek bi-zim Hıristiyan olmadığımız şüphesi doğacak." (Okeye, 1971: 37)

The American Adventure kölecilik-ırçılık ilişkisine şu şekilde yaklaşır: "Afrika kökenli Amerikalılar, beyaz etnik gruptan farklıydılar. Derilerinin rengi onların asimile olmasını zorlaştırıyordu. Bu nedenle dışlandılar, yabancı [*outsiders*] oldular." Yalnızca üç cümle ile basit bir sosyal durummuş gibi anlatılan mesele oldukça basite indirgendiği için eleştiriler almıştır. Bu türden bir yaklaşımın öğrencilere "doğaları gereği" siyahların aşağı tabakadan olduğu inancını aşılayacaktır. Ayrıca tarihin bugünü anlamak için var-olduğu düşüncesi ile birlikte öğrencileri kaderci bir bakış açısına sürükleyecektir. Ta-rihsel süreçte

yaşanan olayların değerlendirilmesi yapılamayacak bu sürecin bugüne ge-lene kadar yaşanması gereken olaylar zinciri biçiminde algılanmasına yol açacaktır.

Ders kitaplarında ırkçılık meselesine tersinden "ırkçılığa karşı mücadele" biçiminde de bakıldığını söylemek güçtür. Yöneltilen eleştiriler, soruna bu açıdan bakılmamasının getirdiği olumsuzluklardır. Bunun yanında, ırkçılıkla mücadeleden bahseden kitapların da çarpıtmalarla dolu olduğu üzerinde durulur. Irkçılıkla mücadelede önemli isimlerden biri olan John Brown, ders kitaplarında ciddiyetten ve mücadeleci kişili-ğinden uzak bir bakış açısıyla anlatılmaktadır. Eski tarih kitapları senelerce Brown'dan deli olarak bahsetmiş, akli dengesinin yerinde olmadığına dair yazılar yayınlamış ve Harpers Ferry baskınının da onun bu deliliğinin bir sonucu olduğu hükmüne varmış-lardır. Zamanla Brown'un anlatılış biçimi değişmiş olsa da ırkçılıkla mücadele eden taraf hala eksik biçimde anlatılmıştır. Bugünün kitapları durumu şu şekilde açıklamak-tadır. Örneğin, *Discovering American History* kitabı Brown meselesine şu biçimde yaklaşır: Kölecilik karşıtı birinin oğlu olan John Brown, Güney'i işgal edip köleleri serbest bırakmayı planlamıştı. 1859'da ırkçı karşıtlarından aldığı finansal destekle Virginia'da bir köle ayaklanması çıkarmanın, Appalachian dağlarında özgür bir eyalet kurmanın ve isyanı Güney'e doğru yaymanın planını yapmaktaydı. 16 Ekim 1859'da Brown ve onsekiz adamı Harpers Ferry'deki federal cephaneliği ele geçirdiler. O ve arkadaşları deniz kuvvetleri tarafından yakalandılar. Brown mahkemeye getirildi ve vatan hainliği, cinayet, suikast girimleri suçlarından ölüm cezasına çarptırılıp, 2 Aralık 1859'da da asıldı. Kitaptaki bu alıntı, bu konuda artık onun deli olduğunu yazmasa da onun neden siyahlar ve ırkçılık karşıtları arasında bir kahraman olduğunu da açıklama-maktadır.

Ders kitaplarını eleştirenlerin bir beklentisi de sosyal sınıfların ayırt edilmeksizin tarih içindeki yerini almasıdır. Ders kitaplarında şimdiye kadar yalnızca elit sınıfın tarihi anlatılmış gibidir ve bu sınıfın tarihi bütün toplumun tarihi gibi yansıtılmıştır. Beklenti bütün sınıfların—işçi, kadın vb.—tarih içinde konumlandırılmaları doğrultusundadır. Sosyal sınıflarla ilgili yapılan bir anket çalışmasının verileri doğrudan doğruya ders kitaplarının yanlı ve eksik içeriğini ilgilendirmektedir. Bir insanın sosyal sınıfı, onun sosyal sınıflar hakkında ne düşündüğünü etkiler. Burjuva sınıfına "fakirliğin suçlusu sistem midir, yoksa fakirlerin kendileri mi?" diye sorulduğunda, grubun %57'si fakirler diye cevap verirken sadece %9'u sistem demiş; işçi liderlerine aynı soru sorulduğunda %15 fakirler derken, %56'sı sistemi suçlamıştır.

Ders kitaplarının içeriği ile ilgili eleştirilerden biri de dünya genelinde tarih yazımı hakkında yapılan tartışmalarla eş zamanlıdır: "Yakın tarih." Amerika'daki tarih ders kitaplarınının içeriğinde 1960'lara kadar yakın tarihle dair *hiçbir* bilgi ya da söy-leme rastlamak mümkün değildir. Bu durum başlı başına bir eleştiri konusu olmuştur. Son dönemlerde Amerikan yakın tarihinin ders kitaplarına alındığı gözlemlenmiştir. An-cak yakın tarihin küçük hacimli ve taraflı bir biçimde ele alınması eleştirilerin devam etmesine neden olmuştur. Yakın tarihin en etkili konusu ve ders kitaplarına alınması zorunlu olan 'Vietnam Savaşı' kitaplarda oldukça az ve yanlı bir bakış açısıyla ele alın-mıştır. Vietnam Savaşı ile ilgili Martin Luther King'in şu ifadesine ders kitaplarında rastlamak mümkün değildir: "Onlar için en önemli iki büyük kurumu yok ettik: aile ve köy. Vatanlarını, ürünlerini yıktık ... Kadınlarına ve çocuklarına işkence edip adamlarını oldurduk."

Ders kitaplarının eleştiri alan noktalarından biri de genel olarak tarih yazımı so-runsalı ile doğrudan ilgilidir. Tarihin bir çeşit "tekamül süreci" biçiminde ele alınması tarih yazımı ile birlikte tarih ders kitaplarının da sorunu olmalıdır. Geçmiş ders kitapla-rında bugüne gelininceye kadar yaşanan değişimlerin hep olumlu yansımalar bulduğu, *hiçbir* yıkıcı etkisinin olmadığı bir ilerleme nesnesi gibidir. Bu yaklaşımla tarih okuyan bir öğrenci hiçbir savaşın gereksiz olmadığını, yıkıcı etkisinin olması gereken bir sonuç olduğunu düşünür, ki bu düşünce savaşın bir kez daha yaşanabileceği ihtimalinin hep var olduğunu gösterir. Sorgulamayan insanlar yetiştiği için çevre, rejim, sınıf gibi top-lumu ilgilendiren her alanda gelinen en iyi durum şimdiki durumdur gibi yanılgılarla dolu bir refleks de toplumun geneline hakim olur. Fitzgerald'a göre, Amerikalılar tarihi dümdüz bir çizgi olarak, kendilerini de o çizginin en sonunda tüm insanlığın elçisi olarak görüyorlar. (Fitzgerald, 1972: 8)

Tarih ders kitaplarının içerik ve üslup bakımından nasıl olması gerektiği konu-sunda birbirine taban tabana zıt görüşlerin ortaya koyulduğu da gözlenmiştir. Bu iki gö-rüş bir anlamda tarih ders kitapları hakkında bugüne kadar yapılan tartışmaların geldiği noktayı ve hala devam ettiğini göstermektedir. 1925'te basılmış olan *American Legion* ideal bir tarih ders kitabı: Kitap, öğrencilerin vatan aşkıyla doldurulması, gerçeğin iyimser bir şekilde anlatılması, başarısızlıktan sadece ahlaki bir ders alınabilmesi için bahsedilmesi, başarıdan ise gururla bahsedilmesi gerektiğini, her eyaletin başarı ve gelişimlerine eşit ve tam yer vermesi gerektiğini savunur.

Shirley Engle ve Anna Ochoa ise, 1986'da ideal bir tarih kitabının, yüksek derecede seçici olması gerektiğini, derinlemesine incelenebilecek bir sosyal problem etrafında organize edilmesi ve o temelin üstüne diğer konulardan bahsetmesi gerek-tiğini, tarih, sosyal bilimler, edebiyat, gazetecilik, öğrencilerin birinci el deneyimleri gibi pek çok kaynaktan yararlanması gerektiğini söylemiştir.

İktidara bağlı olarak oluşturulduğu meselesi Yirminci Yüzyıl'ın başından iti-baren tarih yazımının en önemli sorunsallarından biridir. Yıllarca süren bu tartışmayı *1984* romanında George Orwell bu durumu "Bugünü kontrol eden, geçmişi de kontrol eder," sözleriyle özetlemiştir. Tarih ders kitaplarının da bu yönlendirmenin bir ürünü olduğu düşüncesi güncelliğini korumaktadır.

Bugünün ders kitaplarının bir çeşit "manipulasyon"la hazırlandığının kabulle-nilmesi gerektiğini savunanlar, ders kitaplarının içeriğinde tam da bu nedenle gerçeğin gizlendiğini söylerler. İnsanların geçmiş hakkında nasıl düşündükleri onların bilinçle-rinin bir parçası olur. Elit tabakanın insanları önceliklerinin zorla kazanıldığını ve ta-rihteki başarılarıyla bugüne geldiklerini düşünürlerse, onları alt sınıflara karşı hak tanı-maya veya eşitlik getirmeye ikna etmek zor olacaktır. Eğer alt sınıfın mensupları da bu ezikliklerinin ve fakirliklerinin kendi suçları olduğuna inanırlarsa, onları mevkilerinde tutmak ve eşitsizliğe boyun eğmelerini sağlamak hiç de zor olmayacaktır. William Griffen ve John Marciano bu durumu şöyle açıklar:

> "Tarih kitapları eğitim aracılığıyla öğrencilere hegemonyayı kabul ettirmek için apaçık bir araç-tır. ...Ve hegemonya diyerek elit sınıfın okul gibi öğretim kurumlarının ve düşünsel kurumların üzerindeki kontrolünden bahsediyoruz, ki bu kurumlar öğrencilerin Vietnam Savaşı gibi önemli olaylar hakkındaki algılarını şekillendiren kurumlardır. Mesela, tarih kitaplarında önemli gerçek-lerin ihmal edilmesi öğrencilerin tarih olaylarına olan bakış açılarını daraltıyor. Üstelik tek-yönlü anlatım tarzıyla öğrencilerin eleştiri yapma yeteneğini kısırlaştırıyor." (Griffen ve Marciano, 1979: 163-172)

İktidar-merkezli tarih anlayışının ders kitaplarında somut bir örneğinin sergilen-mesi yetişkinlerin "otorite"nin bilgi ve yönlendirmelerini neredeyse itirazsız kabul et-mesi nedeniyle kolaylaşmıştır. Pek çok aile açısından çocuklarının tarihin bu kötü ör-neklerini öğrenmek istememesi normal. Ailelerin, çocuklarının Amerika'nın şanlı ve güzel bir geçmişe sahip olduğuna ve sürekli ileriye gittiğine inanmalarını istemesi de bundan.

1970'te yapılan bir ankette "bugün otorite sahibi insanlar hep en iyisini bilir," inancına karşı ailelerin düşünceleri sorulmuş. Oranlar şöyledir:

%13 – Buna inanıyorum ve çocuklarımın da inanmasını istiyorum.

%56 – Şüphelerim var ama yine de çocuklarımın buna inanmasını istiyorum.

%30 – Buna inanmıyorum ve çocuğumun da inanmasını istemiyorum.

Öğretmenlerin "otorite" tarafından sakıncalı bulunan sorunlara karşı yaklaşımı da iktidar-merkezli tarih öğretimini adeta pekiştirmiştir. Yapılan bir anketin sonuçlarına göre, öğretmenlerin sakıncalı konuları sınıf içinde tartışmak istemediğini kanıtlamak-tadır: Anketin sonuçlarına göre öğretmenlerin %92'sinin sınıfta tartışma ortamı yarat-madığını, %83'ünün öğrencilerin sorduğu tartışmalı soruları tartışmaktan kaçındıklarını ve %79'unun da zaten tartışılmaması gerektiğine inandığı tespit edilmiştir.

Ders kitaplarının ortaya çıkışında ve eleştirilen şeklini alışında yayınevlerinin de payı olduğu görüşü sıkça dile getirilmiştir. Yayınevlerinin ders kitaplarını basma kara-rını alırken "milliyetçilik, vatanperverlik" gibi kriterlerinin olması ve kitabı basma kararını veren komitelerin değer yargılarına uygun kitap hazırlama çabaları, kitapların daha basım aşamasında sansüre uğradığını göstermektedir. Ders kitapları basma ko-nusunda karar veren yayınevlerinin kriterleri şu şekilde özetlenebilir:

"Öncelikle kendi eyaletlerinin kitabın içinde adının geçmesini ve mümkünse de o eyaletten tarih boyunca çıkmış "kahramanların" adlarından sıkça bahsedilmesini ister-ler. Örneğin, Vermont'ta ders kitabı seçim komiteleri bu eyaletten çıkmış 21. Başkan Chester A. Arthur'dan bahsetmeyen kitapların basımını kabul etmez. Bazı eyaletlerde bu durum biraz daha ileriye götürülerek, halktan belli kişilerin kitapları okuyup değer-lendirmesine izin verecek ortamlar oluşturulur, ki bu da halkın bir kitap hakkında nasıl düşündüğüne göre o kitabın sansürlenmesine olanak verir. Halk da çoğu zaman kendi eyaletlerinin adının geçmesini isteyeceği için arz-talep dengesine uygun bir tüketim ki-tabı hazırlanmış olur."

Ders kitaplarına yönelik eleştirilerin sonuçlarını gösteren belki de en somut gös-terge anketlerden elde edilen verilerdir. Kitap içeriklerinin öğrenciler üzerindeki etkisini gösteren bu sonuçlar eleştirilerin haklılığını ispatlar niteliktedir. Anketler ve istatis-tiklerin

sonuçlarına göre, öğrenciler Amerikan tarih kitaplarının yazdıklarını öğrenme ve bu bilgileri akıllarında tutma konusunda çok başarılı değildir. Onyedi yaşındaki Amerikan öğrencilerin üçte ikisi İç Savaş'ın zamanını doğru yarı yüzyıla yerleştire-mezken, öğrencilerin %22'si Vietnam Savaşı'nın Güney Kore ile Kuzey Kore arasında olduğunu düşünüyorlardı. Öğrenciler öğretmenlerinin ve kitapların altını defalarca çiz-dikleri ayrıntıları bile öğrenmemekte inatçı bir davranış sergilemişlerdir, ki bu durum elbette öğrencilerden çok ders kitaplarında bir sorunun olduğunu gösterir.

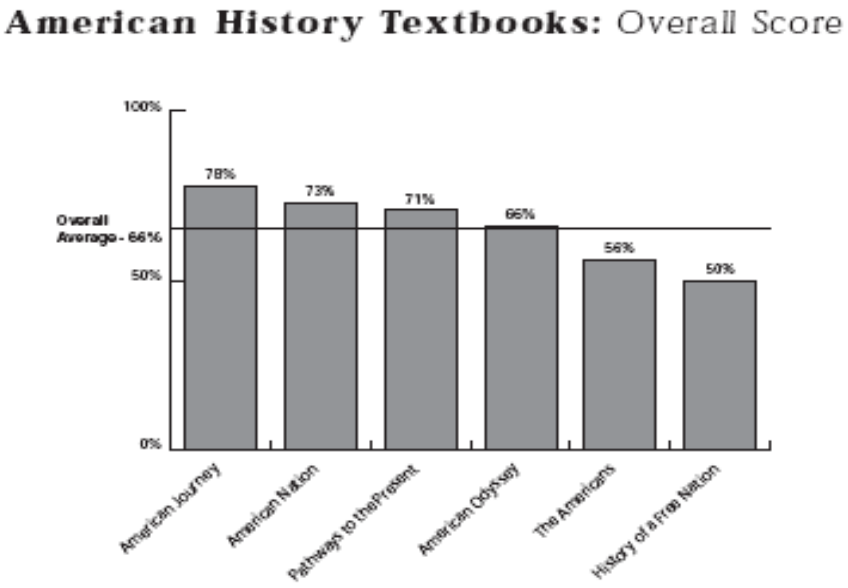
Tarihi öğretmenin ve bilgilerin akılda tutulmasını sağlamanın en etkili yolu duy-gusallık yolu ile öğretmektir. Amerikalı öğrenciler John F. Kennedy'nin ölümünü çok iyi hatırlar; çünkü bu olay insanları duygusal yönden çok etkilemiştir. Ders kitapları eleştirmeni W. K. Haralson'un da söylediği gibi, "tarihin önemli olaylarını hakkını vere vere, doğru ve gerçekçi bir şekilde aktarmak, duyguları işin içine katmadan mümkün değildir."

Tarih bilgilerini kalıcı yapmanın bir yolu da, öğrencilerin hayatlarına dokun-maktır. Iowa'lı bir öğretmen ırkçılığın Afrika kökenli Amerikalıları nasıl etkilediğini anlatmak için 3. Sınıf öğrencilerine dört sene boyunca göz renklerine göre ayrımcılık yapmıştır. Tabii bunu sadece sınıf içi bir örnek olarak, öğrencilere zencilerin nasıl sadece kontrol edemedikleri bir fiziksel özellikten dolayı ikinci sınıf vatandaş olmaya mahkûm olduklarını deneyimletmek için yapmaktadır. Bu öğretme biçimi kalıcı bir etki bırakmıştır.

Sonuç olarak, tarih ders kitapları ve bunları hazırlayanlar, gerek değişen zamanın koşullarına cevap vermekte, gerekse içeriğine yöneltilen eleştirileri dikkate almakta ye-tersiz kalmışladır. Bugün Amerika'da hala ders kitaplarının içeriği ve yöntemlerine dair tartışmalar devam etmekte, bu konuda yapılan araştırma ve anketler içeriğin mutlaka değişmesi gerektiğini göstermektedir. Bu konuda yapılan araştırma ve raporların önemli olanlarından biri de 'Thomas Fordham Institute' tarafından hazırlanan rapordur. Rapo-run içeriği tamamen tarih ders kitapları ile ilgilidir ve sonuçları oldukça çarpıcıdır. 'Thomas Fordham Institute' tarafından hazırlanan raporun içeriğine baktığımız zaman dikkat çeken başlıca husus, tarih ders kitaplarının içeriği ve nasıl olması gerektiği ko-nusuna odaklanıyor. Bu doğrultuda seçici bir kurul tarafından belli ölçütler göz önünde alınarak seçilen tarih ders kitapları değerlendirilir. Toplam oniki başlıktan oluşan bu öl-çütlerin belli başlıcaları şunlardır: kitaptaki metinlerde anlatılanların doğruluğu, me-tinlerin

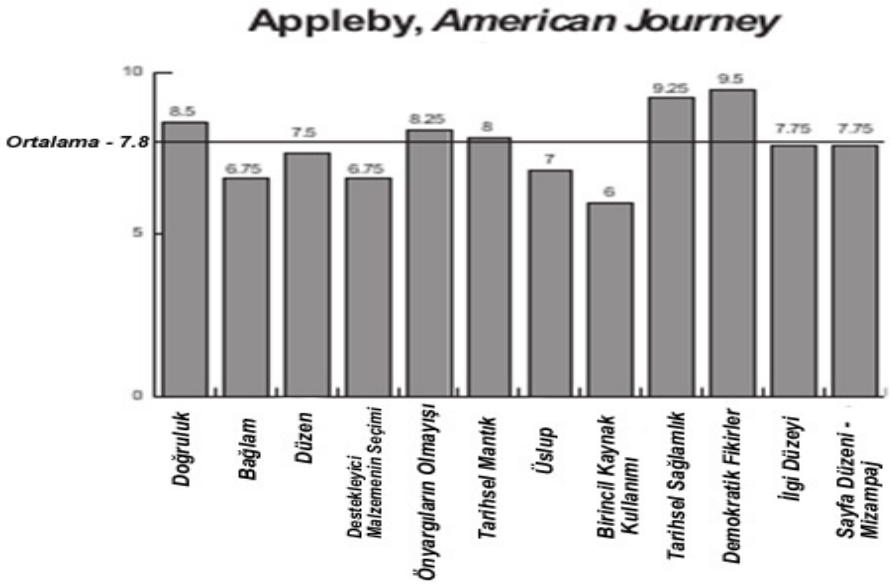
önyargılardan ve ideolojilerden ne kadar bağımsız olduğu, birincil kaynakların kullanımı, demokratik düşünceleri içerip içermediği, vb. Bu değerlendirme neticesinde okutulan kitapların zayıf ve güçlü noktaları tespit edilerek tarih ders kitaplarının nasıl olması konusunda genel bir değerlendirme yapılıyor.

Seçici kurul tarafından yapılan değerlendirme sonuçlarına bakıldığında varılan sonuçların pek de istenilen ölçüde olmadığı belirtiliyor. Oniki kitabın değerlendirmeye alındığı araştırma sonucunda "Hiçbir tarih kitabı 100 üzerinden 78'den fazla not alamadı. Oniki tanesinden beşi de geçer not alamadı" (Ravitch, 2004).



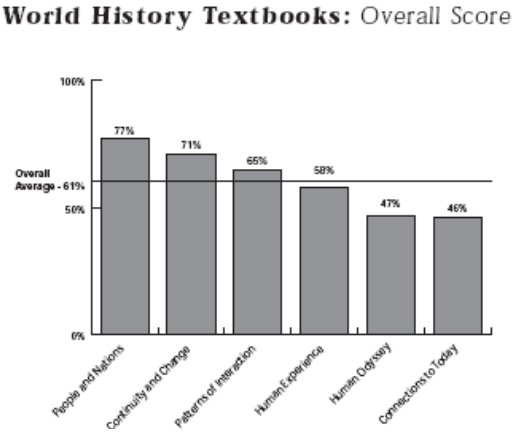
Grafik 1. Amerikada okutulan Amerika Tarihi ders kitapları değerlendirme sonuçları

Kaynak: Diane Ravitch, *A Consumer's Guide to High School History Textbooks*, Thomas B Fordham Institute, Şubat 2004 sayfa 68



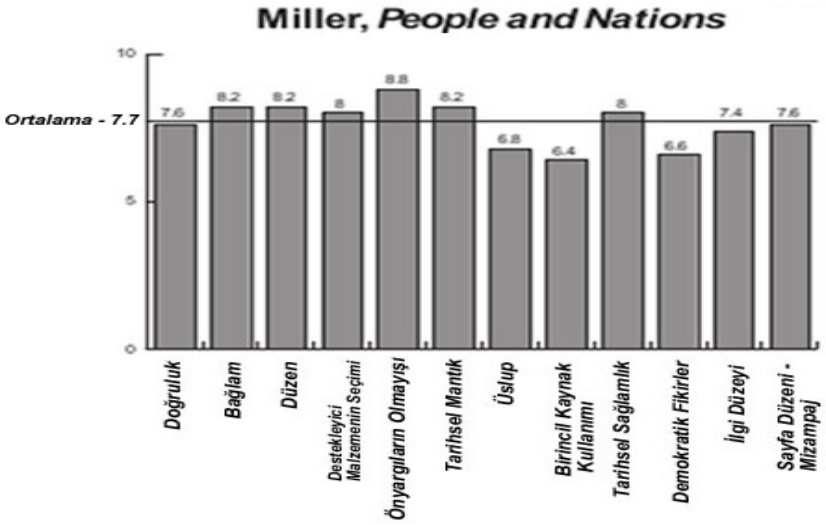
Grafik 2. Amerikan Tarihi bağlamında okutulan ve belirlenen kriterler doğrultusunda ortalaması en yüksek olan ders kitabı

Kaynak: Diane Ravitch, *A Consumer's Guide to High School History Textbooks*, Thomas B Fordham Institute, Şubat 2004 sayfa 68



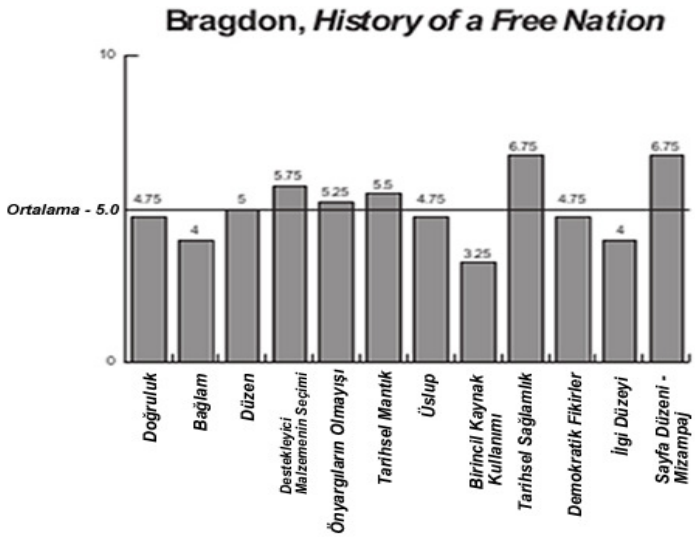
Grafik 3. Amerikada okutulan Dünya Tarihi ders kitapları değerlendirme sonuçları

Kaynak: Diane Ravitch, *A Consumer's Guide to High School History Textbooks*, Thomas B Fordham Institute, Şubat 2004 sayfa 80



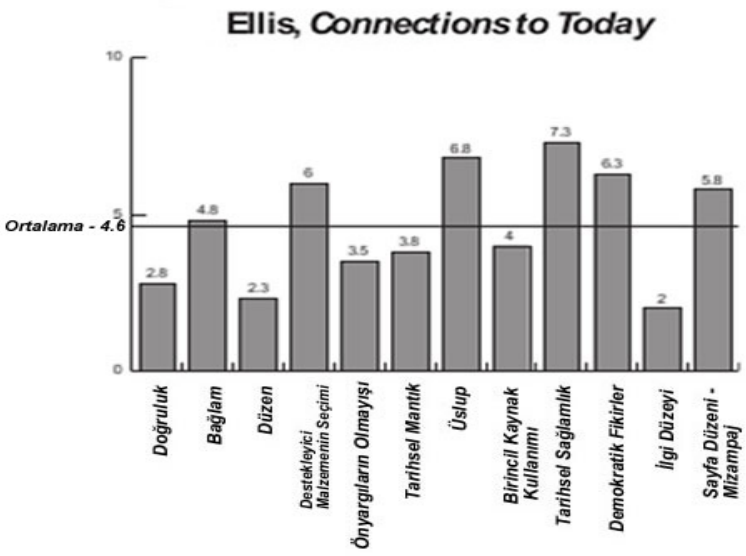
Grafik 4. Dünya Tarihi bağlamında okutulan ve belirlenen kriterler doğrultusunda ortalaması en yüksek olan ders kitabı

Kaynak: Diane Ravitch, *A Consumer's Guide to High School History Textbooks*, Thomas B Fordham Institute, Şubat 2004 sayfa 80



Grafik 5. Amerikan Tarihi bağlamında okutulan ve belirlenen kriterler doğrultusunda ortalaması en düşük olan ders kitabı

Kaynak: Diane Ravitch, *A Consumer's Guide to High School History Textbooks*, Thomas B Fordham Institute, Şubat 2004 sayfa 70



Grafik 6. Dünya Tarihi bağlamında okutulan ve belirlenen kriterler doğrultusunda ortalaması en düşük olan ders kitabı

Kaynak: Diane Ravitch, *A Consumer's Guide to High School History Textbooks*, Thomas B Fordham Institute, Şubat 2004 sayfa 82

X. BÖLÜM

ULUSAL TARİH STANDARTLARI'NIN EĞİTİME OLAN ETKİSİ

Amerika'da 'Ulusal Tarih Standartları'nın hazırlanma sürecinde yaşanan tartışmaların düğümlendiği noktalardan biri de bu standartların uygulanmaya geçildiğinde eğitim kalitesinin ne derece iyi olacağı meselesiydi. Bu mesele bağlamında Amerikan Eğitim Bakanlığı 1994, 2001 ve 2006 yıllarında ülke genelinde çeşitli kriterleri temel alarak anketler uygulamıştır. Çalışmamızın bu bölümünde Amerika çapında yapılmış olan anketlerin bizce önemli olan sonuçlarını yıllara göre analiz ettik.

Tablo 2. 4. Sınıf Başarı Seviyelerinin Tanımları

Temel (195)	Temel seviyede performans gösteren dördüncü sınıf öğrencileri en çok tanınan insanları, mekânları, olayları, fikirleri ve belgeleri tanıyabilmeli ve tarif edebilmelidir. [Bahsi geçen] çocuklar ülkedeki bayramların kutlanma nedenlerini bilmeli, bulundukları eyalet ve Amerika Birleşik Devletlerinin coğrafyasıyla yakın olmalı ve Amerikan tarihi hakkında kendi seçtikleri bir olay üzerine birkaç fikri yazılı olarak ifade edebilme becerisine sahip olmalıdırlar.
Yeterli (243)	Bu seviyede performans gösteren dördüncü sınıf öğrencileri, tanınan çoğu insanları, mekânları, olayları, fikirleri ve belgeleri tanıyabilmeli, tarif edebilmeli ve yorum yapabilmelidir. [Bahsi geçen] çocuklar bilgilerini çeşitli kaynaklar üzerinden test edebilir; metinler, haritalar, resimler ve zaman çizgileri kullanır. Edindikleri bilgilerden kendi zaman çizgisini çıkarma becerisine sahiptir. Bu öğrenciler keşif yapmanın rolünü ve teknolojik değişimin tarih üzerindeki etkilerini anlayabilmelidir. Bu öğrenciler coğrafi ve çevresel faktörlerin hayati ve çalışmayı (işi) nasıl etkilediklerini kavramalıdır.
Gelişmiş(276)	Üst seviyede performans gösteren 4. Sınıf öğrencileri insanlar, mekânlar olaylar ve belgeler arasındaki ilişkileri anlamaya başlamıştır. Bilgi için nereye bakacaklarını bilmeleri gerekir: referans kitapları, haritalar, yerel müzeler, aile ve komşularla röportajlar ve diğer kaynaklar gibi. Bu öğrenciler tarihsel temalar üzerinden tarihi konuları algılayabilmeli ve sınıf dışında edindikleri fikirleri sınıftaki tarih anlayışına yedirebilmelidirler. Bu öğrenciler keşif yapmanın rolünü ve teknolojik değişimin tarih üzerindeki etkilerini anlayabilmelidir. Bu öğrenciler coğrafi ve çevresel faktörlerin hayati ve çalışmayı (işi) nasıl etkilediklerini kavramalıdır.

Kaynak: National Center For Education Statistics, National Assessment Of Educational Progress (NAEP),1994 U.S. History Assessment

Tablo 3. 8.Sınıf Başarı Seviyelerinin Tanımları

Temel(252)	Temel seviyede performans gösteren 8. sınıf öğrencileri belli bir tarihi öneme sahip olan insanları, mekânları, olayları, fikirleri ve belgeleri tanıyabilmeli ve içeriğe yerleştirebilmelidir [Bahsi geçen] çocuklar birincil ve ikincil derecede önemli olan kaynakları tanıyabilmelidir. Amerikan insanlarının farklılıklarını ve bu kadar farklı ulusal ve kültürel farklılıklara sahip insanların nasıl tek bir ulusun parçası haline geldiklerini anlamalıdır. 8 sınıf öğrencileri bu seviyede temel politik fikirleri, Amerikan kurumlarını ve bu kurumların tarihlerini bilmelidir. Aynı zamanda en önemli tarihsel olayların önemini açıklayabilmelidirler.
Yeterli (294)	Ortalama üstü seviyede performans gösteren 8. sınıf öğrencileri insanları, mekânları, olayları, fikirleri ve belgeleri tanıyabilmeli, aralarında ilişkiler kurabilmeli ve tarihi içeriğe yerleştirebilmelidir. Amerikan kültürünün farlılık üzerine kurulu yapısındaki fırsatları, perspektifleri ve zorlukları görebilmelidirler. Olayları algılarken coğrafi, teknolojik ve diğer fikirleri kullanabilmelilerdir ve politik fikirler ve enstitülerin çoğu hakkında fikir sahibi olmalıdırlar. Tarih kuşakları hakkından fikir paylaşımı yaparken birincil ve ikincil kaynaklardan fikirlerini destekleyebilmelidirler.
Gelişmiş(327)	Bu seviyede performans gösteren öğrenciler tarihteki önemli çağları ve hareketleri tanımalıdırlar ve çeşitli olayları bu çağların ışığı altında algılayabilmelidirler. Zamanın sürekliliğini ve getirdiği değişimleri algılamalı ve geçmişteki olaylar ve günümüzdeki olaylar arasındaki paralellikleri yakalamalıdırlar. Tarihsel konulardaki sorularını birçok kaynakla ve tarihsel genellemeler ve yorumlarla çözmeye çalışmalıdırlar. Tarihsel temaların önemini politik, sosyal ve ekonomik açıları da göz önünde bulundurarak açıklamalıdırlar.

Kaynak: National Center For Education Statistics, National Assessment Of Educational Progress (NAEP),1994 U.S. History Assessment

Tablo 4.12.Sınıf Başarı Seviyelerinin Tanımları

Temel(294)	Bu öğrenciler Amerikan tarihindeki önemli birçok insani, yeri, olayı, tarihi, fikiri ve belgeyi tanımalıdır. Amerikanin insanları arasındaki sosyal ve kültürel farklılıkları ve bu insanların birliğini anlamalı ve Amerika'nın dünyayla değişen ilişkilerini kavramalıdır. Tarihin sürekliliği ve sürekliliğin getirdiği değişimi anlamalı ve geçmişteki olay algılarını modern senaryolara uyarlamalıdır. Tarihin yorumlanabilirliğini kavramalı ve tarihsel bir argümanda tanığın rolünü anlamalıdır.
Yeterli(325)	Bu öğrenciler çeşitli insanlar, mekânlar, olaylar, fikirler ve belgeleri anlamalı ve bu anlayışı politik, ekonomik, coğrafi, sosyal, dini, teknolojik ve ideolojik faktörler çerçevesinde şekillendirmelidir. Geçmiş ile ilgili düşüncelerini tarihsel tanıklıkların çerçevesi içinde sağlam bir argümanla iletebilmelidirler. Yazılı argümanları derin bir kavrayış içermeli ve hem birincil hem de ikincil kaynakları kullanmalıdır.
Gelişmiş(355)	Bu seviyedeki 12. Sınıf öğrencileri derin bir bilgi haznesine sahip olmalı ve Amerikan tarihindeki olayları ve bu olayların nedenlerini iyice kavramış olmalıdır. Tarihin yoruma bağlı olduklarını bilmeli ve tarihsel belgeleri tanıklık çerçevesi içinde incelemelidirler. Önemli olayların çağlar içerisinde farklı farklı algılandığını bilmeli ve Amerika'nın politik, sosyal ve kültürel geleneklerinin zaman içinde değiştiğini algılamalılar. Karmaşık tarihi konular üzerinde iyi tezli yazılar yazabilmeli ve her türlü kaynağı kullanabilmelidirler.

Kaynak: National Center For Education Statistics, National Assessment Of Educational Progress (NAEP),1994 U.S. History Assessment

Tablo 5. 1994 yılında değerlendirmeye tabii tutulan öğrenci sayısı ve bölgelere göre dağılımları

4.sınıf	
Genel	**5,499** (%100)
Kuzey doğu	1,334 (%24,3)
Güney doğu	1,440 (%26,2)
Merkez (iç bölgeler)	1,241 (%22,6)
Batı	1,484 (%27,0)
8.sınıf	
Genel	**8,767 (%100)**
Kuzey doğu	1,614 (%18,4)
Güney doğu	2,644 (%30,4)
Merkez (iç bölgeler)	1,821 (%20,8)
Batı	2,668 (%30,4)
12.sınıf	
Genel	**7,818 (%100)**
Kuzey doğu	1,770 (%22,6)
Güney doğu	2,168 (%27,7)
Merkez (iç bölgeler)	1,575 (%20,1)
Batı	2,305 (%29,5)

Kaynak: National Center For Education Statistics, National Assessment Of Educational Progress (NAEP),1994 U.S. History Assessment

Tablo 6. Amerikan Tarihi Dersinde Değerlendirmeye Tabii Tutulan Temaların Sınıf Bazındaki Dağılımları

Temalar / **Sınıflar**	**Amerikan demokrasisinde değişim ve devamlılık: fikirler, kurumlar, uygulamalar ve karşı görüşler**	**Toplum ve insanların, kültürlerin ve fikirlerin buluşması**	**Ekonomik ve teknolojik değişimler ve bunların topluma fikirlere ve çevreye etkisi**	**Dünyada Amerika'nın değişen rolü**
4.Sınıf	%25	%32	%32	%12
8.Sınıf	%30	%32	%25	%13
12.Sınıf	%28	%26	%22	%25

Kaynak: National Center For Education Statistics, National Assessment Of Educational Progress (NAEP),1994 U.S. History Assessment

Tablo 7. Bölgeler Bazında Amerika Tarihi Not Ortalaması (1994)

	Öğrenci yüzdeleri %	**Notların Ortalaması**
4. Sınıf Ulusal bölge	100	205
Kuzey Doğu	22	204
Güney Doğu	23	201
Merkez (İç bölgeler)	25	212
Batı	30	202
8. sınıf Ulusal Bölge	100	259
Kuzey Doğu	20	266
Güney Doğu	25	251
Merkez (İç bölgeler)	24	266
Batı	31	256
12. Sınıf Ulusal bölge	100	286
Kuzey Doğu	20	289
Güney Doğu	23	282
Merkez (İç bölgeler)	27	288
Batı	30	286

Notlar 0 ile 500 arasındadır.

Standart sapma 0,6 ile 1 arasındadır. (Ulusal değerler içindir.)

Standart sapma 1,1 ile 2,6 arasındadır. (Bölgesel dağılım içindir.)

Kaynak: National Center for Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP), 1994 U.S. History Assessment.

Bölgeler bazında Amerika tarihinin 4. sınıf, 8.sınıf ve 12. sınıf öğrencilerinin not ortalamaları Tablo 7'de değerlendirilmiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalaması 205, sekizinci sınıf öğrencilerinin 259 olarak belirlenirken bu değer on ikinci sınıf

öğrencilerinde 286'dır. Bölgeler kendi içerisinde değerlendirildiğinde merkezdeki sınıf ortalamaları Kuzey doğu ve Güney doğu bölgelerine göre daha yüksektir.

Tablo 8. Irk ve Etnik Kökene göre Amerika Tarihi Not Ortalaması (1994)

	Öğrenci Yüzdeleri (%)	**Notların Ortalaması**
4.Sınıf		
Ulusal	100	205
Irk / Etnik Köken		
Beyaz	69	215
Siyah	15	177
Latin Kökenli	11	180
Asya Kökenli	2	209
Pasific Islander	1	200
Amerikan Yerlileri	2	190
8.Sınıf		
Ulusal	100	259
Irk / Etnik Köken		
Beyaz	69	267
Siyah	15	239
Latin Kökenli	11	243
Asya Kökenli	2	270
Pasific Islander	1!	252!
Amerikan Yerlileri	1!	246!
12.Sınıf		
Ulusal	100	286
Irk / Etnik Köken		
Beyaz	74	292
Siyah	12	265
Latin Kökenli	9	267
Asya Kökenli	3	287
Pasific Islander	1	280
Amerikan Yerlileri	1!	279!
Notlar 0 ile 500 arasındadır.		
Standart sapma 0,6 ile 1 arasındadır. (Ulusal değerler içindir.)		
Standart sapma 0,8 ile 7,1 arasındadır. (Irk ve etnik köken için geçerlidir.)		

Kaynak: National Center for Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP), 1994 U.S. History Assessment.

Irk ve etnik kökene göre Amerika tarihi not ortalamaları Tablo 8'de verilmiştir. Her üç sınıf için (4, 8 ve 12. sınıflar); beyaz ve Asya kökenli öğrenciler, siyah ve Latin Kökenli kökenli öğrencilere göre kayda değer şekilde yüksek ortalamalara sahiptirler. Bununla

birlikte, 4. sınıf daki beyaz öğrencilerin Amerikan yerli öğrencilerine göre istatistiksel olarak kayda değer şekilde yüksek ortalamalarda olduğu görülmektedir. Gene 4. Sınıf öğrencilerinde pasifik adalı öğrencilerin not ortalamaları siyah ve Latin Kökenli öğrencilerin not ortalamalarından daha yüksektir. Son olarak, on ikinci sınıflar değerlendirildiğinde Tablo 8 göstermektedir ki, beyaz öğrencilerin not ortalaması pasifik kökenli öğrencilerinkinde yüksekken, diğer grupların not ortalamaları siyah ve Latin Kökenli öğrencilerin not ortalamalarından daha yüksektir.

Tablo 9. Cinsiyete Göre Amerika Tarihi Not Ortalaması (1994)

	Öğrenci Yüzdeleri (%)	**Notların Ortalaması**
4.Sınıf		
Ulusal	100	205
Cinsiyet		
Erkek	50	203
Kız	50	206
8.Sınıf		
Ulusal	100	259
Cinsiyet		
Erkek	50	259
Kız	50	259
12.Sınıf		
Ulusal	100	286
Cinsiyet		
Erkek	50	288
Kız	50	285
Notlar 0 ile 500 arasındadır.		
Standart sapma 0,6 ile 1 arasındadır. (Ulusal değerler içindir.)		
Standart sapma 0,7 ile 1,5 arasındadır. (Cinsiyet için geçerlidir.)		

Kaynak: National Center for Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP), 1994 U.S. History Assessment.

Tablo 9'da ise her üç sınıf için Amerikan tarihi not ortalamaları cinsiyete göre değerlendirilmiştir. Buna göre, dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinde kız ve erkek öğrencilerin not ortalamaları benzerlik göstermiş ancak on ikinci sınıflara bakıldığında erkeklerin not ortalamaları kızların not ortalamalarında daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 10. Ailelerin Eğitim Seviyelerine göre Amerikan Tarihi Not Ortalamaları (1994)

	Öğrenci Yüzdeleri (%)	**Notların Ortalaması**
4.Sınıf		
Ulusal	100	205
Ailenin Eğitim Seviyesi		
Lisans Mezunu	43	216
Üniversite Terk	8	214
Lise Mezunu	12	197
Lise Terk	4	177
Bilmiyorum	34	195
8.Sınıf		
Ulusal	100	259
Ailenin Eğitim Seviyesi		
Lisans Mezunu	42	270
Üniversite Terk	19	264
Lise Mezunu	23	251
Lise Terk	7	241
Bilmiyorum	9	238
12.Sınıf		
Ulusal	100	286
Ailenin Eğitim Seviyesi		
Lisans Mezunu	45	296
Üniversite Terk	25	287
Lise Mezunu	20	276
Lise Terk	7	263
Bilmiyorum	3	256
Notlar 0 ile 500 arasındadır.		
Standart sapma 0,6 ile 1 arasındadır. (Ulusal değerler içindir.)		
Standart sapma 0,8 ile 3,3 arasındadır. (Eğitim Seviyeleri için geçerlidir.)		

Kaynak: National Center for Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP), 1994 U.S. History Assessment.

Bir başka parametre olarak da öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim seviyeleri baz alınarak her üç sınıf için Amerikan tarihi not ortalamaları karşılaştırılmıştır. Tablo 10'da görüldüğü üzere, her üç sınıf için yüksek eğitimli ailelere sahip öğrencilerin ortalamaları düşük eğitim seviyeli ailelerin öğrencilerinden kayda değer yükseklik göstermiştir. Genel

olarak bakıldığında lisans mezunu olan ailelerden lise bitirmemiş ailelere doğru gidildiğinde öğrencilerin not ortalamaları düşüş göstermiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Gittiği Okul Türüne göre Amerika Tarihi Not Ortalaması (1994)

	Öğrenci Yüzdeleri (%)	**Notların Ortalaması**
4.Sınıf		
Ulusal	100	205
Okulun Türü		
Devlet Okulları	90	203
Devlet Okulu Olmayanlar	10	222
Katolik Okulları	6	221
Devlet Okulu Olmayan Diğer Okullar	4	224
8.Sınıf		
Ulusal	100	259
Okulun Türü		
Devlet Okulları	90	257
Devlet Okulu Olmayanlar	10	278
Katolik Okulları	6	279
Devlet Okulu Olmayan Diğer Okullar	4	277
12.Sınıf		
Ulusal	100	286
Okulun Türü		
Devlet Okulları	89	284
Devlet Okulu Olmayanlar	11	299
Katolik Okulları	6	298
Devlet Okulu Olmayan Diğer Okullar	5	299
Notlar 0 ile 500 arasındadır.		
Standart sapma 0,6 ile 1 arasındadır. (Ulusal değerler içindir.)		
Standart sapma 0,7 ile 3,1 arasındadır. (Okul Türleri için geçerlidir.)		

Kaynak: National Center for Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP), 1994 U.S. History Assessment.

Öğrenciler devlet okulu ve devlet okulu olmayan okullara gitmelerine göre değerlendirilmiştir ve sonuçlar Tablo 11 de özetlenmiştir. Buna göre, her üç sınıfta da devlet okulu olmayana giden öğrencilerin not ortalamaları devlet okuluna giden

öğrencilerin ortalamaları kayda değer yükseklikte farklılık göstermiştir. Burada devlet okulu olmayan okullar Katolik okulları gibi dini okulları kapsamaktadır.

Tablo 12. Ulusal ve Bölgesel Bazda Amerika Tarihi Başarısı Seviyesi (1994)

	Öğrenci Yüzdeleri (%)				
	Tüm Öğrencilerin Yüzdesi (Ulusal ve Bölgesel)	**Başarılı veya Çok Başarılı Seviyede**	**Yeterli Düzeyde veya Üstünde**	**Temel Seviyede veya Üstünde**	**Temel Seviyenin Altında**
4.Sınıf					
Ulusal	100	2	17	64	36
Bölge					
Kuzey Doğu	22	3	18	63	37
Güney Doğu	23	2	15	61	39
Merkez(İç Bölgeler)	25	3	20	71	29
Batı	30	1	16	61	39
8.Sınıf					
Ulusal	100	1	14	61	39
Bölge					
Kuzey Doğu	20	1	19	69	31
Güney Doğu	25	0	9	51	49
Merkez (İç Bölgeler)	24	1	17	69	31
Batı	31	1	11	58	42
12.Sınıf					
Ulusal	100	1	11	43	57
Bölge					
Kuzey Doğu	20	1	13	46	54
Güney Doğu	23	0	8	37	63
Merkez(İç Bölgeler)	27	1	11	45	55
Batı	30	1	10	43	57

Ulusal Yüzdelik bazda Standart Sapma; Başarılı Seviyede 0,1 ile 0,3 arasında, Yeterli Seviyede 0,6 ile 1 arasında, Temel Seviyede 0,9 ile 1,1 arasındadır.

Bölgesel Yüzdelik bazda Standart Sapma; Başarılı Seviyede 0,2 ile 1 arasında, Yeterli Seviyede 0,8 ile 2,6 arasında, Temel Seviyede 1,3 ile 2,8 arasındadır.

Kaynak: National Center for Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP), 1994 U.S. History Assessment.

Bölgelere göre öğrencilerin not ortalamaları üç başarı seviyesi altında değerlendirilmiş olup Tablo 12 da sunulmuştur. Burada en önemli sonuç şudur ki, çoğu öğrenci temel başarı seviyesinin altında kalmıştır. Temel başarı seviyesi altında kalan öğrenci yüzdeleri dördüncü, sekizinci ve on ikinci sınıflar için sırası ile % 36, %39 ve %57 dir. Yeterli düzeyde ve üstünde başarı gösteren öğrenciler ise yaklaşık olarak beşte bir oranındadır. Başarılı ve çok başarılı seviyesinde olan öğrenci yüzdesi ise dördüncü sınıfta % 2 sekizinci ve on ikinci sınıflar için ise % 1 olarak belirtilmiştir.

Tablo 13. Irk ve Etnik Kökene göre Amerika Tarihi Test Başarı Seviyesi (1994)

	Öğrenci Yüzdeleri (%)				
	Tüm Öğrencilerin Yüzdesi (Ulusal ve Bölgesel)	**Başarılı veya Çok Başarılı Seviyede**	**Yeterli Düzeyde veya Üstünde**	**Temel Seviyede veya Üstünde**	**Temel Seviyenin Altında**
4.Sınıf					
Ulusal	100	2	17	64	36
Irk / Etnik Köken					
Beyaz	69	3	22	74	26
Siyah	15	0	4	36	64
Latin Kökenli	11	1	6	41	59
Asya Kökenli	2	4	22	64	36
Pasific Islander	1	3	16	59	41
Amerikan Yerlileri	2	0	9	51	49
8.Sınıf					
Ulusal	100	1	14	61	39
Irk / Etnik Köken					
Beyaz	69	1	17	71	29
Siyah	15	0	4	33	67
Latin Kökenli	11	0	5	41	59
Asya Kökenli	2	2	23	72	28
Pasific Islander	1!	1!	1!!	52!	48!
Amerikan Yerlileri	0!	0!	5!	42!	58!
12.Sınıf					
Ulusal	100	1	11	43	57
Irk / Etnik Köken					
Beyaz	74	1	13	50	50
Siyah	12	0	2	17	83
Latin Kökenli	9	0	4	22	78
Asya Kökenli	3	2	16	46	54
Pasific Islander	1	1	7	33	67
Amerikan Yerlileri	1!	0!	5!	30!	70

Ulusal Yüzdelik bazda Standart Sapma; Başarılı Seviyede 0,1 ile 0,3 arasında, Yeterli Seviyede 0,6 ile 1 arasında, Temel Seviyede 0,9 ile 1,1 arasındadır.

Irk ve Etnik Kökene Göre Standart Sapma; Başarılı Seviyede 0,1 ile 2,9 arasında, Yeterli Seviyede 0,6 ile 5,1 arasında, Temel Seviyede 1,1 ile 8,7 arasındadır.

Kaynak: National Center for Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP), 1994 U.S. History Assessment.

Bir önceki incelemede olduğu gibi gene üç farklı başarı seviyesi temel alınmış ve bu sefer farklı etnik gruptaki öğrenciler değerlendirilmiştir. Tablo 13 de sonuçlar rapor edilmiştir. Dördüncü sınıflara bakıldığında, beyaz öğrencilerin yüzdesi her üç başarı seviyesinde de siyah ve Latin Kökenli öğrencilerin yüzdelerinden yüksektir. Aynı zamanda, temel ve yeterli düzeylerdeki beyaz öğrencilerin yüzdeleri Amerikan yerli kökenli öğrencilerin yüzdelerinden yüksektir. Son olarak, temel seviyede ve üstündeki pasifik adalı öğrencilerin yüzdeleri siyah öğrencilerin yüzdeleriyle kıyaslandığında kayda değer yükseklikte farklılık göstermiştir. Sekizinci sınıf öğrencileri incelediğimizde, temel seviye ve üstündeki üç başarı seviyesindeki beyaz öğrencilerin yüzdeleri siyah ve Latin Kökenli öğrencilerin yüzdelerinden daha yüksektir. Asya kökenli öğrencilere bakıldığında temel ve yeterli seviye üstündeki başarı gruplarında siyah ve Latin Kökenli öğrencilerden daha yüksek yüzdeye sahiptirler. On ikinci sınıflarda ise, etnik gruplara göre başarı seviyelerindeki farklılıklar diğer sınıflarla kıyaslandığında kayda değer farklılıklar göstermiştir. Beyaz öğrenciler siyalara göre üç farklı başarı seviyesinde daha yüksek yüzdelerdedir. Aynı zamanda beyaz öğrenciler yeterli düzeyde ve üstündeki başarı yüzdeleri Latin Kökenli öğrencilerinkinden daha yüksektir. Son olarak da, Asya kökenli öğrencilerin temel seviyede ve üstündeki gruptaki yüzdeleri, siyah ve Latin Kökenli öğrencilere göre daha yüksek olarak bulunmuştur.

Tablo 14. Cinsiyete göre Amerika Tarihi Başarı Seviyesi (1994)

	Öğrenci Yüzdeleri (%)				
	Tüm Öğrencilerin Yüzdesi (Ulusal ve Bölgesel)	**Başarılı veya Çok Başarılı Seviyede**	**Yeterli Düzeyde veya Üstünde**	**Temel Seviyede veya Üstünde**	**Temel Seviyenin Altında**
4.Sınıf					
Ulusal	100	2	17	64	36
Cinsiyet					
Erkek	50	2	18	62	38
Kız	50	2	16	65	35
8.Sınıf					
Ulusal	100	1	14	61	39
Cinsiyet					
Erkek	50	1	15	61	39
Kız	50	1	13	61	39
12.Sınıf					
Ulusal	100	1	11	43	57
Cinsiyet					
Erkek	50	1	12	45	55
Kız	50	1	9	40	60

Ulusal Yüzdelik bazda Standart Sapma; Başarılı Seviyede 0,1 ile 0,3 arasında, Yeterli Seviyede 0,6 ile 1 arasında, Temel Seviyede 0,9 ile 1,1 arasındadır.

Cinsiyete Göre Standart Sapma; Başarılı Seviyede 0,1 ile 0,4 arasında, Yeterli Seviyede 0,7 ile 1,4 arasında, Temel Seviyede 1 ile 1,6 arasındadır.

Kaynak: National Center for Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP), 1994 U.S. History Assessment.

Başarı seviye gruplandırılmalarına dayanarak üç sınıf içinde cinsiyete göre değerlendirilmiştir. Tablo 14 de sonuçlar rapor edilmiştir. Dördüncü ve sekizinci sınıflardaki kız ve erkek öğrencilerin başarı seviyelerindeki yüzdeleri incelendiğinde istatistiksel olarak bir fark bulunmamaktadır. Ancak on ikinci sınıfa bakıldığında erkek öğrencilerin temel düzey ve üstündeki yüzdesi kız öğrencilerinkinden daha yüksek rapor edilmiştir.

Tablo 15. Ailelerin Eğitim Seviyesine göre Amerika Tarihi başarı Seviyesi (1994)

	Öğrenci Yüzdeleri (%)				
	Tüm Öğrencilerin Yüzdesi (Ulusal ve Bölgesel)	**Başarılı veya Çok Başarılı Seviyede**	**Yeterli Düzeyde veya Üstünde**	**Temel Seviyede veya Üstünde**	**Temel Seviyenin Altında**
4.Sınıf					
Ulusal	100	2	17	64	36
Ailenin Eğitim Seviyesi					
Lisans Mezunu	43	4	25	74	26
Üniversite Terk	8	3	21	74	26
Lise Mezunu	12	1	10	57	43
Lise Terk	4	0	2	37	63
Bilmiyorum	34	0	10	55	45
8.Sınıf					
Ulusal	100	1	14	61	39
Ailenin Eğitim Seviyesi					
Lisans Mezunu	42	1	22	74	26
Üniversite Terk	19	0	14	68	32
Lise Mezunu	23	0	7	50	50
Lise Terk	7	0	3	37	63
Bilmiyorum	9	0	3	36	64
12.Sınıf					
Ulusal	100	1	11	43	57
Ailenin Eğitim Seviyesi					
Lisans Mezunu	45	1	17	56	44
Üniversite Terk	25	1	8	42	58
Lise Mezunu	20	0	4	29	71
Lise Terk	7	0	1	15	85
Bilmiyorum	3	0	1	12	88

Ulusal Yüzdelik bazda Standart Sapma; Başarılı Seviyede 0,1 ile 0,3 arasında, Yeterli Seviyede 0,6 ile 1 arasında, Temel Seviyede 0,9 ile 1,1 arasındadır.

Ailerin Eğitim Seviyesine Göre Standart Sapma; Başarılı Seviyede 0,1 ile 1 arasında, Yeterli Seviyede 0,6 ile 2,6 arasında, Temel Seviyede 1,2 ile 4,1 arasındadır.

Kaynak: National Center for Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP), 1994 U.S. History Assessment.

Tablo 15 da verildiği üzere başarı seviye parametreleri öğrencilerin ailelerinin eğitim seviyelerine göre incelenmiştir. Öğrencilerin başarı seviyeleri ebeveynlerin eğitim seviyeleriyle pozitif yönde bir ilişki içindedir. Her üç sınıf içinde tabloda da görüldüğü üzere, ailesi lisans mezunu olan öğrencilerin başarılı seviyesindeki yüzdeleri lise me-zunu olan ailelerin öğrencilerinden daha yüksektir. Bununla birlikte, on ikinci sınıf-lardaki öğrencilerin ailelerinin çoğunun lisans mezunu olduğu görülmüştür. On ikinci sınıflarda yeterli ve temel seviyedeki başarı yüzdelerine baktığımızda gene ailelerin lisan mezunu olmaları öğrencilerdeki başarı yüzdesini pozitif yönde etkilemektedir. Sekizinci sınıfta da benzer eğilimler söz konusudur. Yeterli ve temel seviyede veya üs-tündeki öğrencilerin yüzdeleri ebeveynleri lisan mezunu olan öğrencilerde daha yük-sektir. Ancak dördüncü sınıfa baktığımızda durum farklılık göstermektedir. Lisans me-zunu olan ailelerin öğrencilerin başarı seviyeleri üniversiteden terk olan ailelerin öğren-cilerinkiyle kayda değer bir fark göstermemiştir.

Tablo 16. Öğrencilerin Gittiği okul türüne göre Amerika Tarihi Başarı Seviyesi (1994)

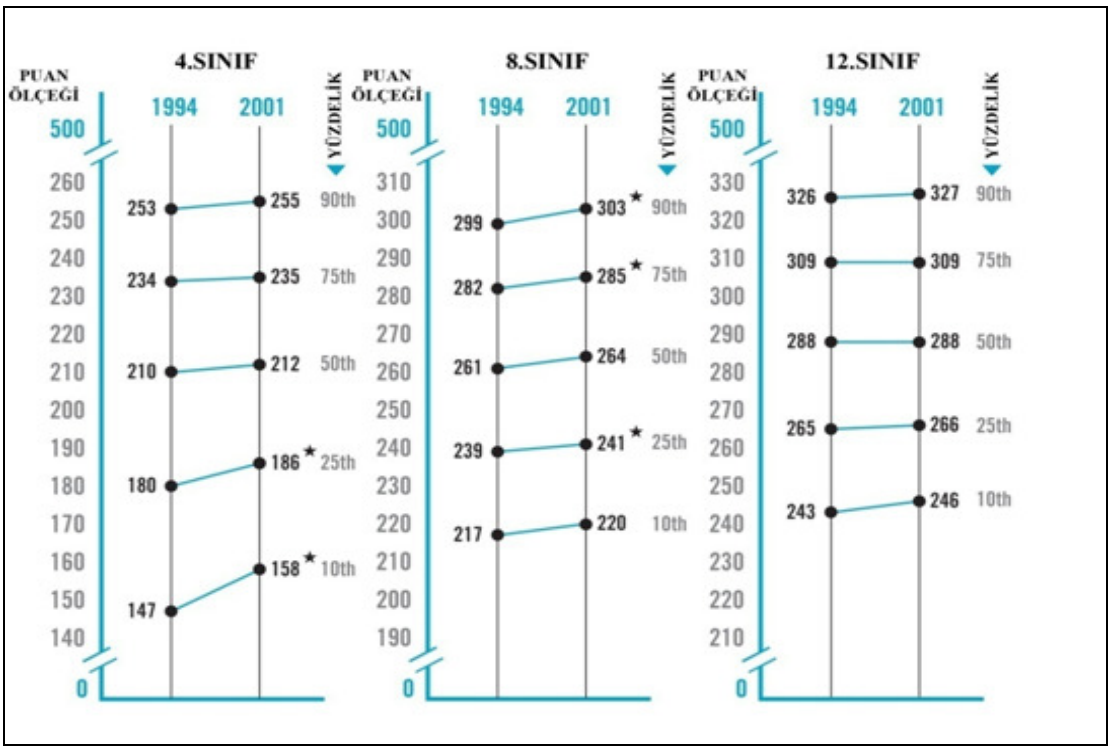
	Öğrenci Yüzdeleri (%)				
	Tüm Öğrencilerin Yüzdesi (Ulusal ve Bölgesel)	**Başarılı veya Çok Başarılı Seviyede**	**Yeterli Düzeyde veya Üstünde**	**Temel Seviyede veya Üstünde**	**Temel Seviyenin Altında**
4.Sınıf					
Ulusal	100	2	17	64	36
Okulun Türü					
Devlet Okulları	90	2	16	62	38
Devlet Okulu Olmayanlar	10	3	26	82	18
Katolik Okulları	6	2	24	81	19
Devlet Okulu Olmayan Diğer Okullar	4	5	29	83	17
8.Sınıf					
Ulusal	100	1	14	61	39
Okulun Türü					
Devlet Okulları	90	1	12	59	41
Devlet Okulu Olmayanlar	10	2	28	84	16
Katolik Okulları	6	2	29	85	15
Devlet Okulu Olmayan Diğer Okullar	4	2	26	83	17
12.Sınıf					
Ulusal	100	1	11	43	57
Okulun Türü					
Devlet Okulları	89	1	10	41	59
Devlet Okulu Olmayanlar	11	1	18	59	41
Katolik Okulları	6	1	18	57	43
Devlet Okulu Olmayan Diğer Okullar	4	2	19	61	39

Ulusal Yüzdelik bazda Standart Sapma; Başarılı Seviyede 0,1 ile 0,3 arasında, Yeterli Seviyede 0,6 ile 1 arasında, Temel Seviyede 0,9 ile 1,1 arasındadır.

Öğrencilerin Gittiği Okul Türüne Göre Standart Sapma; Başarılı Seviyede 0,2 ile 1,4 arasında, Yeterli Seviyede 0,6 ile 3,9 arasında, Temel Seviyede 1 ile 4 arasındadır.

Kaynak: National Center for Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP), 1994 U.S. History Assessment.

Başarı seviyeleri öğrencilerin gittiği okula göre değerlendirildiğinde, Tablo 16 da verildiği üzere genel olarak her üç sınıf içinde temel ve yeterli düzey ve üstünde devlet okulu olmayan- genel olarak Katolik ve diğer özel okulları kapsayan- okullarda bulunan öğrencilerin yüzdeleri devlet okulundaki öğrencilerin yüzdelerinden daha yüksektir. Aslında bu farklılığın sebepleri bir yönüyle ailelerin sosyoekonomik ve sosyolojik farklılıklarıyla değerlendirilebilinir. Bir önceki tabloda değerlendirildiği gibi bu durum ailelerin eğitim seviyeleriyle de ilişkilendirilebilir. Ancak daha açık bir şekilde yorum yapabilmek için bu alanda da ayrıntılı çalışmalar yapmak gerekir.

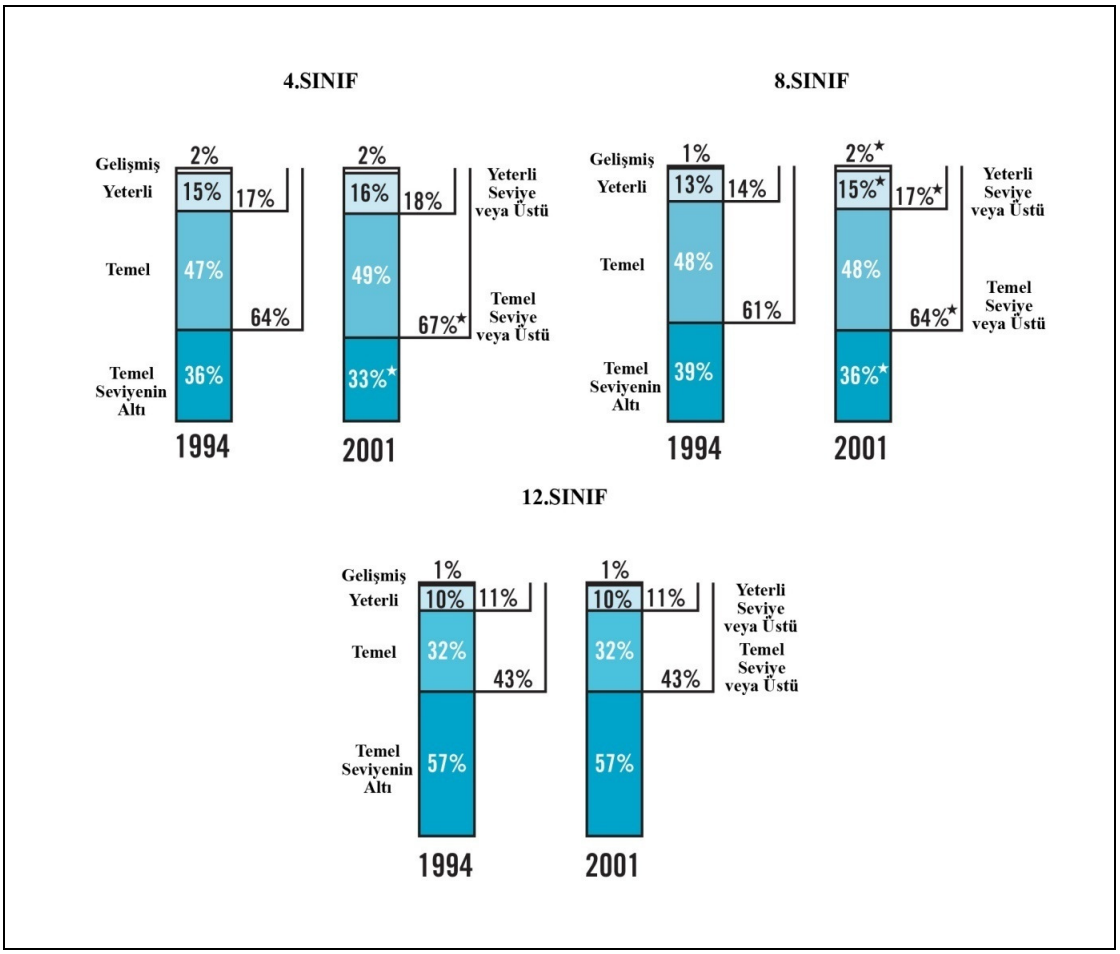


Grafik 7. 1994 ve 2001 yıllarında 4, 8 ve 12. Sınıfların Amerika Tarihi Not Ortalamalarının Yüzdelik (%) Olarak Karşılaştırmalı Gösterimi.

Kaynak: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center For Education Statistics, National Assessment Of Educational Progress (NAEP), 1994 and 2001 U.S History Assessments.

4, 8 ve 12. Sınıfların 1994 ve 2001 yıllarındaki Amerika Tarihi ders notu ortalamaları Grafik 6'da karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Grafikdeki yüzdelik dilim farklı başarı oranlarındaki öğrencilerin performanslarındaki artışı görebilmek için oluşturulmuştur. 4. Sınıf öğrencilerinin not ortalamaları incelendiğinde, düşük başarı

oranına sahip öğrencilerin performansında 2001 yılında 1994 yılına göre önemli bir artış gözlenirken, yüksek başarı oranına sahip öğrencilerin performansında önemli bir artış görülmemektedir. Tüm 8. Sınıf ve 12. Sınıf öğrenci gruplarında ise yıllara göre gözlemlenen bu değişimde önemli bir artış olmadığı gözlemlenmektedir.

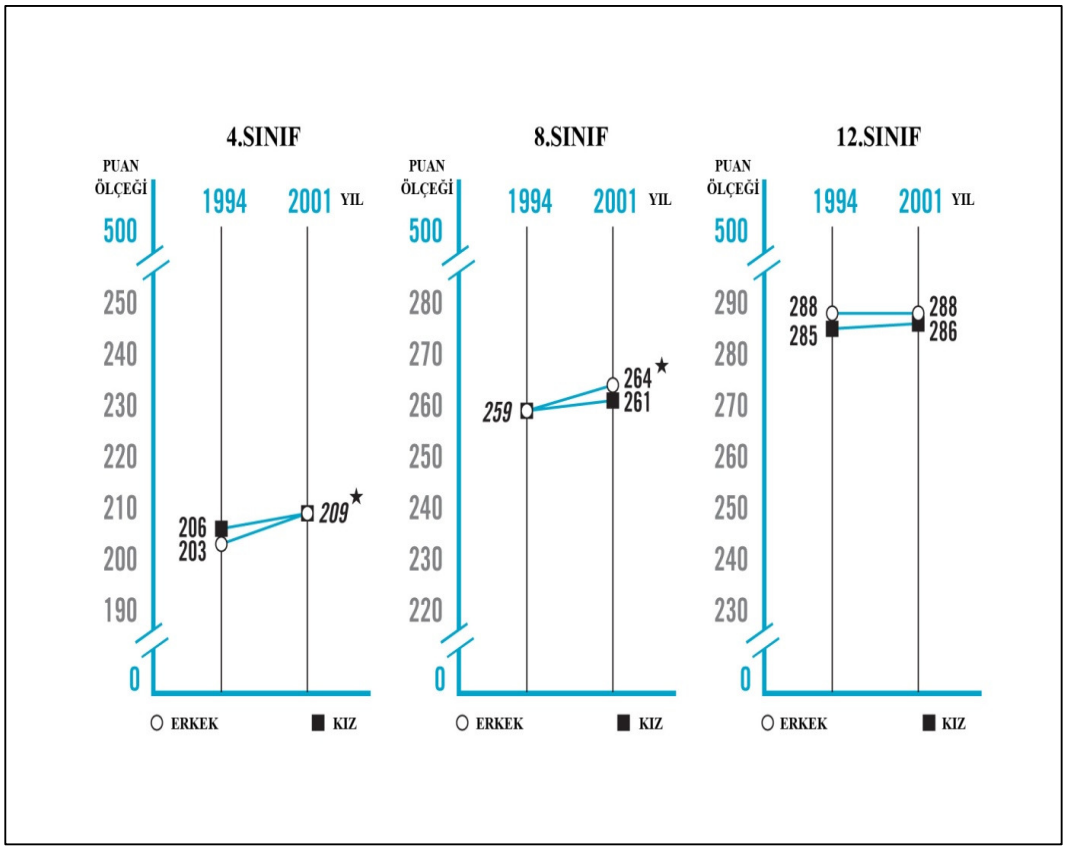


Grafik 8. 1994 ve 2001 yıllarında, 4. 8. ve 12. Sınıf öğrencilerinin Amerikan Tarihi ders notu ortalamaları seviyelerinin yüzdelik (%) gösterimi.

Kaynak: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center For Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP), 1994 and 2001 U.S History Assessments

4. 8. Ve 12. Sınıfların 1994 ve 2001 yıllarındaki Amerika Tarihi ders notu ortalamalarının başarı seviyeleri Grafik 7'de karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir. Grafik 7'ye göre, 4. ve 8. Sınıflarda "temel seviye veya üstü " ve "yeterli seviye veya üstü" değerde başarı oranına sahip öğrencilerin yüzdelik dilimlerinde, 1994 yılından 2001 yılına geçildiğinde artış gözlemlenmektedir. Örneğin, 4. Sınıflarda "yeterli seviye veya üstü"

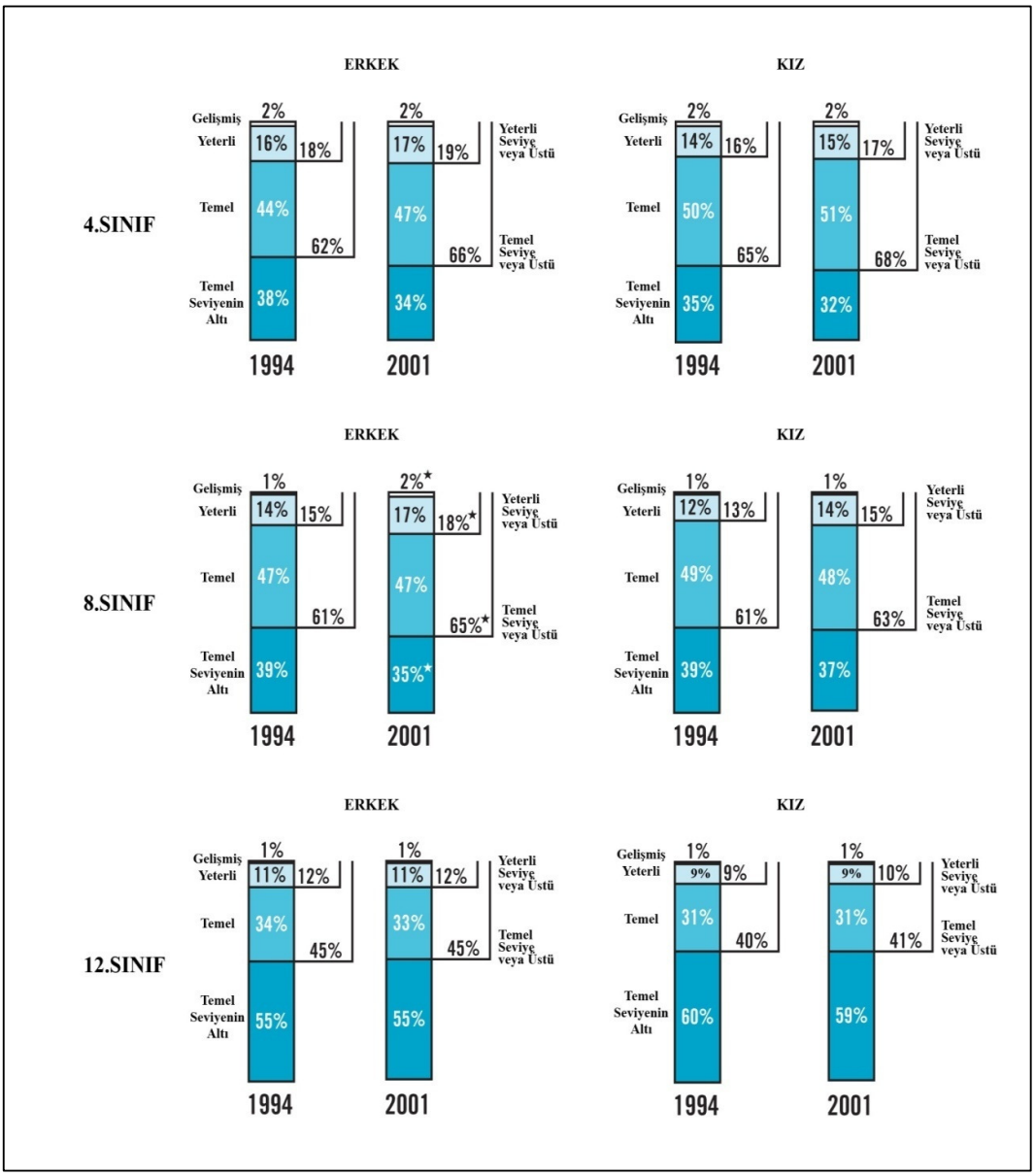
başarı oranına sahip öğrencilerin yüzdelik dilimi 1994 yılında %17 iken, 2001 yılında bu dilimin %18 e yükseldiği tablodan görülebilir. 12. Sınıf öğrencilerinde ise 1994 yılından 2001 yılına geçildiğinde, herhangi bir seviye grubunda kayda değer bir artış görülmemektedir.



Grafik 9. 1994 ve 2001 yıllarında, 4. 8. Ve 12. sınıflardaki erkek ve kız öğrencilerin, Amerikan Tarihi ders notu ortalamalarının karşılaştırmalı olarak gösterimi.

Kaynak: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center For Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP), 1994 and 2001 U.S History Assessments

4. 8. ve 12. sınıflardaki öğrencilerin, 1994 ve 2001 yıllarındaki, Amerikan Tarihi ders notu ortalamaları, cinsiyet bazında Grafik 8'de gösterilmiştir. Grafik 8 incelen-diğinde 4. ve 8. Sınıflardaki erkek ve kız öğrencilerin not ortalamalarında, 2001 yı-lından 1994 yılına geçildiğinde artış gözlemlenmektedir. 4. sınıf erkek ve kız öğrenci-lerin not ortalamalarının sırasıyla 203 ve 206'dan 209'a yükseldiği görülmektedir. Ben-zer durum 8. Sınıf erkek ve kız öğrencilerinin not ortalamasının 259'dan sırasıyla 264 ve 261'e yükselmesi şeklinde gözlemlenmektedir. 12. Sınıf erkek ve kız öğrencilerinin not ortalamalarında ise yıllara göre kayda değer bir artış görülmemektedir.

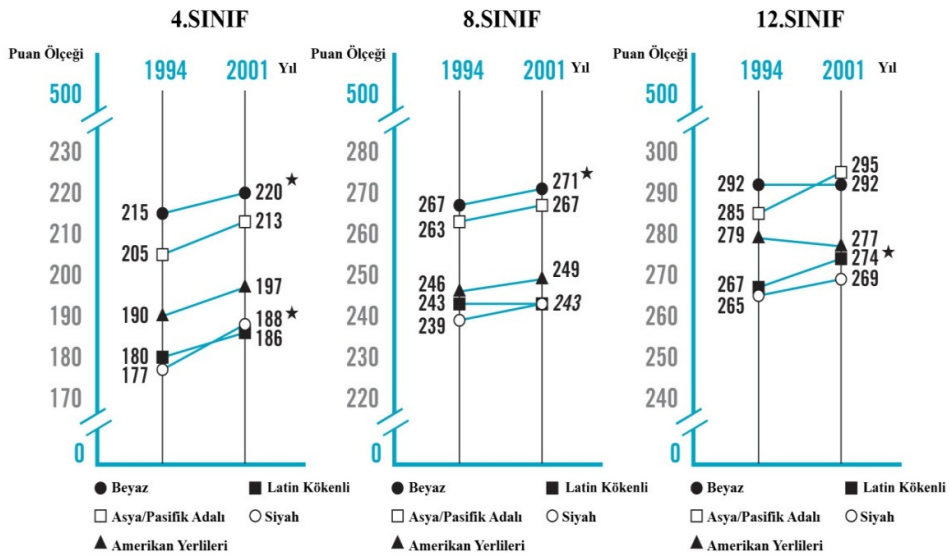


Grafik10. 1994 ve 2001 yıllarında, 4. 8. Ve 12. Sınıflardaki erkek ve kız öğrencilerin Amerikan Tarihi ders notu ortalamaları seviyelerinin yüzdelik (%) dilim olarak karşılaştırmalı gösterimi.

Kaynak: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center For Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP), 1994 and 2001 U.S History Assessments.

Grafik 9 incelendiğinde, cinsiyet bazında 1994 ve 2001 yılarını karşılaştırdığımızda Amerikan Tarihi ders notu ortalamalarının seviyeye göre yüzdelik dağılımında 4. Ve 12. Sınıftaki erkek ve kız öğrencilerinde, önemli bir artış veya düşüş gözlen-

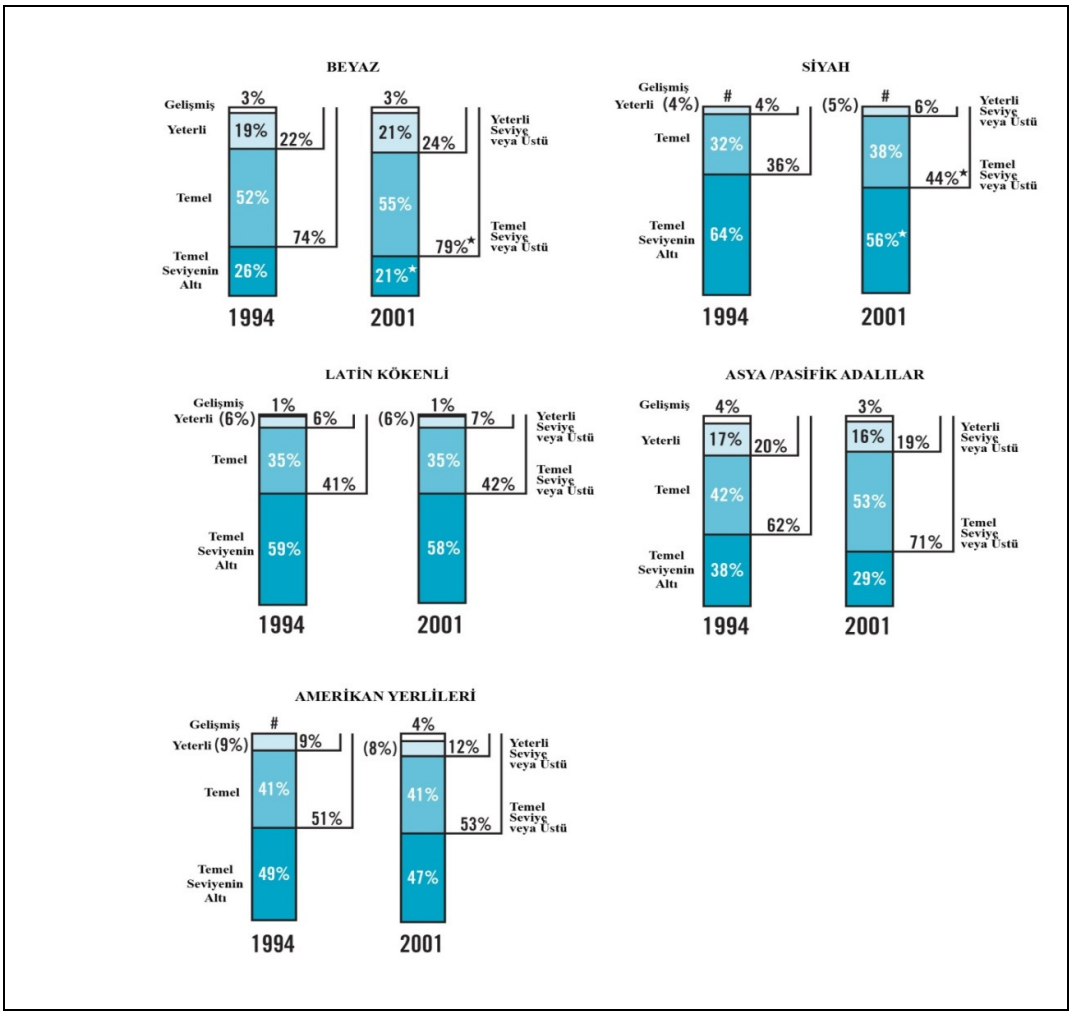
memektedir. Fakat 8. Sınıflarda erkek öğrencilerin temel seviye ve üstü ile yeterli se-viye ve üstü ve gelişmiş düzeylerinde 1994 yılına oranla 2001 yılında artış gösterdiğini görmekteyiz. Kız öğrencilerin başarı seviye yüzdeliklerinde önemli bir değişikliliğin olmadığını görmekteyiz.



Grafik 11. 1994 ve 2001 yıllarında *Irk/Etnik* köken bazında 4. 8. ve 12. sınıfların Ame-rikan tarihi ortalama notları karşılaştırılmalı gösterimi.

Kaynak: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center For Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP), 1994 and 2001 U.S History Assessments

Grafik 10'da ise 4. sınıftaki beyaz ve siyah öğrencilerinin not ortalamasının 2001 yılında daha yüksek olduğunu görmekteyiz. 8 sınıftaki beyaz öğrencilerin not or-talamasının 1994 yılına oranla 2001 yılında bir artış gösterdiğini ve 12. Sınıfta da İspan-yol kökenli öğrencilerin ortalamasının artığını söyleyebiliriz. Tüm yıl gruplarını göz önünde bulundurduğumuzda beyaz öğrencilerin ortalamasının diğer gruplardan yüksek olduğu dikkatimizi çekmektedir.

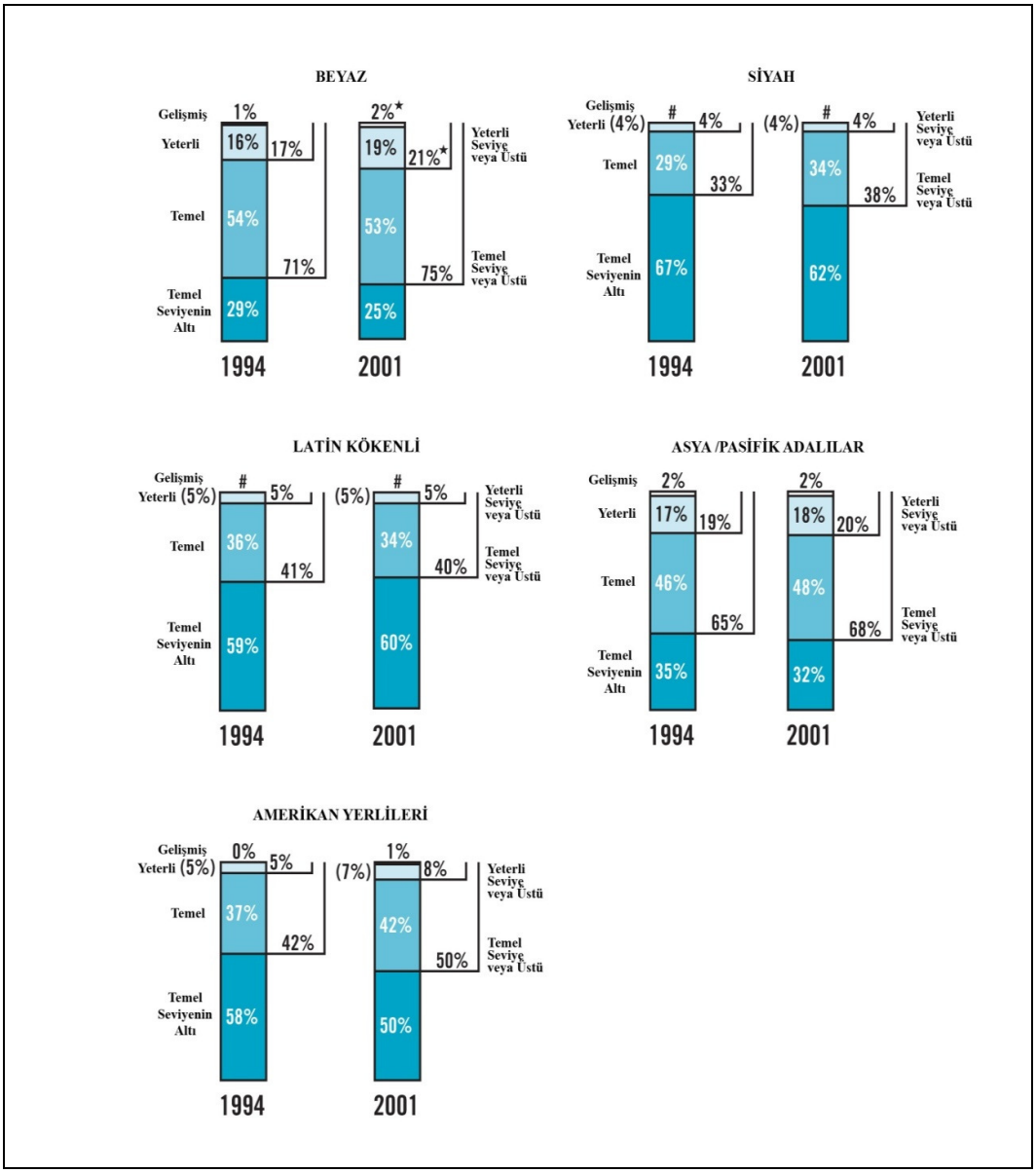


Grafik 12. 1994 ve 2001 yıllarında, *4. Sınıflardaki* öğrencilerin ırk/etnik kökenlerine göre Amerikan Tarihi dersi başarı seviyelerinin yüzdelik (%) dilim olarak karşılaştırmalı gösterimi.

Kaynak: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center For Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP), 1994 and 2001 U.S History Assessments

4. Sınıftaki beyaz ve siyah öğrencilerin temel seviye veya üstü başarı seviye yüzdeliklerinin 1994 yılına oranla 2001 yılında büyük bir artış gösterdiğini Grafik 11'de görmekteyiz. Asya/pasifik adalıların temel ve yeterli seviye yüzdeliklerinin diğer azın-lık gruplarına göre daha yüksek bir orana sahiptir. Tüm gruplar içinde tüm seviyelerde en az artış gösteren grup İspanyol kökenli öğrencilerdir. Amerikan yerlilerinin başarı seviyelerine baktığımızda temel seviye ve yeterli seviye başarı yüzdeliğinin 2001 yı-lında

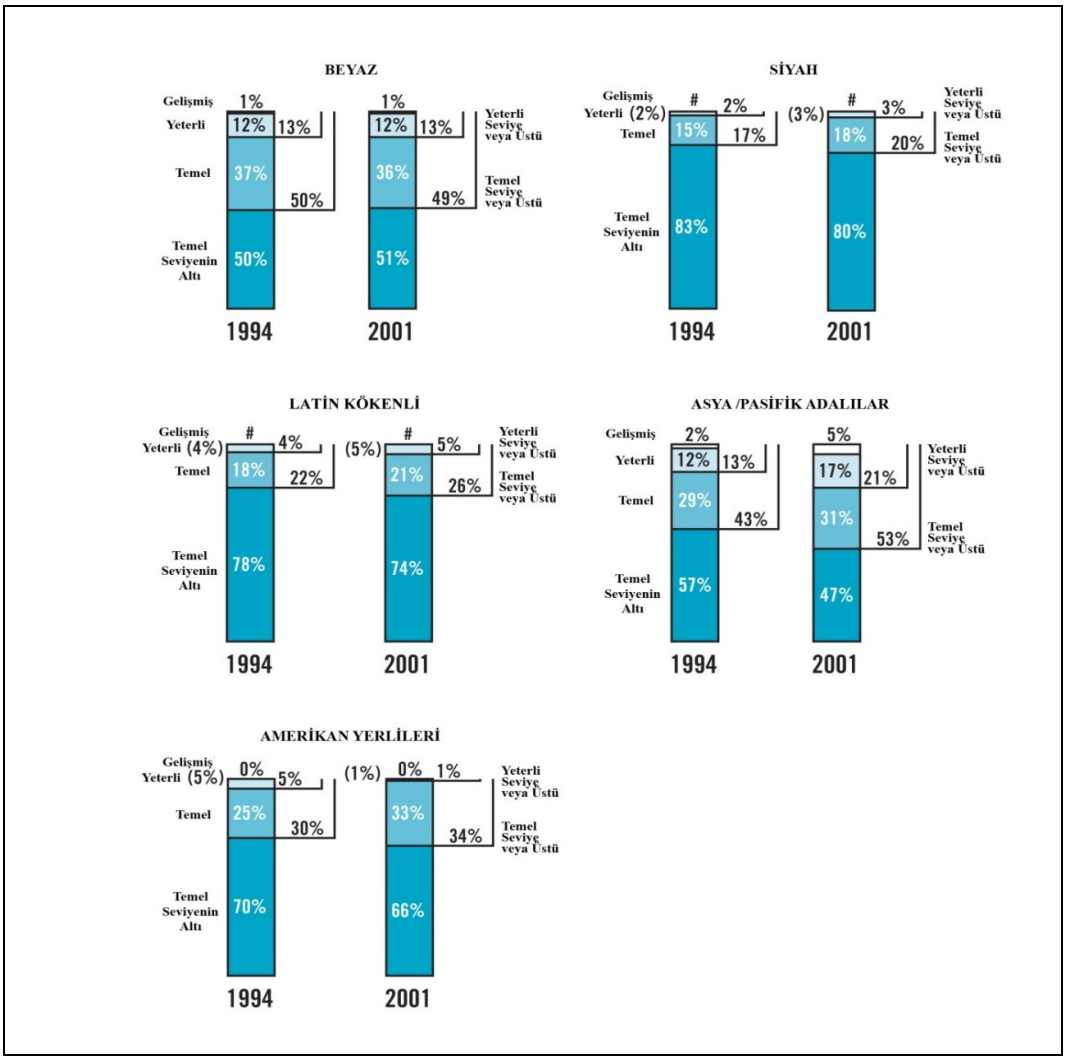
kayda değer bir artış göstermemesine rağmen, gelişmiş seviye başarı yüzdesinin 1994 yılına göre 2001 yılında önemli artış gösterdiğini görmekteyiz.



Grafik 13. 1994 ve 2001 yıllarında, *8. Sınıflardaki* öğrencilerin ırk/etnik kökenlerine göre Amerikan Tarihi dersi başarı seviyelerinin yüzdelik (%) dilim olarak karşılaştırma-lı gösterimi.

Kaynak: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center For Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP), 1994 and 2001 U.S History Assessments

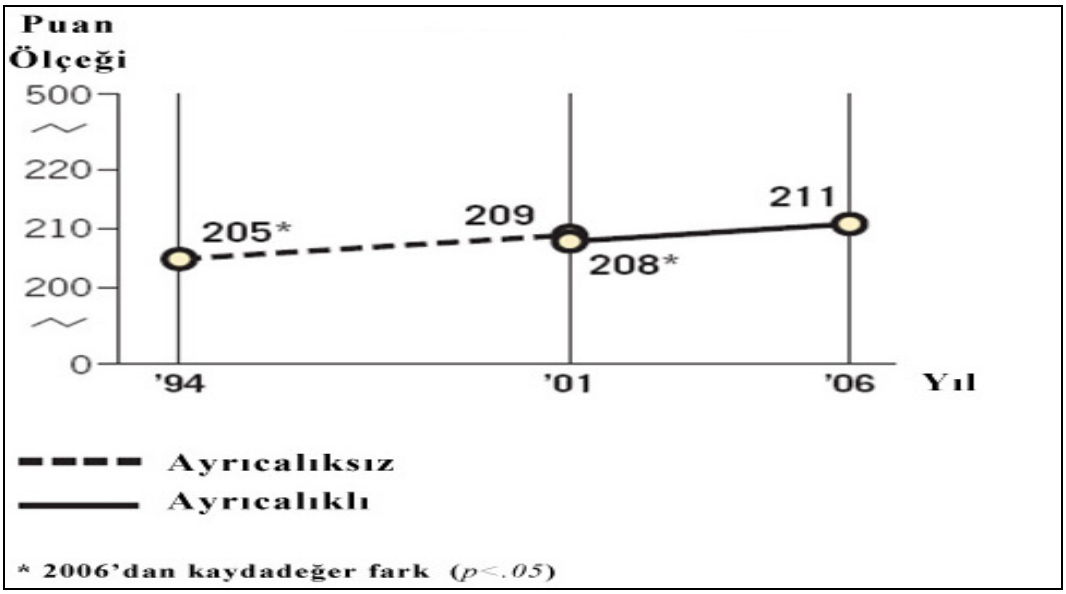
8. sınıfta okuyan Beyaz ve Asya/Pasifik Adalı öğrencilerin temel seviye ve üzeri başarı seviyelerinin en yüksek orana sahip olduğunu Grafik 12'de görmekteyiz. Temel seviye/üstü başarı seviyesinde en düşük yüzdeliğe sahip grup siyah öğrenciler. Bu yıl grubundaki İspanyol öğrencilerinin tüm başarı seviyelerinde kayda değer bir değişimin olmadığını görmekteyiz. Amerikan yerlilerinin temel seviye/üstü başarı seviyelerinde 1994 yılına göre 2001 yılında %8 oranında bir artış gösterdiği dikkatimizi çekmektedir.



Grafik 14. 1994 ve 2001 yıllarında, *12. Sınıflardaki* öğrencilerin ırk/etnik kökenlerine göre Amerikan Tarihi dersi başarı seviyelerinin yüzdelik (%) dilim olarak karşılaş-tırmalı gösterimi.

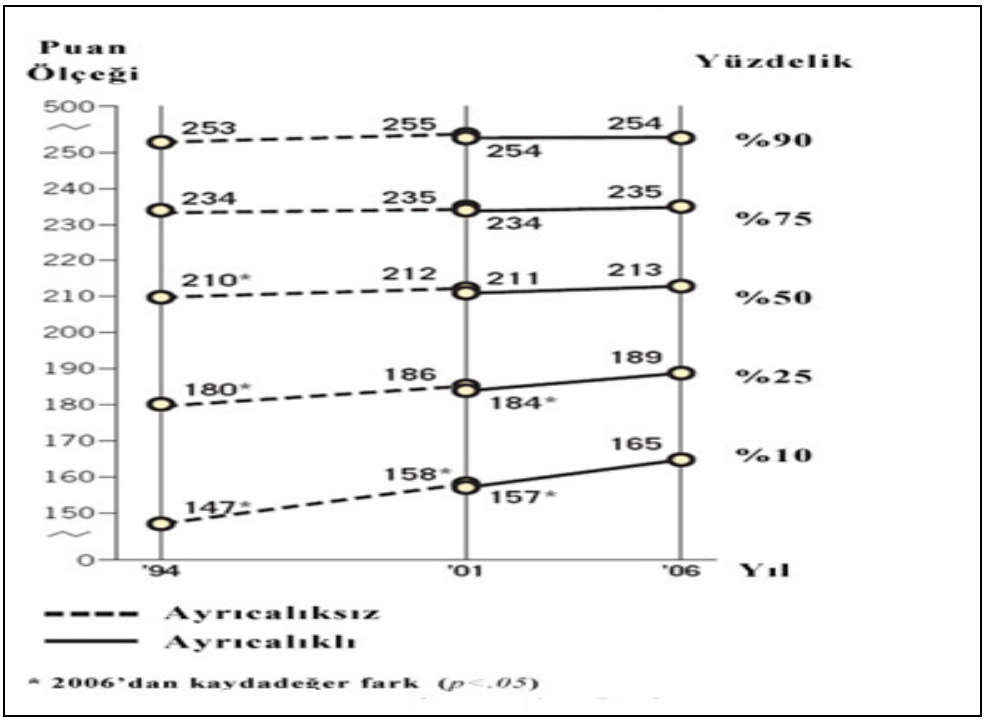
Kaynak: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center For Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP), 1994 and 2001 U.S History Assessments.

12. sınıftaki Beyaz ve Asya/Pasifik kökenli öğrencilerin temel seviye/üstü başarı seviyelerinin diğer yıl gruplarında olduğu gibi en yüksek orana sahip olduğunu görüyoruz (Grafik 13). Temel seviye/üstü başarı seviyesinde en yüksek artışı (% 10) Asya/Pasifik Adalı öğrencilerin göstermiş olduğunu görüyoruz. Temel seviye/üstü ba-şarı seviyesinde en düşük orana sahip grup siyah öğrenciler. Asya /pasifik kökenli öğ-rencilerin diğer başarı seviyelerindeki oranları da diğer gruplara göre yüksek.



Grafik 15. 4. Sınıf Amerikan Tarihi Dersi Ortalama Sonuçları

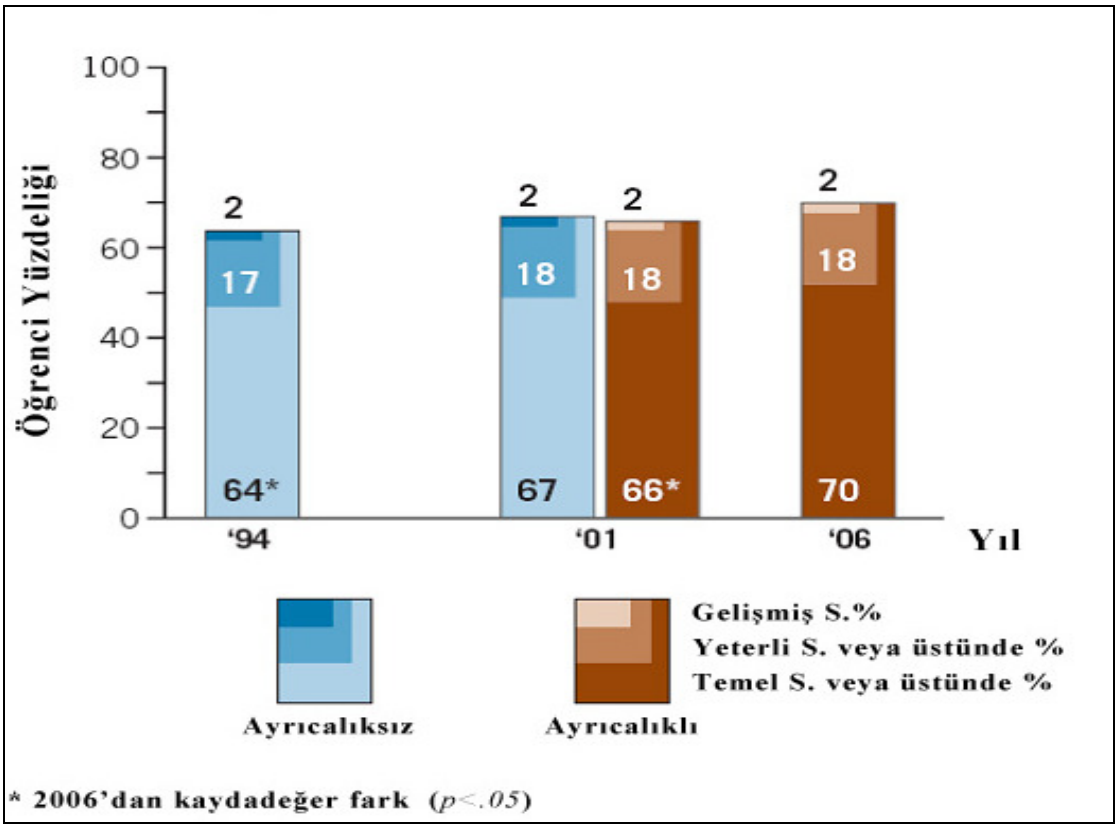
4. Sınıfların 1994-2006 yılları arasındaki tarih dersi sonuçları Grafik 14'de görüldüğü üzere artış göstermiştir. 2006 yılına ait sonuçların diğer yıllara göre daha yüksek değer-ler taşıdığı görülmektedir. 1994 yılında 205 olarak ölçülen ortalama değerin 2001 yılın-da 209'a 2006 yılında 211'e yükseldiği görülmektedir.



Grafik 16. 4. Sınıf Amerika Tarihi Dersi Puanların Yüzdelik Değerleri

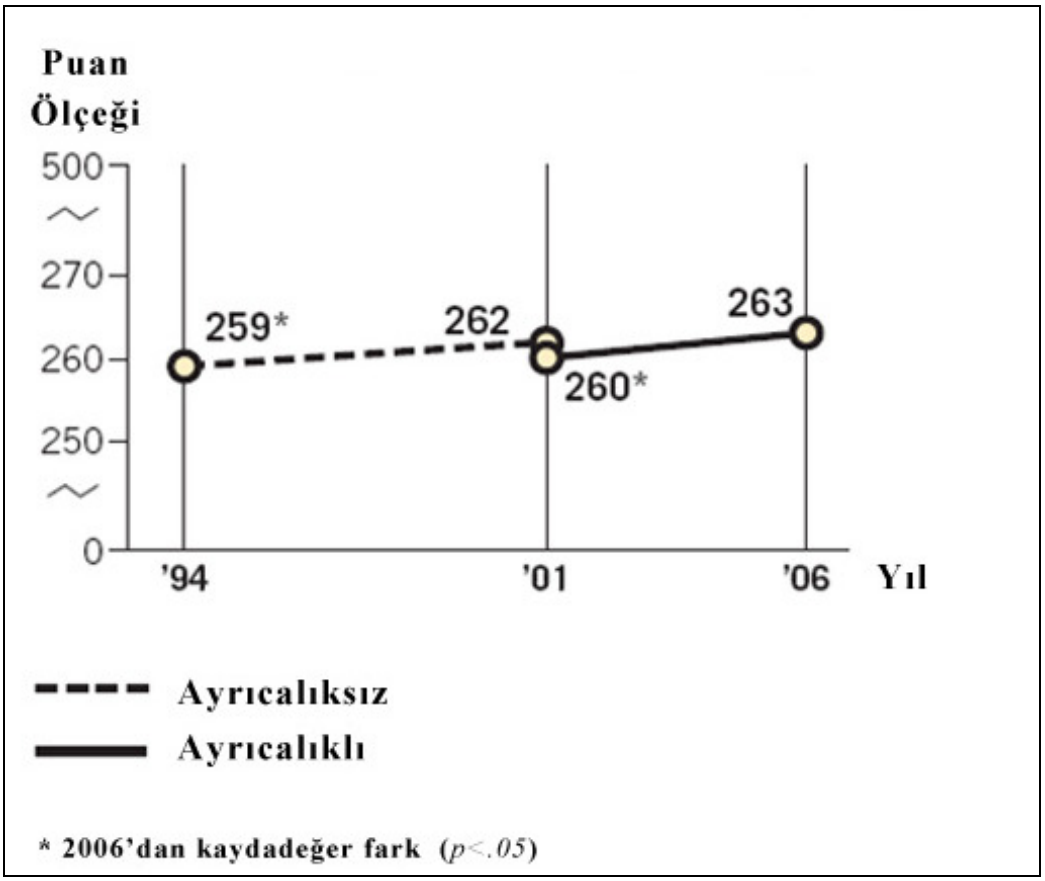
Kaynak: U.S. Department of Education, Institute Sciences, National Center For Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP), 1994, 2001, 2006 U.S History Assessments.

Grafik 15'de görüldüğü gibi 1994 ve 2006 yılları arasında gerçekleşen artışın temel nedenini düşük performanslı öğrenciler oluşturmaktadır. %10'luk dilimde yer alan öğrencilerin tarih dersi performansları 2006 yılında 19 puan artışla en yüksek noktaya erişmiştir. Buna karşın on yıl önceye ait ilk değerlendirme sonuçları ile karşılaştırıldı-ğında %75 ve %90 lık dilimdeki öğrencilerin durumunda kayda değer bir değişiklik görülmemektedir.



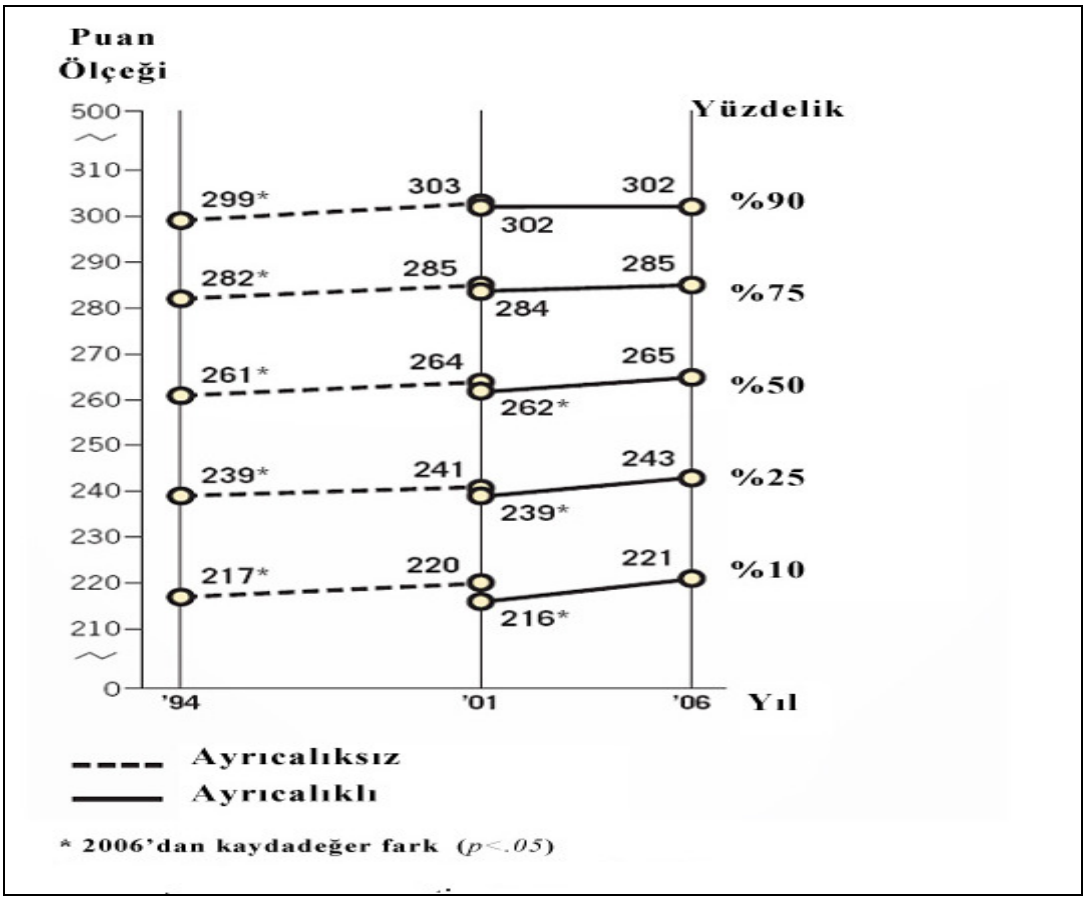
Grafik 17. 4. Sınıf Amerikan Tarihi Dersi Başarı Düzeyi Performansı

Düşük performanslı öğrencilerin Amerikan tarihi derslerindeki gelişimi başarı seviyelerine göre Grafik 16'da incelenmiştir. Temel seviye ve üstü 4. sınıf öğrencilerin performansı 1994 yılında %64 iken 2006 yılında %70 seviyesine çıkmıştır. Buna karşın yeterli seviye ve üstü öğrencilerin performansında adı geçen yıllar arasında önemli bir değişiklik görülmemektedir.



Grafik 18. 8. Sınıf Amerikan Tarihi dersi ortalama Sonuçları

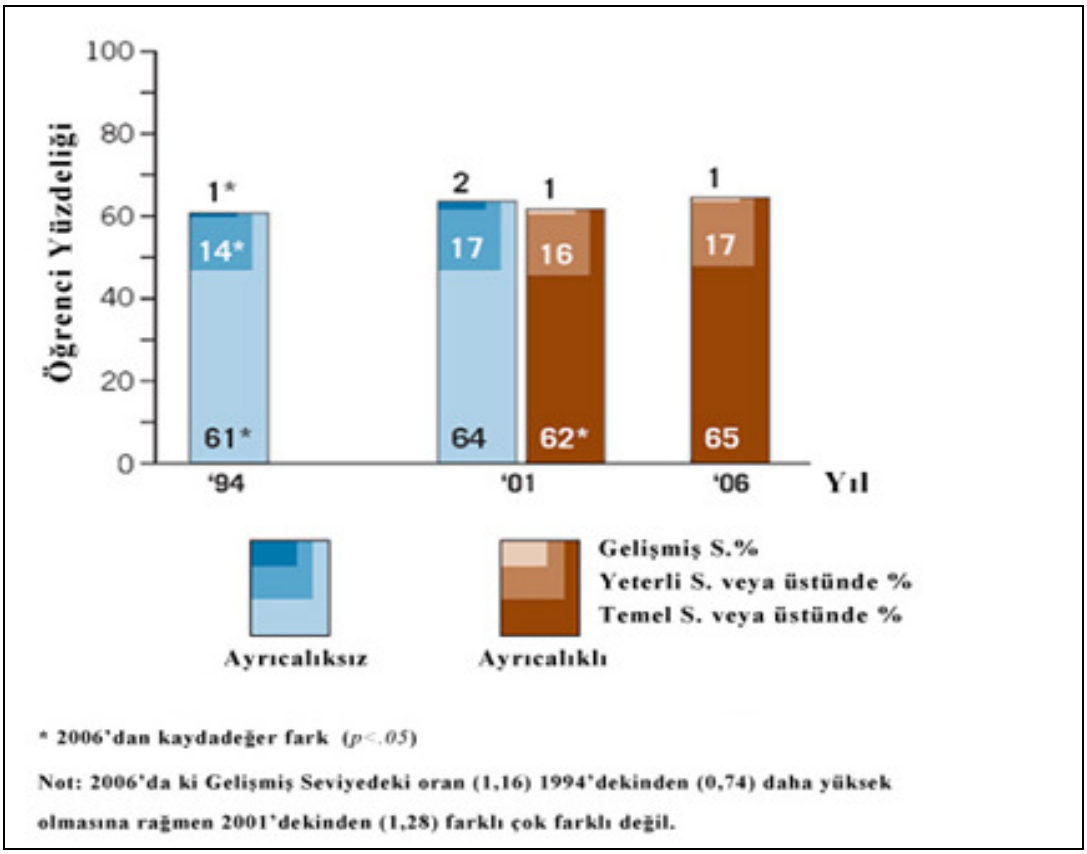
Grafik 17'de görüldüğü üzere 8. sınıf öğrencilerinin performansları 4. sınıf öğrencile-rinkine benzer olarak 1994-2006 yılları arasında önemli artış göstermiştir. 2006 yılına ait ortalama değerler daha önceki dönemler olan 1994-2001 ölçümlerine göre daha yük-sektir.



Grafik 19. 8. Sınıf Amerikan Tarihi Dersi Puanların Yüzdelik (%) Değerleri

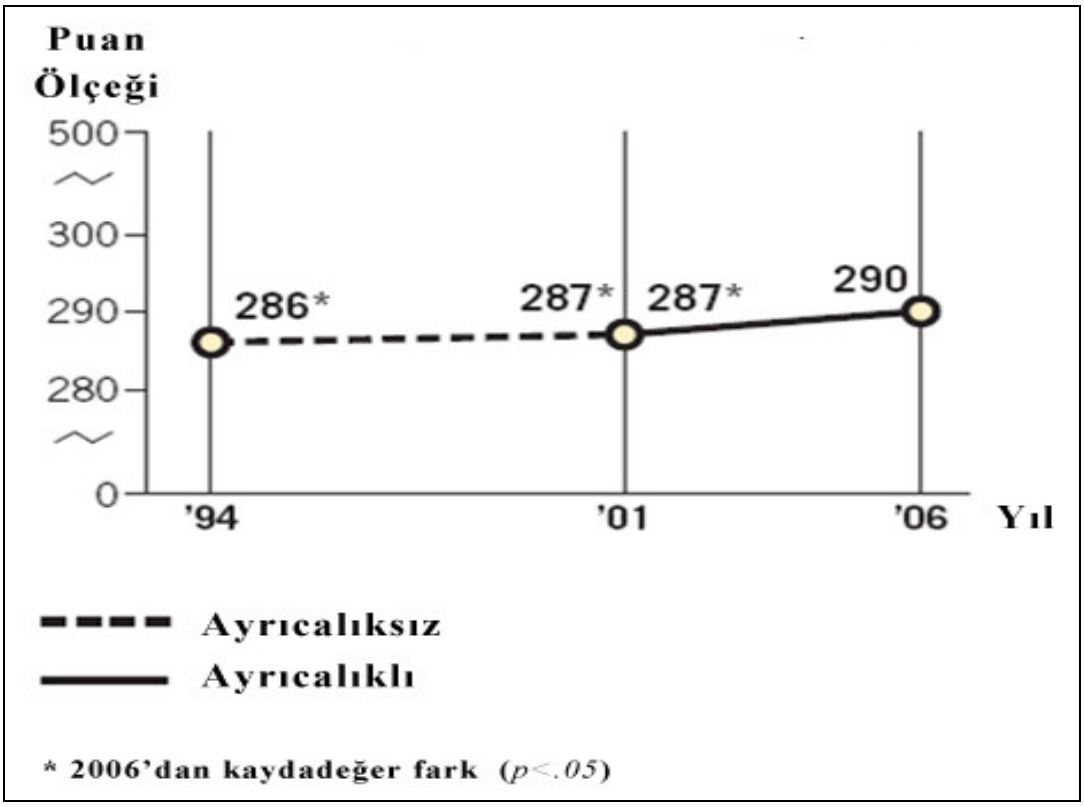
Kaynak: U.S. Department of Education, Institute Sciences, National Center For Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP), 1994, 2001, 2006 U.S History Assessments.

1994 yılı sonuçları diğer yıllar ile kıyaslandığında tüm performans seviyelerinde yıldan yıla artış görüldüğü Grafik 18 de açıkça görülmektedir. Ancak 4. sınıf sonuçlarına ben-zer olarak düşük ve orta performanslı öğrencilerin başarı seviyesinde artış görülürken daha yüksek seviyedeki öğrencilerin başarı düzeyinde önemli bir değişiklik görülme-mektedir.



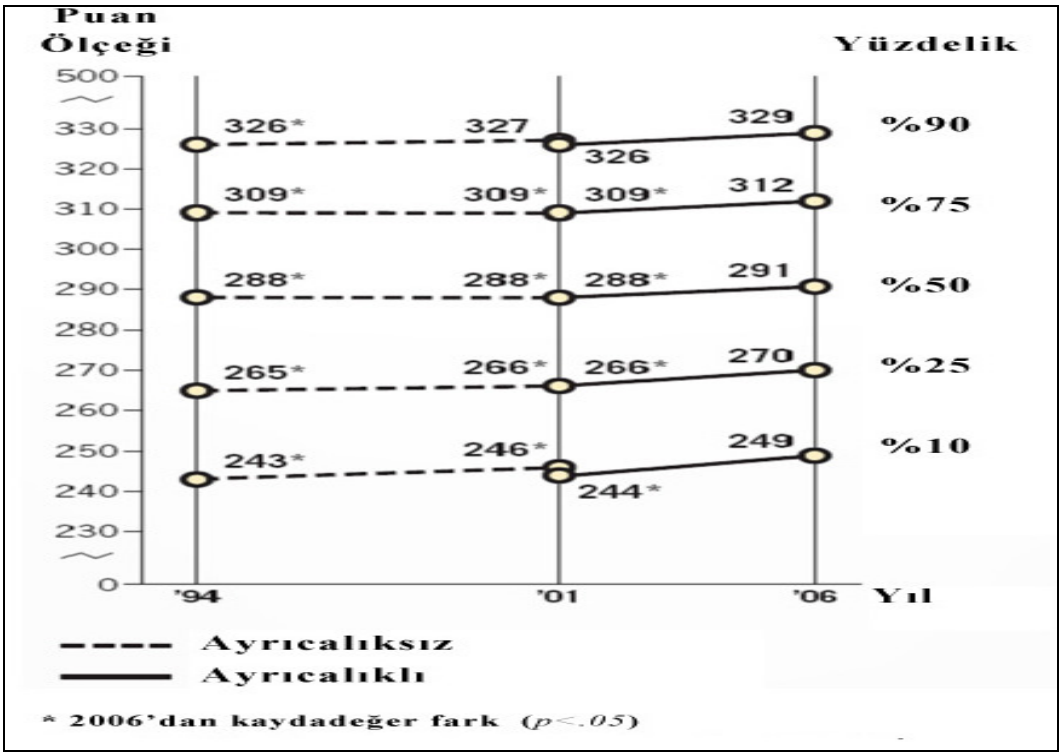
Grafik 20. 8. Sınıf Amerikan Tarihi Dersi Başarı Düzeyi Performansı

8. Sınıfların başarı seviyelerine göre performansını gösteren Grafik 19 bakıldığında yıllara göre artış görülmektedir. 4. sınıflardaki duruma benzer olarak 8. sınıflarda temel ve üstü seviyede 2006 yılında, diğer değerlendirme dönemlerine göre en yüksek sevi-yeye ulaşmıştır. Ne var ki yeterli ve üstü seviyedeki öğrencilerin performansı 2006 yılında 1994 yılına göre artış göstermiş olsa da 2001 yılına göre kayda değer bir de-ğişiklik kaydetmemiştir.



Grafik 21. 12. Sınıf Amerikan Tarihi Dersi Ortalama Sonuçları

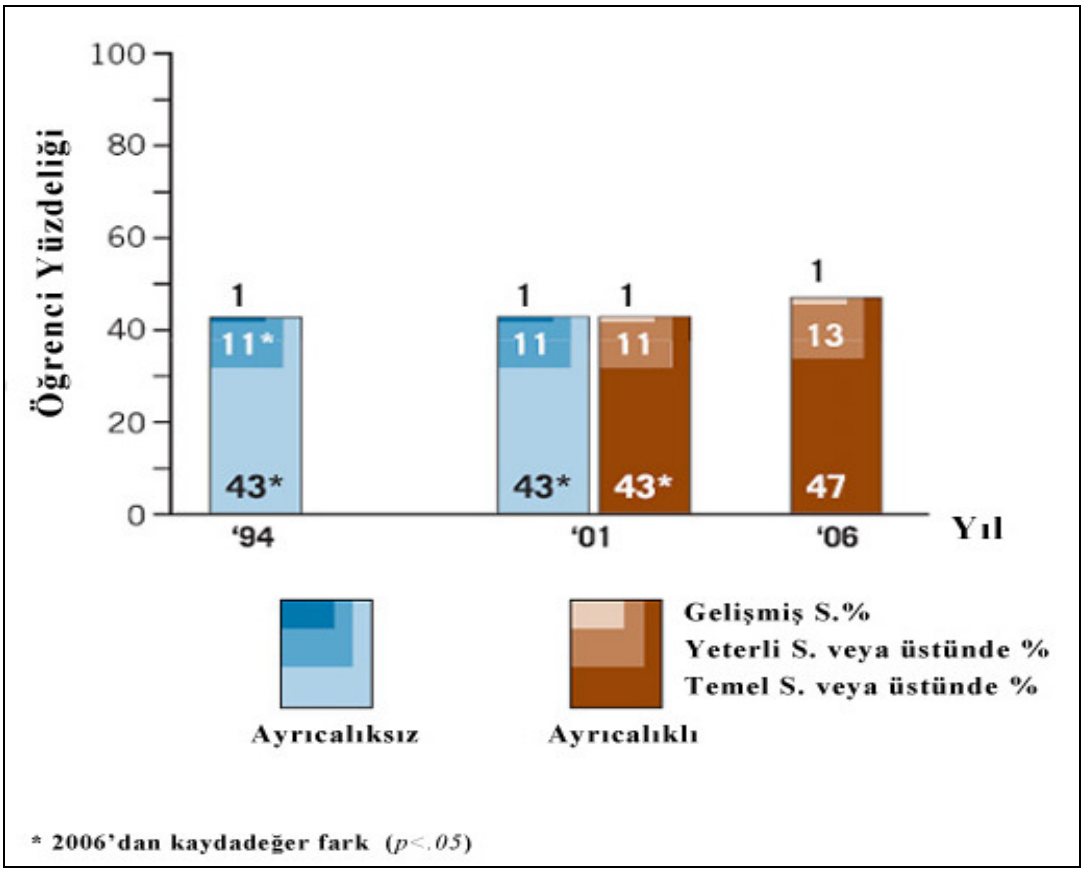
Grafik 20'de görüleceği üzere 12. sınıflara ait değerlerde 2006 yılında en yüksek seviyeye ulaşmıştır. Grafik 20 incelendiğinde bu gruba ait kayda değer artışın son beş yıl içinde gerçekleştiği görülmektedir.



Grafik 22. 12. Sınıf Amerikan Tarihi Dersi Puanların Yüzdelik Değerleri (%)

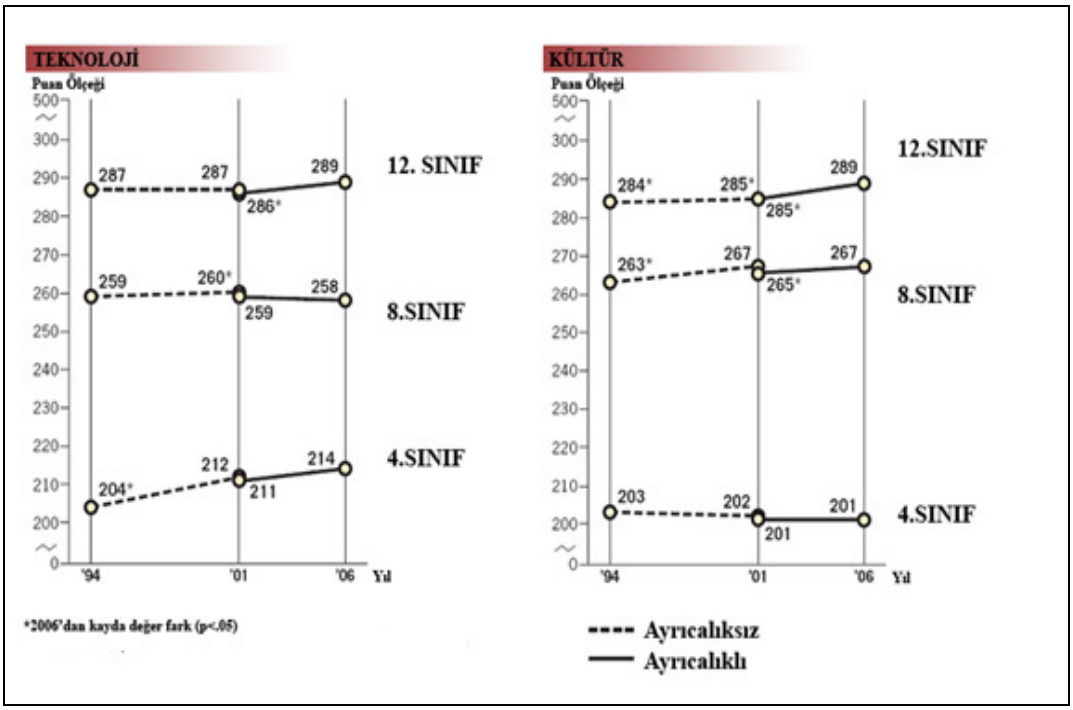
Kaynak: U.S. Department of Education, Institute Sciences, National Center For Education Statistics, National Assessment Of Educational Progress (NAEP), 1994, 2001, 2006 U.S History Assessments.

2006 yılına kadar tüm seviyeler açısından gelişme olduğu görülmektedir. Ancak diğer gruplardan farklı olarak üst seviye öğrenciler açısından gelişimin 2001-2006 yıllarında kaydedildiği görülmektedir.



Grafik 23. 12. Sınıf Amerikan Tarihi Dersi Başarı Düzeyi Performansı

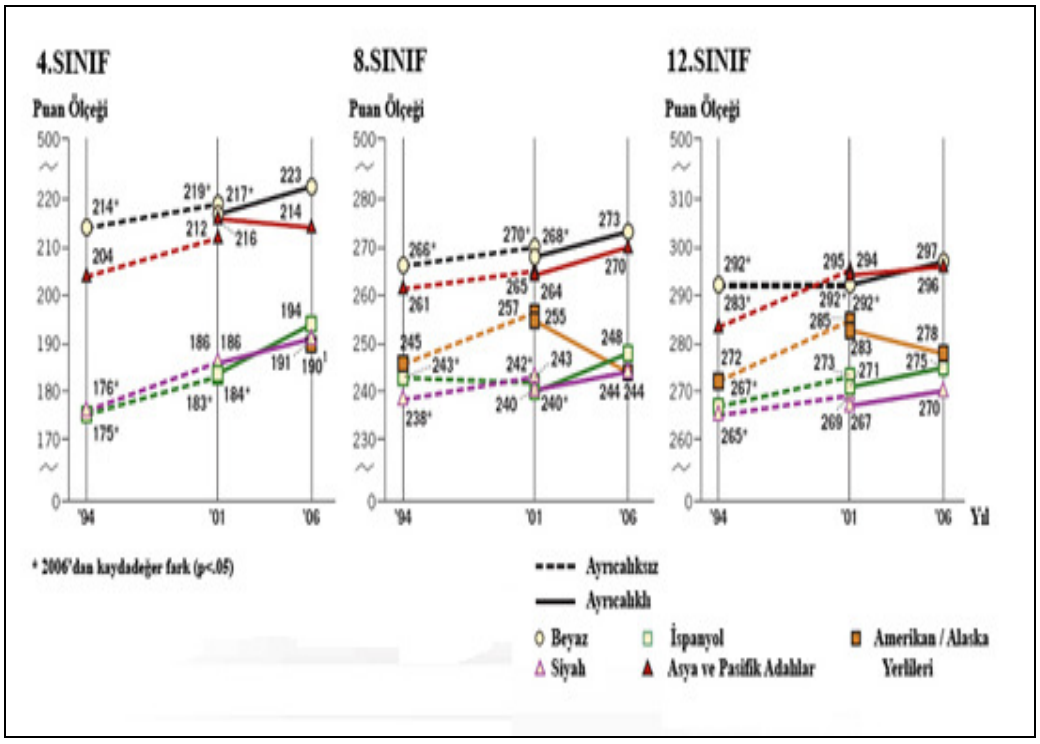
1994-2001 yılı değerlendirme sonuçları karşılaştırıldığında 2006 yılında 12. Sınıflar içinde en yüksek artışın yine temel ve üstü seviye grubu öğrencilerde olduğu Grafik 22'de açıkca görülmektedir. Bununla birlikte yeterli ve üstü seviyedeki öğren-cilerin performansı da 1994-2006 yılları arasında kayda değer artış göstermiştir.



Grafik 24. Amerikan Tarihi dersi "Teknoloji" ve "Kültür" Temalarının Sınıf Bazında Ortalama Puanları

Kaynak: U.S. Department of Education, Institute Sciences, National Center For Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP), 1994, 2001, 2006 U.S History Assessments.

Grafik 23'e bakıldığında teknoloji ve kültür temalarına dair kazanımlarda sınıf-lara göre çeşitlilik görülmektedir. Buna göre Grafik 23 incelendiğinde; teknoloji ko-nusunda 1994-2006 yılları arasında 4. sınıflara dair önemli bir gelişim varken aynı dö-nemlerde 8. ve 12. sınıflara dair kayda değer bir değişiklik söz konusu değildir. 12. sınıflar özelinde 2006 yılı değerlerinin 2001 yılına göre daha yüksek olduğu görül-mektedir. Diğer tarafta kültür teması ile ilgili 4. sınıflar 1994-2006 yıllarında kayda de-ğer bir değişim kaydetmemiş olmasına rağmen 8. ve 12. sınıflar 2001-2006 yılları ara-sında gelişim kaydetmiştir.



Grafik 25. Irk/Etnik Köken ve Sınıf Bazında Amerikan Tarihi Dersi Ortalama Puanları

Grafik 24'de görüleceği gibi toplam gelişimi etnik açıdan tüm öğrenci gruplarında görülmemektedir. Beyaz, siyah ve İspanyol kökenli öğrenciler tüm sınıflar-da, 2006 yılında 1994 yılına göre en yüksek dereceyi göstermiştir. Ancak 2001-2006 yılları arasında siyah öğrencilerin tüm sınıflarda ve İspanyol kökenli öğrencilerin 12. sınıfta önemli bir gelişim kaydetmediğini görmekteyiz. Asya ve pasifik kökenli öğren-ciler 12. sınıfta 1994 yılına göre değişim kaydetse de 2001 yılından itibaren önemli bir hareketlilik göstermemiştir. 4. Sınıflar için düşük seviyedeki öğrencilerin performans gelişimi tüm etnik gruplarda artış göstermiştir. Tablolarda görülmemekle birlikte etnik ayrıma göre %10'luk dilimdeki öğrenciler 1994-2006 yılları arasında %20-29-36 sevi-yelerinde önemli ölçüde gelişim kaydetmiştir.

XI. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

11.1. SONUÇ

Sonuç bölümüne gelininceye kadar genel anlamda "Tarih eğitimi", Tarih eğitimini doğrudan ilgilendiren "Tarih yazımı" anlayışlarında ve uygulamalarında 19. Yüzyıldan günümüze kadar yaşanan değişimlerden bahsedildi. 19. yüzyılın tarihçilerine göre ideal tarih anlatımı tıpkı fen alanındaki bir laboratuar raporu gibi olmalıdır: Âlim-i mutlak ve tarafsız. Dolayısıyla da tarihçilerin yapması gerekenler belirgin ve bir o kadar da sınırlıdır: Yorum istemeyen ve arşivlerden toplanan birincil dokümanlara fen-laboratuarı verisi muamelesi yapmak, dokümanları okumak ve sonuçları sırayla kaydetmek esastır. Böylece, tıpkı laboratuar raporları gibi, tarih araştırmaları da yinelenen sonuçlar çıkarabilir. Benzer bir çalışmayı yapmış olan başka bir tarihçinin bulduğu kanıtlar, benzer bir başka tarihsel olgunun analizinde de kullanılabilir; böylece ortak tarihsel analiz kuralları oturtulabilir. Fakat 1960'lı ve 70'li yıllarda tarihçiler böylesi objektif ve genellemeye dayalı bir metodolojinin tarihsel analiz için yetersiz olduğunu fark eder. Böylece 70'lerden 2000'lere doğru, tarihsel analizin ne tür bir metotla yapılacağı konusunda–hem teoride hem de pratikte—büyük değişiklikler olur.

Tarih eğitiminde yaşanan değişikliklerin 19. Yüzyıldan günümüze uzanan süreçte incelenmesi sırasında Tarih eğitiminin doğrudan bağıntılı olduğu iki önemli etken de ortaya çıktı. Bunlardan birincisi Tarih yazımıdır. Tarih dersleri ulus olma, aidiyet hissini pekiştirme, birlikte yaşayabilme pratiklerinin en kestirme yoldan öğretilebileceği uygulama sahasıdır. Tarih eğitiminin içeriği oluşturulurken kullanılan kaynakçaların seçimi söz konusu olduğunda Tarih yazımının önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bu noktada Tarih yazımı üzerinden yürütülen tartışmalarla Tarih eğitimi tartışmaları pek çok noktada kesişmiştir. Yaşanan bazı tartışmalar bu iki disiplininin birbirinden ayrı olmadığı farz edilerek yürütülmüştür. İkinci etken de iktidarların ulus yaratma ve devlet yönetme anlayışlarıdır. Göze çarpan en büyük çatışmalardan biri, politik gücün tarih eğitimine olan etkisidir. Bilgi, gücü elinde bulunduranın tanımladığı ve belirlediği bir değerdir.

Dolayısıyla, tarih yazımı da, bu güce göre yönlenecektir. Müfredatı değiştirme çabasının yola çıktığı temel noktalardan biri de sözü edilen bu güç-bilgi etkileşimidir: Okulun ve eğitimin temel amacı bireysel potansiyeli maksimuma çıkarmak mıdır, yoksa okul, sosyal reformun bir aracı haline mi gelmelidir? Bu iki hedef bağdaşır nitelikte midir? Bu iki sorunun yanıtı da, bireyin demokrasideki beşerî ve sosyal sorumluluk kavramlarına olan kişisel bakışına göre yönlendiği için, müfredat da, dolayısıyla tartışmaya açık kalacaktır. Tarih müfredatlarının iktidarlar değiştikçe yenilenmesi. Aynı tarihsel olayın farklı zamanlarda Tarih ders kitaplarında anlatılış biçiminin değişmesi bu etkenin önemini gösterir.

Amerika'daki Tarih yazımı ve eğitiminde yaşanan süreç de ayrı başlık altında incelendi. Tarih eğitimi söz konusu olduğunda önemli hale gelen ve yukarıda bahsettiğimiz etkenler Amerika'daki ders kitaplarının, işleniş biçimlerinin oluşumunda da önemli rol oynadığı söylenebilir.

Güç-bilgi ilişkisinin yanında, toplumdaki sosyal ve politik değişimler de bilginin aktarımında etkin rol oynamaktadır. Bunun en büyük örneği, hızlı sanayileşme ile birlikte milyonlarca Amerikalı ailenin köyden kente göç etmesiyle ortaya çıkan sosyal dengesizlik sorunsalıdır. Yeni müfredat, kentli bir ailenin algısıyla taşra yaşantısının normlarını bir arada tutabilecek, dengeli bir şekil almak zorunda kalmıştır. Bu da dolayısıyla müfredatın hangi güç tarafından kontrol edileceği sorusunu yanıtsız bırakmıştır. Sonuç olarak da bu sosyal değişimin farkında olacak ve onunla yüzleşebilecek bir eğitim reformu hareketi başlamıştır. Öte yandan sözü edilen reform hareketleri, yıllardan beri bir kalıpta kendini tekrar etmektedir. Örneğin, 1930'lu ve 60'lı yılların liberal bakışı, öğrenci merkezli ve eşitlikçi bir milli eğitime odaklanırken, 1890'lı 1950'li yılların muhafazakâr algısı, milli ekonominin veya ordunun bekasını en mühim kılan ve öğrencilere de bu sorunlarla nasıl başa çıkılması gerektiğini öğreten bir tarih eğitimi sunar.

Bu bölümün sonunda ulus olma/oluşturma bilincinin yerleşmesi, devlet politikaları, zihniyet değişimleri, standart tipte vatandaş yetiştirme gibi faktörlerin Tarih eğitimi anlayışının yerleşmesinde ve süreç içinde değişmesinde etkin olduğu sonucuna varıldı.

Bu aşamadan sonra Amerika'daki Tarih eğitiminin 1980'lerden sonra yaşadığı hızlı değişimin öyküsü anlatıldı. Bu değişimin merkezinde ulusal tarih standartlarının oluşturulması uğraşları ve bu uğraşların yansımaları vardı. Standartların oluşturulması için yapılan çalışmalar, görev verilen kurumlar, kurumlar arası tartışmalara da yer verildi. Bu tartışmaların içeriğine bakıldığında göze çarpan en belirgin özellik sorunlara çözüm getiren kişi ya da kurumlardan birinin getirdiği önerilerin diğerinin ele aldığı sorunsalın odağını oluşturmasıdır. Bu tartışmalar Tarih eğitimine getirilecek standartların yalnızca eğitimi ilgilendiren bir sorunsal olmadığını daha geniş ve derinlikli alanları da kapsayan çok boyutlu bir kapsama sahip olduğunu gözler önüne serdi.

Standartlar üzerinden yürütülen tartışmalar standartların oluşturulması ve sınıf eğitimlerinde kullanılmaya başlanması ile sona ermemiştir. Uygulanan pratikler ve uygulamaların doğurduğu sonuçlar yeni ve daha büyük tartışmaları da beraberinde getirir. Tartışmaların bitmemesi aksine alevlenmesinin ardında Tarih eğitimi üzerinden yürütülen bu tartışmaların çıkış noktasının her zaman aynı olduğu düşüncesinin yattığı fark edilir. Bu aynılık yalnızca Amerika'daki eğitim anlayışı için geçerli değildir. 19. Yüzyıldan bugüne bütün devletlerin yaşadığı sürece benzemektedir. Bu noktada Amerika'nın farkı, tartışma ortamının yaratılmasına izin veren bir yapıya sahip olmasıdır. Fazla taraftar bulamayan, azınlık denilebilecek bir grubun savunduğu düşüncelerin bile bu ortamda kendine yer bulması, ciddiye alınmasıdır. Bir diğer fark da muhalefet düşüncelerinin uygulanabilirlikte belirgin ve iktidar tarafından dışlanmayan aksine ciddiye alınan, hatta kabul gören bir etkisinin var olmasıdır.

Çalışmada ulaşılan sonuçlardan biri de Amerika'daki Tarih eğitiminde reform hareketlerinin pratiğe nasıl yansıdığının gözlenebilmiş olmasıdır. Zamanın kültürel ve entelektüel tartışmalarını değerlendiren; güç, reform ve ideolojiler arasında bağlantılar kurabilen, derin bir tarihsel araştırma sürecine girmiş ve bu entelektüel tarih metodolojisini ders kitaplarına yansıtmaya çalışan yaklaşım biçimi pratiğe yansıyan unsurların tespit edilmesini de kolaylaştırmıştır.

Amerika'daki Tarih eğitimine standartlar getirilmeye çalışılırken süreç içinde yaşanan değişimlerin nedenleri üzerinde düşünmek de bazı sonuçlara ulaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Tarih boyunca sürekli ve hızlı göç alan Amerika'nın demografik yapısı da sık değişmiştir. Sürekli artan nüfus beraberinde çokkültürlü bir toplum yapısını da getirmiştir. Bu durum Amerika'nın toplum yapısının ya da kimlik tanımının çokkültürlülük temelinden yapılmasına yol açmıştır. Bahsedilen nüfus artışı ve çokkültürlü

yapı Tarih dersi içeriğinin oluşturulma aşamalarını doğrudan etkileyen bir neden olmuştur. Kendiliğinden oluşan bu yapı standart oluşturma çalışmalarının ve tartışmalarının da odak noktasını oluşturmuştur. Bu tartışma ve nedenlerin çokluğu, ayrıştırıcı ve içinden çıkılması güç bir sorunsalı da beraberinde getirdiği düşüncesini oluştursa da düşünülenin aksine tamamlayıcı bazen de birleştirici bir güç olarak görünmüştür.

Amerika'daki Tarih eğitimi standartlarının oluşturulmasındaki nedenler, standartların oluşturulması ve bunların uygulanması sonrasında ortaya çıkan bulgular, ulaşılan sonuçlar Amerika ile diğer dünya ülkelerinde ve Türkiye'deki Tarih eğitimi anlayışlarını etkilemiş midir, Amerika ile Türkiye ve dünya ülkeleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir sorularını da beraberinde getirmiştir.

Bu sorulara verilecek cevaplara temellendirme ile başlamak gerekir. Tarih eğitiminin standartları, içeriği ve uygulanması için yürütülen düşüncelerin temellendirilmesi düşünüldüğünde iki ülke arasında belirgin bir fark vardır. Bu fark iki ülke arasındaki benzer toplumsal yapıya bakış açısının aynı olmamasından kaynaklanır. Her iki ülke de çok kültürlü bir yapıya sahip olmasına rağmen Amerika'daki yaklaşım devlet Türkiye'deki ise millet düşüncesiyle temellendirilmiştir.

Amerika'daki Tarih eğitimi tartışmalarında her zaman muhalif düşüncelere de önem verilmiş, somut adımlar atılırken karşıt görüşlerin müdahalesine izin verilmiştir. Türkiye'de bu uygulama zaman zaman muhalif düşüncenin dışlanması, bazen de muhalif düşüncenin Tarih eğitimini temellendirme çalışmalarının içinde yer almamayı tercih etmesi nedeniyle muhalefetle birlikte yürütülememiştir.

İki ülke arasındaki temel farklardan biri de çok kültürlü yapının yaşam pratiğine yansıyan görünür kısmının yerleşmesindeki zaman farklılığıdır. Türkiye çok kültürlü yapıya sahip olan bir ülke olarak Amerika'dan daha önce birlikte yaşama pratiğini oturttuğu için Tarih anlayışının oluşması da Amerika'dan önce olmuştur.

Amerika'da 1980'lerden itibaren ivme kazanan standart oluşturma çabaları ve günümüze gelindiğinde oluşturulan standartlar Türkiye'deki Tarih dersi içeriğini doğrudan etkilemiştir. Örneğin Çağdaş "Türk ve Dünya Tarihi" ders kitabının içeriği Amerika'da belirlenen standartlara benzer biçimde temellendirilmiştir.

Amerika ve Türkiye'deki tarih eğitiminde belirlenen ortak noktalardan biri de her iki ülkenin Tarih dersi içeriklerinde de Tarih'in yalnızca siyasal boyutuyla değil sosyal

boyutuyla da ele alınıyor olmasıdır. Toplumsal, kültürel yapı, kadın, yaş cinsiyet gibi sosyal faktörlere ders kitaplarının hazırlanmasında dikkat edilmiştir.

Her iki ülkenin ortak biri de yakın tarihte yaşanan ve tarihte yer edinen olaylara ders kitaplarında yer verilmesidir.

Ulusal Tarih standartlarının oluşması süreci, öncesi, sonrası ve esnasında yürütülen bütün düşünceler, yapılan bütün uygulamalar özetlenmeye çalışılmıştır. Bu uğraşlar sonucundaki beklentilerin özeti Clifford E. Trafzer'in dile getirdiği şu düşüncedir:

> "Ulusal standartların oluşturulması sürecinde eski Snohoma Kızılderililerinin hikâyelerindeki fare kadar eli açık olmalıyız. Fare bir gün kurdu gördüğünde çok korkmuş ama sonra kurdun kör olduğunu fark etmiş. Yüce hayvan kurt gözlerini kaybettiği için yolunu da kaybetmiştir. Bu ne-denle, küçük fare boyuna göre çok büyük ve asil bir davranışta bulunmuş. Güçlü kurt yolunu tekrar bulabilsin diye gözlerini kurda vermiş. Sonunda kurt tekrar görmeye başlamış ve fareye onunla beraber hayatının yolculuğuna çıkmasını önermiş. Hep arkadaş ve ortak olmuşlar, hep birbirlerini kollamışlar. Sonra bir gün fare bir dönüşüm geçirmiş. Ön ayakları kanada, arka ayak-ları da tırnaklı pençelere dönüşmüş. Burnu uzayıp gaga olmuş ve en önemlisi gözleri yüzünün bir parçası olmuş. Fare artık kartalmış—her şeyi gören kanatlı ve yüce kuş.
>
> …
>
> Okullardaki tarih öğreticiliği bu hikâyedeki kurt gibidir. Yönünü kaybetmiş yüce bir hayvandır. Bu yüzden fare gibi, 'National Forum For History Standards' bu ulusun öğrencileri, öğretmenleri ve toplumumuz için kendi kolektif görüşlerini sunuyorlar. Sonra fare gibi, bir gün tarih eğitimi de dönüşüm geçirecek. Yüce kartal gibi, tüm Amerikan insanlarının faydalanacağı yeni bakış açıları ve yeni ufuk çizgisiyle yükseklerde süzülecek ve büyüyecek" (1992: 68).

11.2. ÇALIŞMAYA KATKILAR

Bu çalışma Amerikada standartlar meselesinde *ortak kanı* oluşturma sürecini ve ulusal standartların yazılması işlemini incelemektedir. Dünya genelinde eğitimde, özellikle de tarih eğitimde, standartlar çok yeni bir olay olduğu için, bu çalışmamız bundan sonra yapılacak olan çalışmalar için önmeli bir örnek teşkil edecektir.

Görünen o ki, standart belirleme işlemi böylesi bir çabanın gösterildiği diğer ülkelerin hiçbirinde sistematik olarak anlatılmamış. Bu doküman 'National History Standards Project'in nasıl çalıştığını, projede kimlerin ve hangi kurumların yer aldığını, tartışmalı konuların neler olduğunu ve bu konularda *ortak kanı'nın* nasıl sağlandığını belgelemesi yönüyle araştırma literatürüne katkıda bulunmuştur.

Eğitim camiası sadece ulusal standartların kim, ne, ne zaman, nerede, neden ve nasıl yapıldığına dair cevapları bulmakla kalmayacak, aynı zamanda böylesi büyük bir projenin çektiği sıkıntıları, başarılarını ve kısıtlamaları da öğrenecekler. Özel olarak bu çalışma, ulusal standartlara ulaşabilmek için çözülmesi gereken tartışmalı meseleler hakkında projenin içinde yer almış kişilerin kişisel görüşlerini içerir. Bu araştırma içerik/süreç tartışmasının nasıl camiayı ikiye böldüğüne ve proje sayesinde o tartışmanın nasıl büyük bir harmoniyle bir anlaşmaya götürüldüğüne ışık tutar.

Araştırmamız, tarih standartlarının gelişiminde çeşitlilik ve kapsamlılık prob-lemleriyle nasıl baş edildiğini anlattı. Dahası, çalışma Batı uygarlığının dünya tarihindeki yeri hakkındaki sorulardan bahseder ve konu hakkındaki tartışmaları, ifadeleri ve alınan kararları kuşbakışı bir perspektiften anlattı.

Bu araştırma ders kitaplarını standartların geliştirilmesindeki tartışmalar ve yorumlar hakkında bilgilendirecek. Batı uygarlığının dünya tarihindeki yeri üzerinde ku-rulan kırılgan *uzlaşma*, Batı uygarlığını ya küçük gören ya da göklere çıkartan ders ki-tapları endüstrisine kırmızı bayrak açmalı. Ders kitabı basımcıları, Rabb ve McNeil gibi profesörlerin, Battini ve Bell gibi öğretmenlerin, Gardner ve Blackey gibi 'American Historical Association' üyelerinin yazdıklarını okumalılar. Üniversite öncesi eğitim ve-ren öğretmenler bu çalışmanın standartlar üzerine bir bakış açısı kazandırdığından haberdar edilmeliler. Bu çalışma 'National History Standards Project'in üniversite önce-si

öğretmenlerine, tüm uzmanların ve tarihçilerin ortak kararıyla oluşturulan materyal, müfredat ve performans standartlarını ve en zengin kaynakları sunduğunu göstermek-tedir.

Eğitim fakülteleri ve üniversitelerdeki tarih bölümleri bu çalışmada, öğretmen-leri de daha hazırlıklı olmaya yöneltecek standartlara yönelik derinlemesine bir bakış açısı görecekler.

11.3. GELECEK ÇALIŞMALAR İÇİN TAVSİYELER

Tarih, matematik, yabancı diller, sanat, vatandaşlık bilgisi, coğrafya, ingilizce ve fen bilimleri alanında içerik ve performans standartları oluşturmak Amerikan bilim adamları ve eğitimciler için önemli bir mesele. Araştırmamızın bundan sonra yapılacak çalışmalar için birkaç önerisi var:

1. Diğer ülkelerin kendi ulusal tarihlerini ve dünya tarihlerini nasıl öğrettiklerini öğ-renmek için Japonya, Almanya, Rusya, Mısır ve benzeri ülkelerin tarih müfredatlarının karşılaştırılmalı incelemesi.

2. Fen Bilimleri, ingilizce, matematik, sanat, vatandaşlık bilgisi, coğrafya ve yabancı diller branşlarında standartların belirlenme süreçlerini aktaran bir dizi belgenin oluşturulması.

3. Standartların uygulamaya geçirilmesinden önce her branştan öğretmenlerin nasıl eğitildiği, öğrencilere branşların nasıl öğretildiği ve bunun gelecekte nasıl değiş-eceği üzerinde çalışmalar yapılması.

4. Ulusal tarih standartlarının çeşitlilik ve kapsamlılık konusunda Almanlar, İtal-yanlar, Yunanlar, İrlandalı Katolikler ve Norveçliler gibi azınlıkları da dâhil edip etmediği üstüne çalışmalar yapılması.

5. Avrupa'dan, Afrika'dan, Asya'dan ve Güney Amerika'dan göç eden grupların Amerikan okullarında nasıl bir tarih eğitimi bekledikleri üzerine çalışmalar yapıl-ması.

6. Okullarıda vatanseverliği ve dengeli vatanseverliği nasıl öğretilmesi gerektiği üzerine çalışılması.

7. Diğer ulusların vatanseverliği öğretip öğretmedikleri, öğretiyorlarsa nasıl öğret-tiklerinin çalışılması.

8. Amerika, Kanada ve Avusturalya'nın tarih müfredatı üzerine karşılaştırmalı bir çalışma yaparak, her birinin ortak değerler ve ortak miras konusuna nasıl yaklaş-tığının görülmesi.

9. Amerikan öğrencilerinin ortak değerler ve ortak miras hakkında düşüncelerinin araştırılması.

10. Çeşitli etnik, dini, kültürel azınlık gruplarının ortak değerler ve ortak miras hak-kında düşüncelerinin araştırılması.

11. Çeşitli ülkelerin tarih müfredatlarının incelenerek, o ülkelerin kendi tarihlerini dünya tarihinde nereye yerleştirdiklerinin incelenmesi.

12. Dünya dinlerine verdiği önem açısından ulusal tarih standartlarının incelenmesi.

13. Eğitim alanında *ortak kanı* oluşturma çalışmaları.

14. Sınıflarda geleneksel müfredatın ve yeni ulusal standartlara uygun müfredatın et-kilerinin karşılaştırılmalı çalışılması.

15. Çeşitli disiplinlerde ulusal standartlara karşı eğitim profesörlerinin tavırlarının in-celenmesi.

16. Tarih profesörlerinin ulusal standartlara bakışının ve profesörlerin tarih öğretmen-lerinin yetiştirilmesi adına müfredatta yapacakları değişikliklerin çalışılması.

17. Bir ila üç senelik tarih öğretmenleriyle onbeş yıldan daha fazla tarih öğretmenliği yapmış olanların standartlara olan yaklaşımının araştırılması.

KAYNAKÇA

(1991/ August 23) "Americans Say National Standards Are Needed to Improve Education."The Washington Times.

(1993, November 12). Standards For All: A Vision for Education in the 21st Century. Washington D.C.: Author.

(1993, October 5). The Goals 2000: Educate America Act: Making American Education Great Again. Washington, D.C.: •Author

Alexander, F. (1993, February). National Standards: A New Conventional Wisdom. *Educational Leadership*, *50* (5), 9-10.

Alexander, L. (1991). *America 2000: An Education Strategy*. Washington, D.C.: United States Department of Education.

Allen, D. W. (1992). *Schools for a New Century: A Conservative Approach to Radical School Reform*. New York: Praeger.

Anderson, B. (1995). *Hayali Cemaatler: Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması* (çev. İ. Savaşır). (İkinci Baskı). İstanbul: Metis Yayınları.

Appleby, J. O. (1995, Spring). Controversy over the National History Standards. *OAH Magazine of History*, *9* (3), 4.

Appleby, J. O., Hunt, L. and Jacob, M. (1994). *Telling the Truth about History*. New York: Norton.

Axelrod, R. (1984). *The Evolution of Cooperation*. New York: Basic Books, Inc.

Association for Supervision and Curriculum Development. (1992, April 24-25). "Recommendations to the National History Standards Project." Alexandria, Virginia.

American Historical Association (AHA). (1992, July through April 1993). Letters to Charlotte Crabtree and Gary Nash, Archives of the National History Standards Project. Los Angeles, California: University of California, Los Angeles National Center for History in the Schools.

Bahmueller, C. F. (Editor). (1991). *Civitas: A Framework for Civic Education*. Calabasas: Center for Civic Education.

Banks, J. A. (1992, September). Curriculum Guidelines for Multicultural Education. *Social Education*, *56* (5), 274-294.

Başaran, M. (1988, Haziran-Eylül). Kıymet-i Tarih/Kıyameti Tarih: Derrida ve Tarih—'Dé-construction' Kavramı üzerine bir Deneme. *Defter*, *5*.

Bell, Terrel H. (1993, February 22). "A Nation at Risk: Reflections Ten Years Later." The College of William and Mary Distinguished Lecture Series. Williamsburg, Virginia: The College of William and Mary School of Education.

Bennett, L. (1993, Winter). Social Studies in the Preparation of Elementary School Teachers. *International Journal of Social Education*, *7* (3), 76-80.

Berktay, F. (2003). *Tarihin Cinsiyeti*. İstanbul: Metis Yayınları.

Bertram, C. ve Chitty, A. (2006). *Tarihin Sonu Mu? Fukuyama – Marx – Modernite* (çev. K. Kurtul). Ankara: İmge Kitabevi.

Berube, M. R. (1991). *American Presidents and Education*. New York, Westport and London: Greenwood Press.

Beyer, B. K. (1985, April). Critical Thinking: What Is It? *Social Education*, *49* (4), 270-276.

Bloom, A. D. (1987). *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*. New York: Simon and Schuster.

Boddington, T. (1984, March). The Schools Council History 13-16 Project. *The History and Social Science Teacher*, *19* (3), 129-137.

Borg, W. R. and Gall, M. D. (1989). *Educational Research: An Introduction*. (Fifth edition) New York: Longman.

Boyer, E. L. (1983). *High School: A Report on Secondary Education in America.* New York: Harper & Row, Publishers.

Bradley Commission on History in Schools. (1988). *Building a History Curriculum: Guidelines for Teaching History in Schools*. Washington, D.C.: Educational Excellence Network.

Brann, E. T. H. (1993, January 15). Liberal Education and Multiculturalism: Friends or Enemies? *Vital Speeches of the Day*, 59, 221-224.

Breisach, E. (2009). *Tarih Yazımı* (çev. H. Kocaoluk). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Bruce L. W. and Gretchen, B. R. (1993). *Mandating Academic Excellence: High School Responses to State Curriculum Reform*. New York: Teachers College Press.

Bruner, J. S. (1989, Fall). Comments. *Teachers College Record*, *91* (1), 22-23.

Burke, P. (2002). *Fransız Tarih Devrimi: Annales Okulu* (çev. M. Küçük). (Birinci baskı). Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Burke, P. (2005). *Tarih ve Toplumsal Kuram* (çev. M. Tunçay). (Üçüncü baskı). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Carr, E. H. (2005). *Tarih Nedir?* (çev. M. G. Gürtürk). İstanbul: İletişim Yayınları.

Carr, E. H. ve Fontana J. (1992). *Tarih Yazımında Nesnellik ve Yanlılık* (çev: Ö. Ozankaya). Ankara: İmge Yayınevi.

Chau, Nguyen Minh. A representative of the National Association of Asian and Pacific American Education. (1992, April 10). "Testimony to the National Council for History Standards." Washington D.C.: Quality Hotel, Capitol Hill.

Cheney, L. V. (Ed.). *American Memory: A Report on the Humanities in the Nation's Public Schools*. Washington, D.C: National Endowment for the Humanities.

Cooper, H. (1994). *The Teaching of History in Primary Schools: Implementing the Revised National Curriculum.* London: David Fulton Publishers.

Crabtree, Charlotte. (1991, November 5). *Application to the National Endowment for the Humanities Division of Education Programs.* Los Angeles, California: University of Los Angeles National Center for History in Schools.

Crabtree, C. A. and Nash, G. B. (1994). *National Standards for World History: Exploring Paths to the Present—Grade 5-12, Expanded Edition, Including Examples of*

Student Achievement. Los Angeles: National Center for History in the Schools, University of California, Los Angeles.

Crabtree, C., Nash, B. G., Gagnon, P. and Waugh, S. (Eds.). (1992). *Lessons from History: Essential Understandings and Historical Perspectives Students Should Acquire*. Los Angeles: University of California, National Center for History in the Schools.

Crabtree, C.A and Nash, G. B. (1994). *National Standards for History for Grades K-4: Expanding Children's World in Time and Space*. Los Angeles: National Center for History in the Schools.

Cuomo, M. M. (1991). Response to the Social Studies Committee. *Basic Education*, *36* (1).

Dawson, I. (1989, May). The Schools History Project—A Study in Curriculum Development. *The History Teacher*, *22* (3), 221-238.

Defter ve Toplum ve Bilim Ortak Çalışma Grubu. (2001). *Sosyal Bilimleri Yeniden Düşünmek: Yeni bir Kavrayışa Doğru.* (İkinci baskı). İstanbul: Metis Yayınları.

Diane Glover 1991 The Need to Examine the Origin of Racism and its Relationship to Skin-color Devaluations

Down, A. Graham. President of the Council for Basic Education. (1992, April 10). "Testimony to the National Forum for History Standards." Washington, D.C.: Quality Hotel, Capitol Hill.

Du Bois, W. E. B. (1998). *Black Reconstruction in America*. New York: Free Press.

Eisner, E. W. (1993, February). Why Standards May Not Improve Schools. *Educational Leadership*, *50* (5), 22-23.

Erikse, T. H. (2004). *Etnisite ve Milliyetçilik: Antropolojik bir Bakış* (çev. E. Uşaklı). İstanbul: Avesta Basın Yayın.

Evans, R. W. (1989, May-June). Diane Ravitch and the Revival of History: A Critique. *Social Studies*, *80* (3), 85-88.

Federal News Service, (1992, January 24), "National Council on Education Standards and Testing News Conference," Washington, D.C.: Federal Information Systems Corporation

Finn, C. E., Jr. (1989). National Standards: A Plan for Consensus. *Teachers College Record, 91* (1), 3-9.

Fukuyama, F. (1999). *Tarihin Sonu ve Son İnsan* (çev. Z. Dicleli). İstanbul: Gün Yayıncılık.

Fullinwider, R. K. (1993, Spring). Multiculturalism: Themes and Variations. *Perspective, 5* (2).

Gagnon, P. (Ed.). (1989). *Democracy's Half Told Story: What American History Textbooks Should Add*. Washington, D.C.: American Federation of Teachers.

Gardner, James B. (1992, July 14). Letter to Charlotte Crabtree.

Galvez-Hjornevik, C. (1987, April-May). James A. Michener: Reaffirmations of a Permanent Liberal. *Social Education*, *51* (4), 250-255.

Gray, Dennis. (1994, January). National Standards: A Contrary View. Basic Education, *38* (5).

Green, M. (1989). The Question of Standards. *Teachers College Record, 91* (1), 9-14.

Gulbenkian Komisyonu. (2005). *Sosyal Bilimleri Açın: Sosyal Bilimlerin Yeniden Yapılanması Üzerine Rapor* (çev. Ş. Tekeli). İstanbul: Metis Yayınları.

Hanford, G. (1994, Fall). Educational Standards and Reform. *Educational Vision: The Magazine for Critical Thinking*, *2* (1), 6-7.

Harris, L. (1991), "Remarks at the Education Press Conference," Washington, D.C.: National Press Club.

Harrison, R. (2004). The 'New Social History' in America. In P. Lambert and Philipp Schofield (eds.). *Making History: An Intorduction to the History and Practices of a Discipline*. London and New York: Routledge, pp.109-120.

Hartman, A. (2008). *Education and the Cold War: The Battle for the American School.* New York: Palgrave Macmillan.

Hemp, P. (1991, June 25). Houghton Mifflin's Textbook Troubles. *The Boston Globe*, p.37.

Hippler, J. (Editör). (2007). *Ulus İnşası* (çev. B. Şayli ve A. Sezgintüredi). İstanbul: Versus Kitap.

Hirsch, E. D., Jr. (1987). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton Mifflin Company.

History-Social Science Framework and Criteria Committee. (1987). *History-Social Science Framework for California Public Schools: Kindergarten through Grade Twelve*. Sacramento: California State Department of Education.

Hobsbawm, E. J. (1999). *Tarih Üzerine* (çev. O. Akınhay). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Hobsbawm, E. J. (2006). *Milletler ve Milliyetçilik*. (Üçüncü Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Hobsbawm, E. J. ve Ranger, T. (2006). *Geleneğin İcadı* (çev. M. M. Şahin). İstanbul: Agora Kitaplığı.

Hunter, J. D. (1991). *Culture Wars: The Struggle to Define America*. New York: Basic Books.

Iggers, G. G. (2000). *Yirminci Yüzyılda Tarihyazımı: Bilimsel Nesnellikten Postmodernizme* (çev. G. Ç. Güven). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Innerst, C. (1991, December 17). Agencies Want Kids to Improve Grasp of History. *The Washington Times*.

Jadallah, E. (2000, September-October). Constructivist Learning Experiences for Social Studies Education. *Social Studies*, *91* (5), 221-225.

Jenkins, K. (1997). *Tarihi Yeniden Düşünmek* (çev. B. S. Şener). Ankara: Dost Kitabevi.

Jennings L. Wagoner, Jr.,(1989, September), unpublished paper entitled "Thomas Jefferson on Public Education and an Enlightened Society: Selected Quotations," Charlottesville, Virginia: University of Virginia, 2.

Jones, A. A. (1995, Spring). Our Stake in the History Standards. *OAH Magazine of History*, *9* (3), 5-6.

Katz, M. B. (1987). *Reconstructing American Education*. Harvard University Press.

Kean, Thomas H. (1989, October 31). "Remarks." Washington D.C. : Fortune Magazine Education Summit.

Kessler-Harris , A. (1990). Social History. In E. Foner (Ed.). *The New American History*. Philadelphia: Temple University Press.

Kiernan, H and Pyne, J. (1993, Winter). Measuring Student Performance in the Social Studies: Prospects and Sources. *The Docket—Journal of the New Jersey Council for the Social Studies*, ii-iii.

Kızılyaprak, Z. A. (Editör). (2000). *Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar: Küreselleşme ve Yerelleşme* (çev. G. Evrim). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayını.

Kliebard, H. M. (2004). *The Struggle for the American Curriculum, 1839-1958* (Third edition). New York: Routledge.

Korsch, K. (2007). *Sosyal Bilimler ve Marksizm: Seçme Yazılar* (der. ve çev. V. S. Öğütle). İstanbul: Salyangoz Yayınları.

Köymen, O. (Editör). (2003). *Tarih Eğitimine Eleştirel Yaklaşımlar*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayını.

Kyvig, D. E. ve M. A. Marty (Editörler). (2000). *Yanıbaşımızdaki Tarih* (çev. N. Özsoy). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Ladson-Billings, G. (1992, September). The Multicultural Mission: Unity and Diversity. *Social Education, 56* (5), 308-311.

Lee, M. (2004). Promoting Historical Inquiry Using Secondary Sources: Exploring The Promise and Possibilities in New Genres of Historical Writing. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, San Diego, CA.

Lefkowitz, M. (1993, April 7). Afrocentrists Wage War on Ancient Greeks. *The Wall Street Journal*, p.A14.

Levine, L. W. (1996). *The Opening of the American Mind: Canons, Culture and History*. Boston: Beacon Press.

Lewis, B. (1990, Summer). Other People's History. *The American Scholar*, *50* (3), 397-405.

Lightfoot, S. L. (1989). National Standards and Local Portraits. *Teachers College Record, 91* (1), 14-17.

Loewen, J. W. (1995). *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong*. (First edition). New York: New Press.

Mayer, R. H. (1998, February). Connecting Narrative and Historical Thinking: A Research-Based Approach to Teaching History. *Social Education*, *62* (2), 97-100.

McCollough, T. E. (1991). *The Moral Imagination and Public Life: Raising Ethical Questions*. Chatham: Chatham House Publishers, Inc.

McGuire, M. (1992). President's Message. *The Social Studies Professional*, 109

McNeil, L. M. (2000). *Contradictions of School Reform: Educational Costs of Standardized Testing*. New York: Routledge.

McNeill, W. H., Kammen, M., and Craig, A.G. (1989). Why Study History? Three Historians Respond in Historical Literacy, edited by Paul Gagnon, Boston: Houghton, Mifflin Company

McPherson, J. M. (2003, September). Revisionist Historians. *Perspectives*, 41 (6)

Meier, D. W. (1989, Fall). Comments. *Teachers College Record*, *91* (1), 25-27.

Moore, C. W. (1986). *The Mediation Process: Practical Strategies for Resolving Conflict*. (First edition). San Francisco: Jossey-Bass.

Munslow, A. (1997). *Tarihin Yapısökümü* (çev. A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Murray, Mabel Lake. A representative of the National Alliance 6 Black School Educators. (1992, April 10). "Testimony to the National Council for History Standards." Washington D.C.: Quality Hotel, Capitol Hill.

Nash, G. B., and Symcox, L. (1991, Summer). Bringing History Alive in the Classroom: A Collaborative Project. *OAH Magazine of History*, *6* (1), 25-29.

Nash, G. B., Crabtree C. and Dunn, R. E. (1997). *History on Trial: Culture Wars and the Teaching of the Past*. New York: A. A. Knopf.

Nash, Gary, David E. Baurabach, and John Pyne. (1992, November). "The Writing of National History Standards: Three Views." History Matters. 5 (3),

National History Standards Project. (1993). *Progress Report and Sample Standards*. Los Angeles: University of California at Los Angeles, National Center for History in the Schools.

National Council for Social Studies Focus Group. (1992, May) . "Report to the National History Standards Project." Lexington, Kentucky

Neverdon-Morton, Cynthia. A representative of the Association for the Study of Afro-American Life and History. (1992, April 10) . "Testimony to the National Council for History Standards." Washington D.C.: Quality Hotel, Capitol Hill.

New York State Special Task Force on Equity and Excellence in Education. (1989, July). *A Curriculum of Inclusion: Report of the Commissioner's Task Force on Minorities: Equity and Excellence*. Albany: New York State Department of Education.

New York State. Social Studies Review and Development Committee. (1991, June). *One Nation, Many Peoples: A Declaration of Cultural Interdependence*. Albany: New York State Department of Education.

Noah, H. J. (1989). An International Perspective on National Standards. *Teachers College Record, 91* (1), 17-22.

O'Neil, J. (1993, February). Can National Standards Make a Difference? *Educational Leadership*, *50* (5), 4-8.

O'Neil, J. (1993, February). On The New Standards Project: A Conversation with Lauren Resnick and Warren Simmons. *Educational Leadership*, *50* (5), 17-21.

Office of the Press Secretary. (1991, June 17). "Remarks by the President In Address to Grand Junction Community. " Washington, D.C.: The White House.

Oppermann, S. (2006). *Postmodern Tarih Kuramı: Tarih Yazımı, Yeni Tarihselcilik ve Roman.* Ankara: Phoenix Yayınevi.

Özbaran, S. (1992). *Tarih ve Öğretimi*. İstanbul: Cem Yayınevi.

Özdalga, E. (Editör). (2009). *Tarihsel Sosyoloji*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Özkırımlı, U. (2008), *Milliyetçilik Kuramları: Eleştirel bir Bakış*. İstanbul: Doğu Batı Yayınları.

Patrick, J. J. (1989, November). The Bradley Commission in the Context of 1980s Curriculum Reform in the Social Studies. *The History Teacher*, *23* (1), 37-48.

Paxton, R. J. (2003, December). Don't Know Much About History—Never Did. *Phi Delta Kappan*, *85* (4), 264-273.

Pierce, B. L. (1926). *Public Opinion and the Teaching of History in the United States.* (First Edition). Boston: Alfred A. Knopf., Inc.

Pomian, K. (2000). Çağdaş Tarih Yazımı ve Çağdaş Müzeler., Z. A. Kızılyaprak (Editör). *Müzecilikte Yeni Yaklaşımlar: Küreselleşme ve Yerelleşme*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Porter, J. N. and Taplin R. (1987). *Conflict and Conflict Resolution: A Sociological Introduction with Updated Bibliography and Theory Section*. Lanham: University Press of America.

Ravitch, D. (1984). The Continuing Crisis: Fashions in Education. *The American Scholar*, *53* (2), 183-193.

Ravitch, D. (1990, Spring). Diversity and Democracy: Multicultural Education in America. *American Educator: The Professional Journal of the American Fede-ration of Teachers*, *14* (1), 16-20, 46-48.

Ravitch, D. (2004, February). *A Consumer's Guide to High School History Textbooks.* Washington, D.C.: Thomas B. Fordham Institute.

Ravitch, D. and Finn, C. E., Jr. (1987). *What Do Our 17-Year-Olds Know?: A Report on the First National Assessment of History and Literature* (First edition). New York: Harper & Row.

Riddle, W., Stedman, J. B. and Irwin, P. (1991, October 3). *National Education Goals: Federal Policy Issues.* Washington, D.C.: Library of Congress, Congressional Research Service.

Risinger, C. F. (1992). *Current Directions in Social Studies*. Boston: Houghton Mifflin.

Rosenzweig R. and Thelen, D. (1998). *The Presence of the Past: Popular Uses of History in American Life*. New York: Columbia University Press.

Rosenzweig, L. W., and Weinland, T. P. (1986, February). New Directions for the History Curriculum: A Challenge for the 1980s. *The History Teacher*, *19* (2), 263-277.

Ross, E. W. (Ed.). (2006). *The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems, and Possibilities*. (Third edition). Albany: State University of New York Press.

Rubin, D. and Verheul, J. (Eds.). (2009). *American Multiculturalism after 9/11: Transatlantic Perspectives.* Amsterdam: Amsterdam University Press.

Rury, J. L. (2005). *Education and Social Change: Themes in the History of American Schooling.* (Second edition). Mahwah: L. Erlbaum Associates.

Safran, M. ve Dilek, D. (Editörler). (2008). *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Samec, C. E. (1979, November). Teaching for Historical Understanding in British Schools. *The History Teacher*, *13* (1), 61-69.

Schlesinger, A. M., Jr. (1992). *The Disuniting of America*. New York: W. W. Norton and Company.

Scott, J. A. (1992, February). Historical Literature and Democratic Education. *The History Teacher*, *25* (2), 153-173.

Shoob, Sara R. A representative of the National Association of Elementary School Principals. (1992, April 20). Memorandum to Charlotte Crabtree.

Slattery, P. (2006). *Curriculum Development in the Postmodern Era*. (Second edition). New York: Routledge.

Smith, A. D. (2002). *Ulusların Etnik Kökeni* (çev. S. Bayramoğlu ve H. Kendir). An-kara: Dost Kitabevi.

Smith, A. D. (2004). *Milli Kimlik* (çev. B. S. Şener). (Üçüncü baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.

Smoler, F. (1992, February/March). What Should We Teach Our Children about American History? *American Heritage, 43* (1), 45-52.

Sobol, T. and Glazer, N. (1991). *One Nation, Many Peoples: A Declaration of Cultural Interdependence*. *The Report of the New York State Social Studies Review and*

Development Committee. Albany: New York (State), Social Studies Review and Development Committee.

Sönmez, E. (2008). *Annales Okulu ve Türkiye'de Tarih Yazımı*. İstanbul: Daktylos Yayınevi.

Stanfield, R. L. (1991, July 6). "Whose History Should They Learn? *The National Journal, 23* (27), 73-75.

Stearns, P. N. (1980). Towards a Wider Vision: Trends in Social History. In M. Kammen (Ed.), *The Past before Us: Contemporary Historical Writing in the United States*. Ithaca: Cornell University Press.

Stern, S. M. *et al*. (2003). *Effective State Standards for U.S. History: A 2003 Report Card*. Washington, D.C.: Thomas B. Fordham Institute.

Stradling, R. (2003). *20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli* (çev. A. Ünal). İstan-bul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayını.

Symcox, L. (2002). *Whose History? The Struggle for National Standards in American Classrooms*. New York: Teachers College Press.

Symcox, L. (2003, June). Review of Jonathan Zimmerman, **Whose America? Culture Wars in the Public Schools**. *The* **American Historical Review**, *108* (3), 874-875.

Tekeli, İ. (1998). *Tarih Yazımı üzerine Düşünmek*. Ankara: Dost Kitabevi.

Tekeli, İ. (2007). *Birlikte Yazılan ve Öğrenilen Bir Tarihe Doğru*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Terzioğlu, D. (2001, Sonbahar). Tarihi İnsanlı Yazmak: Bir Tarihi Anlatı Türü Olarak Biyografi ve Osmanlı Tarihyazıcılığı. *Cogito*, No.29, 284-296.

Thelen, D. (2000, Winter). But Is It History? *The Public Historian*, *22* (1), 39-44.

Thompson, D. (1984). "Understanding the Past: Procedures and Content" in *Learning*

Thompson, P. (1999). *Geçmişin Sesi* (çev. Ş. Layıkel). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Tosh, J. (2005). *Tarihin Peşinde: Modern Tarih Çalışmasında Hedefler, Yöntemler ve Yeni Doğrultular* (çev. Ö. Arıkan). (İkinci basım). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Trafzer, Clifford E. A representative of the Native American Heritage Commission. (1992, April 10). "National Forum for History Standards: Issues and Perspectives." Riverside, California: Native American Heritage Commission.

United States. Department of Education (1993, October 5), *The Goals 2000: Educate America Act: Making American Education Great Again*. Washington D.C.: United States Department of Education.

United States. Department of Education. (1991). *America 2000: An Education Strategy*. Washington, D.C.: United States Department of Education.

United States. Department of Education. (1993, November 12). *Standards for All: A Vision for Education in the 21st Century*. Washington, D.C.: United States Department of Education.

United States. National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation At Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington, D.C.: United States Department of Education.

United States. National Council on Education Standards and Testing. (1992, January 24). *Raising Standards for American Education: A Report to Congress, the Secretary of Education, the National Education Goals Panel, and the American People*. Washington D.C.: United States Government Printing Office.

United States. National Education Goals Panel. (1992). *The National Education Goals Report*. Washington, D.C.: United States Department of Education.

Viadero, D. (1992, March 4). Diverse Group Begins Process of Developing Standards for History. *Education Week,* No.24, 10.

White, H. (2008). *Metatarih: Ondokuzuncu Yüzyıl Avrupası'nda Tarihsel İmgelem* (çev. M. Küçük). Ankara: Dost Kitabevi.

Wiener, J. M. (1989, September). Radical Historians and the Crisis in American History, 1959-1980. *Journal of American History*, 76 (2), 399-434.

Wilson, B. L. and Gretchen, B. R. (1993). *Mandating Academic Excellence: High School Responses to State Curriculum Reform*. New York: Teachers College Press.

Wilson, B. L. and Rossman, G. B. (1993). *Mandating Academic Excellence: High School Response to State Curriculum Reform*. New York: Teachers College Press.

Yapıcı, G. (2006). *Dört Kültürde Tarih Öğretimi Yaklaşımı: İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye Örnekleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversi-tesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yelken, R. (Editör). (2007). *Tarih Sosyolojisi*. Ankara: Vadi Yayınları.

Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods* (Revised edition). Newbury Park: Sage Publications, Inc.

Zinn, H. (2005). *Amerika Birleşik Devletleri Halklarının Tarihi* (çev. S. S. Özer). Ankara: İmge Kitabevi.