

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı

TÜRKİYEDE TARİH DERSLERİNDE TARTIŞMALI KONULARIN
SUNUMUNUN İNCELENMESİ

Mehtap KOLDAŞ
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2018

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı

TÜRKİYEDE TARİH DERSLERİNDE TARTIŞMALI KONULARIN
SUNUMUNUN İNCELENMESİ

Mehtap KOLDAŞ
(Yüksek Lisans Tezi)

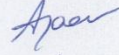
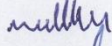
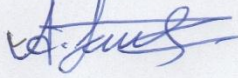
Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Akif PAMUK

İstanbul, 2018

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2018**

ONAY

Mehtap Koldaş tarafından hazırlanan “Türkiye’de Tarih Derslerinde Tartışmalı Konuların Sunumunun İncelenmesi” konulu bu çalışma, 03/08 /2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	imza
TEZ DANIŞMANI	Dr. Öğr. Üyesi Akif Pamuk	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Mehmet Açıkalın	
JÜRİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Katılmış	

ÖZGEÇMİŞ

2009 Bahçelievler Çobançeşme Lisesi'nden Mezun

2014 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliğinden Mezun

2014 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi
Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bölümü Tezli Yüksek Lisans Programına Giriş



İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-Posta mehtapkoldas@hotmail.com

ÖN SÖZ

Tarihte her konu tartışmalı olabileceği gibi tartışmalı konuların neliği, ifade ediliş biçimi öğretmene, öğrenciye, ders kitabına göre değişmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışma ile tarih öğretiminde tartışmalı konuların öğretmenlere göre ders kitaplarında nasıl sunulduğu, öğretmenler tarafından derslerde nasıl yer verildiği, öğretmenlerin tartışmalı konuların sunumunda yaşadıkları sıkıntılar, öğrencilere hangi becerileri kazandırdığı gibi durumlar ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu çalışmayı yapmamı sağlayan, gerek lisans gerekse yüksek lisans eğitimim boyunca bana yol gösteren, tarih eğitimine dair bana çok şey katan değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Akif Pamuk’a teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu çalışmanın her anında bana destek olan, görüş ve önerileri ile yaptığım çalışmaya katkılar sunan, bu yola birlikte çıktığım hem lisans hem de yüksek lisans eğitimimde her zaman yanımda olan değerli arkadaşım Cahide Kayış’a teşekkürlerimi sunuyorum. Lisans eğitimimden bu yana her zaman yanımda olup benden desteğini esirgemeyen arkadaşım Gülseren Satılmış’a, ayrıca bu süreçte birlikte yol aldığımız, desteklerini esirgemeyen yüksek lisans arkadaşlarım Can Yasa ve Yunus Dalğa’ya teşekkür ediyorum. Beni kırmayarak zamanlarını ayırıp görüşmeye katılan ve düşünceleriyle araştırmamın verilerine katkı sağlayan tarih öğretmenlerine de teşekkür ediyorum. Son olarak bütün eğitim-öğretim hayatım boyunca maddi ve manevi olarak yanımda olan aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Mehtap Koldaş

İstanbul

2018

ÖZET

Tarih içerdği konular itibari ile farklı bakış açılarına açık, tartışmalı konuları barındıran bir ders olarak görülmektedir. Yapılan bu çalışmanın amacı tarih derslerinde tartışmalı konuların nasıl sunulduğunu ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda tarih öğretmenlerine göre tartışmalı konuların neliği, tarihteki tartışmalı konuların neler olabileceği, derslerde yaşanan zorlukların neler olduğu, tarih ders kitaplarında tartışmalı konuların nasıl yer aldığı, tartışmalı konuların öğrencilere beceriler kazandırma noktasındaki etkisi ve öğretmenlerin tarih derslerinde tartışmalı konuları sunma imkanlarının olup olmadığına dair verilerin toplanması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın, tartışmalı konulara dair öğretmenlerin görüşleri ve uygulamaları arasındaki ilişkiyi görmek bakımından önemi bulunmaktadır.

Araştırmaya, İstanbul ilinin çeşitli ilçelerinde MEB ve Özel okullarda görev yapmakta olan 19 tarih öğretmeni katılmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir ve araştırmanın problemine taraf olabilecek öğretmenlerin probleme ilişkin yaşantılarını ortaya koymak amaçlı nitel araştırma desenlerinden Fenomenoloji (olgubilim) seçilmiştir. Öğretmenlerden veri elde toplayabilmek için nitel araştırma veri toplama araçlarından görüşme ve odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Veriler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve yazıya aktarılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde öğretmenler tarih ders kitaplarında tartışmalı konuların yer almadığını belirtmişlerdir. Tartışmalı konuların sunumunda öğretmenlerin çeşitli sıkıntılar (müfredat yoğunluğu, öğrencilerin sınav kaygısı, öğrencinin bilgi seviyesi, okulun bulunduğu çevre, okulun türü, taraflaştırma-kutsallaştırma) yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenler tarih öğretiminde tartışmalı konuların sunulmasının, farklı görüşlere yer verilmesinin gerektiğini belirtmişlerdir. Tartışmalı konuların öğrencilerin kendini ifade etme, farklı görüşlere saygılı olma gibi değerler ve tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerilerini kazanmasında etkili olabileceğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Tartışmalı Konular, Tarih Öğretimi, Tarih Ders Kitapları, Tarihsel Düşünme Becerileri.

ABSTRACT

History, by subjects involved in, is regarded as a course which is open to different perspectives and contains controversial issues. The aim of this study is to find out how controversial issues are presented in history courses. In this context, collecting data about what controversial issues are according to history teachers, what the controversial issues are in history, what the difficulties faced with are, how controversial issues are given in history course books, the effect of controversial issues in providing skills to students and whether teachers have opportunity to present controversial issues at history courses or not. This study also has importance in understanding the relation between opinions and practices of history teachers about controversial issues.

19 history teachers, assigned different regions of İstanbul at the Ministry of National Education or Private schools, participated in the research. Qualitative research model was chosen in this research and to see teachers' life experiences, who are possible party of the research problem, phenomenology, one of the qualitative research models, was preferred. Interview and focus group interview among the qualitative research data collection tools were used to be able to get data from the teachers. Data were obtained via tape recorder, recorded and turned into text. In analysis of the data obtained, content analysis method was used.

As a result of the findings in the research, teachers have stated that there is no controversial issues in history course books. In presentation of controversial issues it is found out that teachers have various problems (busy curriculum, exam anxiety of students, knowledge level of students, school environment, school type, make to choose a side- consecration). Beside, teachers have stated that to present controversial issues and to give different views are needed in history teaching. They have mentioned that controversial issues can have influence on having values such as expressing oneself, respecting different views and skills like historical analysis and interpretation, historical problem analysis and decision.

Key Words: Controversial Issues, History Teaching, History Course Books, Historical Thinking Skills.

İÇİNDEKİLER

ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
KISALTMA VE SEMBOLLER	ix
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
BÖLÜM II: ALAN YAZIN	4
2.1. Tarih Ders Kitapları ve Yazımı	4
2.1.1. Osmanlı Devleti'nin Son Döneminde Tarih Ders Kitapları	6
2.1.2. Türk Tarih Tezi ve Tarih Ders Kitapları	8
2.1.3. Tarih Ders Kitaplarında Hümanizm Etkisi.....	10
2.1.4. Tarih Ders Kitaplarında Türk İslam Sentezi.....	12
2.2. Tarih Ders Kitapları ve Kimlik.....	13
2.3. Tarih Ders Kitaplarında Biz ve Öteki.....	16
2.4. Tartışmalı Konular	20
2.4.1. Tarih Eğitimi ve Tartışmalı Konular	22
2.4.2. Tartışmalı Konulara Yaklaşımlar	25
2.4.2.1. Epistemolojik Arka Plan Olarak Pozitivizm	25
2.4.2.2. Davranışçı Eğitim Yaklaşımı ve Tartışmalı Konular	27
2.4.2.3. Epistemolojik Arka Plan Olarak Postmodernizm.....	29
2.4.2.4. Yapılandırmacı Eğitim Modeli ve Tartışmalı Konular.....	30
2.5. Tarihsel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasında Tartışmalı Konular	32
2.6. Tartışmalı Konuların Sunumunda Öğretmen Modelleri.....	36
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırma Modeli	40
3.2. Çalışma Grubu.....	41
3.3. Veri Toplama Araçları.....	42
3.3.1. Görüşme	43

3.3.2. Odak Grup Görüşmesi.....	44
3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	45
3.4.1. Betimsel Analiz	45
3.4.2. İçerik Analizi.....	46
BÖLÜM IV: BULGULAR	47
4.1. Öğretmenlere Göre Tarih Ders Kitaplarındaki Tartışmalı Konular	47
4.1.1. Tartışmalı Konuların Neliği	47
4.1.2. Öğretmenlere Göre Tarih Ders Kitaplarında Tartışmalı Konular.....	48
4.1.3. Öğretmenlere Göre Tarih Ders Kitaplarında Yer Almayan Tartışmalı Konular	54
4.1.4. Öğrenciler Tarafından Tartışmalı Olarak Görülen Konular	55
4.1.5. Öğretmenlerin Ders Esnasında Çekindikleri/Zorluk Yaşadıkları Tartışmalı Konular	60
4.1.6. Öğretmenlere Göre Türkiye'nin Tartışmalı Konulara Hazır Olma Durumu	64
4.2. Öğretmenlere Göre Tarih Ders Kitaplarında Tartışmalı Konuların Yeri	67
4.2.1. Öğretmenlere Göre Ders Kitaplarında Tartışmalı Konuların Sunumu	68
4.2.2. Tartışmalı Konular Bağlamında Tarih Ders Kitaplarının Yazımı	71
4.2.3. 2017 Yılında Düzenlenen Tarih Müfredatında Tartışmalı Konular	74
4.3. Tartışmalı Konulara Öğretmenlerin Bakış Açısı	75
4.3.1. Tartışmalı Konuların Sunumunda Tutumlarına Göre Öğretmenler.....	76
4.3.1.1. Tartışmalı Konulardan Kaçınan Öğretmen.....	76
4.3.1.2. Durumu Kurtaran Öğretmen.....	78
4.3.1.3. Risk Alan Öğretmen	79
4.3.2. Tartışmalı Konuların Sunulamamasında Öğretmenlerin Gösterdiği Gerekçeler	82
4.3.2.1. Tarih Müfredatının Yoğunluğu	83
4.3.2.2. Öğrencilerin Sınav Kaygısı	85
4.3.2.3. Öğrencinin Bilgi Seviyesi.....	86
4.3.2.4. Okulun Bulunduğu Çevre.....	87
4.3.2.5. Okulun Türü	88
4.3.2.6. Taraflaştırma-Kutsallaştırma	90
4.3.3. Tartışmalı Konuların Sunumuna Dair Öğretmenlerin Önerileri.....	91
4.4. Tartışmalı Konular ve Tarihsel Düşünme Becerileri.....	97
BÖLÜM V: SONUÇ ve ÖNERİLER.....	101
5.1. Sonuçlar.....	101
5.2. Öneriler.....	106
KAYNAKÇA	107
EKLER.....	113

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3. 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri	42
Tablo 3. 2. Öğretmenlerle Yapılan Görüşme Tablosu.....	43
Tablo 3. 3. Öğretmenlerle Yapılan Odak Grup Görüşmesi Tablosu	45
Tablo 4. 1. Öğretmenlere Göre Tartışmalı Konular	49
Tablo 4. 2. Tartışmalı Konuların Sunumunda Öğretmen Tutumları	76
Tablo 4. 3. Öğretmenlerin Gerekçeleri.....	83
Tablo 4. 4.Tartışmalı Konuların Sunumuna Dair Öğretmen Önerileri.....	91
Tablo 4. 5.Tarihsel Düşünme Becerileri ve Değerler Tablosu	97

KISALTMA VE SEMBOLLER

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

NCHS: National Center for History in the Schools

Akt: Aktaran

Ed: Editör



BÖLÜM I: GİRİŞ

Tarih içerdği konular, olaylar itibari ile içinde muğlak alanları bulundurmaktadır. Bu muğlak alanlar her bireyin farklı anlam dünyasından geçerek olaylara, konulara farklı yorumlar getirilmesini sağlamakta ve bu nedenle tarihin objektifliği tartışılır hale gelmektedir. Bu bağlamda tarihsel olaylara dair üretilen tarihsel ifadelerde hemfikir olamama durumundan dolayı tartışmalı konular ortaya çıkmaktadır. Birey olarak her alanda tartışmalı, üzerinde fikir birliğine varılamayan, farklı görüşlerin olduğu konular karşımıza çıkmaktadır. Evde, iş yerinde, okulda, sokakta bireyler tarafından konuşulmaktadır. Tartışmalı konular özellikle eğitim hayatında da çocukların karşısına çıkmaktadır. Sınıf içinde, öğretim programı ve ders kitapları dışında yer alan konular, konulara dair öğrencilerin sorular sormasıyla gündeme gelmektedir. Özellikle tarihin informal kaynaklarının sosyal gerçeklikte sıklıkla kullanılmasından dolayı öğrencilerin okulda karşılaştıkları bilgi ile informal kaynaklardan öğrendikleri bilgilerin çelişmesi tartışmalı konuları tarih eğitiminin gündemine sokmaktadır. Tarih derslerinde insanlığın ortaya çıkışından cumhuriyet dönemine kadar birçok konu tartışmalı hale gelebilir. Bu konuların ders kitaplarındaki yazımı ile öğrencilerin zihin dünyalarındaki yaklaşımı aynı olmayabilir. Bu bağlamda tarihsel konular üzerine sınıf içinde farklı görüşler ortaya çıkmaktadır. Bu konular öğretmenin moderatörlüğü ile sınıf içinde konuşulmalıdır. Bununla birlikte tartışmalı konular, tarih öğretimi bağlamında öğrencilerin pedagojik gelişimine ve farklı becerilerin kazandırılmasına anlamlı katkılar sağlamaktadır. Ülke olarak eleştiren, sorgulayan, farklı görüşlere saygılı, dinlemeyi bilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim tarih öğretim programları ile öğrencilerin, “Birincil ve ikincil kaynaklarda yer alan kanıtları belirleme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeyi içeren tarihe özgü yeterlilik ve becerileri geliştirmeleri, edindikleri bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulayarak kanıtla desteklenen çıkarımlarda bulunmaları amaçlanmaktadır” (TTKB, 2018:12). Bu bağlamda öğrencilerin tarihte tartışmalı konuları konuşup fikir yürütebilmesi ülkemizde benimsenen eğitim felsefesi doğrultusunda gerekli görülmektedir. Benimsenen eğitim felsefesi ile öğrencilerin eleştirel düşünebilme, tarihsel analiz ve yorum yapabilme, tarihsel empati kurabilme, tarihsel sorun analizi ve karar verme gibi becerilerin yanı sıra kendini ifade edebilme, hoşgörü sahibi olma, birbirini dinleyebilme gibi değerleri kazanması amaçlanmaktadır. Geçmişte yaşanmış olayları öğrencilere sunan tarih dersleri, milli kültürün aktarımı ve devamlılığını sağlayan, hak ve sorumluluklarını bilen, tüm

insanlara sevgi ve saygı duyan, yaratıcı, eleştirel düşünebilen, empati kurabilen bireyleri geliştiren özellikleri ile eğitimde değer eğitimi ve öğretimi için fırsat sunmaktadır (Demircioğlu ve Toktemir, 2008:77). Tarih eğitiminde öğrencilerin hoşgörü, sevgi, saygı gibi değerlere ulaşmasının yollarından biri tartışmalı konuların derslerde konuşulmasından geçmektedir.

Tartışmalı konuların sunumunda öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünebilen, birbirini dinleyebilen bireyler olabilmesi için rol model olmaları ve öğrencileri düşünmeye, sorgulamaya yöneltmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda tarih derslerinde öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Okul idaresi ve öğretmenin, öğrencilerde bu becerilerin gelişebilmesi için iş birliği yapması gerekmektedir.

1.1. Problem Durumu

Tartışmalı konuların eğitim hayatında tarih derslerinde konuşulması ile demokratik yaşam tarzını benimseyen ve içselleştiren bireylerin oluşması sağlanacaktır. Tartışmalı konular ile öğrenciler, beceriler ve değerler kazanarak tarihin disiplin içi amaçlarını gerçekleştirmiş olacaktır. Tartışmalı konuların ne olduğu nasıl sunulduğu öğretmenlerin yaşantılarına, algılarına bağlı olarak değişmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesini “Türkiye’de tarih derslerinde tartışmalı konuların sunumu nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır.

Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. Öğretmenlere göre tarih ders kitaplarındaki tartışmalı konular nedir?
2. Öğretmenlere göre tarih ders kitaplarında tartışmalı konular nasıl yer almaktadır?
3. Öğretmenlerin tartışmalı konulara bakış açısı nasıldır?
4. Tartışmalı konuların tarih öğretim becerilerinin kazandırılmasındaki etkisi nedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı çeşitli kurumlarda görev yapan tarih ğretmenlerinin, tartışmalı konuların tarih ders kitaplarında ve tarih derslerinde nasıl yer aldığına dair görüşlerini, tutumlarını ve tartışmalı konuların nasıl sunulduğunu ortaya çıkarmaktır.

1.3. Araştırmanın nemi

Tarihte tartışmalı olarak görülen konular siyasi alanda, sosyal medyada, eğitim kurumlarında, sınıf ortamında gündeme gelmektedir. Eğitimde tarih dersleri de bu konuların en çok konuşulduğu derstir. Tartışmalı konuların öğrenciye, öğretmene, ders kitabına göre nasıl değiştiği, yer verilif biçimi tarih eğitimi için önemli görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışma ile tarih ders kitaplarında tartışmalı konuların nasıl sunulduğuna dair ğretmen görüşlerinden yola çıkarak derinlemesine veriler elde edilmeye çalışılmıştır. İlgili literatüre bakıldığında ortaöğretim kurumu tarih derslerinde tartışmalı konulara dair derinlemesine araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan alışmalar ise nicel ve nitel yöntem kullanılarak yapılmıştır. Bu alışma ile diğerlerinden farklı olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin tartışmalı konuların ders kitaplarında nasıl sunulduğuna dair görüşleri, tartışmalı konuların neliği ve tartışmalı konularla ilgili yaşadıkları sorunlar üzerinden fenomenolojik yöntem ile derinlemesine analiz edilmiştir. Böylelikle tarih ğretmenlerinin sınıfta tartışmalı konulara dair algıları ortaya çıkarılacaktır. Yapılan çalışmanın tarih eğitimine katkısı olacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM II: ALAN YAZIN

2.1. Tarih Ders Kitapları ve Yazımı

Eğitim bireyin dünyaya gelişinden yaşamının sonuna kadar devam eden uzun bir süreçtir. Bireylerin yetişmesinde, fikirlerinin oluşmasında etkisi bulunmaktadır. Geçmişten günümüze dek oluşan siyasi yapılanmalarda, devletlerde eğitim bireylerin yetiştirilmesinde, bir millet bilinci oluşturulmasında bu görevi üstlenmiştir. Bu nedenle her devletin, her siyasi yapılanmanın bir eğitim politikası bulunmaktadır. Eğitim politikaları siyasi oluşumların ideolojilerine göre oluşturulmaktadır. Bu ideolojiler neticesinde de eğitimde dolayısıyla bireylerde ideolojilerin belirlediği şekillenmeler meydana gelmektedir. Eğitim aracılığıyla “ortak değerleri olan” “istenilen bir toplum” oluşturulması amaçlanmaktadır. Siyasi iktidarların ideolojileri, hedefleri eğitimin araç olarak kullanılmasına neden olmuştur. Bu nedenle eğitim egemen söylemin ideolojisine göre şekil almıştır. Eğitim her siyasi iktidarın en güçlü aracı olmuştur.

Her toplumun benimsediği değerleri bulunmaktadır ve bu değerler siyasi iktidarların ideolojilerine göre eğitim aracılığıyla yeniden üretilir. Egemen söylemin kabul ettiği değerler, eğitimin içeriğini ve amacını oluşturur. Bu amaçlar “yurttaşlık”, “demokrasi” ya da “milli birlik” olabilmektedir. Bunun yanı sıra yaşam boyu öğrenim ve fırsat eşitliğine de değinilmektedir (Farrant, 1980 akt. İnal, 2004:11). Eğitimin hedef ve amacı egemen söylemin repertuarlarına göre oluşturulmaktadır. Eğitim kapsamlı ve etkili bir kurum olarak görüldüğü için her siyasi yapılanma eğitim üzerinde etki kurmaya çalışır. Bu sebeple eğitim egemen söylemin ideolojilerini genç kuşaklara aktaracağı bir kurum haline gelmektedir. Bu bağlamda eğitim bir güç/iktidar ilişkisine sahne olur. Siyasal iktidarların eğitimde kendilerini çok açık bir şekilde ifade ettiği alanlardan biri ise ders kitaplarıdır. Ders kitapları mevcut siyasi iktidarların egemen söylemin ideolojilerini yansıtan, ideolojilere uygun resmi tarih anlatısını yansıtan bir araçtır. Egemen söylemin yayın kaynağıdır. Hemen hemen her ulus kendi resmi anlatısına, ideolojisine ders kitaplarında yer verir. Siyasi iktidarların düşünce, bilgi ve değerleri sürekli olarak işlenir ve yeniden üretilir (İnal, 2004:11-12). Her siyasi iktidar eğitimin gücünü kullanarak kendi ideolojileri neticesinde istenilen makbul vatandaş, toplumu oluşturmaya çalışmaktadır. Bu süreçte siyasi iktidarlar kendi resmi tarihini ve ideolojisini yaymada en önemli kaynak olarak öğretim programlarını ve ders kitaplarını kullanmaktadır.

Türkiye’de insanların ülkelerini, ulusal tarihlerini ve diğer ülkelere dair bilgileri öğrendikleri kaynaklardan biri ders kitaplarıdır. Ders kitapları bir ülkenin anayasasıyla birlikte resmi söylemini yansıtan meşru bilgiyi aktaran kaynaklardır. Kültürümüz ve ortak değerlerimiz başlıkları ile kolektif kimlik oluşturulup bizin sınırları çizilmektedir (Çayır, 2013:18). Bir ülkenin ders kitaplarına bakarak resmi söylemine, ideolojisine dair çıkarımlarda bulunulabilir.

Ders kitapları genel olarak müfredatı desteklemek için okullarda okutulmak üzere siyasi otorite tarafından, okullarda öğretmenler ve öğrencilerin kullanıp etkilenmesi için yazdırılmakta olan kaynaklardır. Bu kitaplar öğrencilerin başvurduğu bir kaynak olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla ders kitapları öğrencilerin geçmişini ve çevresini anlamaya yönelik bilgilerinin oluşturulmasında önemli bir role sahip olmasının yanında etkisi de sınırlı olan bir kaynaktır (Özbaran, 2005:134).

Egemen söylem kendini meşrulaştırmak için ders kitaplarını kullanır ve bu kitaplar bir nevi kutsal kitap olarak görülür. Egemen söylemin ideolojisini ve resmi tarih anlayışını yansıtacağı en uygun kitap ise tarih ders kitabıdır. Copeaux’a (2000) göre en fazla okunan kitaplar tarih ders kitaplarıdır. İnsanlar ilkokuldan başlayarak öğretimin sonuna kadar ders kitaplarından tarihi öğrenir. Bu da ders kitaplarının birinci sınıf kaynak olarak görülmesini sağlamaktadır. Pingel’e (2003) göre özellikle tarih ders kitapları bilgi aktarmanın yanında bir toplumun siyasal ve toplumsal değerlerini aktarmada önemli bir araçtır (Akt. Yalavuz, 2006:22)

Hükümetlerce bastırılan ders kitapları hükümetlerin bakış açısını yansıtan devlet ideolojisi ile ilgili bir medya aracıdır. Ders kitaplarında bulunun ön yargılar ve kalıplaşmış bilgiler içinde bulunduğu toplumun benimsenen görüşlerini yansıtmaktadır (Koullapı, 2016:276). Konusu itibari ile tartışmalı yapıya sahip olan tarih dersleri ve tarih ders kitapları geçmişte ve günümüzde tartışma konusu olmuştur. Tarih ders kitapları içinde bulunduğu toplumun politik tercihini ve değerlerini yansıtmaktadır. Bir nevi bu kitaplar toplumların hafıza unsurudur. Tarih ders kitapları, farklı toplumlara ait tarihi bilgileri sunmanın yanı sıra benimsenen hakim kimlik anlayışını ve sosyalleştirmeyi aktarmayı hedeflemektedir. Siyasi iktidarların kendi ideolojilerine göre hazırlanan bu kitaplar bireylerin değer, inanç, kişiliklerinin şekillenmesinde etkili olan materyallerdir (Demircioğlu, 2013:120). Egemen söylemin istediği makbul vatandaş ders kitapları ile oluşturulmaya çalışılmaktadır. Vatandaşlık eğitiminde, kültür aktarımında tarih ders kitapları araç olarak kullanılmıştır.

Tarih ders programları ve tarih ders kitapları eleştiriden uzak, ideolojilere göre şekil almaktadır. Lise tarih ders kitapları ideolojilerin mücadele ettiği bir alanı olarak görülmektedir. Güçlü olup iktidarda olanın ideolojisini yansıttığı bir mücadele alanıdır. Türk tarihi eleştirisiz mükemmel bir şekilde yansıtılmaktadır. Bu mükemmellik içinde lise tarih ders kitapları kutsal kitap haline getirilmekte ve öğretmenler tarafından tarih ders kitapları dışında öğrencilerin önüne farklı yorumları içeren bir kaynak verilmemektedir (Kabapınar, 2016:217). Her insan eğitim hayatında bu kitapları mutlaka okumaktadır. Bireylerin fikirlerinin oluşmasında kitaplara yansıtılan ideolojilerin etkisi bulunmaktadır. Siyasi yapılanmaların, ideolojilerin ve değerlerin değişimi anında kitaplara ve doğal olarak da kitaplarla okul ortamında karşı karşıya kalan bireylere yansımıştır. “Tarih öğretimi, egemen söylemin öğrencilere aktararak ortak tarih referanslarını inşa etmek için kullanılır. Bu bağlamda oluşturulan tarihsel bilgi, mutlak bilgi, ders kitapları da kutsal kitap olarak görülüp bu bilgileri aktaran öğretmenlerde bir görevli olarak düşünülmektedir” (Pamuk, 2014:108).

Cumhuriyetin ilanından sonra yazılan ders kitapları 1938 yılına kadar Türk Tezi’nin etkisi ile oluşturulmuştur. 1939 yılından sonra ise Türk Tarih Tezi’nin yanı sıra Asya Kökenli Türk Hümanizması benimsenerek tarih ders kitapları bu doğrultuda yazılmıştır. Değişen hükümetler, siyasi ideolojiler eğitim sistemine süratle yansımıştır. Tarih ders kitapları da bu ideolojiler neticesinde sürekli söylem değiştirmiştir.

2.1.1. Osmanlı Devleti’nin Son Döneminde Tarih Ders Kitapları

Osmanlı Devleti’nde Tanzimat’ın ilk yıllarında sıbyan mekteplerinde tarih dersleri verilmemekteydi. İlköğretimde esaslı düzenleme 1869 Maarif Umumiye Nizamnamesi ile yapılmıştır. Sıbyan mektepleri için kitaplar yazılacağı 23 Muharrem 1287 tarihli Takvim-i Vekayı gazetesinde gündeme gelmiştir. “Yazılması öngörülen kitaplar arasında; Elifba, Ahlak, Fezail-i Fi’liye, Kavaid-i Türkiye, Coğrafya, Tarih, İnşa, Edebiyat-ı Manzume, Şevaz-ı İmla, Meşk bulunmaktaydı.” Bu kitapların yazılışı için yarışma düzenlenmiştir. Tarih ders kitapları için belirlenen yarışma şartnamesine göre yazılacak kitapta şu noktalar bulunacaktı: “Osmanlı Devleti’nin kuruluşu, bu sırada Anadolu’daki devlet ve milletler, Osmanlılıktan itibaren şimdiye kadar vuku bulan önemli olaylar, padişahların doğumu, cülüs ve ölüm tarihlerini gösteriri cetvel, her padişahın zamanı, mefahirin açıklanması, kitabın hikaye şeklinde tarafsızca kaleme alınması”. Nizanamenin yayınlanması ile Tanzimat Dönemi eğitimcilerinde Selim Sabit Efendi Rehnüma-yı Muallimin kitabını yazmıştır. Selim Sabit

Efendi Türkiye’de tarih kitabı yazarlarının atası olarak görülmektedir. Mekteb-i Harbiye Nazırı Süleyman Hüsnü Paşa da 1876 tarihinde yazdığı Tarih-i Alem kitabıyla bilinmektedir. Bu kitabın en önemli, özelliği ise Türk Tarihinin İlk Çağ kısmına çok yer ayrılmasıdır. Tarih-i Alem kitabı Cumhuriyet dönemi yazılan tarih ders kitaplarını da etkilemiştir (Sakaoğlu, 2016:140).

Tarih eğitimi ve ders kitapları II.Meşrutiyet döneminde tekrar gündeme gelmiştir. 1911’de yedi yıllık idadilere ait *Maarif-i Umumiye Nezareti Mekâtibi İdadiye’de Tedris Olunan Ulûm ve Fünunun Müfredat Programı* yayınlanmış ve bugünkü liselere karşılık gelen 4-7.sınıflarda Tarih-i Umumî adı altında İlkçağ tarihi, İslam tarihi, Osmanlı tarihi ve Asr-ı Hazır tarihi okutulmasına karar verilmiştir (Tunçay, 1977 akt:Yıldırım, 2014:67). Asr-ı Hazır Tarihi liseler için okutulan kitaptır ve Cumhuriyetin ilk yıllarında da devam etmiştir. Kitap; İhtilalden Evvel Fransa, On altıncı Lui, İhtilal-i Kebir, Cumhuriyet, Fransa İnkılâbı ve Avrupa, Konsüllük ve İmparatorluk, Viyana Kongresi, Krallığın Tesisi, Lui Filip Hükümeti, İkinci Cumhuriyet, İkinci İmparatorluk, İtalya İttihadı, Alman İttihadı, 1871den sonra “Almanya-Fransa”, “Avusturya ve Macaristan”, “Rusya”, “Şark Meselesi” gibi konulara yer verilmiştir. Fransız hayranlığı ders kitaplarına yansımış ve Fransız tarihine ders kitaplarında daha çok yer verilmiştir. Osmanlıya dair konular Avrupa Tarihi üzerinden dolaylı olarak anlatılmıştır (Yıldırım, 2014: 67-68). Osmanlı Devleti’nin içinde bulunduğu siyasi gündem ders kitaplarına yansımıştır. II. Meşrutiyet’in ilk yıllarında “Muhtasar Tarih-i Osmani” kitabı Osmanlı padişahlarını ayrı ayrı anlatmaktadır. Kayı-Ertuğrul hikâyelerini de içeren bu kitapçık 1913-14 öğretim yılında değişmiştir ve yerini İttihat ve Terakki propagandasını içeren kitaplara bırakmıştır. Bu dönemde tarih öğretim programında tarih derslerinin sayısı artırılmıştır. Konulara Dünya tarihi de eklenip padişahları kötüleyen devrimci paşaları öne çıkartan bir tutum programda ve ders kitaplarında sergilenmiştir. Bu süreç tarih öğretiminin amacından uzaklaştırılıp tarih dersinin araçsallaştırılmasının bir başlangıcıdır (Sakaoğlu, 2016:137). II. Meşrutiyet döneminde İttihat ve Terakki kendini meşrulaştırmak için tarih derslerini ve ders kitaplarını araç olarak kullanmıştır. Değişen ideolojiler tarih ders kitaplarına direkt olarak yansımaktadır.

2.1.2. Türk Tarih Tezi ve Tarih Ders Kitapları

Cumhuriyetin ilk yıllarındaki uygulamaları 1930 öncesi ve sonrası olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. 1924 ve 1926 yıllarında ilköğretim müfredatı değişikliğe uğramıştır. 1927-1928 yılında uygulanan tarih dersinin hedefi “Çocuklara Türk milletinin mazisi hakkında malûmat verip onlarda millî şuur uyandırmak; bugünkü medeniyetin uzun bir mazinin mahsulü olduğunu anlatmak; büyük şahısların hayat ve hareketleri tasvir edilerek çocuklara imtisale şayan numuneler göstermek” şeklinde belirlenmiştir. Burada milli tarihe önem verilerek Türk tarihinin başlangıcından Cumhuriyetin kuruluşuna kadar bir bütünlük vurgulanmıştır. Programda İslam tarihine hiç yer verilmemiş, Osmanlı tarihinde ise hanedana övgü anlayışı terk edilmiştir. 1924 programında liselerde Avrupa merkezli bir tarih öğretimi mevcuttu. Programda Genel Tarih ve Avrupa Tarihine önem verilmiştir. 1924 programının önceki programlardan farkı ise İslam tarihine ve medeniyetine yer verilmemesidir (Çapa, 2002:41-42).

Tarih eğitimi ve araştırmaları iki evreye ayrılarak incelenmektedir. Birincisi “*Türk Tarih Tezi Öncesi Dönem*” olarak adlandırılır. 1923-1931 yıllarında ulusal ve laik bir cumhuriyetçi paradigmanın oluşturulduğu evredir. İkinci evre ise, 1931-1938 arası süreci kapsayan “*Türk Tarih Tezi Dönemi*” olarak adlandırılan Cumhuriyet’in ulusal tarih tezinin oluşturulup okullarda öğrencilere aktarıldığı dönemdir. Türk Tarih Tezi Dönemi’nin en önemli özelliği, bireylerde “Türkiye Cumhuriyetini kuran Türkiye halkından oluşan yurttaşlar topluluğunun meydana getirmiş olduğu bir devlet ulusu” kimliği oluşturmaktır (Aslan, 2012:344). Cumhuriyetin kuruluşu ile tarih öğretim programlarında Osmanlıdan kopma ve İslam medeniyetinden uzaklaşma görülmektedir. Türk ulusunun varlığı, gücü, kahramanlığı tarih eğitimi, ders kitapları aracılığıyla bireylere aktarılmıştır.

1923-1938 dönemi Mustafa Kemal ve Erken Cumhuriyet dönemi olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemin özelliği yeni bir siyasi rejim ve tarihsel olarak geçmişten kopuş ile kendini tanımlayan milliyetçilik üzerinden yeni bir toplum bilinci oluşturmaktır. Bu yeni anlayış ile Osmanlı Devleti’nin bıraktığı İslami dünya görüşü reddedilmiştir. Aydınlanma ve Fransız İhtilali ile getirilen milliyetçi siyasi görüş, Batılılaşma ile yöğrularak uygulanmaya çalışılmıştır. Osmanlı’dan gelen İslami yapı milliyetçilik ile hızlı bir şekilde yapılandırılmıştır. Bu süreçte devletin temel politikası Müslüman kimlik yerine Türk kimliğinin ön plana çıkarılmasıdır. Milliyetçilik olgusu eğitim, kültür, siyaset her alanda baskın bir ideoloji olarak kendini göstermiştir. Milliyetçilik olgusunun gelişmesi içinde tarihe

ortak doğruları anlatma görevi yüklenmiştir. Bu bağlamda devletin kendi eliyle oluşturup yönettiği Türk Tarih Tezi ve ona bağlı olarak oluşturulan resmi tarih yazıcılığı projesi ortaya çıkmıştır. Resmi tarih yazıcılığı ile ortak doğrular oluşturulup eğitim sistemi ile tarih ders kitapları üzerinden bireylere aktarılmıştır (Akman, 2011: 81). Ulusallaşma süreci ile birlikte Osmanlıdan kopuş Türk kimliği üzerinden kendini tekrar var etme Türk Tarih tezi anlayışı oluşturulmak istenmiştir.

1930 yılında Türk Tarih Tezi'nin oluşturulmasıyla ders kitaplarında değişimler yaşanmıştır. Tezin oluşumu 1928 yılına dayanmaktadır. Atatürk 1931 yılında lise tarih kitaplarına temel olacak olan H.G. Wells'in "Cihan Tarihinin Ana Hatları" adlı kitabı Türkçeye çevirtmiştir. Fransa tarih kitaplarında Türklere dair yanlış ifadelerin bulunması da Türk Tarih Tezi'nin oluşumunu hızlandırmıştır. Türk Tarih Tezi, Türklerin Orta Asya'da bir medeniyet oluşturduklarını ancak olumsuz iklim koşulları nedeniyle dünyanın her yerine göç edip kendilerini geliştirdiklerini ve dünyaya uygarlık yayan bir ulus olduğunu savunmaktadır. Anadolu'nun Türklerin ana yurdu olduğu vurgulanmıştır. 1931 yılında "Türk Tarihinin Ana Hatları" kitabı 4 cilt basılıp okullarda dağıtılmıştır. İlk cildinde dünyanın oluşumu, insanın ortaya çıkışı Darwinist görüş ile açıklanmıştır. Anadolu'nun en eski tarihten beri Türklerin vatanı olduğu vurgulanmıştır. Medeniyetlerden bahsederken Türklerin "medeniyetlerin tohumları ile birlikte dört bucağa yayıldıkları" belirtilmiştir. Çin, Mısır, Hint, İlk Çağ uygarlıklarının medeniyetlerini Türkler sayesinde oluşturdukları belirtilmiştir. Sümerler, Frigler, Lidyalılar ve Fenikelilerin Türk olduğu öne sürülmüştür. Osmanlı Devleti eleştirilerek anlatılmıştır. Osmanlı padişahlarının uygulamaları eleştirilmiş ve laikliğe vurgular yapılmıştır (Kabapınar, 1991:143-162).

Türk Tarih Tezine göre hazırlanan Tarih 1 ders kitabında dünyanın birçok yerindeki insanların ilkel bir yaşam sürerken Orta Asya'da Türklerin hayvancılık ve çiftçilikle uğraşarak medeniyete adım attıkları ifade edilmiştir. Çin medeniyetinin varlığını Türk göçüne borçlu olduğu, Türklerin medeni bilgileri ve ahlakları ile Çin'in en önemli medeniyetlerden biri olma vasfına ulaştığı belirtilmiştir. Aynı şekilde Hint medeniyetinin de Türklerin yardımı ile yüksek seviyeye çıkarıldığı ifade edilmiştir. Bu anlatım tarzı ulusçu tarih yazımının bir sonucudur. Bu şekilde Türklerin tarih boyunca medeniyet inşa eden ve bu medeniyeti yayan büyük bir millet olduğu anlatılmaya çalışılmıştır (Yazıcı, 2011:203-5). Cumhuriyetin kuruluşu ile birlikte ortaya çıkarılan Türk Tarih Tezi ile Türk ulusu yüceltmeye çalışılmıştır. Osmanlıdan kopararak Türklük, Türk milleti bilinci oluşturulmaya çalışılmıştır. Tarih

dersleri ve hazırlanan tarih ders kitapları aracılığıyla Türk ulusunun yüceliği, Türklük vurgulanarak istenilen makbul vatandaş bilinci oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.1.3. Tarih Ders Kitaplarında Hımanizm Etkisi

Atatürk'ün ölümünden sonra tek partili ve çok partili dönemlerde siyaset ve kùltür politikalarında değişimler olmuştur. Kùltür politikalarında Batı'ya yönelik olan eğilim eğitim sisteminde de kendini göstermiştir. Batı medeniyeti ile bütünleşme sağlayacak olan hümanist anlayış, tarih öğretim programlarının ve ders kitaplarının yeniden şekillenmesine yol açmıştır (Yazıcı, 2011:209).

1939-1945 yıllarında tarih programlarında ve tarih ders kitaplarında Türk Tarih Tezi anlayışı devam etmiştir. Milli tarihin yanında dünya tarihine de yer verilmiştir. Avrupa'da yaşanan devrimler, demokrasi anlayışı milli bir şekilde verilmeye çalışılmıştır. Cumhuriyetin kuruluşu, yapılan devrimler, ulus-devletin meşruluğu ve iyi bir yurttaş olma açısından kitaplarda yerini almıştır. 1940 yılı lise tarih ders kitaplarında ise farklılık olarak Yunan, Latin uygarlıklarına genişçe yer verilmiştir. Bu bağlamda II. Dünya Savaşı döneminde tarih ders kitaplarında hümanist kùltür aktarılmıştır ve Türk tarihine vurgu yapılırken de batı kùltürü ile sentez yapılmıştır. 1945 yılına kadar programlarda ve müfredatta değişiklikler olmuştur fakat tarih ders kitaplarında yeni rejimin ÷lke ve prensipleri yeni nesillere aktarma çabası ve ulusçu politika kendini göstermiştir (Boykoy, 2011:179).

Atatürk döneminde Orta Asya kökenli milliyetçilik ideolojisi ile gerçekleştirilmeye çalışılan milli kùltür ve milli tarih anlayışı, kùltürde hümanizm akımının benimsenmesiyle bu köklerden Yunan-Latin kaynaklara dayandırılmıştır. Milli kùltür tezinin alternatifi olarak kabul edilen Türk Hümanizması, Orta Asya'nın reddedilerek Akdeniz-Ege-Anadolu merkezli ve Antik Çağ anlayışının öne çıkarılmasını benimseyerek Anadolu topraklarında yeni bir milliyetçilik politikasının oluşmasına yol açmıştır. Bu anlayış ile Türk tarihi Antik dönem Anadolu ve Avrupalılık ekseninde değerlendirilip, dünya tarihinde Türk tarihine de yer verilmesi amaçlanmıştır. Benimsenen Hümanist tarih anlayışı ile Atatürk'ün Orta Asya'ya, kendi köklerimize yönelme, Türk insanının kendi özüne dönme arayışları sona erdirilmiştir. Türk Tarih Kurumu'nun desteği ile bu dönemde Tarih kongrelerinde sunulan tebliğler, araştırmalar, raporlar yeni resmi görüşü yansıtmış ve tarih ders kitapları da bu yönde şekil almıştır. Dönemin tarih anlayışı Batı kùltürü ile bütünleşmeyi sağlayacak hümanist yapılanmayı öngörmüştür. Türk hümanizması ile oluşturulmak istenen tarih bilinci etrafında

tarihin merkezine Anadolu konulmuştur (Durgun, 2015:13-14). Atatürk'ten sonra Türk Tarih Tezi anlayışı yerini benimsenen ideolojilere göre oluşturan akımlara bırakmıştır. Tarihte hümanist yaklaşım ile Anadolu toprakları üzerinde yaşayan millet ile bu milletin ortak tarihi Yunan-Latin kültürü ile harmanlaması amaçlanmıştır. Benimsenen batıya yakınlık politikası eğitimde de kendini göstermiştir. Tarih ders kitapları benimsenen eğitim politikaları neticesinde Türk Tarih Tezi ve Türk Hümanist anlayışı ile öğrencilere sunulmuştur.

Tarihte hümanist akımın benimsendiği bu dönemde tarih ders kitaplarında da biz, öteki anlatımında milletlerin birbirleri hakkında aşağılayıcı ifadeler kullanmasının son bulması için de çalışmalar yapılmıştır. Batı ile uyum sürecinde tarih ders kitapları revize edilmiştir. UNESCO bu çalışmanın yürütücülüğünü yapmıştır.

Tarih konuları itibari ile dost ve düşman oluşturmada önemli bir araçtır. Bu bağlamda yaşanan iki dünya savaşından sonra 1919 yılında Milletler Cemiyetine bağlı olarak "Cooperation Intellectuelle" komisyonu, 1945'te de ise Birleşmiş Milletlere bağlı olarak "UNESCO" kurulmuştur. UNESCO yaşanan savaşlardan sonra uzlaşma ve anlayış ruhu oluşturmak için tarih ders kitaplarının gözden geçirilmesini gündeme getirmiştir. Ülkelerin tarih ders kitaplarında başka milletleri aşağılayıcı ifadeler kullanılmaması konusunda çalışmalar yapılmıştır. UNESCO'nun konferanslarına Hasan Âli Yücel, Afet İnan, Hilmi Ziya Ülken, İbrahim Kafesoğlu gibi çok değerli sosyal bilimci ve eğitimcilerle katılmıştır. Türkiye'de barışçı tarih ders kitabı yazımı konusu ise Sadrettin Celal Antel'in milletler Cemiyeti'ne bağlı Entelektüel İş Birliği Komisyonunun tespit ettiği esaslardan söz etmesi ile gündeme gelmiştir. I. Dünya Savaşı'ndan sonra UNESCO ve Avrupa Konseyi'nin çalışmasıyla Avrupa devletlerinin tarih ders kitaplarındaki milletlerin birbirlerini küçük düşürücü ifadeleri çıkarmaları konusunda yol katedilmiştir. Türkiye de yapılan toplantılara katılmıştır. 1952 yılında Yunanistan ile okul kitaplarının da karşılıklı gözden geçirilmesini içeren ikili kültür anlaşması, 5 yıl boyunca ders kitaplarına kısmen yansımıştır (Safran ve Ata, 1996:1-3).

Menderes dönemi Tarih I-II-III tarih ders kitaplarına Türk Tarih Tezi yer yer yansımıştır. Tarih I kitabı ise Hümanist anlayışla yazılmıştır. Bu dönemin tarih ders kitaplarında diğerlerinden farklı olarak Türklerin İslamiyet'i kabul ettikten sonra İslam dinine yaptıklarının ılımlı bir sentez olarak verilmesidir (Yıldırım, 2014:218). İnönü döneminden sonra Menderes döneminde tarih ders kitapları Türk Tarih Tezini ve Hümanist anlayışı yansıtmaya devam etmiştir.

2.1.4. Tarih Ders Kitaplarında Türk İslam Sentezi

Lise tarih ders kitaplarının araç olarak kullanımı Türk Tarih Tezi anlayışının benimsendiği dönemde olduğu gibi çok partili dönemde de devam etmiştir. 1976 Milliyetçi Hükümetler döneminde ideolojik yönlendirme Türk-İslam sentezi olarak devam etmiştir. Tarihsel açıklamalar Türk-İslam anlayışına göre yapılmış ve tarih ders kitapları da bu görüşe göre yazılmıştır (Kabapınar, 2016:217).

Ulus devletlerden oluşan dünyada tarih kitaplarının konularını ulusçu ideolojiler belirlemektedir. Küreselleşme ile bu anlayış dünyada son bulmaya başlamıştır fakat Türkiye'ye özgü sebeplerle ulus-devlet anlayışı uzun yıllar devam etmiştir. Bu nedenlerden biri II. Dünya Savaşı'ndan sonra hızlı nüfus artışı, benimsenen siyaset anlayışının baskısı ile orta öğretimde eğitimin yüzeyselleşmesidir. Bir diğer neden ise 1980 askeri müdahale döneminde Aydınlar Ocağı'nın Türk-İslam sentezi ideolojisini teröre engel olabileceği görüşü, muhafazakâr sağ partilerin Talim Terbiye'de gerçekleştirdikleri kadrolaşma tarih kitaplarının Türk-İslamcı sentezle yazılmasıdır. Bu bağlamda tarih ve coğrafya kitaplarının üzerine milli tarih ve milli coğrafya yazılarak ideolojik yönlendirme yapılacağı belirtilmiştir (Tekeli, 2016: 34-5). Benimsenen ideolojiye göre hazırlanan tarih ders kitaplarında, Türk-İslam sentezi ile ulusçu bir tarih yazım anlayışı, Türk Tarih Tezinden farklı bir biçimde yeniden öne çıkmıştır. Tarih ders kitaplarında hümanist akımının Türk tarihini dünya tarihi içinde değerlendiren tarih yazımı anlayışı yerine, tarihi Türklük ekseninde ele alan bir tarih yazımı benimsenmiştir. 12 Eylül askeri darbesi sonrası Türk-İslam sentezi, Milli Eğitim Bakanlığı'nın desteği ile lise tarih ders kitaplarında devam etmiştir. Darbe öncesinden farklı olarak ders kitaplarında Türklük ve Atatürk konusuna daha çok yer verilmesine özen gösterilmiştir (Yazıcı, 2011:215-6).

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren Türk Tarih Tezi benimsenerek Türk devletleri ve Türklüğe vurgu yapılmıştır. Toplumda Türk kimliği oluşturulmak istenmiştir. Tarih ders kitapları da bu doğrultuda yazılmıştır. Değişen hükümetler ve benimsenen ideolojiler ile dönem dönem değişimler yaşanmıştır. Hümanist akıma göre yazılan tarih ders kitapları 1970'li yıllardan itibaren Türk-İslam sentezine doğru bir yönelme yaşamıştır. Türk Tarih Tezi, Türk-İslam ideolojisi ile birleştirilmiştir. Siyasi yapılanmaların değişmesi ile ideolojik tezlerin de değiştiği görülmektedir.

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren tarih ders kitaplarında tarihi pozitivist yöntemlerle ele alma anlayışı, 12 Eylül sonrasındaki tarih ders kitaplarında giderek artmıştır. Pozitivist tarih anlayışı ile yazılan tarih ders kitaplarında olaylar sebep-sonuç ilişkisi içinde ezbere dayanan bir hal almıştır (Yazıcı, 2011:217). 2000’li yıllardan itibaren eğitim sisteminde yeniliğe gidilerek bu anlayıştan kurtulmak için yapılandırmacı eğitim anlayışı benimsenmeye başlamıştır. Öğretim programları ve ders kitapları bu anlayışa göre şekil almaya başlamıştır. 2007 yılından itibaren lise tarih öğretim programı ve ders kitapları değişime uğramıştır. Bireyin ön plana çıktığı kendi bilgisini inşa ettiği anlayış benimsenmeye çalışılmıştır. 2017 yılında yapılan düzenleme ise tüm tarih ders kitaplarında daha eklektik bir pedagoji yaklaşımının ortaya konduğu söylenebilir.

2.2. Tarih Ders Kitapları ve Kimlik

Bireyin “ben kimim” sorusuna kendi düşünce dünyası ve yaşantısı çerçevesinde vermiş olduğu cevap kimlik kavramını kapsamaktadır. Bir yönüyle bireyselliği diğer yönüyle de sosyo-politik yanını tanımlamaktadır (Pamuk, 2014:15). Bireyin kimliği aile, çevre ve okuldan aldığı eğitim ile şekillenmektedir. Eğitim ve onun alt bağlamı olan okul, kimlik oluşumunda bireylerin kritik dönemlerini kapsamakta ve kimliklerin şekillenmesine yardımcı olmaktadır. Eğitim politikasını oluşturan egemen söylem kendini meşrulaştırmak, ideolojisini benimsetmek için bireylerin kimlikleri üzerinde tahakküm kurmaktadır. Bunu yaparken de tarih derslerini ve ders kitaplarını araç olarak kullanmaktadır.

Geçmişten günümüze insanları ve olayları inceleyen sosyal bilimlerin en önemli disiplinlerinden biri tarihtir. Tarih öğretiminde esas alınan yaklaşımlar vardır. Bunlardan biri vatandaşlık ve kimlik aktarımıdır. Bu yaklaşımla öğrencilere geçmişe dair bilgi verilerek; tarihini, kültürünü, değerleri bilen ve benimseyen iyi vatandaşlar yetiştirmek hedeflenmektedir. Bunun yanında içinde bulunulan toplumun kimliği öğrencilere aktarılmaya çalışılmaktadır (Demircioğlu, 2005: 14). Podeh’e (2000) göre ulusal bilincin ve hafızanın kurulmasını geçmiş bilgisi yani ulusal tarih sağlamaktadır. Geçmiş “hayali bir cemaat” olan ulusa kolektif bir hafıza oluşturmaktadır. Smith (1996) “Hafıza yoksa kimlik yoktur; kimlik yoksa hafıza yoktur” bu bağlamda ulus inşasında kolektif hafıza önemli etkidir. Wang’a (2008) göre bu kolektif hafıza okullarda tarih derslerinde kişisel tarih ve vatan arasında bağ kurularak oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda vatanın geçmişi öğrencinin kendi geçmişi haline gelmektedir (akt. Balta&Demir,2016:4). Geçmişe dair verilmek istenen bilgiler

yani tarih bilgisi bireylerde ortak bir hafızanın oluşmasını sağlamaktadır. Oluşturulan ortak hafıza ile egemen söylem için önemli olan değerlere vurgu yapıp tek tip bir kimlik bireylere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Tarih eğitimi ile ortak bir kültürü, değerleri benimseyen, milli bir kimliğe sahip olan homojen bir toplum oluşturulmaya çalışılmaktadır.

Dünyada modernite ile birlikte ulus devletlerin doğması sonucunda toplumların geleneksel ve yerel bağları çözülmüştür. Çözülen bu bağların yerini ise soyut ulusal bağlılıkların ve ulusal kimliklerin almasında özellikle tarih araçsallaştırılmıştır (Tekeli, 2016:36). Modernite ve aydınlanma düşüncesinin gelişmesi ile birlikte ulus- devlet anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu anlayışa bağlı olarak milliyetçiliğin gelişimi ulus-devlet-yurttaş ilişkisine yeni bir boyut kazandırmıştır. Ulus-devletin getirdiği milli kimlik ideolojisi ile okullar önemli bir yer haline getirilmiştir. Okullarda okutulan ders kitapları da ulus-devletin bir ürünü olarak görülmüştür. Bu bağlamda ders kitapları ulusun, ulusal kimliğin (biz), yurttaş olabilmenin gereklerini resmi ideolojinin söylemini meşrulaştıran bir hal almıştır (Parlak, 2005:6-8).

Modern öncesi dönemde iktidar kimlikleri dönüştürmek herhangi bir araçlar ve kurum ortaya çıkarmamıştır. Bu dönemde kimlik ve kimlik mücadelesinden bahsetmek zordur. Bireysel kimlik, kolektif kimlik, kimlik politikaları modern ve postmodern dönemin ürünüdür. Modern öncesi toplumdan modern topluma dönüşürken ortaya çıkan “ulus devlet, toplum mühendisliği, aydınlanma, kapitalizm” gibi kavramlar modernin ürettiği kavramlardır (Pamuk, 2014: 48-52). Kimlik ve kimliğe dair kavramlar modernitenin getirisiidir. Modernite ile birlikte dünyada ulus-devlet inşa süreci başlamıştır. Ulus-devlet inşası ile ülkemizde milliyetçilik yükselmiş ve kimlik politikaları oluşturulmaya başlanmıştır. 19. yüzyılın başlarında ortaya çıkan Fransız Devrimi ile Avrupa’da ortaya çıkan milliyetçilik, ulus devletleri oluşturmuştur. Ulus devletlerin kendilerini devam ettirebilmeleri için oluşturdukları yeni temalar tarih yazımında değişimi beraberinde getirmiştir. Ulus devletlerin herkes tarafından benimsenmesi için milliyetçi söylemlere ihtiyaç duyulmuştur ve bu bağlamda İktidarlar ulus devletin yapılanmasında milliyetçi söylemi destekleyerek söylemin yaygınlaşmasını sağlamışlardır. Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren hazırlanan ders kitaplarında bu söylem kendisini göstermiştir ve ders kitapları ulus devlet bilincinin oluşmasına yönelik söylemlerden oluşmuştur (Safran, 2008: 15-16).

Ulus devlette yaşayan topluluğa ve toprağa kimlik verme görevi tarih sayesinde olmaktadır. Osmanlıdan cumhuriyete geçişte ulusçuluk akımı Kurtuluş Savaşı ile ulusal devletin kurulmasıyla yaygınlaşmıştır. Atatürk’e göre tarih birliği ulusun en önemli öğelerinden

biridir. Bu nedenle Atatürk Türk Tarihi'nin araştırılması ve öğretilmesinin Türk kimliği için önemli olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda 1931'de Türk Tarih Cemiyeti kurulmuş ve Türk Tarih Tezi ortaya atılmıştır (Şıvgın, 2009;42-43). Milli kimliğin oluşmasında ve pekiştirilmesinde ulus devletin etkisi bulunmaktadır. Ulus devlet de kendi ideolojisini yansıtmada ve milli kimliğin oluşmasında en iyi yol olarak tarih ders kitaplarını kullanmaktadır. Cumhuriyetin kuruluş yıllarında kabul edilen Türk Tarih Tezi ile ders kitaplarında bu ideoloji yer bulup benimsetilmeye başlanmıştır. Oluşturulmak istenen milli kimlik için bu tezde örnek olarak, Yunanlılar hakkında Türklerin Antik Yunan uygarlığının kurucusu olduğu ve Anadolu'nun ilk sakinlerinin Türk olduğu vurgulanmaktadır (Millas, 2002:8). Türk Tarih Tezi ile Osmanlıdan boşalan yerlere Türklük ile bağlantı kurularak büyük anlatılar, semboller, törenler, bayrak, marş gibi ritüeller ile yeniden yapılandırmaya çalışılmıştır. Bütün bunlar ile bireylere Türk kimliği aşlanarak, Türklerin üstünlüğü vurgulanmakta ve medeniyetler oluşturan bir ırk olduğu belirtilmek istenmekteydi (Akman, 2011: 86). Türk Tarih Tezi ile Türk kimliği üst kimlik olarak bireylere kazandırılmaya çalışılmıştır. Tarih derslerinde ve ders kitaplarında Türk tarihinden, Türklerin üstünlüğünden bahsedilerek amaca ulaşılmak istenmiştir. Değişen egemen söylemlerin ideolojileri ile kimlik içerikleri de değişmektedir. Bazı dönemler Kemalist yaklaşımla, bazı dönemler hümanist yaklaşımla, bazı dönemler Türk- İslam sentezi ile harmanlamıştır.

Siyasi iktidarların ideolojisi doğrultusunda tarih öğretim programları ve ders kitaplarını Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Talim ve Terbiye Kurulu hazırlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı ise toplum ve devlet karşısında bir uyum içerisinde olan toplum ve devlet için yaşayan insan tipini savunmaktadır. Genel olarak insan imajı böyle çizildiğinde tek insanın yaşamı devlet ve milletin kaderinden ibaret olarak görülmektedir. İnsanın kimliği ise devlet ve milletin kimliğinin içinde saklı sayılmaktadır. Bu nedenle tarihin tek amacı milletin kimliğini bahşetmektir (Neumann, 2016:103). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın hazırlamış olduğu ortaöğretim tarih derslerinin amacına baktığımızda milli eğitim için kimliğin önemin aşağıdaki ifade de görülmektedir.

“Millî kimliğin oluşumunu, bu kimliği oluşturan unsurları ve millî kimliğin korunması gerekliliğini kavratmak” (TTKB, 2011:4).

Milli eğitim tarih dersleri aracılığıyla ulusun milli kimliği kazanmasını amaç olarak görmektedir. Guibernau'na (1997) göre bu amaç bağlamında bireylerin ulusal kimliklerini yaşayabilmesi için de kültürel çevresinin ve çevre ile kurulan anlam, değer birliğine ihtiyacı

vardır. Oluşturulan ortak kültür bireyler arasında birliği sağlamlaştırır ve diğer toplumlardan üstün olduğu görüşünü pekiştirir. Bu çevre içerisindeki değerler, inançlar bireyler tarafından içselleştirilir. Kösoğlu'na (1996) göre bunun sonucunda milli kimlik bireylerin kimliklerinin üzerinde bir üst kimlik olarak kabul edilir (akt. Yıldırım, 2014: 23). Ulus devlet inşası ile eğitim okullar ortak bir kültürün oluşması ortak değerlerin benimsenmesi için kullanılmıştır. Milli eğitim de bu bağlamda tarih derslerine milli kimliği oluşturma görevi atfetmektedir. Tarih ders kitaplarında oluşturulan söylem ve öğretmenlerin aktarımı ile üst kimlik olarak milli kimlik oluşturularak itaatkâr yurttaşlar yetiştirilmek istenmiştir.

2.3. Tarih Ders Kitaplarında Biz ve Öteki

Toplumsal bir düzenin kurulması için bireyler belli idealler etrafında toplanır ve bu ideallere ulaşmak için ideolojik kurgular oluştururlar. Toplumlara ait ortak kimlik ve aidiyet duygusunun oluşması için benimsenen ideolojik kurgu etrafında “biz” bilincinin oluşturulması gerekmektedir. Böylece ideoloji ve toplumsal düzen tasarlanır ve onun gereklilikleri sağlanmaya çalışılır. Güç iktidar sahibi olan egemen söylemler toplumsal düzeni, kendi ideolojileri, oluşturdukları kimlikler ve çıkarları doğrultusunda denetim altında tutmaya çalışırlar (İnal, 2004: 56). Aktarılmak istenen ortak değerler ve kültürlerle bireylerde “biz” bilinci oluşturmak istenmektedir. Biz söylemi birliği, gücü, ortak bir kimliği içermektedir. Bu da ulus devletin bekasını sağlayacak söylemdir. Oluşturulan metinler, ders kitapları, söylemler biz söylemi üzerinden yapılmıştır. Guespin'e (1985) göre, “Biz, bize, bizim gibi zamirlerin kullanımı yazarı, okuyucuyu ve geçmişin bir parçasını ortak bir varlıkta ya da kimlikte birleştirmenin bir yoludur” (akt. Copeaux, 2016: 74).

“ ‘Biz’ kategorisinden bahsedildiğinde simgesel dünyadan bahsetmiş oluruz. Ortak özellikleri barındıran ve ortak özellikler üzerinden “Biz”e anlamını verecek olan ortak simgesel dünyadır.” Ben dediğimizde bireyin kendi biyografisine referans yapmakta biz dediğimizde ise ortak simgesel dünyaya atıfta bulunmaktadır. “Bu durum mikroda bireyin geçmişi ile kimliğini, makroda ise geçmiş ile kolektif kimliği ilişkili hale getirir.” Oluşturulan bu kolektif kimliğin meşrulaşması için de ötekiye ihtiyaç duyulmaktadır. “Biz” en iyi, huzur sağlarken “öteki” ise huzursuzluğun sebebi olarak görülmektedir (Pamuk, 2014: 45-46). Ortak değerler ile biz oluşturulmakta ve “biz” e bir kimlik atfedilmektedir. Oluşturulan “biz” in kendini meşrulaştırması ise bizden olmayan farklı, öteki ile olmaktadır.

Günümüz dünyasında küreselleşme ile yaşadığımız bölgede mikro milliyetçilik yükselmektedir. Bu akımlar milliyetçi akımlar gibi ideolojilerine destek için tarihi kullanmaktadırlar. Bu yüzden tarih yazıcılığı, bazen bilinçli bazen bilinçsiz bir şekilde üstünlük elde etmek için “ötekiler”i oluşturmada yardımcı bulunmaktadır. Egemen söylemin desteklediği “biz” ve onun karşısındaki “öteki” nin oluşumu toplumsal bir süreçtir. Grup ön yargıları ile bir grubun üyeleri diğer grubun üyelerine ortak ön yargı beslemektedir. Bu oluşan ön yargılar ile toplum “biz” ve “öteki” olarak ayrılmaktadır. Bu ön yargılar bilimin kötüye kullanılması ile oluşmuştur. Tarih bilimi de ön yargıların oluşturulmasında kötüye kullanılmıştır. Aydınlanma sonrası modernite ile oluşturulmak istenilen ideolojiler bilimi kötüye kullanarak amaçlarına ulaşmaya çalışmışlardır. Psikolojik olarak bakıldığında ötekinin oluşturulmasına Freud’un görüşlerinden bu yana benliğin varlığını sürdürmesi için düşmana ihtiyacı bulunduğu ve nefretini o düşmana yöneltmek kendi sağlığını koruduğu savunulmaktadır. Siyasi olarak baktığımızda “biz” in karşısındaki farklılıklar ise “öteki” olarak görülmektedir (Tekeli, 2016:1-4). “Biz” in varlığının devam etmesi için kendinden farklı olanı düşman veya tehlike olarak görmesi ve onu “öteki” olarak adlandırması gerekmektedir. Başka bir deyişle “biz” kendi varlığını devam ettirmek veya muhafaza etmek için “öteki”nin varlığına ihtiyaç duymaktadır.

Millas’ın (2002:1) da ifade ettiği gibi bizden olmayanlar “biz”in sınırını oluşturmakta ve “öteki”nin varlığını ortaya koymaktadır. Öteki bazen düşman anlamında bazen ise bir cemaat, millettir. Değişen ideolojilere göre öteki bir din birliği, siyasal-ideolojik cemaat ya da millettir. Milliyetçi düşünceye sahip kişiler kimlikleri sebebiyle kendi varlıklarını devam ettirebilmek için düşüncelerinde ötekiye yer vermektedirler. Milliyetçi ideolojilerde öteki tarihsel olarak milletin karşısında görülmektedir.

Tarih ders kitaplarında ulusal kimliğin inşası ve özgüven telkini doğrultusunda işleyen yoğun bir milliyetçi söylem kendini hissettirmektedir. Bu bağlamda yeni ulus inşa sürecinde tarih ders kitapları ile milleti ötekilerden farklılaştırma ve ulusal kimliği ötekine benzemeyen üstünlük temelinde tanımlama amacı güdülmüştür. Diğer bir ifadeyle özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarında resmi ideoloji olarak benimsenen Türk Tarih Tezi ile ders kitaplarında *farksızlığı temel alan* bir bilinci pekiştirme yoluna gidildiği söylenebilir. Ulus devlet inşa sürecinde homojen ve türdeş toplum kurgulanmaktadır. Kurgulanan homojen ve türdeş toplum ‘gerçekliğine’ uymayanlar ya da milli menfaatlerin bireysel menfaatler üzerinde tutulması gerekliliğini kavrayamayanlar ötekileştirilmektedir. Bu ötekileştirme ders kitabı metinlerinden

anlaşıldığı kadarıyla, bu sürecin doğal sonucu olarak görülmektedir. Öteki sadece farklı milletler olarak tanımlanmamaktadır. Homojen toplumun içine girmeyen ülke vatandaşları da öteki olarak görülmektedir (Parlak, 2005:493-94). Erken Cumhuriyet dönemi ile başlayıp devam eden homojen millet oluşturma anlayışı tarih ders kitaplarında her dönem kendini göstermektedir. Öteki ve bizim anlatısında, farklılığın yok sayılması, ulusal kimliği ön plana çıkaran anlatının benimsenmesi bizim tarih ders kitaplarındaki yerini artırmaktadır.

Yazılan tarih kitaplarında, geçmişin anlatısında, derslerde geçmişe biz ve bizimkiler açısından bakılmaktadır. Biz içinde bulunulan siyasi ideolojilere göre bazen Türk kavimleri bazen tüm Müslüman kavimleri ve ekseriyetle 15. ve 16. yüzyılda altın çağ olarak anılan Osmanlıları ifade etmektedir. İlk ve ortaöğretim ders kitaplarında ise dünya tarihine yaklaşım biz üzerinden verilmektedir. Bizde bunlar olurken onlarda şunlar yapıliyordu şeklinde anlatı bulunmaktadır. Satır aralarında verilen bu bilgiler ile “biz”in farklı olduğu vurgulanmaktadır (Berktaş, 2016: 83). Tarih ders kitapları müfredatına Osmanlı Tarihini, Türkiye Cumhuriyeti’nin tüm yönlerini sığdırabilmek mümkün değildir. Birçok konuyu dışarıda bırakarak müfredat oluşturulmaktadır. Dışlanan konular ise “bizden olmayan” ya da kısa ifadelerle yer verilen ötekilerdir (Özbaran, 2016: 31).

Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak okutulan tarih ders kitaplarında ve tarih derslerinde evrensel olaylara çok az yer verilip genellikle Türk tarihinden bahsedilmektedir. Derslerde ve kitaplarda bu konular verilirken de “biz” kategorisi oluşturulmaktadır. Biz kategorisi dışında olanlara yer verilmemektedir. Örneğin, Ortaçağ’da Bizans medeniyetinin Türkiye’deki izlerinden bahsedilmez çünkü o dönemde “biz” önce Selçuklular sonra Osmanlılardır. Bizans ise bu dönemde düşman olduğu için öteki olarak görülmektedir. “Biz”in içeriği de dönem dönem değişmektedir. Osmanlılar 1918’e kadar biz’i temsil ederken 19 Mayıs 1919 tarihinden itibaren “biz” Kuvayı Milliye olarak ortaya çıkmaktadır (Neumann, 2016:105). Parlak’ın (2005:387-394) Cumhuriyet’in ilk yıllarında okullarda okutulan tarih ders kitaplarını incelediği çalışmasında, Osmanlı’nın Atatürk ve İnönü döneminde öteki olarak görülüp olumsuz atıflarda bulunulduğunu belirtmektedir. Atatürk döneminde Osmanlı geçmişi padişah, saltanat ve halifelik temelinde, İnönü döneminde ise Osmanlı’nın kurumsal düzeyleri eleştirilip ötekileştirici bir üslupla anlatılmıştır. Osmanlı ulus devlet inşa sürecinde yeni Türk kimliği oluşturmak için eleştirilirken Osmanlı’nın diğer devletlerle yaptığı savaşlarda başarıları biz olarak ifade edilmektedir. Burada kazanılan başarı Osmanlı ordusunun başarısı değil Türk ordusunun başarısı olarak vurgulanmakta ve Türk kimliği ön plana çıkarılmaktadır.

Bize yüklenen anlam egemen söylemin ideolojilerine göre şekil almaktadır. “Biz” in sınırlarının değişimi ile de öteki olarak algılananlar da bu değişimden etkilenmektedir. Cumhuriyetin kuruluş yıllarına kadar biz olan Osmanlı Devleti’nin Cumhuriyetten sonra biz statüsünden çıktığını görmekteyiz. Cumhuriyetin ilk yıllarında Türk Tarih Tezi ile Türk kimliği daha çok ön plana çıkmıştır ve Türk kimliği üzerinden biz bilinci oluşturulmaya çalışılmıştır.

Tarih ders kitapları üzerinden oluşturulmaya çalışılan biz ve öteki algısı sadece Türkiye’ye has bir durum değildir. Papadakis’in (2008:5-18) yaptığı çalışma da Kıbrıs Rum ve Türk kesiminin ders kitapları incelenmiştir. Kıbrıs Rum kesiminin ders kitaplarında Türkler öteki ve düşman olarak gösterilmektedir. Kullanılan tarih ders kitabının kapağında Yunanlıları esir almış elinde kılıç ile bekleyen Türk askerleri resmedilmiştir. Öteki olarak görülen Türkler üzerinden Yunan, Rum kimliği oluşturulmaya çalışılmıştır. Aynı şekilde 2005 yılına kadar kullanılan Türk kesiminin kitaplarında ise Rumların Türklere işkenceler yaptığı anlatılıp, ötekileştirici ifadeler bulunmaktaydı. 2005 yılında Türk kesiminin siyasi iktidarının değişmesi ile kitaplarda anlatım tarzında yumuşamaya gidilmiştir. Değişen egemen söylemin ideolojisini tarih ders kitaplarından anlayabilmekteyiz.

Ötekileştirmenin Avrupa’daki örneklerinden biri Holokosttur. Holokost Almanya’da Nazi yönetimi döneminde Yahudilere yönelik yapılan ırkçı bir eylemdir. Nazi rejimi Alman ırkını üstün olarak görüp diğer ırkları aşağı olarak görmekteydi ve yoğun bir ötekileştirme yapılmıştır. Bu ötekileştirme özellikle Yahudiler üzerinde olmuştur. 1933 yılından İkinci Dünya Savaşı’nın sonuna kadar devam etmiştir. Dönemin bu politikası eğitime de yansımıştır.

Savaştan sonraki yıllarda Almanya’da savaştan sonra “kasıtlı olarak geçmişi unutmama” ve “geçmişe çizgi çekme” politikası benimsenmiştir. 1960 yılından itibaren ise süreç farklı işlemeye başlamıştır (Zepp, 2010: 69). Batı Almanya’da Müttefikler ve Amerikan Eğitim Komitesi savaş sonrası Almanya’da demokrasiyi sağlamanın en iyi ve tek yolun “yeniden eğitim” olduğuna karar verilmiştir. 1960’ların ortalarına kadar Nasyonal Sosyalizm hafızası Batı Almanya’da oluşmamıştı. Bunun en büyük nedeni de eski elitlerin Batı Almanya’da eskisi gibi güç ve pozisyon sahibi kişiler olmaları ve yaşanan vahşete sessiz kalıp ya da işbirliği yapmış olan kişilerin o dönemde olduğu gibi yine önemli yerlerde olmasıdır. 1968 yılına kadar eski davalar gündeme gelmiştir. 1967-68 öğrenci hareketiyle daha da artmıştır. Eski döneme şahit olan kişiler ilk kez geçmişle yüzleşmek zorunda kalmıştır. Bu yüzleşme süreci doğrudan eğitim ve müfredatı da etkilemiştir. Bu nedenle Batı Almanya’da Holokost

detaylı olarak ders kitaplarında yer verilmiştir. Doğu Almanya’da ise 1980’lerin sonunda kadar Yahudilerin tarihine farklı bir bakış açısı varken Almanya’nın birleşmesiyle Holokost ders kitaplarına girmiştir. Holokost eğitimi, toplum tarafından Holokost konusundaki hafıza taleplerinin eğitime yansımalarının bir örneğidir. Ulus devletin okulları, ister Fransa’da olsun isterse Türkiye’de olsun tek bir doğru oluşturan, farklılıklardan çok benzerliklere vurgu yapan ya da farklılıkları tamamen görmezden gelen bir yaklaşıma hizmet etmiştir. Hafıza talepleri ile eğitimde ötekinin sesine yer verilmeye başlanmıştır (Niyego, 2017). Politikada ve buna bağlı olarak ders kitaplarında uzun yıllar boyunca Yahudiler aşağı ırk olarak görülüp ötekileştirilmiştir. Ders kitapları bu noktada önemli bir araç olmuştur. Değişen ideolojilerle Holokost özellikle tarih ders kitaplarında yer almaya başlamıştır ve öğrencilerin geçmişin yüzü ile karşılaşması sağlanmıştır. Bu bağlamda alman tarih ders kitapları tüm halkların kitaplarda ötekileştirilmeden yer verilebileceğinin bir örneğini oluşturmaktadır.

2.4. Tartışmalı Konular

Tarih, tarihçi tarafından geçmişin zihinde yeniden canlandırılması olarak açıklanabilir. Tarihçi geçmiş düşüncüyü zihninde kendi bilgisi bağlamında yeniden canlandırır. Tarih yeniden inşa edilme sürecinde tarihçi tarafından eleştirilir, tarihin değeri hakkında tarihçi kendi yargısını oluşturur (Collingwood, 2013:274). Tarih doğrulanmış olgulardan oluşmaktadır. Tarihçi tıpkı balıkçının tezgahında bulunan balıklar gibi elindeki belgeleri, yazıtları vb. olguları alıp evine götürür ve istediği gibi pişirir. Kendi zevkine göre sofraya koyar (Car, 2009:12). Tarihçilerin ideolojileri, algıları gibi etkenlerinde dâhil olmasıyla tarihi olgulara dair birçok görüş ortaya atılmaktadır. Bu bağlamda tarihi olgu ve olaylar tartışmalı hale gelmektedir ve tarihte tartışmalı konular ortaya çıkmaktadır. Başka bir deyişle tarihin inşa edilmiş biçimi tarihçinin bireysel ve kolektif kimliğinden bağımsız değildir.

“Geçmişin algılanış biçimi, bireyin konumundan ve bireyin inşa ettiği kimlikten bağımsız değildir. Birey, geçmiş bugünden tasarlar ve bireyin geçmişi algılayış biçimi, kimliğinin bir parçası olarak ortaya çıkar. Bireyin aidiyet duyduğu kolektif kimliğin temel algıları, bireyin tarihsel anlatılarının oluşmasında etkilidir. Kant’ın a-priori kategorilerinin tersine doğal bilincin halleri olarak bu kimlik kategorileri, bireyin tarihsel anlatısının inşasında önemli bir yer tutar. Bireyin kimliğini inşa ederken tarihi ihtiyaç duyduğu biçimde kullanması, tarihin de bireysel kimlik üzerinden bireysel kimlikle örtüşür bir anlatı haline gelmesine neden olur (Pamuk, 2014: 211)”. Böylelikle tarihçinin geçmişe dair ürettiği her inşa bir tarafıyla aidiyet

duyduğu kolektif kimliğin bakış açısını yansıtır. Diğer tarafıyla da tarihçinin ötekisi olan kolektif kimliğine aidiyet duyan bir tarihçinin benzer bir konuda ürettiği tarihsel inşa tartışmalı hali gelir.

Genel olarak toplumda bireylerin ya da grupların bir veya birden fazla konu üzerinde anlaşılamadığı, ortak bir fikre ulaşamadığı, kişilerin ideolojilerine veya ait oldukları gruba göre değişen konulara, tartışmalı konular denilmektedir. Her bireye göre tartışmalı konuların tanımı değişmektedir. Avaroğulları'na (2015:140) göre tartışmalı konular, çok sayıda insan tarafından önemli bulunup toplumun genelini ilgilendiren, değer veya inanç çatışmalarını içeren evrensel olarak kabul edilip sabit görüşlerin olmadığı konulardır. Benzer biçimde toplumda ilgi uyandıran, aralarında zıtlık olan değerlerle, insanların açıklamalar, iddialar ve yapılması gereken eylemlerle ilgili sürtüşmeler yaşadıkları, büyük oranda politik ve siyasi duyarlılık içeren ve bu duyarlılıkla insanlarda güçlü duyguların ortaya çıkmasına neden olan konulara tartışmalı konular denilmektedir (Northern Ireland Curriculum, 2015:6). Berg, Graeffe, Holden'e (2003:3) göre bir konunun tartışmalı olması için değerler ve ilgiler arasında rekabet olan, politik duyarlılık ile duyguların güçlü bir şekilde ortaya çıktığı konunun karmaşık olduğu durumları içermesi gerekmektedir.

Geçmişten günümüze yaşanan birçok olay tartışmalı olarak görülmektedir. “Etnik temizlik, savaş suçları, antlaşma ihlalleri, iç savaşlar, sınır dışına sürmeler, mülteciler, insan hakları ihlalleri, mezhep çatışmaları, sömürgecilik” vb. konular, 20. yüzyılda ortaya çıkan tartışmalı konular olarak görülmektedir. Avrupa'daki tüm ülkelerin kendilerine özgü tartışmalı ve hassas konuları bulunmaktadır (Stradling, 2003: 82). Her ülkenin tartışmalı ve hassas konuları birbirinden farklılık göstermektedir. Bunun yanında bugün tartışmalı olarak gözükmeyen konular tartışmalı hale gelebilir, bugünün tartışmalı konuları da başka bir zamanda tartışmalı olmaktan çıkabilir. Türkiye için bugün tartışmalı olarak gözüken Ermeni Tehciri, Türk-Yunan ilişkileri, Alevilik vb. konular, yakın tarihimizin üzerinde fikir birliğine varamadığı tartışmalı ve hassas konularını oluşturmaktadır (Çiçek, 2009:153).

Yazıcı ve Seçgin (2010:493) tarafından yapılan çalışmada ülkemizde; “terör, işsizlik, KPSS, ekonomik kriz, Türkiye-AB ilişkileri, torpil, eğitim sistemi, yolsuzluklar, derin devlet, Türkiye-ABD ilişkileri” gibi konular katılımcılar tarafından tartışmalı konular olarak belirtilmiştir. Tartışmalı konular bireylerin algısına, bakış açısına göre değişmektedir. Her dönem söylem repertuarı çerçevesinde tartışmalı konuların değiştiği görülmektedir.

2.4.1.Tarih Eğitimi ve Tartışmalı Konular

Tartışmalı konular yapısı itibariyle en çok tarih biliminde kendini göstermektedir. Tarih derslerinde ve tarih ders kitaplarında tartışmalı konulara yer verilmektedir. Bu bağlamda aslında biz ve öteki kategorileri üzerinden inşa edilen tarih derslerinde öğretilen konuların çoğu tartışmalıdır. Tartışmalı konuların bazıları akademik nitelikte iki tarihçinin veya iki farklı okulun kanıtları farklı yorumlamalarına dayanır. Kimi zaman bu konular bir gruba, toplumu, komşu ülkeleri bölecek noktaya gelmektedir. Tartışmalı konulardaki anlaşmazlıklar ne oldu, neden öyle oldu, kim başlattı, kim haklıydı, hangi görüş daha gerçektir gibi sorularla başlar. Tarih öğrencileri tartışmalı konuları öğrenmek durumundadırlar çünkü 20. yüzyıl Avrupa tarihinde bütün tarihçilerin görüş birliğine dayandığı çok az konu vardır. Bu bağlamda tarih eğitiminde öğrenciler için tartışmalı konular tarih disiplininin niteliğini kavramalarını sağlamaktadır. Tarihte neredeyse bütün konular, olaylar farklı yorumlara açıktır. Aynı zamanda bu konular toplumları bölme noktasına gelecek kadar duyarlı hassas konulardır (Stradling, 2003:82). Tarih mutlak bilgileri içeren kesin sınırlar çizen bir bilim dalı olmadığı için tartışmalı konuları içinde barındırmaktadır.

2007 yılında İngiliz Tarih Derneği'nin, Eğitim Bakanlığı için hazırladığı raporda (TEACH) tarih eğitiminde tartışmalı konuların nasıl ortaya çıktığını şu şekilde ifade edilmektedir:

“ Tarih eğitimi insanların geçmişte bir kişi ya da grup tarafından gerçekte ya da algıda haksızlığa maruz bırakıldığı durumlarda duygusal ve tartışmalı bir hale gelmektedir. Bu durum aynı zamanda okulda anlatılan tarihle evde/toplumda ya da diğer tarihçiler tarafından anlatılan tarih arasında farklar olduğunda da meydana gelebilmektedir. Bu tür konular ve anlatılardaki farklılıklar belli eğitim kurumlarında öğrencilerde güçlü yankılar bulmaktadır” (Akt: Phillips, 2009:123).

Tartışmalı konular tarihsel veriler ve içinde yaşadığımız dünyanın açıklanabilirliği noktasında tarih eğitiminde vazgeçilmez konularından birini oluşturmaktadır. Tartışmalı konular geçmişte olduğu gibi bugün ki toplumsal yapıda da bulunmaktadır (Çiçek, 2009:152). 2007 yılında öğretim programlarından sorumlu Birleşik Krallık'ın Talim Terbiye Kurulu başkanı Mick Waters çağdaş öğretim programlarında şu özelliklerin olması gerektiğini belirtmiştir: “Zor konuları ele almalı, kişi ve topluma etki etmeli, tartışmalı konulardan kaçınmamalı, duygu ve ilişkilerle ilgilenmeli, genç insanlara korkularıyla yüzleşmeleri için yardım etmeli,

olayları farklı bakış açılarından görebilmeli, farklılıkları içermeli.” Bu özellikler öğretim programlarının genel amaç ve hedefler bölümüne yazılmıştır. Phillips, tarih dersinin okul eğitiminde 21.yüzyılda çok önemli olduğunu ifade etmiştir. Neden bu yüzyıl için anlamlı ve gerekli olduğunu da bu maddeler üzerinden açıklamıştır.

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

Bu bağlamda tarih, tartışmalı konular üzerine yoğunlaşıp, gençlerin karmaşık dünyayı anlamalarına yardımcı olmaktadır. Onları, tartışmalı konuları tarafsız bir şekilde incelemek üzere donatmaktadır (Phillips, 2009:122-23). Tarih içerdiği konu itibari ile dünyanın her yerinde tartışmalı konuları içinde barındırmaktadır. Kişiler ya da gruplar, ideolojilerine ve yaşamışlıklarına göre olaylara ya da konulara farklı yorumlar getirdiğinden ortak fikirler çıkmamaktadır. Bu şekilde tartışmalı konular tarih eğitiminde sıkça karşımıza çıkmaktadır fakat derslerde ve ders kitaplarında yer verilışı konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır.

Cumhuriyetin kuruluşu ile birlikte ulus-devlet anlayışı uzun yıllar benimsenmiştir. Bu anlayış ile milli bir kimlik oluşturma, ortak doğruları, ortak tarihleri olan tek tipleştirilmiş vatandaşlar yetiştirilmek istenmiştir. Eğitim de bunun için araç olarak kullanılmıştır. Müfredat, özele indirgediğimizde tarih dersi öğretim programı, ders kitapları ve dersler bu doğrultuda hazırlanmaktadır. İnal’a (2004:89-90) göre siyasal güç kendisine karşı gelen ötekileri biz bilinci oluşturarak sindirmeye çalışmaktaydı. Bu nedenle tartışmalı olarak görülen konular derslerde, kitaplarda işlenmekten çekinilmekteydi. Tartışmalı konulara ders kitapları ve müfredatta yer verilmemesinin sebebi ise egemen söylemin ideolojisine uymayan toplumsal ve politik görüşleri sansürlemektir.

İktidarların siyasal ve toplumsal programları, Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluş felsefesinde bulunan tüm yurttaşların Türk ulusunu saygın bir konuma getirmekten öte kendi politikalarını, ideolojilerini yayma kendilerini meşrulaştırma amacı gütmektedirler. Bunun yansıması da genel olarak Mili Eğitim, özel olarak tarih eğitimi ile kendi bakış açılarını, parti programlarını

bireylere aktarması olarak görülmektedir (Aslan, 2005:108). Böyle ortamlarda iktidarın mutlak doğru olarak verdiği tarihi bilgilerin tartışmaya açılması zor olmaktadır. Tarihte yaşanan olaylar, konular benimsenen ideolojinin dışına çıkılmadan siyasi iktidarların yön verdiği şekilde verilmek istenmektedir. Bu nedenle de tartışmalı olarak görülen konular tartışmasız olarak resmi tarih anlatımı ile ders kitaplarında yer almaktadır.

Tarih derslerinde tartışmayı engelleyen unsurlardan biri tarihsel olay ve kişilere karşı oluşturulan tabulardır. İktidarlar kendini meşrulaştırırken toplumda bu süreçte benimsetilen değerleri değişmez olarak görmekte ve taviz vermemektedir. Tarih bilimsel olarak birçok yoruma açıktır fakat ideolojik ve siyasal gücün yönlendirmesi ile tek yönlü bir kullanıma maruz kalabilmektedir (Kaya, 2010:350). Tarih mutlak doğruları içeren bir bilim değildir. Bu nedenle yaşanan olaylar, konular, sorunlar her bireyde farklı anlam uyandırabilmektedir, fakat siyasi gücün oluşturduğu söylemin dışına çıkmak ve tartışmak bu ortamlarda zorlaşmaktadır. Eğitimin bireyler üzerindeki etkisi ile birlikte tarihsel olaylar ve kişiler bir nevi dokunulmazlık elde etmektedir. Bu dokunulmazlığa sahip olan tarihi olaylar ve kişilerde her siyasi iktidara göre dönem dönem değişmektedir.

Toplumsal düzeni sağlamak, istenilen bireyleri oluşturmak için ders kitapları önemli bir araçtır. Ders kitaplarında bir öteki oluşturulur ve oluşturulan öteki üzerinden “biz” yüceltmeye çalışılmaktadır. Bu süreçte de toplumu ikiliğe sürükleyen tartışmalı konulara yer verilmemeye özen gösterilmektedir. Watts’a (1989) göre ders kitaplarında toplumsal alanla ilgili eleştirel tanımlama ve açıklamamanın olmamasının nedeni statükoyu korumak ve desteklemektir. Olson’a (1989) göre ders kitaplarında tartışma ortamı oluşturacak olan konular en aza indirgenerek toplumsal düzen korunmaya çalışılmaktadır (Akt:İnal, 2004:86-7).

Ders kitaplarının dayandığı “özcü düşünce tarzı” çok perspektifli bakış açısını engellemektedir. Kitaplarda özümüzden uzaklaşmanın tehdit oluşturduğu mesajı verilmeye çalışılmaktadır. Bundan dolayı ders kitapları eleştirel bakış açısını oluşturmanın yerine “özcü düşünce tarzını” pekiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda ideolojik metinler oluşturulmaktadır (Çayır, 2014:113). Oluşturulmaya çalışılan özden uzaklaşmamak için tartışmalı konulara ders kitaplarında ve derslerde yer verilmesine egemen söylem tarafından sıcak bakılmamaktadır.

Gollnick ve Chinn’a (1986) göre ders kitaplarında çeşitli ayrımcılık düzeyleri üzerinden yanlılığa/önyargılar bulunmaktadır. Genel olarak ders kitaplarındaki yanlılıklardan ilki,

“ötekileri görmezden gelmedir. Öteki olarak görülen bazı kültürler ve gruplara ders kitaplarında daha az yer vererek onların değeri düşürülmek istenmektedir. İkinci türü, kalıplaşmış yargılardır. Bu kavram bireylerin çeşitliliğini, farklılığını görmezden gelerek onlara katı bir rol atfeder. Üçüncüsü, seçme ve dengesiz dağılımdır. Bu yanlılık türünde ders kitabı yazarı içeriğe göre bazı grupları kitaptan tümüyle ya da bazı kısımlarını atmaktadır. Dördüncüsü ise gerçekçi olmayıştır. Ders kitaplarında birçok olay gerçekçi olmayan bir şekilde anlatılır ve tartışmalı konulardan kaçınılır (akt. İnal, 2004:94). Ders kitapları hakim ideolojiye göre düzenlenmektedir. Bu nedenle de farklı yorumlara açık olan tartışmalı konular, oluşturulmaya çalışılan milli hafızaya tarihe ters düşmektedir.

Siyasi iktidarların statükoyu bozacak, ideolojilerine zarar verme korkusu nedeniyle bazı konulara temkinli yaklaşmaktadır. Bu nedenle bu konular sorunlu rahatsız edici hale bürünmektedir. Belli konular tartışmaya açıktır fakat üst kimlikler ve resmi ideolojilerin engeline takılmaktadır. Bu nedenle tartışmalı konular ders kitaplarında ve derslerde farklı kimliklerin karşısına üst anlatının bakış açısıyla sunulmaktadır. Öğrencilerin konuyu tartışıp kendi bilgilerini oluşturmada zorlandıkları söylenebilir.

2.4.2. Tartışmalı Konulara Yaklaşımlar

Uzun yıllar boyunca ülkemizde 2005 yılına kadar davranışçı eğitim anlayışı benimsenmiştir. Benimsenen bu anlayış müfredat doğal olarak tarih dersi öğretim programına, ders kitaplarına ve öğretmenlerin yetiştiriliş biçimine yansımıştır. Davranışçı eğitim modeli felsefesini pozitivistlikten almaktadır. 2017’de düzenlenen ve 2018’de kabul edilen tarih öğretim programında eklektik bir yapılandırmacı eğitim anlayışı benimsenmiştir ve “Yirminci yüzyılın son çeyreğinde gelişen yeni tarih öğretimi anlayışında ise bilgidен ziyade tarihsel düşünme becerileri ön plana çıkarılmış ve öğrencilere kanıt değerlendirme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir.” (TTKB, 2018:11). Bu bakış açısının tartışmalı konulara dair yaklaşımı aşağıda tartışılacaktır.

2.4.2.1. Epistemolojik Arka Plan Olarak Pozitivizm

Pozitivizm kavramı 19.yüzyılın ilk yarısında A.Comte tarafından kullanılmıştır. Pozitivizm kavram olarak felsefeyi bilimselleştirmek ve Avrupa’nın içinde bulunduğu kaos ortamına yön verecek olan toplumbilimi kurmak amacıyla ileri sürülmüştür. Pozitivizm, bilimler felsefesi olmasının yanında din ve politikadır. Pozitivizm algılanabilir olayları ve onların kanunlarını

deneyle incelemeyi benimsemiştir (Korlaelçi, 1986; Akt: Engin,2012:181). Orta Çağ'da felsefenin teolojinin hizmetinde bulunması durumunun bir benzeri olarak felsefenin doğa biliminin hizmetinde bulunması pozitivism olarak tanımlanabilir. Pozitivistler doğa bilimlerinin iki unsurdan oluştuğunu düşünürler. Bunlar, olguları belirleme ve yasaları biçimlemedir. Olgular, duyu organları ile belirlenmekte yasalar ise olgulardan tümevarım yoluyla genelleme yaparak biçimleme ile ortaya çıkmaktadır (Collingwood, 2013:174). Pozitivism nesnel somut bilgileri önemsemektedir ve 19.yüzyıl ve 20.yüzyılda tüm bilimleri etkileyen bir akım olmuştur.

Pozitivism doğa bilimlerinin yanında sosyal bilimleri de etkilemiştir. Özele indiğimizde tarih de pozitivism akımından etkilenmiştir. Pozitivism tarih anlayışının kilit ismi ise Ranke olmuştur. Onun amacı geçmişi yargılamak değil “wie es eigentlich gewesen (gerçek nasıl olduysa)” o şekilde aktarmaktır. Bu anlayış tarihçileri arşivlere göndermektedir (Pamuk, 2014: 99). Ranke'nin ortaya attığı bu anlayış pozitivist tarih yazıcılığının temelini oluşturmuştur. Salt bilgi, arşiv belgeleri tarihi bilgileri oluşturmak için kaynak olmuştur.

Pozitivist tarih anlatısı ile tarih, kahramanlar bazında ele alınmaktadır. Büyük adamların tarihi olarak tanımlanmaktadır. Bu şekilde oluşturulmasının sebebi ise birçok belgenin, somut kaynakların iktidara dair olmasıdır. Bu nedenle tarihin öznesi iktidar ve iktidara yakın olanlardır. Ötekiler bu sürecin içine dahil edilmemektedir (Pamuk ve Şimşek, 2011:23). Pozitivist tarih anlatısı iktidarların kendini meşrulaştırmasında araç olarak kullanılmaktadır. Egemen söylemin kendi ideolojisine göre oluşturduğu milli tarih anlayışı ile toplumda tek tip bireyler, yurttaşlar oluşturulmak istenmektedir. Bu anlatı okullarda tarih ders kitaplarında ve derslerinde kendini göstermektedir. Arşiv kaynaklarına dayanılarak oluşturulan tarih anlatısı, tarih konularını tabulaştırıp tartışılmaz hale getirmektedir. Ders kitapları kutsal kitap, öğretmenler ise kutsal bilgilerin aktarıcısıydı. Bireylerde ortak tarih, milli değerler, öğretmenler tarafından pozitivism kaynaklı davranışçı eğitim anlayışı ile aktarılmaktaydı.

Lise tarih ders kitaplarında anlatım tarzı olarak romantik bir üslup benimsenirken yazım yönteminde ise pozitivist anlayışın etkileri mevcuttur. Cumhuriyet dönemi ideolojisinin felsefi arka planı olan pozitivism tarihsel olayları bir bütünlük içinde ve tek bir imgelem oluşturacak şekilde kurgulanmasına neden olmuştur (Yazıcı, 2011:206). Cumhuriyet'in ilk yıllarından 2000'li yıllara kadar tarih ders kitapları pozitivism anlayışı ile yazılmıştır. Pozitivist tarih yazımı ile iktidarın belirlediği mutlak, nesnel bilgiler, kahramanların tarihi, büyük anlatı ders kitaplarında yer almıştır. Pozitivizmin getirdiği davranışçı eğitim yöntemi

ile öğrencilerin ders kitaplarındaki bilgiyi sorgulamasının önüne geçilmiştir. Öğretmen aktaran, ders kitapları da kutsal kitap olarak kullanılmıştır.

Nietzsche'ye göre üç tür tarih vardır. Bunlar: abidevi tarih, koleksiyoncu tarih ve eleştirel tarihtir. Nietzsche'nin terminolojisine göre Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda tarih derslerinde okutulan tarih abidevi tarihtir. Abidevi tarihte büyüklüğün sürekliliğine inanılarak bir milletin şanlı kişileri ve çağları anılmaktadır. Sadece büyüklerin tarihi derslerin konusu olmaktadır. Nietzsche'ye göre öğrencilere büyüklük ideali yansıtılıyor. Nietzsche'nin bu terminolojisi Türkiye'de tarih ders kitaplarında kullanılmıştır. Nietzsche, abidevi tarih anlatımında ise "tek insan ve halk" görüşü olduğunu belirtmiştir. Milli Eğitimin Temel Kanunu da toplum ve devlet karşısında tam bir uyum içinde yaşayan bireyleri oluşturmaktır (Akt. Neumann, 2016:101-103). Pozitivizmin etkisi ile oluşturulan makro tarih anlayışı ile büyüklerin, kahramanların tarihi tarih derslerinde ve ders kitaplarında işlenmektedir. Ortak bir anlatı ile istenilen tek tipleştirilmiş vatandaş oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu durum tarihin herkes tarafından kabul edilecek bir inşa olmasından hareketle tartışmalı konuların görünür olmadığı bir bağlam üretmektedir.

2.4.2.2. Davranışçı Eğitim Yaklaşımı ve Tartışmalı Konular

Türkiye'de pedagojik çalışmalarda en çok incelenilen, üzerinde çalışılan iki yaklaşım vardır. Bunlar; davranışçı eğitim anlayışı ve yapılandırmacı eğitim anlayışıdır. Davranışçı eğitim yaklaşımı pozitivizmin ilkelerinden gerçeğin tek ve değişmez olduğunu, olguların ve bilimsel gözlemlerin dışındaki bilgilerin anlamsız olduğunu savunmaktadır. Aynı zamanda nesnel bilgilere sadece bilimsel yollarla ulaşılabilceğini, bilginin insan zihninden bağımsız olduğunu kabul ederek öğrenmede nesnel bilgi aktarımını savunmaktadır. Bu anlayışa göre ders kitapları da nesnel ve doğruluğuna inanılan tartışılması söz konusu olmayan bilgilerle donatılmaktadır. Davranışçı anlayışla bu bilgiler her şeyi bilen öğretmenler tarafından öğrenciye sunulmakta ve sürecin sonunda aktarılan bilginin öğrenci tarafından alınıp aynen geri ifade edilmesi beklenmektedir (Yazıcı, 2015:71).

Pozitivizm nesnel, somut bilgiyi önemsemektedir. Davranışçı eğitim yaklaşımı pozitivizmden aldığı ilhamla bireyde istendik gözle görülebilir davranış değişikliği amaçlamaktadır. Bu

bağlamda müfredat daha somutlaştırılmıştır. Davranışçı yaklaşım ve nesnel bilginin aktarılması arasındaki ilişki şu şekilde ifade edilebilir:

1. Davranışçı eğitim yaklaşımında öğrenme, nesnel bilgiyi belli kaynaklardan (öğretmen, ansiklopedi ve kitap vb.) alarak zihne yerleştirmek ve onu hafızada korumaktır.
2. Davranışçı eğitim yaklaşımında doğru, nesnel, kanıtlanabilir bilgiye ulaşmak amaçlanmaktadır. Bu yaklaşıma göre doğru bilginin ölçütü onun nesnel gerçekliği olduğu gibi yansıtmasıdır. Elde edilen bu nesnel bilgiler realist/gerçekçi dünya görüşünün ürünüdür.
3. Davranışçı eğitim yaklaşımında, öğretmen donanımıyla bilgiyi temsil eder. Öğretmene yüklenen bu rol eğitimin, öğretici bilgi aktarımını esas aldığı göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenin temel görevi nesnel, değişmeyen doğru bilgileri aynen öğrenciye aktarmaktır. Bu anlayış öğretmeni merkeze alıp öğrenciyi edilgen konuma getirmektedir. Öğrencinin görevi aktarılan bilgiyi hafızaya almak ve davranışa dönüştürmektir.
4. Davranışçı eğitim yaklaşımında öğretmen, nesnel, herkes tarafından kabul edilen bilgiye sahip olduğu için otoriteyi temsil eder. Öğretmenin bu otoritesi ile bilgilerin öğrencilerin zihninde kalması ve disiplini sağlaması amaçlanmaktadır. Davranışçı eğitim yaklaşımında, öğretmen bilgiyi aktardığı, öğrencinin ise kapasitesi doğrultusunda bilgiyi aldığı için, öğrencinin bireysel görüşleri önemli sayılmamaktadır. Bireysel görüşler kanıtlamadığı için güvenilir olarak görülmemektedir (Puolimatka,1999,Hendry,1996,Prawat,1993, akt:Aydın, 2006a:61).

Ülkemizde yıllarca hazırlanan müfredat ile tarih öğretiminden istenen öğrenciye bilgiyi yüklemek ve onu belirlenen amaçlar doğrultusunda biçimlendirmektir. Uygulanan bu yöntem ile pasif duruma sokulan öğrencinin, kişisel yetenek ve beceri gelişimi ihmal edilmiştir. Uygulanan yöntemlerden dolayı tarih denilince toplum olarak akla sıkıcı, ezber kavramları gelmektedir. Tarih derslerinde yıllarca anlatım yöntemi uygulanmıştır ve burada öğrenciye düşen verileri olduğu gibi benimsemek olmuştur. Tartışma derslerden genelde uzak tutulmuştur. Kanıt, bulgu ve yorum yöntemi tartışma kültürünün oluşumunda etkilidir fakat derslerde uygulanan yöntem nedeniyle öğrenciler bu duruma yabancı kalmıştır. (Kaya, 2010:351). Pozitivizmin mutlak doğru ve genel geçer bilgilerin varlığı inancı, davranışçı eğitim anlayışı ile ülkemizde uzun yıllar uygulanmıştır. Müfredat öğretim programları bu anlayışa göre düzenlenmiştir. Tarih ders kitaplarındaki bilgiler öğretmen tarafından öğrenciye

aktarılmakta, öğrenciden tüm bilgileri ezberlemeleri istenmektedir. Bu yaklaşım ile tarihi konular üzerinde tartışma, düşünme, eleştirel yaklaşma durumu söz konusu değildir.

Davranışçı eğitim yaklaşımında tarih eğitiminde öğretmen ve öğrenciye görevler düşmektedir. Öğretmen, iktidar tarafından inşa edilen tarihi öğrenciye aktarmakta ve öğrencinin bu bilgiyi benimsemesi beklenmektedir. Diğer yandan davranışçı eğitim sonucunda belirlenen ortak davranışların kazanılıp kazanılmadığına dair kavrama düzeyinde geleneksel sınavlar yapılmaktadır. Öğrencinin davranışçı tarih öğretimindeki rolü ise iktidar tarafından inşa edilen tarih bilgisini kavramaya çalışmasıdır (Pamuk, 2014:110).

Eğitim felsefesi olarak benimsenen davranışçı eğitim anlayışı ile hazırlanan ders kitapları toplumun ortak değerlerini aktarmayı amaçlamaktadır. Pozitivizmden etkilenilmesiyle nesnel tarih anlayışı ile yazılan tarih ders kitaplarında farklı görüşlere yer verilmeyen, arşiv belgelerine dayanan, makro bir anlatım bulunmaktadır. Bu bağlamda tarih ders kitaplarında ve tarih derslerinde öğrenciye bilgileri sorgulama, tartışma alanı bırakılmamaktadır. Başka bir deyişle tartışmalı konular tarih öğretiminin dışında bırakılmaktadır. Benimsenen eğitim felsefesi nedeniyle tartışmalı konuların konuşulması, öğrencilerin analiz ve yorum yapabilmesi imkânsız hale gelmektedir.

2.4.2.3. Epistemolojik Arka Plan Olarak Postmodernizm

Postmodernizm, kelime kökü olarak alındığında post ön demektir. Bu bağlamda postmodernizm, modern ötesi ya da sonrası olarak tanımlanmaktadır. Kelime ilk olarak 1947 yılında Arnold Toynbee tarafından kullanılmıştır. Bir tarihçi olan Toynbee, A Study of History adlı yapıtının birinci cildinde postmodern terimini kullanmıştır ve 1875'ten itibaren Batı uygarlığının yeni bir tarih kesitine girdiğini söylemektedir ve bu döneme postmodern adını vermiştir (Doltaş,1988, akt. Aydın,2006b:3).

Giroux (1988) postmodernizm, Aydınlanma Çağı'nın bilimsel mirası olan rasyonalizme, akli her şeyin üstünde tutan pozitivizme, evrensel gerçeklik iddialarına, insanlığın özgürlüğe ve daha iyiye doğru ilerlediğine ilişkin inançlara ve varsayımlara karşı eleştirel bir duruş ve tutum sergilemektedir. Rao (2008) postmodernizm genelleyici açıklamalara, asimilasyona, merkezileştirmeye, hiyerarşiye, kategorileştirmeye, kuralların konulmasına, herhangi bir ideolojinin bayraklaştırılmasına ve kültürler arasında yüksek ve alt kültür şeklinde ayırım yapılmasına karşıdır. Bu nedenle, doğası itibarıyla açıktır, eklektiktir, kapitalist bir karakterdedir ve tüketicilerin tercihlerine saygı duyar. Postmodernizm

ironiyi, farklılığı, süreksizliği, kopmayı ve belirsizliği temsil etmektedir (akt:Yılmaz, 2013:200).

Postmodernizm Aydınlanma ve onun getirisi olan modernizmin çeşitli eleştirileri ve oluşturduğu tepkilerin bir anlatımıdır. Şüphelenip düşünmeyi ve değişimi savunur, hiyerarşi ve otoriteye karşı çıkar, ötekinin varlığını kabul eder, bireyi özne olarak görüp ön planda tutmaktadır (Karabağ, 2002:62). Postmodernizm, pozitivist eleştiri niteliğindedir. Modernin getirdiği nesnellığe, genelleyici ifadelerle karşı durmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilimler, özelde tarih pozitivistten etkilendiği gibi postmodernizmden de etkilenmiştir. Pozitivist tarih anlayışı sorgulanmaya başlamıştır.

Munsloe (1997) postmodern tarih anlayışında geçmiş anlatı formunda sunulmaktadır. Tarihsel kanıtlar ve belgelerin sorgulanmasını ve bu bağlamda kanıtların tarihçilerin birer yorumu olduğunu postmodernizm ile belirtilmektedir. Modernizmin getirdiği kesinlik, doğruluk, gerçeklik, sosyal ve ahlaki açıdan bağımsız bakış açısının varlığı veya objektiflik postmodern dönemde sorgulanmaktadır. Novick (1988), insanların geçmişte yaşadıkları olayların objektif olarak incelenmesini mümkün değildir. Postmodernizmi benimseyenlere göre tarihin disiplinin kurucusu Ranke'nin iddiasının aksine tarihçi hiçbir zaman geçmişi 'gerçekten olduğu gibi' ortaya koyulması imkansız görülmektedir (akt: Yılmaz, 2013:201). Modern tarih anlayışı ile geçmişte yaşanmış olaylar neden-sonuç ilişkisi içinde, objektif olarak aktarılmaktadır. Postmodernizm tarih anlayışında ise geçmişte yaşanmış olaylar birçok tarihçi tarafından farklı yorumlanması olarak görülmektedir. (Jenkins, 1994, akt: Karabağ, 2002:65). Postmodernizm ile olayların, tarihsel kanıtların, arşiv belgelerinin objektifliği sorgulanmaya başlamıştır. Bu anlayış ile her birey, her tarihçi kendi tarihini inşa etmektedir ve inşa ederken de kendi ideolojilerinden etkilenmektedir.

2.4.2.4. Yapılandırmacı Eğitim Modeli ve Tartışılmalı Konular

Postmodernizm birçok alanı olduğu gibi eğitim hayatını da etkilemiştir. Postmodernizmin pedagojideki izdüşümü yapılandırmacı eğitim modelidir. Yapılandırmacı eğitim anlayışı bilgide öznelliğe, yerelliğe ve kurumsal bilgilerin birbirleriyle karşılaştırılamayacağına vurgu yapmaktadır. Yapılandırmacılığın ise eğitimde karşılığı şu şekilde olmaktadır.

1. Öğrenme bilgiyi yapılandırmaktır ve onu yapılandıran öğrencidir. Yapılandırmacı eğitim anlayışına göre çocuk bir öznedir. Bir özne olarak da bilgisini, şemalarını, kavramlarını, yorumlarını kullanarak kendisi inşa eder. Çocuk kendi deneyimleri ve başkasının

deneyimlerini karşılaştırarak kendi bilgisini yapılandırır ve inşa eder. Öğrencinin öznel değerlendirmeleri yapılandırmacı eğitim anlayışında değerlidir.

2. Yapılandırmacı eğitim anlayışına göre bilgi öznedir. Bilgi öğrenci tarafından inşa edilir. Ön bilgiler, zihinsel kalıplar, dilsel kavramlar, içinde yaşanan toplum bilginin yapılandırılmasında etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle dış dünyanın nesnel bilgisini elde etmek imkansızdır.

3. Yapılandırmacı eğitim anlayışına göre öğrenmede etkileşim oldukça önemlidir. Başarılı bir eğitim hayatı için öğrencilerin etkileşim içinde olmalarını savunmaktadır.

4. Yapılandırmacı eğitim anlayışı öğrenmede her türlü otoriteye ve öğretmenin açıkça otoritesine karşı çıkar. Otorite ile çocukları cezalandırma, ödül verme gibi yöntemler çocukların bireyselliklerini, özgünlüklerini yaşamasını engellemektedir. Bu anlayış ile öğretmenin bilgisel otoritesine karşı çıkmaktadır. Öğretmenin kendi bilgisini dikte etmek yerine öğrencilerin bilgilerini inşa etmelerine yardımcı olması beklenmektedir.

5. Yapılandırmacı eğitim anlayışı öğretmen ile öğrenci arasındaki mesafeyi eleştirir ve güvene dayalı yakın ilişki kurulmasını istemektedir. Eğitimde özgür ortamın oluşturduğu samimiyet ile öğretmene öğrencinin kişiliğini tanıma fırsatı doğmaktadır. Bu şekilde güçlü iletişim kurulmakta, güven, açıklık, etkileşim içselleştirmeyi kolaylaştırmakta ve çocuğun çevresiyle özdeşim kurmasına olanak sağlamaktadır (Matthews,1993,Prawat,1993,Hendry,1996, akt. Aydın, 2006a:62-4).

Copelenad'a (1998) göre yapılandırmacı eğitim anlayışı eğitim müfredatını dolayısıyla tarih eğitimini de etkilemiştir. Öğrenme bireyin kendi bilgisini oluşturması anlamına gelmektedir. Yapılandırmacı bir tarih programı, kronoloji bilgisi, tarihi olaylara farklı yorumların yapılmasını, öğrencilerin farklı yöntemlerle kendi bilgilerini inşa etmesini ve farklı kaynaklar kullanarak tarihsel sorgulama, tarihi olayları analiz etme amacı taşımaktadır. Henry'e (2002) göre bu anlayış ile öğrencilere bilgi ve tarihsel beceriler kazandırılması hedeflenmektedir. Bu ise öğrencilerin tarihsel kaynakları kullanarak bu kaynakları sorgulama, analiz etme, tarihin farklı yorumlarını fark etmesi ve imgelem becerilerini kullanarak tarihte kendi ürünlerini ortaya çıkarması hedeflenmektedir. Öğrenciler karşılarına çıkan farklı kaynakları incelerken anlamları üzerine tartışarak yeni yorumlar ortaya çıkarmaktadır (akt: Dilek,2007: 48-9).

Yapılandırmacı eğitim anlayışı düzenlenen yeni tarih öğretim programının amacı şöyledir:

“Millî Eğitim Şûrası ve benzeri çalışmalarda sıklıkla, öğretim programlarının, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine imkân sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu dile getirilmektedir. Tüm bu ihtiyaçlar doğrultusunda, dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak öğretim programlarında yeni yaklaşımlar dikkat çekmektedir. Bu nedenle programda, bilginin taşıdığı değeri ve öğrencilerin var olan deneyimleri dikkate alınarak onların yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım izlenmiştir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine imkân sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır. Tarih dersi öğretim programı öğrencileri düşünmeye, araştırmaya, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına imkân sağlar (TTKB, 2007:8-9).”

Yapılandırmacı tarih eğitimi anlayışı ile tarihteki olaylar, sorunlar bireylerin kendi inşasının bir ürünüdür. Bu süreçte öğrenci kendi algısından, çevresi ile etkileşiminden yola çıkarak olaylara farklı yorumlar getirebilmektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışı ile istenen öğrencilerin kendi bilgilerini inşa etmesi ve tarihsel düşünme becerileri kazanması tartışmalı konuların derslerde sunulması ile gerçekleşebilir. Bu bağlamda derslerde tartışmalı konuların sunulmasıyla öğrenciler aktif duruma geçerek tarihe dair bir problemi, sorunu, olayı analiz ederken kendi düşüncelerini, kendi bilgisini, yorumunu ortaya çıkarabilir.

2.5. Tarihsel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasında Tartışmalı Konular

Ülkemizde 2000’li yıllardan itibaren eğitim sisteminde değişiklikler yapılmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı eğitim anlayışı benimsenmiş ve bu anlayış müfredata, öğretim programlarına ve ders kitaplarına yansımıştır. 2007 yılında yapılan değişiklik ile tarih ders öğretim programında ve ders kitabında değişiklikler yapılmıştır. Öğrencinin bu yeni anlayış ile kendi deneyimlerini, yorumlarını, bilgisini oluştururken birtakım beceriler kazanması amaçlanmıştır. 2017’de yılında tekrar bir değişimi gidilmiştir ve taslak olarak sunulan tarih öğretim programı 2018 yılında kabul edilmiştir. Yeni kabul edilen tarih öğretim programı ile

de öğrencilerin beceri kazanması istenmektedir. “Öğrencilere, geçmişe dair bilgiler verilmesi ve bu bilgiler aracılığıyla tarihe özgü çeşitli yeterlilik ve beceriler kazanmaları amacıyla hazırlanan Tarih Dersi Öğretim Programı, tarih biliminin doğasına uygun olarak sosyal bilimlerin farklı dallarının perspektif ve terminolojisinden yararlanılarak hazırlanmıştır” (TTKB, 2018:11).

Tarih Dersi Öğretim Programı ile ulaşılması beklenen temel beceriler şunlardır:

“Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, araştırma-sorgulama, sorun çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, gözlem yapma, değişim ve sürekliliği algılama, mekanı algılama ve sosyal katılım.”

Tarih Dersi Öğretim Programı’nda yer alan tarihsel düşünme becerileri şunlardır:

“Kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma” (TTKB, 2007:10).

Demokrasinin var olduğunun göstergesi olarak ve onun gelişip güçlenmesi için tartışma bir araç olarak kullanılmaktadır. Demokratik olmayan bir toplumda tartışma yapılamaz ve bundan dolayı tartışma yapılamayan yerde de demokrasi gelişemez. Bu bağlamda tartışma demokrasi için bir gereklilik, demokrasi ise sağlıklı bir tartışma ortamının oluşması için zemindir (Yeşil, 2003:608). Bu bağlamda demokratik ülkelerde eğitim sistemi ile derslerde öğrencinin tartışabilmesi, kendi görüşlerini ifade edebilmesi beklenmektedir.

Yeni oluşturulan program ile öğrencilerin tarihi konular, sorunlar üzerinde tartışabilmesi, tartışırken de beceriler kazanması amaçlanmaktadır. Öğrenciler bu şekilde tarihi olayları, savaşları, tarihleri ezberlemek yerine tartışarak kendilerini geliştirmektedirler. Bu bağlamda tartışmalı konularda MEB’in belirlemiş olduğu becerilerin kazanılmasına katkı sağlamaktadır. Cannard’a (2005) göre günümüzde benimsenen yapılandırmacı eğitim anlayışı ile öğrenciler tartışmalı konular üzerine konuşarak, öğrencilerin kendi bilgisini inşa etmesi, değerlendirmesi ve yeni durumlara uyarlama becerisi kazandırılmaktadır. Tartışmalı konuların konuşulması ile öğrenciye, bilgiyi yapılandırma, iletişim ve karar verme becerilerini artırma gibi katkılar sağlamaktadır (Akt: Çopur, 2015:12).

Wals’a (1998) göre tartışmalı konuların öğretimi, yapılandırmacı eğitim felsefesine göre düzenlenip kabul edilen yeni programlarla öğrencide amaçlanan beceri gelişimine katkısı bulunmaktadır. Berg, Leena & Holden’e (2003) göre bu konuların sınıfta ve öğretim

programlarında yer alması öğrencilerde; “farklılıkları algılama ve onlara saygı duyma, üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine, yurttaşlık niteliklerini geliştirilmesine, kendilerini topluma hazırlama ve çevreleri ile iletişimine katkı sağlamasına, gerçek ve anlamlı öğrenmeye, yaratıcılığının gelişmesine ve daha aktif bireyler olmasına katkı sağlar” akt. Yazıcı ve Seçgin, 2010:489). Amaçlanan becerilerin kazanılmasında tartışmalı konuların katkısı bulunmaktadır. Öğrenci tarihi bir olaya, soruna karşı birden çok görüşün olduğunu görebilmekte ve fikirlerini tartışabilme imkânı bulabilmektedir.

Sosyal bilgiler ve diğer sosyal bilimler dersleri içinde, tartışmalı konulara yer verilmesi öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlama, çevresiyle iletişimini kuvvetlendirme, öğrencilerin etkin, demokratik birer yurttaş olmalarını sağlamaktadır (Seçgin, 2009:21). Harwood ve Hahn’a (1990) göre çoğulcu demokrasilerde öğrencilerin yurttaşlık görevine hazırlanması, eleştirel düşünme ve iletişim kurma becerilerinin gelişmesi için tartışmalı konuların öğretilmesi gerektiğini belirtmektedirler (Akt: Ersoy, 2013:28).

Çiçek’e (2009:157) göre de tartışmalı ve hassas konuların tarih derslerinde yer verilmesi ile öğrencilerde, demokrasinin gereği ve vazgeçilmezlerinden olan şu beceriler kazandırılmaktadır: “çoklu düşünme, çoklu bakış açısı, çoklu yorumlama gücünün kullanma becerisini, yaşadığı toplumun yapısını tanıma, tarihsel araştırmaların mantığını kavrama, kendini ifade etme, analitik düşünme becerilerini kazanma, okul dışı yanlış öğrenmeleri düzeltme imkanı sağlanmaktadır.” Tartışmalı konuların sosyal bilimler derslerinde işlenmesi ile derslerin öğretim programlarında gösterilen ders amaçları olan öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Avaroğulları, 2015:142).

Stradling’e (2003:82-83) göre her tarihçinin bir olay üzerinde farklı yorumları bulunur. Öğrencilerin bunu anlaması sağlanmalıdır. Bu esnada öğrencilerin, tarihsel görüş ayrılıklarının farkına varıp incelerken öğrencilere belirli yöntem ve beceri kazandırılması mümkündür. Bu da eleştirel bakış açısıyla konunun analiz edilmesiyle sağlanır.

Tarihsel çalışmalar genel olarak yer ve zamana, fikirlere, olaylara, isimlere ve gerçek bilgilere dayanmaktadır. Tarihsel anlamın oluşması için öğrencilerin tarihsel düşünme ile tanışmaları gerekmektedir. Öğrencilerin ders kitaplarında sunulan bilgilere dair zihinlerinde oluşan soruları cevaplayacak kanıtları araştırması, sorularını artırmaları, tarihsel olaylarla ilgili çoklu bakış açılarını karşılaştırmaları ve sayısal verileri, döneme ait sanatsal çalışmaları, günlükleri,

gazeteleri ve diğ er tarihsel dokümanları incelemeleri gerekmektedir. Bu bağlamda öğrenciler tarihsel dokümanları da göz önüne alarak tarihsel anlatılarını yaratıcı bir şekilde yapılandırmaları gerekmektedir (NCHS, 2004). Yapılandırmacı eğitim anlayışı ile düzenlenen tarih dersi  ğretim programında yer alan tarihsel düşünme becerilerinden tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel analiz ve yorum becerisini kazanması için öğrencilerin tarih konularında farklı görüşlerle karşılaşması, tartışması gerekmektedir.

National Center For History in the Schools’a (NCHS) göre öğrencilerin tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi kazanması için; *“geçmiş problemleri ve konuları tanımlama, önceki koşulların kanıtlarını yorumlama, önceki tarihle bağlantıları tanımla, eylemin alternatif akışını değerlendirme, konunun eylem sürecini ya da pozisyonunu formüle etme, uygulanan kararı değerlendirme yapması”* beklenmektedir.

NCHS’e göre tarihsel analiz ve yorum becerisini kazanması için  ğrencilerin;

“Farklılık gösteren fikirleri karşılaştırma, çoklu bakış açısıyla düşünme, etkili fikirlerin ve önemli bireylerinde yer aldığı çoklu sebepleri, ilişkilerin etkilerini ve nedenlerini analiz etme, hassas konuları tanımlamak için  ağlar ve bölgeleri karşılaştırma, tarihsel kanıtlarla oluşturulan hipotezleri ve desteklenmeyen fikirleri ayırt etme, tarihsel anlatıdaki rekabeti karşılaştırma, kaçınılmaz tarihsel tartışmalarda itiraz etme, geçici olarak tarihsel yorumları tutma, tarihçiler arasındaki büyük tartışmaları değerlendirme, ge mişı etkileyen hipotez oluşturması beklenmektedir” (NCHS, 2004).

2018 yılında kabul edilen tarih  ğretim programında tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi ve tarihsel analiz ve karar verme becerisi ile öğrencilerin aşağda belirtilenleri kazanması beklenmektedir:

“Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi: Sorun merkezli analiz ve karar verme etkinlikleri, öğrencilerin geçmişte insanların kritik anlarda yüz yüze geldiği sorun ve ikilemlerle karşılaşmalarını sağlar. Kritik dönemlerin sorun veya konularıyla yüzleşmek, mevcut alternatifleri analiz etmek, tercih edilmemiş seçeneklerin sonuçlarının ne olacağı hakkında değerlendirmeler yapmak ve bunları tercih edilmiş çözüm yollarının sonuçlarıyla karşılaştırmak öğrencilerin bu konulara ilgisini ve katılımını artıracaktır. Sorun merkezli analiz ve karar verme etkinliklerinin iyi seçilmesi, öğrencilerin demokratik vatandaşlık anlayışı geliştirmelerine yardımcı olacaktır” (TTKB, 2018:16).

“Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi: Öğrenciler tarihsel metni analitik bir bakış açısıyla inceleyebilen iyi bir tarih okuyucusu olmalıdır. Bunun için öğrencilerin; temel olguyu,

doğru cevabı ve en geçerli yorumu bulma konusunda doğru bir bakış açısına sahip olmaları gerekir. Öğrencilere; “Amaca uygun okuyor muyum?”, “Öğrenmek istediğim bu mu?” gibi sorular sordurmak gerekir. Aksi takdirde öğrenciler her tarihsel metinde anlatılanların peşinen doğru ve gerçek olduğunu düşünebilirler. Bu tür sorunlar tarih ders kitaplarının tarihî bilgiyi geleneksel olarak aktarma biçimlerinden de kaynaklanmaktadır. Bu nedenle ders kitaplarında olgular belirlenmiş bir sonuca doğru sıralı bir şekilde sunulmaktadır. Bu sorunun üstesinden gelebilmek için ele alınan her konuyla ilgili birden fazla kaynak kullanmak gerekir. Böylece öğrencinin diğer tarih dokümanlarını ve buluntularını kullanarak geçmişe ilişkin farklı yorumları ve yaklaşımları görmesi mümkün olacaktır” (TTKB, 2018:15).

Benimsenen eğitim anlayışı ile öğrencilerde bu becerilerin kazandırılması istenmektedir. Becerilerin kazanılması için NCHS tarafından ortaya konulan özelliklere ve 2018 yılında kabul edilen tarih öğretim programına bakıldığında öğrenciler farklı bakış açılarıyla karşılaşmada, hassas konulara dair kendi fikirlerini oluşturmada, çoklu bakış açısını kazanmada yani öğretim programının belirlediği becerilerin kazanılmasında tartışmalı konulara müfredatta, ders kitaplarında yer verilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin kendi tarih anlatısını inşa etmesinde, farklı kaynaklarla, yorumlarla karşılaşarak tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisini kazanmasında tartışmalı konular bir dezavantaj değil aksine bir avantaj olduğu görülmektedir.

2.6. Tartışmalı Konuların Sunumunda Öğretmen Modelleri

Eğitim hayatında ders kitapları kadar öğretmenlerin de, öğrencilerin üzerinde etkisi bulunmaktadır. Öğrencilere rehber olmak, müfredatın kendisine verdiği görevi yapmak, sınıf düzenini korumak gibi görevleri bulunmaktadır. Bunun yanında tarih ders kitaplarında bulunan tartışmalı konuların sunumunda, öğrencilerin konulara eleştirel bakış açısıyla yaklaşmaları konusunda tarih öğretmenlerinin önemli rolü bulunmaktadır. Her öğretmenin kullandığı öğretim yöntemine göre tartışmalı konuların sunumu değişmektedir.

Öğretmenlerin tartışmalı konuları sınıf ortamına getirme konusunda bir takım çekinceleri bulunmaktadır. Evans, Avery ve Pederson’un (1999) yılında yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler öğretmenin okul yönetiminin yaptırımından korktukları için tartışmalı konuları sınıfa getirmekte çekindiklerini vurgulamışlardır. Çalışmada Amerikan öğrencilerinin ülkelerinin dış politikadaki başarısızlıklarını, yönetimle ilgili konular, nükleer silahlar gibi

konuları tartışamadıkları gözlenmiştir. Tartışmalı konuların bazı durumlarda ele alınmasına izin verilmemesinin nedeni olarak statükonun devam ettirilmek istenmesi gösterilebilir (Akt:Yazıcı ve Seçgin, 2010:490) .

Phillips (2009:126), öğretmenlerin tartışmalı konuları sınıf ortamına getirirken hassas konularda kendilerini rahat hissedemediklerini belirtmiştir. Birleşik Krallık'ta, öğretmenler tarafından derslerde özellikle 11 Eylül sonrası İslam tarihini öğretmek karmaşık ve zordur. Özellikle Müslüman nüfusun yoğun olduğu bölgelerde öğretmenler, derslerde İslam tarihini anlatma konusunda kendilerini rahat hissetmeyebilirler aynı zamanda kendilerini bilgi açısından yetersiz de görebilirler.

Yılmaz'ın (2012:214-5) öğretmenlerle tartışmalı konuların sunumu ile alakalı yaptığı çalışmada, öğretmenler asıl sorumluklarının müfredattaki konuları ders kitabındaki bilgileri aktarmak olduğunu, aynı zamanda müfredat ve ders kitaplarının bu konulara çok yer vermediğini, tartışmalı konuları ele almanın riski olduğunu ve çok tepki aldığını bu nedenle de bu konulara girmediklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda müfredatta bu konuların üzerinde çok fazla durulmadığını, tartışmalı konuların sunumunun öğretmenlerin inisiyatifine sunulduğunu fakat üstü kapalı olarak bu tür konulara girilmemesi mesajının verildiği ifade edilmiştir.

Mhlauli (2011) Botswana'da ilkokullarda tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretimini faydalı buldukları sonucu çıkmıştır fakat öğretmenlerin bulundukları toplumsal yapı, toplumun kültürel özellikler ve dini inanışlardan dolayı bazı konuları sınıf ortamına getirmede zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Türkiye'de ve yukarıda verilen örnekteki gibi başka ülkelerde yapılan araştırmalarda öğretmenlerin tartışmalı konuların sunumundan çekindiği görülmektedir. Müfredatın istediği, ders kitaplarında yer alan konuların dışına çıkılması bir risk olarak görülmektedir (Akt:Çopur, 2015:17).

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tartışmalı konuları sınıfta işlerken kendilerini bir taraf olarak görmektedirler. Bu nedenle farklı görüşleri sınıfa getirirler bile tek taraflı sonuca ulaşmaya çalışarak müfredatın da kendilerinden istediği gibi öğrencinin zihninde tek bir doğrunun oluşmasına gayret etmektedirler (Çiçek, 2009:154).

Öğretmenlerin tartışmalı konulara yer vermemesinin nedenlerinden biri, öğretmenlerde bilgi ve deneyim eksikliği olarak görülmektedir. Tartışmalı konuların öğretiminde, öğretmenlerin

bu konuların nasıl sunulması gerektiğine dair eğitime sahip olmaları önemlidir. Tartışmalı konuların sunumundaki güçlükler, öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmasıyla giderilebilir (Avaroğulları, 2015:141).

McCully ve Kitson'un (2005) yaptıkları araştırma ile tartışmalı konuların sunumunda öğretmen tutumlarını kaçınanlar, durumu kurtaranlar ve risk alanlar olarak sınıflamıştır.

“Kaçınanlar: Tartışmalı olabilecek konuları öğretmekten kaçınırlar. Tarih öğretmenin amacı, öğrencileri tarih dersinde başarılı hale getirmektedir. Tarih öğretmenlerinin öğrenciye geniş bir katkı yapması gerektiğine katılmazlar.

Durumu kurtaranlar: Tartışmalı konuları öğretirler ancak tarihsel süreçteki biçimiyle muhafaza edilirler. Öğrencilerin aktif olarak tartışmanın temeline gidilmeleri teşvik edilmez. Evde anlatılan tarihe çok da yakın olmayan ancak paralel konuları anlatabilirler.

Risk alanlar: Tarih eğitiminin sosyal işlevini tam olarak kabullenirler. Bilinçli olarak geçmişle geleceği birleştirirler. Tartışmalı konulara girmeyi sağlayacak fırsatları değerlendirirler. Limitleri zorlamaktan korkmazlar.”(Akt: Phillips, 2009:128).

Öğretmenler tartışmalı konuları sınıf ortamına getirirken tarih öğretim programına ters düşmeme kaygıları taşıdığı gibi idare ile problem yaşamamak, kendilerini riske atmamak için bu konulardan uzak durabilmektedirler. Tartışmalı konularda her öğretmenin bir görüşü bulunmaktadır. Lane, Denton ve May (2006) tartışmalarda öğretmenlerin dört farklı görüşe göre tartışmayı yürüttüklerini ifade etmiştir. Bunlar; demokratik katılımlı tarafsızlık, temkinli/katılımsız tarafsızlık, yalıtılmış/kaçınmalı tarafsızlık ve yanlı/yönlendirmeli taraflılık olarak sıralanmıştır.

Demokratik Katılımlı Tarafsızlık: Öğretmenin görüşlerini açıkça ifade edip öğrencinin de görüşlerini söylemesine müsaade ettiği durumdur. Öğretmen öğrencileri yönlendirme yapmadan tartışmaya sevk eder.

Temkinli/katılımsız Tarafsızlık: Öğretmen kendi görüşlerini ifade etmez ama öğrencilerin tartışmalarına izin verir.

Yalıtılmış/kaçınmalı Tarafsızlık: Öğretmen tartışmalı konuların ele alınmasına izin vermez ve kendi görüşleri ile öğrencilerin fikirlerini etkilememek için konuya dair kendi fikrinden bahsetmez.

Yanlı/yönlendirmeli Tarafllık: Öğretmenin otoritesi söz konusudur. Konuya girip kendi görüşlerini söyler, öğrencilerin tartışmalı konular hakkında görüşlerini ifade etmelerine izin vermez. Öğretmen aktaran konumdadır. Öğrencilerin yerine kendisi düşünür ve karar verir (Akt.Tokdemir, 2013:115-6).

Tartışmalı konular sınıf ortamına getirilirken kimi öğretmenler kaygı duyarken kimi öğretmenler de bunun faydalı olacağını bilincinde olup bu konulara yer vermektedirler. Öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konuları sınıf ortamına getirirken konu hakkında gerekli bilgiye ve öğretim yöntemleri bilgisine sahip olması gerekmektedir. Öğrencilerin toplumda farklılıklara saygı duyması, konulara farklı yaklaşması, eleştirel düşünmesi açısından tartışmalı konuların doğru sunumunda öğretmenlere büyük rol düşmektedir.



BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili konular açıklanacaktır.

3.1. Araştırma Modeli

Sosyal bilimlerde araştırma yöntemi olarak nicel ve nitel olmak üzere iki yöntem kullanılmaktadır. Nicel araştırma yöntemi temelini pozitivist paradigmadan almaktadır. Pozitivist/akılcı paradigmanın kökleri 20. yüzyılın başlarına dayanmaktadır. Pozitivist/ akılcı paradigma 20. yüzyılda ortaya çıkan sosyoloji ve psikolojinin doğuşundan itibaren araştırmada nicel yöntem olarak karşımıza çıkan vazgeçilmez yöntemlerden biri olmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013:30). Nicel araştırma yöntemi, pozitivistten etkilenerek gerçeklerin nesnel olması, gözlenebilir, ölçülebilir olmasını ileri sürmektedir. Pozitivist paradigmanın doğasına ilişkin anlayışına ve bilimsel yöntemin ontolojik ve epistemolojik yapısına eleştiriler yöneltmiştir. Sosyal bilim düşünce okulları, insan davranışlarının genel yasalarla yönetilmesine karşı tavır almışlardır. Yorumlayıcı paradigma yaklaşımını benimseyenler pozitivistin nesnellik görüşüne karşı insan davranışlarının onu araştıran araştırmacı tarafından anlaşılabilceğini ileri sürmektedirler. Bu bağlamda sosyal bilimlerde, öznel ve belli ortamlarda bulunan insanların deneyimleri ile uğraşma olarak kabul edilmektedir (Balcı, 2011: 27-29). Pozitivistin nesnel-genel geçer ifadesine karşı insanı temel alan, deneyimlere önem veren, öznel yorumlayıcı paradigma ortaya çıkmıştır.

Yorumlayıcı paradigma bilginin örgütlenmesinde ve sunulmasında tek doğru biçim yoktur düşüncesinden yola çıkarak fen bilimlerinin kavramlarından uzaklaşarak kendi yöntemini kurmaya başlamıştır. Bu bağlamda sosyal bilimlerde nitel araştırma yönteminin oluşmasıyla çalışmalarda, nesnellikten ziyade bakış açısı ön plana çıkmaya başlamıştır. Sosyal bilimlerdeki olay ve olgular kendi ortamlarında incelenmekte ve araştırmacı da bu olay ve olguları ayrıntılı, derinlemesine açıklamaya ve yorumlaya çalışmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:34). Öğretmenlerin deneyimlerine, görüşlerine dair derinlemesine bilgi edinmek amacıyla problem ve alt problemleri yanıtlayabilecek en uygun yöntemin nitel araştırma yöntemleri olduğu söylenebilir. Bu bağlamda nitel araştırma desenlerinden probleme taraf olabilecek Fenomenoloji (olgubilim) tercih edilmiştir. Fenomenoloji, hem bir felsefi bakış hem de araştırma yaklaşımı yani felsefi ve psikolojik bakıları temel alan bir araştırma

desenidir. Pozitivist paradigmanın anlayışına karşı gerçekliği, bireysel bakış ve deneyimlerde aramaktadır. Fenomenolojik felsefe insanın deneyimleri ile oluşturduğu anlamlara odaklanmaktadır, çünkü deneyimlerin, davranışları şekillendirdiği her davranışın bir amacının olduğunu ve bu davranışların insanın korkuları, amaçları, isteklerine göre şekillendirdiğini savunmaktadır (Ersoy, 2016:53-55).

Fenomenolojik yaklaşımlar ile insanların deneyimi nasıl anlamlandırdıkları ve bu deneyimleri hem bireysel hem de anlamsal olarak bilince nasıl dönüştürdüğü üzerine odaklanmaktadır (Patton, 2014:104). Fenomenoloji araştırmalarında insanların edindiği deneyimler üzerinde derinlemesine araştırma yapılmaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler ile öğretmenlerin tartışmalı konulara dair yükledikleri anlam ve edindikleri deneyimleri derinlemesine analiz edebilmek ve araştırmanın problemine uygun olmasından dolayı fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu nitel araştırmalarda sıkça kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. “Maksimum çeşitlilik örnekleme amacını küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:136).” Araştırmanın çalışma grubuna, derinlemesine analiz edebilecek bir çalışma yapmak için 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul ili içinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan 19 tarih öğretmeni seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik sağlamak için MEB’e bağlı Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Anadolu Lisesinde çalışan öğretmenler tercih edilmiştir. Bunun yanında özel okullarda çalışan tarih öğretmenleri de tercih edilmiştir. Buradaki amaç sonuca dair genelleme yapmak değil, devlet okulları ve özel okullar arasında problem cümlesi bağlamında farklılıklar ve benzerliklerden yararlanarak veri çeşitliliğini zenginleştirmektir.

Araştırmaya katılan katılımcılara, çalışma ile ilgili bilgi verilmiştir ve katılımcılar gönüllük esasına dayanarak çalışmaya katılmışlardır. Araştırmada etik ilkelere uyularak katılımcıların kimliklerinin gizliliği için katılımcılara Ö1, Ö2, Ö3, Ö... şeklinde kodlar verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 7’si kadın, 12’si erkektir. Bu öğretmenlerden 13’ü MEB’e bağlı devlet okullarında, 6’sı özel kurumda çalışmaktadır. Katılımcıların yaş grubuna

bakıldığında, 29 ve 51 yaş arasında öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların çoğu (bir öğretmen hariç 2,5 yıl deneyim) 4 yıl ve üzeri öğretmenlik tecrübesine sahiptir. Mesleki tecrübe olarak en uzun 30 yıl öğretmenlik yapan bir katılımcı bulunmaktadır. Katılımcı öğretmenlere ait kısa demografik bilgiler aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 3. 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Kod Adı	Cinsiyet	Yaş	Kurum	Mesleki Kıdem Yılı
Ö1	Erkek	40	Özel	12
Ö2	Erkek	40	MEB	6
Ö3	Kadın	51	MEB	30
Ö4	Kadın	29	MEB	2,5
Ö5	Kadın	38	Özel	12
Ö6	Erkek	29	Özel	6
Ö7	Kadın	38	Özel	10
Ö8	Erkek	37	MEB	11
Ö9	Kadın	31	MEB	6
Ö10	Erkek	44	MEB	21
Ö11	Erkek	51	MEB	28
Ö12	Erkek	46	MEB	21
Ö13	Erkek	32	MEB	5
Ö14	Erkek	32	Özel	4
Ö15	Erkek	35	MEB	7
Ö16	Erkek	33	Özel	10
Ö17	Kadın	41	MEB	19
Ö18	Kadın	42	MEB	20
Ö19	Erkek	31	MEB	7

3.3. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmaların geçerliğini artırmak amacıyla veri çeşitliliğinin sağlanması açısından en çok kullanılan veri toplama yöntemi görüşmedir. Görüşme seçilmesinin nedeni araştırmada kullanılan fenomenoloji deseni ile bireylerin deneyimlerine, tartışmalı konulara yüklediklere anlamlara ulaşmaktır. Bundan dolayı görüşme veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bazı durumlarda katılımcıların etkileşim halinde daha çok veri sağlayacağı düşünülerek birebir

görüşme yerine odak grup görüşmesi yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler 11 Mayıs 2017 ve 17 Haziran 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

3.3.1. Görüşme

Nitel araştırmalarda görüşme yöntemi ile kişilerin bakış açıları ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Görüşme yönteminin amacı, görüşülen kişilerin yaşadıkları dünyayı nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmak, kullandıkları terimleri ve kişilerin yargılarını öğrenmek ve kişisel bakış açılarının ve deneyimlerin neticesinde oluşan karmaşıklığı yakalayabilmektir. (Patton, 2014: 348). Fenomenoloji desinin doğası gereği araştırmalarda görüşme yöntemi başlıca veri toplama aracıdır. Olgu ve olaylara ilişkin yaşantıları ortaya çıkarmak için görüşme yöntemi, fenomenolojik bir çalışma yapan araştırmacıya etkileşim, esneklik yoluyla irdelene yapmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 80). Araştırmada “Türkiye’de tarih derslerinde tartışmalı konuların sunumu nasıldır” sorusuna, öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanılarak cevap alabilmek, nasıl olduğunu ortaya çıkarabilmek için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda 12 öğretmenle birebir görüşme yapılmıştır. Görüşme formu Ek 1de sunulmuştur.

Tablo 3. 2. Öğretmenlerle Yapılan Görüşme Tablosu

Birebir Görüşme Yapılan Öğretmenler	Görüşme Süreleri
Ö1	20
Ö2	29
Ö3	38.30
Ö4	26
Ö7	35.29
Ö8	20.47
Ö9	43
Ö10	20
Ö11	141
Ö12	39.40
Ö15	40.15
Ö16	17.35

3.3.2. Odak Grup Görüşmesi

Odak grup görüşmesi bir grup katılımcı ve belirli bir konu üzerine yapılan görüşmedir. Odak grup görüşmesinde katılımcılar belli bir konuya dair birbirlerinin yorumlarını dinledikten sonra kendi yorumlarının yanında ek yorum ve düşüncelerini ifade edebilmektedirler. Katılımcıların bu görüşmede ortak karara varmaları ya da ihtilafa düşmeleri beklenmez. Grup görüşmesindeki amaç, insanların başkalarının görüşlerini dinledikten sonra kendi görüşlerini toplumsal bir bağlamda değerlendirebileceği sağlam verilere ulaşmaktır (Patton, 2014:386).

Odak grup görüşmesi ile öğretmenlerin tartışmalı konulara dair düşüncelerini ifade edip karşılıklı etkileşimde bulunmaları amaçlanmıştır. Bu sayede farklı görüşlere ve deneyimlere, farklı mesleki deneyim sürelerine sahip öğretmenler, tartışmalı konuların sınıf ortamında sunumundaki farklılıkları görmeleri, birbirlerinin deneyimlerine dair fikir edinmeleri ve bu görüşme ile tartışmalı konular bağlamında kaliteli veriler elde edilmesi amaçlanmıştır. Üçer (Ö17, Ö18, Ö19) ve ikişer kişiden oluşan (Ö5, Ö6 / Ö13, Ö14) 3 tane odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bir odak grup görüşmesinde (Ö13, Ö14) devlet okulunda ve özel okulda çalışan öğretmenler yer almaktadır ve onların çalıştıkları kurumun farklılığından ve buradaki deneyimlerinden tartışmalı konular bağlamında yararlanılmıştır. Diğer odak grup görüşmelerinde ise farklı mesleki kıdem yılına, farklı tecrübelere sahip öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanılmıştır.

Tablo 3. 3. Öğretmenlerle Yapılan Odak Grup Görüşmesi Tablosu

Odak Grup Görüşmesi Yapılan Öğretmenler	Görüşme Süreleri	Kurum	Mesleki Kıdem Yılı
Ö5	58	Özel	12
Ö6		Özel	6
Ö13	30	MEB	5
Ö14		Özel	4
Ö17	24	MEB	19
Ö18		MEB	20
Ö19		MEB	7

Birebir görüşme ve odak grup görüşmesinde öğretmenlere yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiştir. Görüşme esnasında öğretmenlerin konunun dışına çıkması ve soruların yanlış anlaşılması durumunda öğretmenlere sonda soruları da yöneltilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Verilerin analizini sağlamak için ses kayıt cihazı ile kayda alınan toplamda 542 dakika olan ses kayıtları birebir yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan görüşmeler 56 word sayfasından oluşmaktadır. Her bir görüşmenin ayrı ayrı kodlamaları ve analizi yapılmıştır.

3.4.1. Betimsel Analiz

Betimsel analiz ile elde edilen veriler belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Görüşme yapılan ya da izlenen bireylerin görüşlerini yansıtmak için doğrudan alıntılara yer verilir. Veriler düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulur. Bu bağlamda elde edilen veriler önce açık bir şekilde betimlenir. Daha sonra bu betimlemeler yorumlanır, neden-sonuç ilişkisi kurularak irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:256). Öğretmenlerle yapılan görüşmeler direkt alıntı olarak yer verilmiştir. Betimsel analiz ile öğretmenlerin açıklamaları irdelenmiş ve yorumlanmıştır.

3.4.2. İçerik Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla yorumlanmıştır. İçerik analizi gözleme dayalı olan materyallerden çok mülakat, günlükler ve dokümanlar üzerinden analizi kapsamaktadır. İçerik analizi, nitel verilerin temel tutarlılığını ve verilerin anlamlandırılması için kullanılmaktadır. İçerik analizi ile bulunan anlamlara da örüntü ya da tema denilmektedir (Patton, 2014:453). Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilip temalara ayrılmıştır. Tartışmalı konuların neliği, öğretmenlere göre tartışmalı konular, öğrencilere göre tartışmalı konular, tartışmalı konuların sunumunda öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar, tartışmalı konulardan kaçınan ğretmen, durumu kurtaran ğretmen ve risk alan ğretmen gibi temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar neticesinde analiz yapılmıştır.



BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1. Öğretmenlere Göre Tarih Ders Kitaplarındaki Tartışmalı Konular

Öğretmenlere göre tarih ders kitaplarındaki tartışmalı konuların neler olduğunu sormadan önce onlardan tartışmalı konuların neliği üzerine bir tanımlama yapmaları istenmiştir. Öğretmenlere göre tartışmalı konular, farklı bakış açılarının olduğu ya da üzerinde fikir birliğine varılamayan konular olarak tanımlanmıştır. Öğretmenler bu tanımlamadan sonra tarih ders kitaplarında kendilerine göre tartışmalı olarak görülen konulara örnek vermişlerdir. Çoğunlukla tartışmalı olarak görülen konular Osmanlı Tarihi, İnkılap Tarihi ve Cumhuriyet Tarihine dair konulardır. Öğretmenler tarih ders kitaplarında yer verilmediğini düşündükleri tartışmalı konulara da örnekler vermişlerdir. Öğretmenlerin bunun yanında öğrencilerin de merak edip sordukları tartışmalı konuların olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin genelde gündemde olan konuları tartışmalı olarak sınıf ortamına getirdiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin tarihi dizilerden etkilendiklerini, popüler kültürün etkisi ile konuşulan tarihi konuları derslerde dile getirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler aynı zamanda sınıfta bulunan farklı etnik kimlikler dolayısıyla bazı tartışmalı konuların sunumunda zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu zorlukların yanında bazı öğretmenler ülkenin tartışmalı olarak görülen konuları konuşmaya hazır olmadığını ve öğrenci seviyesinin buna uygun olmadığını söylerken bazı öğretmenler ise ülkenin yavaş yavaş hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

4.1.1. Tartışmalı Konuların Neliği

Araştırmada tarih öğretmenlerinden tartışmalı konuların tanımını yapmaları istenmiş ve sadece 4 öğretmen tanım niteliğinde açıklama yapabilmıştır. Diğer öğretmenler tartışmalı konuları tanımlama noktasında zorlanmışlardır ve direkt olarak tarihteki tartışmalı konulardan örnek vermeye başlamışlardır. Tartışmalı konuların neliği ve hangi konuların tartışmalı olduğu kişiden kişiye değişmektedir. Bir konu üzerinde ortak bir görüşün olmadığı birden çok farklı bakış açılarının olduğu konuları tartışmalı konular olarak tanımlamak mümkündür. Tartışmalı konuların tanımını yapan öğretmenler de tartışmalı konuları fikir birliğinin olmadığı konular ve farklı görüşlerin ortaya çıktığı konular olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerden Ö1 tartışmalı konular üzerinde insanların net bir fikrinin olmadığı kişilerin deneyim ve bilgisine göre değişen konuları, tartışmalı konu olarak tanımlamıştır. “*Bana göre*

tartışmalı konular, üzerinde insanların net bir fikrinin olmadığı kişinin deneyimlerine bilgisine tecrübesine göre değişen konularla ilgili tartışmalar, tartışmalı konular diye isimlendirilebilir. Örnek vermek gerekirse fen ve matematik bilimlerindeki gibi çok net bir tartışmamız yok ama özellikle insani bilimlerde tarihte çok fazla tartışmalı konumuz var.” Benzer biçimde Ö2’de üzerinde fikir birliğine varılmayan konular olarak tanımlamıştır. *“Üzerinde fikir birliğine varılamayan yaşantıya göre değişik fikirler öne sürülen konular. Bu bir dini konu olabilir tarihsel konu olabilir, spor olabilir yani.”*

Tartışmalı konuların tanımını yapan diğer iki tarih öğretmeni, tartışmalı konuları farklı görüşlerin ortaya çıktığı konular olarak tanımlamışlardır. Ö3: *“Bir konuda farklı görüşlerin ortaya çıkmasıdır veya bir konuda kişilere göre fikirlerin değişmesidir.”* Aynı şekilde Ö4 ‘de *“Herhangi bir konuda birbirinden farklı birkaç tane bakış açısının olduğu konudur tartışmalı konu.”* farklı bakış açılarının olduğu konuları tartışmalı olarak görmektedir.

Ö7 tartışmalı konuları sıralarken kendisi için nelerin tartışmalı olacağını da belirtmiştir. *“İlkçağ tarihinde de ortaçağ tarihinde de çok bilemediğimiz karanlık yönü olan, tarihçilerin tam olarak üzerinde anlaşılamadığı bir uzlaşmaya varamadığı -gerçi gerekli de olmayabilir- bu konular benim için tartışmalı konular.”* Görüş birliğine varılamayan konuların -aynı zamanda aslında bunun gerekli de olmadığını belirterek- tartışmalı olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlerin tarihteki tartışmalı konulara verdikleri cevaplara bakıldığında tartışmalı konuları, fikir birliğinin olmadığı, farklı görüşlerin ortaya çıktığı konular olarak tanımlamışlardır. Bazı öğretmenler ise tartışmalı konuları, güncel konular üzerinde farklı görüşlerin ortaya çıkması, politize edilen konular ve resmi tarih ile gerçek tarihin uyuşmaması olarak ifade etmişlerdir.

4.1.2. Öğretmenlere Göre Tarih Ders Kitaplarında Tartışmalı Konular

Tartışmalı konuların tanımının ardından katılımcı öğretmenlerden tarihteki tartışmalı konularla ilgili örnek vermeleri istenmiştir. Öğretmenler tarafından örneklendirilen tarihteki tartışmalı konulara tablo 4.1’de yer verilmektedir.

Tablo 4. 1. Öğretmenlere Göre Tartışmalı Konular

Tartışmalı Konular	f	Katılımcı Öğretmenler
Ermeni Meselesi	11	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16
İnkılap Tarihi	5	Ö1, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13
Mustafa Kemal Atatürk'ün Hayatı	4	Ö1, Ö13, Ö15, Ö8,
Kardeş Katli	4	Ö2, Ö7, Ö8, Ö15
Atatürk'ün Samsun'a Çıkışı	3	Ö2, Ö15, Ö17
II.Abdülhamit	3	Ö14, Ö16, Ö6
İnsanlığın Doğuşu	3	Ö5, Ö9, Ö11
Kerbela Olayı	3	Ö15, Ö6, Ö8
Osmanlı Padişahlarının Hayatı ve Harem	3	Ö1, Ö8, Ö17
Sultan Vahdettin	2	Ö8, Ö15
Atatürk'ün Başkomutan Olması	2	Ö12, Ö15
Devşirme Sistemi	2	Ö2, Ö7
Atatürk'ün İlke ve İnkılapları	2	Ö3, Ö15
Kürt Teali Cemiyeti	2	Ö13, Ö15
Nutuk	1	Ö2
Şeyh Said İsyanı	1	Ö7
İsmet İnönü ve Faaliyetleri	1	Ö5
Avrupa Birliği'ne Giriş	1	Ö4
1908-II.Meşrutiyet	1	Ö7
Tek Parti Dönemi	1	Ö7
Tarihte Kadın-Erkek Eşitliği	1	Ö3
Varlık Vergisi	1	Ö1
Ankara Savaşı	1	Ö6
İzmir Yangını	1	Ö16

Tarih öğretmenlerinin verdikleri cevaplara göre tarihteki tartışmalı konular frekansların çoğunluğuna göre, Ermeni Meselesi, Mustafa Kemal Atatürk'ün hayatı ve faaliyetleri, II. Abdülhamit, Osmanlı Devleti Dönemi ile ilgili konulardan oluşmaktadır. Öğretmenlere göre tartışmalı konuların başında özellikle Mustafa Kemal Atatürk ve Ermeni meselesi gelmektedir. Örneğin Ö12: *“Mustafa Kemal başkomutan olmalı mıydı olmamalı mıydı? Tartışmalı konu. En çok merak edilen şey bu. Atatürk olmasaydı ülke kurtulur muydu? Biz tarihi kişiler üzerinden yapmışız. Kişiler üzerinden tarih yapıldığında birini kâfir birini evliya yapıyorsun.”*

Ö12 tarihin kişiler üzerinden yapılmasını eleştirerek Atatürk'ün başkomutan olma konusunu ve Atatürk'ün ülkenin kurtuluşu ile ilgili rolünün tartışmalı konu olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Politik kimlikler üzerinden yapılan tarih anlatısını tartışmalı olarak görmektedir. Ö2 ise konuya farklı bir açıdan yaklaşarak Cumhuriyet tarihi konularında belgelerin net bir şekilde ortaya konulmadığı için konuların tartışmaya açık olduğunu belirtmiştir. Mustafa Kemal'in Samsun'a çıkışı konusunun tartışmalı konu olduğunu resmi tarih ve hatıratlardan örnek vererek açıklamıştır.

Ö2: *“Şu anda üzerinde en çok tartışılan konu Cumhuriyet tarihi. Yani şöyle bir tartışma var resmi tarihle gerçek tarihin birbirine uymadığı ya da tutmadığı savunuluyor. Bu konuda bir tartışma var. Öbür konularda zaten tarihin şeyi belli belgeniz varsa orta koyarsınız. Konuyu yazarsanız tartışma kapanmış olur ama cumhuriyet tarihinde böyle bir sıkıntı var. Örneğin, Mustafa Kemal'in Samsun'a gönderilmesi. Yani resmi tarihte bunun Mustafa Kemal'in kendi yazdırdığı ve kendi çabaları ile gittiği, bazı hatıratlarda bunu bizzat padişahın görevlendirmeyi yaptığı hatta kendisine belli bir miktarda para da verdiği söylenir. Giderken yaptıkları bir konuşma var bu Mustafa Kemal Nutuk'ta farklı anlatır, hatıratlarda farklıdır mesela en basit şeyi bu.”*

Ö2 bazı konularda resmi tarih ile hatıratların birbirini desteklememesi, o konuların tartışmalı olmasına neden olduğunu ifade etmiştir. *“Nutukta anlatılanla Kazım Karabekir'in kendi hatıratlarında anlattıkları birbirinden çok farklı şeylerdir. Ben Kazım Karabekir'inkini de okudum Nutuk'u da okudum. Aynı olay ancak çok farklı anlatılıyor ikisinde de. Tabii bizim resmi tarihte biraz Nutuk baz alınarak yapıldığı için ancak biz müfredat neyse onu anlatmak zorundayız.”*

Ö2 Atatürk'ün Samsuna çıkışını örnek verirken Nutuk ile başka kaynaklar arasındaki farklılıklara değinerek bu konuda belgelerin net olmamasından dolayı konunun tartışmalı olduğunu dile getirmiştir. Bu konunun tartışmalı olduğunu fakat resmi tarih anlatısı ile oluşturulan müfredatta farklı kaynaklara yer verilmediği için müfredat ağırlıklı anlatmak zorunda olduğunu belirtmiştir. Egemen söylemin inşa ettiği resmi tarih yazımı bireylerin kendilerinin inşa etmiş olduğu tarih anlatısı ile çatışmaktadır. Ö2'nin de belirttiği gibi bazı konularda (Mustafa Kemal 'in Samsun'a gönderilmesi, Nutuk'un içeriği) resmi tarih anlatısının dışında bireylerin tarih inşaları arasında farklılıklar görülmektedir. Bu bağlamda tarih de tartışmalı konular ortaya çıkmaktadır.

Aynı şekilde Ö8 'de Atatürk'ün Samsun'a gönderilmesi ile ilgili birbirinden farklı kesimlerin farklı bilgiler verdiklerini söylemiştir:

“Özellikle İnkılap tarihi mayınlı arazi olarak nitelendiriliyor tarihçiler tarafından. Osmanlı tarihinde de harem meselesi. En güncel Mustafa Kemal Atatürk mevzu. Ermeni Meselesi. Belli kesim onu soykırım olarak lanse etmeye çalışıyor. Vahdettin için mesela bir kısım hain diyor bir kısım Osmanlı sultanı aciz bir konumda o yüzden bir şey yapamamıştır. Hatta Atatürk'ü Samsun'a o göndermiştir diyor.”

Ö8 Sultan Vahdettin ve Atatürk ile ilgili konu hakkında iki görüşün olduğunu belirterek tartışmalı bir konu olduğunu dile getirmiştir. Toplumun taraflaşması ve kendi ideolojilerine göre belli bir kesime veya kişiye kutsiyet atfetmesi Vahdettin ve Atatürk örneğinde olduğu gibi tartışmalı konuları ortaya çıkardığı görülmektedir. Ö8'e göre bir diğer tartışmalı konu Ermeni Meselesi'dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu bu konuyu tartışmalı olarak görmektedir.

Ö5 Ermeni Meselesi ile ilgili belgelerin kitaplarda net bir şekilde verilmediğini şu şekilde ifade etmektedir: *“İnsanlığın doğuşu ilkçağ uygarlıkları toplumda iki inanış var ama yer veriliyor mu verilmiyor. Ermeni meselesi madem kitapların gündeminde bunu daha sağlam belgelerle aktarmak daha mantıklı. Mesela kaynaklarda o dönemde ölen kişi sayısı verilmiyor ölüm nedenleri belirtilmiyor. Sadece evet bir olay veriliyor ama detayına inilmediği için çocukların kafasında çok fazla soru işareti kalıyor. O yüzden bu kitaplarda biraz daha belgeli bir şekilde sunulabilir ya da bu derste araştırma konusu haline getirilebilir.”* Ö5, konunun detayına inilmesi durumunda öğrencilerin kafasındaki soru işaretlerinin de cevaplanacağını belirtmiştir. Ö5'in Ranke'nin belirttiği belgeci bir yaklaşımla Ermeni Meselesi'ni kanıtlara,

resmi verilere dayanarak anlatılmasından yana olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bir diğer tartışma konusu olarak da insanlığın doğuşu konusunu belirterek bu konu hakkında farklı görüşlerin sunulmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda da İnsanlığın Doğuşu ve Ermeni Meselesi öğrenciler tarafından en çok sorulan ve tartışılan konuların başında gelmektedir. Ermeni Meselesi'ni tartışmalı olarak gören öğretmenlerden farklı olarak Ö3 bu konu hakkında belgelerin net, tartışmasız olduğunu ifade etmiştir. *“Ermeni meselesi konusunda ders kitaplarındaki bilgiler belgeler net o konuda sıkıntı yok. Orada onu okuyup da Osmanlı soykırım yapmış diyorsa hala o zaman onun hafızası ile uğraşmak lazım.”* Yukarıda Ö2, Ö3 ve Ö5'in görüşlerinden yola çıkarak pozitivist tarih anlayışı ile belgeler üzerinden bir yaklaşım sergiledikleri görülmektedir. Ranke'nin ifade ettiği “gerçek nasıl olduysa” aynı şekilde anlatılmalı, yazılmalı mantığı ile arşiv belgeleri üzerinden yapılan tarih anlayışını öğretmenlerin benimsediği görülmektedir.

Ö4 ve Ö7 ise tarihteki her konunun tartışmalı olacağını belirtmişlerdir. Tarih ve siyasetin iç içe olmasının da bunu etkilediğini dile getirmişlerdir. Ö4 güncel konuların daha çok tartışıldığını söylemektedir:

“Kategorik olarak bakarsak tüm siyasi konular hemen hemen diyebilirim. Özellikle de bugüne yansıyan konular. Bunun dışında devletlerarası ilişkiler anlamında ekonomi anlamında Avrupa Birliğine giriş, girmeli mi girmemeli mi kimine göre girmemeli ama normlarına ulaşmalı demokrasinin oturtulması işçilerin çalıştırılma saatleri, sosyal haklar, sigorta gibi düzenlemeler, ücret vesaire gibi bu tür konular da bence tartışmalı konular.”

Ö4 günümüze yakın konuların daha çok tartışmalı olduğunu ifade etmektedir. Ö7 de aynı şekilde; *“Bence tarihte her konu tartışmalı olabilir ama tartışmalı konu dediğimizde son dönemde daha çok günümüze yakın tarihte geçmiş siyasetle politikayla ilgili konular olabilir. Tartışmalı konuları ben bu şekilde tanımlıyorum.”* Ö4, güncel, siyasetle ilgili konuların tartışmalı olabileceğini söylemiştir. Aynı zamanda tarihteki tartışmalı konulara da örnek vermiştir:

“Mesela İnkılap tarihinden 11.sınıf Şeyh Said Ayaklanması. Nasıl bir ayaklanmaydı. Dini motifleri olan bir ayaklanma mıydı, İngilizlerin desteklediği bir ayaklanma mıydı yoksa kimlik üzerinden yürüyen bir Kürt hareketi miydi? 1908 önemli bir tartışmalı konu. Bugünü hala etkileyen bir şey. II. Meşrutiyet mi diyeceğiz devrim mi diyeceğiz? Neden devrimdir neden meşrutiyettir? CHP döneminin daha doğrusu tek parti döneminin birçok konusu cumhuriyetin

ilk yılları yine bence tartışmalı konulardır. Ermeni meselesi yine öyle hem Osmanlı tarihine değen hem cumhuriyet tarihine değen tarafları var. Çoğunlukla 11. Sınıf müfredatının tartışmalı olduğunu söyleyebilirim. 10.sınıfta Osmanlı tarihinde öyle konular var. Mesela bir tanesi Ermeni meselesi.”

Ö7 Şeyh Said İsyanı’nın ne yönlü bir ayaklanma olduğunu, 1908 olayını, Tek Parti dönemini ve özellikle Cumhuriyet tarihi dönemini tartışmalı olarak görmüştür. Ö16 ise Türkiye’nin diğer ülkelerle veya toplumlarla çatıştığı konuların tartışmalı olabileceğini söylemiştir. En temel tartışmalı konulardan biri olarak Kürt meselesini örnek vermiştir. Ö11 ise tartışmalı konu olarak zaman diliminin üçe ayrıldığını belirtmiştir. İlk insanın kökeninin nereden geldiği ilkçağ tarihini tartışmalı görmektedir. *“Üç zaman dilimi içerisinde bunu değerlendirebiliriz. Geçmiş, günümüz, gelecek. Tartışmalı bir konu dediğimiz zaman geçmişteki konu için mi dile getireceğiz yoksa günümüz veya gelecek için mi dile getireceğiz. Tarih derslerine baktığımızda öncelikle ilk çağ tarihinin değerlendirilmesinde dinler tarihi ile pozitif bilimler arasında ilk insanın kökeni nasıldır. Türkiye’deki tartışma konuları, belli bir politik kazanım elde etmek bu bir rant olabilir başka bir şey olabilir. Kimsenin bir hakikat arayışına ulaşmak amacı yok, hakikat istismar ediliyor.”* Türkiye’de tartışılan konuların politik kazanımlar elde edilmek için tartışıldığını ifade etmektedir. Diğer öğretmenlerden farklı olarak tartışılan konuların gerçeği bulmak için tartışılmadığını belirtmiştir. Aynı zamanda Ö11’in ifadelerinden yola çıkarak tarih üzerinden siyaset yapılarak tarihin araçsallaştırıldığı söylenebilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin bütününe bakıldığında çoğunlukla İnkılap Tarihi (Mustafa Kemal Atatürk’ün hayatı, Atatürk’ün Samsuna çıkışı, Vahdettin gibi konular), Cumhuriyet Tarihi (Nutuk, Varlık Vergisi, Şeyh Said İsyanı gibi konular) ile ilgili konuların tartışmalı konu olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle son dönemde İnkılap ve Cumhuriyet tarihini de kapsayan Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili konuların tartışmalı olarak görüldüğü söylenebilir. *“Bireysel kimlikle kolektif kimliğin en yakın olduğu yer, bireyin kendini tanımlama biçimlerini ortaya çıkardığı politik kimliklerdir. Kolektif kimliklerin, farklı kolektif kimliklerle karşılaşması ve onlarla mücadelesi kolektif kimlikleri siyasallaştırır”* (Pamuk, 2014: 87). Bu bağlamda bireyler kendilerinden farklı politik kimlikleri tartışmalı konu olarak görmektedirler. Günümüze yakın olması, tarihi olayların siyasetle iç içe olması da bu konuların tartışmalı olmasını öğretmenlerin deyişiyle etkilemektedir.

4.1.3. Öğretmenlere Göre Tarih Ders Kitaplarında Yer Almayan Tartışmalı Konular

Öğretmenler tarih ders kitaplarındaki tartışmalı konuların yanında bir de tarih ders kitaplarında yer almadığını düşündükleri tartışmalı konuları da belirtmişlerdir. Ö9 kadının tarihteki yerine ders kitaplarında detaylı bir şekilde yer verilmediğini ve bunun bir tartışmalı konu olduğunu ifade etmiştir. *“Kadının tarihteki yeri, kadın ne zaman tarih sahnesinde yer alıyor, ne yaparak yer alıyor, nasıl kendine alan açmış. Hep böyle söylerken işte kadına siyasi haklar verildi şeklinde yüzeysel veriliyor ama Osmanlı tarihinde hiç kadın yok gerçekten. Ders kitaplarında bunun hiç yerinin olmaması bence ciddi bir sorun, olması gerektiğini düşünüyorum. Tartışılmalı, bu kadın ne yapmış nasıl yapmış gibi yer bulmalı bence.”* Ö9, kadının ders kitaplarında yer almamasını ciddi bir sorun olarak görmekte ve tartışılması gerektiğini ifade etmektedir.

Ö7 ise tartışmalı olarak yer verilmeyen konuların yanında bazı konuların, örneğin Ermeni Meselesi'nin yer verilmesinden ziyade nasıl yer verildiğinin kendisi için önemli olduğunu belirtmiştir. *“Ermeni meselesi bence çok önemli ders kitabında var mı var. Ben daha çok onun veriliş biçimi ile ilgileniyorum. Onun dışında Ağrı Ayaklanması var mesela cumhuriyet döneminde onu yazmaz ders kitapları yazsa olurdu.”* Aynı zamanda Ö7, ders kitaplarında insanlığın doğuşu ile ilgili Evrim Teorisi ve yaradılış hakkında farklı görüşlerin aynı anda verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. *“9.sınıf tarih eğitiminin bence evrimden başlaması gerekiyor çünkü insanlık tarihi öyle ya da böyle bir teori var ortada. İnsanlık tarihini Evrim Teorisi ile başlatmalıyız varsa başka teoriler yaradılışsa yaradılışı da söylemeliyiz. Orada birtakım insanlar bir anda mağarada bitivermiş gibi oluşturmak aslında insanlık tarihini başlatmamış oluyorsun bir yerinden böyle sanki girmiş oluyoruz.”* Ö7'nin tarih disiplini içinde olmayan yer, zaman, mekân belirtmeyen konuların tarih ders kitaplarında verilmesini istediği görülmektedir.

Ö1, öğrencilerin tartışmalı konu olarak sınıfa getirdikleri konuların tarih ders kitaplarında yer almadığını ifade etmiştir. Örnek olarak Atatürk'ün diktatör olup olmadığının öğrenciler tarafından çokça sorulduğunu belirtip ders kitaplarında böyle bir başlık açılabileceğini söylemiştir. *“Osmanlıda padişahların bahsettiğim kendi hemcinsleri ile kurduğu homoseksüel ilişkiler ya da cinsel ilişkilerle ilgili bir bilgi ya da tartışma yok. Ya da devşirme ile ilgili tartışmanın çok sağlam argümanlarla oturtulmadığını görüyoruz o yok. Yine derslerde*

çocukların sorup da aklıma gelen şey var mesela İnkılap tarihinde Atatürk diktatör müydü. Şöyle bir Atatürk diktatör müydü diye bir başlık yok.” Diğer öğretmenlerden farklı olarak Osmanlı padişahlarının cinsel hayatı ve devşirme ile ilgili ders kitaplarında tartışmalı bir bölüm olmadığını ifade etmiştir. Aynı zamanda ders kitaplarında Atatürk’e dair eleştirel bir alan açılması gerektiğini belirtmiştir. Ö15’de aynı şekilde Atatürk ile ilgili akıllara takılan başkomutan olup olmaması ile ilgili farklı görüşlerin ders kitaplarında yer verilmediğini ifade etmiştir. “Mustafa Kemal’in orduyu Sakarya’nın gerisine çekmesi bunlar konuşulabilir ama hiç bunlar konuşulmuyor ya da Mustafa Kemal’e Başkomutanlığın verilmesi konusunda bazıları diyor ki verilsin bir grup verilmesin diyor. Bunlara kitapta yer verilmiyor.” Aynı zamanda Ö15 Şapka Kanunu ile ilgili Rize’ye atılan bombaya dair bilgilerinde ders kitaplarında yer verilmediğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplara bakıldığında son dönemde yapılan müfredat değişikliğinde gündeme gelen Evrim Teorisinin İnsanlığın doğuşu ile ilgili kısmının tarih ders kitaplarında yer almadığını ve Evrim Teorisi ile insanlığın doğuşuna yer verilmesi gerektiği ve Atatürk ile ilgili konularda ders kitaplarında farklı görüşlerin/bakış açılarının olması gerektiği yönünde öğretmenler tarafından ifade edilen bir düşünce olduğu söylenebilir.

4.1.4. Öğrenciler Tarafından Tartışmalı Olarak Görülen Konular

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencilere göre tartışmalı konuların neler olduğu konusuna da değinilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre öğrenciler tarih derslerinde tarihe dair daha çok gündemle alakalı tarihi dizi ve filmlerle ilgili, siyasetle ilgili konuları tartışmalı olarak görmektedir. Öğretmenlere çoğunlukla sorulan konular, Osmanlı padişahlarının özel hayatı, içki içip içmedikleri, cinsel hayatları, saray hayatı, devlet politikaları üzerinedir. Bu konu ile alakalı Ö1 öğrenciler tarafından tartışmalı olarak görülen konuları şu şekilde ifade etmiştir: *“Osmanlı tarihinde merak edip soran çocuklar var devşirmeyi biz iyi bir şeymiş gibi anlatıyoruz müfredat öyle yer veriyor ama mesela çocuklar sorguluyor küçük yaşta bir çocuğun anne babasından alınması ne kadar iyi olabilir. Çocuk çünkü o duyguyu paylaşıyor onu soruyor. O tartışmalı bir konu. Yine Osmanlı tarihi ile ilgili padişahların kendi hemcinsleri ile olan cinsel ilişkilerine dair sorular sormaya çalışıyor çocuklar. Bu tür konular tartışmalı konular.”* Öğrenciler Osmanlı’da devşirme sisteminin uygulanmasını empati yoluyla değerlendirdikleri ve ders kitabı kadar net olmadıkları ve

konuya eleştirel yaklaştıkları görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin müfredatta yer alan salt bilgiden ziyade bazı konulara insani bir boyutta yaklaştıkları görülmektedir. Ö12 öğrencilerle ilgili olarak şunları ifade etmişti: *“Her konuda tartışma çıkabilir. Kardeş katli. Kendi dönemi içersinde normal bir olaydır. Günümüz şartlarına göre değerlendirirsen bu aklımıza sığan bir şey değil ama o günün şartlarına göre bunu sadece Osmanlılar değil dünyanın her tarafında bu var. Bunları çocuklara anlatmak biraz zor. Çok gündemde olan konular tartışmaya açılıyor bizde. IV. Murat içki içer mi içmez miydi. İçki padişahların hayatında ne kadar yer alır. Sultanlar küçük yaşta paşalarla evlendiriliyorlardı bu adamları seviyorlar mıydı? Çocuklar soruyor bunları. Çocukların, donanma şurada mıydı, buradan mı çıktı değil de güncel konular dikkatini daha çok çekiyor.”* Siyasi tarihten ziyade ders kitaplarında yer almayan padişahların saray hayatı, güncel, tartışmalı konuların öğrenciler tarafından sorulduğu görülmektedir. Popüler tarihin, tarih derslerinin içeriğini etkiledi söylenebilir. Bu bağlamda tarih ders kitaplarında yer almayan sosyal tarihin, mikro tarihin yerini öğrencilerin popüler tarih anlatısı ile doldurduğu söylenebilir.

Öğretmenler, Atatürk ve hayatının son dönemde öğrenciler tarafından çokça tartışmaya açılan konulardan biri olduğunu belirtmektedirler. Ö18 öğrencilerden Atatürk ile çokça tartışmalı soru aldıklarını ifade etmektedir. *“İnkılap tarihinde Atatürk’le ilgili genellikle din düşmanı mıydı? Kuran-ı Kerim’i yaktırmış mı? gibi duydukları spekülasyonları soruyorlar. Çeşitli cemaatlerden duyduklarını bize soruyorlar. Bana mesela bir öğrenci diyor ki Atatürk’ün askerleri Kuran-i Kerim’i koymuş üstüne basmışlar, yakmışlar. Nerden buldun hangi kaynakta yazıyor diyorum. Dedem köyde söyledi dedemin dedesi görmüş o da bana söyledi. Kaynak olması lazım bilimsel bilgi için diyorum benim dedem yalan mı söyleyecek diyor.”* Öğrencilerin ailelerinden duydukları sözlü tarihe daha çok inandıklarını görülmektedir. Birey kendi tarih anlatısını yaşantısı, ön yargıları neticesinde oluşturmaktadır. Bu bağlamda bakıldığında ailesinin oluşturduğu tarih anlatısının bireye nüfuz ettiği ve bundan dolayı öğrencinin müfredatta yer alan bilgi ile kendi tarihi bilgisi arasında çatışma yaşadığı görülmektedir. Burada İnformal eğitimin etkili olduğu görülmektedir. İnformal eğitim ile formal eğitimin çatıştığı görülmektedir.

Aynı şekilde Ö13’te öğrencilerin Atatürk ile ilgili okulda anlatılanlara inanmadıklarını belirtmektedir. *“Mustafa Kemal ile ilgili şu anki okulumda tartışmalar var. İmam Hatip Lisesinde çalışıyorum ben. Genelde çocuklar şunu kabul etmiyor Mustafa Kemalle ilgili*

anlatılan her şeyin yanlış olduğunu düşünüyorlar.” Özellikle İmam Hatip Liselerinde Atatürk ve Atatürk’ün dine yaklaşımının tartışmalı olarak görüldüğü söylenebilir.

Ö15 sınıfta bazı öğrencilerin Atatürk’ü sevmediklerini ve o dersi işlemek istemediklerini söylemektedir. *“Bana göre değil ama öğrenciye göre geçen laiklikle ilgili din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılması dediğim zaman bir iki öğrenci saçma sapan konuşmuşlardı. Bu öğrenciler tartışmıyor ama biz Atatürk’ü sevmiyoruz biz bu dersi işlemek istemiyoruz Osmanlı tarihi görelim diyen öğrenciler var.”* Öğrencilerin tartışmadıklarını ama bu konuları sınıfa getirdiklerini belirtmektedir. Bir diğer öğretmen, Ö13’te öğrencilerin Atatürk ile ilgili eskiye nazaran derslerde daha rahat konuştuklarını belirtmektedir. *“Eskiden çok rahat söyleyemiyordu, konuşamıyordu çocuklar. Özellikle İnkılap Tarihi konularında Mustafa Kemal ile ilgili. Şu anda mesela o bayağı bir kırılmış. Söylüyorlar söylediğinde de herhangi bir şey yapmıyorsun. Örneğin, sene başında Mustafa Kemal’in hayatını anlatıyorum soy ağacı çizdim tahtaya arkadan bir çocuk biraz sessiz söyledi Mustafa Kemal soysuzmuş dedi. Ben de duydum dedim soy ağacını yazıyorum nasıl soysuz çocuğu yokmuş falan filan dedi. Ufak bir açıklama yaptım o hafta bitti ders.”* Öğrencilerin Atatürk ile ilgili konularda gündemden etkilendikleri de görülmektedir. Öğretmenlerin ifadelerinden anlaşıldığı üzere öğrencilerin Atatürk ile alakalı konuları sınıf ortamına getirip konuşmaktan çekinmedikleri görülmektedir.

Ö9 ise bu sene ilk defa karşılaştığı bir konuyu örnek vermektedir. *“Benim aslında bu yıl ilk kez karşılaştığım 9. sınıfta bana göre tartışmalı bir konu olur. İkinci ünitenin tarihin ortaya çıkması tarih çağları ünitesi çocuk şunu soruyor: Biz insanlar önce avcı toplayıcı olarak doğaya mahkum olarak yaşıyorlar daha sonra işte tarımı öğreniyorlar yerleşik hayata geçiyorlar vs. ama öğretmenim biz şunu biliyoruz; Adem ve Havva her şeye vakıftı, her şeyi biliyordu. Bu gerçekten tartışmalı bir konuydu nasıl toparlayacağımı nasıl ifade edeceğimi bilemedim, zorlandım ilk kez karşılaştım bir şeydi. Bu tartışmalıydı.”* Öğrenciler dini bilgileri ile tarih biliminin bilgileri arasında kafa karışıklığı yaşadığı ve öğretmenin bu noktada zorluk yaşadığı görülmektedir. İlk Çağ insanlığın doğuşu öğrenciler ve öğretmenler tarafından tartışmalı olarak görülmektedir. Ö9, aynı zamanda öğrenciler tarafından tarihte kadının yeri, politik konuların tartışmalı olarak sınıf ortamına getirildiğini belirtmektedir. Ö14 ise, öğrencilerin sınıfta tartışmalı konu olarak II. Abdülhamit’in yönetim şekli ile ilgili sorular getirdiklerini söylemektedir.

Ö11 ve Ö15 öğrencilerin tartışmalı konulara dair yaklaşımları konusunda umursamadıklarını ve pragmatik baktıklarını dile getirmektedirler. Ö11 öğrencilerin yanıt vermediğini belirtmiştir. *“Tarih ders kitaplarımızda eksiklerimiz olmakla birlikte güzel. Orada şöyle sorular var: 10. sınıf tarih kitabı. Ünitenin sonunda sorular var. Bir de metin içerisinde konu ile alakalı sorular var, tartışınız diyor. Bir medrese öğrencisinin günlük hayatını yazın diyorlar. Sınıfta çok az talep geliyor. Hocam bunun bize faydası ne diyor. İhtiyaç olarak görmüyor bunu çünkü sınav var. Bu konu üzerine yoğunlaştığınız zaman ilk tepkiyi sınıftan alıyorsunuz. Pasif direniş gösteriyorlar, yanıt vermiyorlar. Bu sorular öğrenciye sorulmuş, tartışınız diyor yanıt vermiyorlar.”* Ö11, öğrencilerin tartışma isteğinin olmadığını belirtmektedir. Aynı şekilde Ö 15 de; *“Merak etmiyorlar. Mesela 7 yıllık öğretmenim benim bu sene ilk defa bu okulda denk geldi bana. Biz Atatürk’ü sevmiyoruz diyen öğrenciler oldu. Atatürk ile ilgili dersi dinlemek istemiyorlar. Sınıfça olan bir şey değil. Öğrencilerde öğretmenden çekinme yok. Bazen de patavatsız olurlar ama. Çok da güzel bir şey değil aslında. Çekinme yok ben zararlı cemiyetleri anlattığımda Kürt Teali Cemiyeti filan umurunda değil.”* diye ifade etmektedir. Öğrencilerin çok rahat oldukları ve hiçbir konu üzerine tartışma isteklerinin olmadığı görülmektedir. Kürt öğrencilerin olduğu bir sınıfta Kürt Teali Cemiyeti’ni anlattığında öğrencilerden olumlu ya da olumsuz bir tepki gelmediğini söylemektedir.

Ö16 çalıştığı kurumda üstün yetenekli öğrencilerin bulunduğunu ve her konu hakkında özellikle güncel konularda tarihle ilişkili olarak sorular sorduklarını belirtmiştir. *“Öğrencilerden son dönemde Cumhurbaşkanının bazı tarihe yönelik açıklamaları var onlar üzerinden geri dönüş oluyor. Çünkü cumhurbaşkanının bazı açıklamamalarının tarihte yeri olup olmadığını, varsa nasıl olduğunu örnek verecek olursak Lozan Barış Antlaşması’nı bir hezimetçi açıklaması aslında dönemin koşullarını incelediğimizde tam olarak öyle mi değil mi. Buna yönelik sorular oluyor. Genelde tartışmalı olarak Dersim olaylarını, Lozan Barış Antlaşması’nı bir hezimet midir genelde gündemle ilişkili.”* Öğrencilerin gündemde siyaset ortamında konuşulan tarihi konuların gerçekliği ve tarihteki yeri üzerinde düşündüklerini ve sorular sorduklarını ifade etmiştir. Burada okulun türünün de (örtük program) öğrencilerin sordukları sorular üzerinde, bakış açılarında etkili olduğu söylenebilir.

Ö9 öğrencilerin bulundukları ortamdan, duyduğu güncel konuları, internetten gördüklerini, tartışma oluşturan bilgileri sınıf ortamına getirdiklerini belirtmiştir. Örnek olarak; *“Lise çocuğu fazlasıyla sosyal medyadan besleniyor, bilgi kirliliğinden besleniyor. Dolayısıyla seni*

kutsal bilgi kaynağı olarak görüyor. Ne kadar öğrenirse öğrensin böyle bir şey var. Seni eleştirmek senin o boşluğunu yakalamak için de yapıyor. Ama oralar tartışma yaratan güncel meseleler tartışma yaratan konular oluyor. Lozan meselesi tartışma yaratan bir konu oluyor. “Öyleymiş hocam” bu bilgi kirliliğinden beslenerek sınıfa taşıyorlar. Aslında öğrenmek için taşıyorlar temelde oralar böyle sürecin yayılmasına neden oluyor. Dersin, konunun yayılmasına oldukça müsait bir durum oluşturuyor. Çocuk bir şeyle geliyor bana. Mustafa Kemal Halide Edip’e tokat atmış hocam herkesin içinde magazinden fazlasıyla beslendikleri için böyle olmuş hocam. Çok meraklılar bunlara cidden. Nerden okudun. Hocam bir arkadaşım yolladı nerden facebooktan, nerden şuradan. Ondan sonra biz tekrar başa dönüyoruz tarih nedir araştırma yöntemlerini nasıl bir şey tarih olurdu falan filan tekrar onu hatırlatıyoruz.” şeklinde söylemektedir. Öğrencilerin sosyal medyada gördüklerini, güncel meselelere dair internette dolaşan bilgileri fazlasıyla önemsediklerini ve bu konuların doğruluğu üzerine tartışma açtıklarını ifade etmektedir. Ö9 bu bilgi kirliliğinin dersin süresini etkilediğini ve öğrenciler için de sağlıklı bilgiler olmadığını söylerken Ö7 ise bunun tam tersini söylemektedir. “Bu kadar bilgi kaynağının olması bence iyi bir şey. Öğrencinin internetten özellikle sosyal medyadan bir sürü şeyi öğreniyor olması benim için harika bir şey çünkü bu şu anlama geliyor benim derste yapamadığım şeyleri benim o kadar zamanım yok çocuk farklı fikirleri dışarıdan okuyabiliyor demektir.” Öğrencilerin sosyal medyadan bilgileri takip etmesinin farklı fikirlerle tanışmasında faydalı olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenlere sorduğu sorular göz önüne alındığında sosyal medya ve televizyonda konuşulan güncel meselelerin etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin gündeminde olan konuların ise tarih ders kitaplarında tartışmalı olarak yer almadığı görülmektedir. Öğrencilerin popüler kültürden etkilendikleri ve bu bağlamda sınıf ortamına tartışmalı konuları getirdikleri söylenebilir. Öğrenciler tarafından en çok Atatürk ve dönemi ile alakalı konuların tartışılmak istendiği ve bazı öğretmenlerin söylemi ile Atatürk ve din konusunun daha çok İmam Hatip Liseleri’nde öğrenciler tarafından tartışmalı olarak görüldüğü söylenebilir. Resmi programdaki bilgilerin dışında okulun türü ve öğrencilerin sosyal çevresi tarihe dair anlatılarını etkiledikleri görülmektedir. Formal ve informal eğitimin öğrencilerin tarihi bilgisinin inşasında etkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kendi anlatılarına uymayan tarih bilgisine inanmadıkları ve tartışmalı konu olarak gördükleri söylenebilir.

4.1.5.Öğretmenlerin Ders Esnasında Çekindikleri/Zorluk Yaşadıkları Tartışmalı Konular

Öğretmenler sınıf içerisinde anlatmaktan çekindikleri ya da anlatırken zorluk yaşadıkları tartışmalı konuların olduğundan bahsetmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları sınıf içerisinde bulunan farklı etnik kimliklere sahip öğrenciler olduğunu ve bu nedenle Ermeni Meselesi gibi konuları anlatırken zorlandıklarını, çekindiklerini ifade etmişlerdir. Ö1 görev yapmakta olduğu okulda Ermeni, Yahudi ve Rum öğrencilerin bulunduğunu ve tarih derslerinde öğrencilerin etnik kimlikleri ile ilgili konuların anlatımında öğrencilerin birbirini kırması (biz-öteki çatışması) noktasında zorluklar yaşadığını ifade etmiştir. “Çocukların kendi kişisel deneyimleri ile ilgili zorluklar yaşıyoruz. Ermeni olayında Ermeni öğrenciler, Varlık Vergisinde Musevi öğrenciler çünkü çocukların bir kısmı farkında olmadan antisemitik şeyler söylüyorlar derste, onlar da farkında değil. Musevi çocuğun bir anda kendi içine çekilip utandığını görüyorsun. Saklanma gereksinimi hissettiğini görüyorsun. Kurtuluş Savaşı konusunda mesela Yunanlarla olan savaşlardan bahsediyoruz, orada da çok nadir olsa da Rum öğrencilerimizde sayı çok az- tabi Rum öğrencinin acısını kendini kötü hissettiğini gördüğümüz zamanlar oluyor. Zorluklarımız daha çok çocukların birbirlerini kırması ya da yanlış bilgiler, taraflı bilgiler sunması bu tür zorluklarla karşılaşılıyor.” Aynı şekilde Ö6’da “Bizim okulda Ermeni de var Yahudi de var. Bizim en çok zorlandığımız şeylerden bir tanesi, İsrail Devleti’nin kuruluşunu anlatırken bu değerlere dikkat ederek anlatmamız gerekiyor. Ermeni Meselesini anlatırken üç tane Ermeni öğrencimiz var ben şerefsiz Ermeniler vatan hainleri desem, şu anda bir öğrencimiz bizim Pontus Rum Cemiyeti’nin kurucusunun torunu Pontus Gazetesi’nin genel yayın yönetmeni. Aile Rum Türkleşmiş ve İslamiyeti kabul etmiş. Hatta bir tanesi de 1596’da Portekiz’den gelen Seferad Yahudisi. Endülüs’ün yıkılmasını anlatırken Müslümanlarla Yahudiler arasındaki o muhteşem ilişkiden bahsediyorsun sonra bir anda Siyonizm bunu anlatırken de kitaplarda biz dili değil ben dili var.” Her iki öğretmenin de çalıştığı kurumlarda farklı etnik kimliklerden öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin tarihte aidiyetleri ile alakalı konularda öğretmenlerden Ö1 ve Ö6’nın ötekileştirici ifadelerden kaçındığı ve sınıf içerisinde bulunan diğer öğrencilerin de bunu yapmaması noktasında özen gösterdikleri ve zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu bağlamda önemli olduğu görülmektedir.

Ö7 çalıştığı kurumun çok kültürlü bir okul olduğunu ve farklı etnik kimliklerden öğrenciler olduğunu belirtip bazı konuların anlatımında zorlandığını ifade etmiştir. Nefret söylemi olmadan farklı görüşlerin, farklı etnik kimliklerin söylemlerine yer verdiğini belirtmiştir. *“Oluyor. Orada da herkesin fikrini sonuna kadar söyleyebileceği ortam var ama tabi bizimde kırmızı çizgimiz var. Nedir kırmızı çizgimiz? Herhangi bir nefret söylemi ayrımcı bir dil kullanmamak. Bu sınırı aşmadıktan sonra orda herkes fikrini söyleyebilir. Yahudilerle Ermenilerle ilgili aşağılayıcı kavramlar kullanmak sıkıntılı. Sınıfta Ermeni öğrenciler de olabilir. Orada baskın bir ideolojik söylem var. Devletin de bir tavrı var orada politik olarak başka şeyler dönüyor ama o çocuğun da bir kişisel hikayesi var. Sen onun olduğu bir sınıfta Ermeniler de bize şöyle yaptı kitapta kadim haklardan bir tanesiydi Osmanlı da çok rahat yaşıyorlardı sonra sırtımızdan bıçaklandık gibi tırnak içerisinde böyle bir söylem var. Onu bir sürü okulda yürütürsün çok kültürlü okullarda bizim gibi öyle yürütmek insan haklarına aykırı bir durumdur bence. En azından öğretmen şunu yapabilmeli Türk tezi şunu söyler Ermeni tezi de bunu söyler. Bunu çocukların duymaya hakkı var. Bu tür bir tarih eğitimi ile çocukların insan haklarına saygılı eğitim alma hakkını ellerinden alıyoruz. Böyle olunca çocuk çevresinden duyduklarını ailesinin görüşüne çocuk daha çok angaje olur sıkıntı yok tabi ki öyledir ama onları derse taşıyacak. Kürt meselesi de öyledir. İç içedir okulda Kürt arkadaşları vardır Türk arkadaşları vardır. Onlar da olan bitenle ilgileniyor ve şunu çok iyi bilmek lazım çocuk bir sürü yaşadığı şeyi sınıfa taşıyor. Özellikle de tarih dersine taşıyor. Öğrenci öğretmenine soruyor. Sınıfta bunu konuşmak tartışmak istiyor.”*Ö7, Ermeni, Yahudi, Kürt öğrencilerinin kişisel hikayelerinin olduğunu ve bunların görmezden gelinemeyeceğini görmezden gelindiği takdirde insan haklarının ihlal edildiğini vurgulamaktadır. Okul dışında informal eğitim bağlamında öğrencinin öğrendiği bilgilerin sınıf içerisinde tartışmalı konuları etkilediği görülmektedir.

Bazı öğretmenler ise sınıfta eğer Alevi öğrenciler varsa Yavuz Sultan Selim konusu ve Hz Ali dönemini anlatırken çekindiklerini, zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ö8 Yavuz Sultan Selim konusunu anlatırken Alevi öğrencilerden tepki aldığını belirtmiştir. *“Şu var mesela Çaldıran Savaşı’nı, Yavuz’u anlatırken İmam Hatip Lisesi’nde rahatsın da. Alevi öğrenci kitlesinin olduğu bir sınıfta Yavuz Sultan Selim’i anlatırken çocuklarda antipati, öfke görüyorsun.”* Ö2’de aynı şekilde *“Mesela tarihte Yavuz Sultan Selim konusu, sınıfta Alevi öğrenciler var çok giremiyoruz. Bu okulda özellikle. Hemen konuyu yüzeysel anlatıp kapatıyoruz.”* Alevi kimliğe sahip öğrencilerin resmi tarih karşısında kendi tarihi bilgileri inşasında Yavuz Sultan

Selim konusunu tartışmalı konu olarak görmektedir ve bu bağlamda öğretmenlerin konuyu konuşmak, tartışmak yerine çözüm olarak konuyu yüzeysel olarak geçtikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden birkaçı Kürt öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamında bazı konuların anlatımında çekindiklerini ve bazı zorluklar yaşadıkları belirtmişlerdir. Ö15 sınıfta Kürt öğrenciler olması nedeniyle Kürt Teali Cemiyeti'ni yüzeysel anlattığını ifade etmiştir. *“Yararlı zararlı cemiyetler var. İşte Kürt Teali Cemiyeti onlarda filan hiç mesela Kürt kökenli olan öğrenciler var Kürt Teali Cemiyeti Doğu Anadolu’da bir Kürt devleti kurmak filan çok fazla üstünde durmadan ben geçiyorum.”* Ö13’de aynı şekilde Doğu’da çalıştığı yıllarda bu konuda zorlandığını belirtmiştir. *“Doğuda çalışırken Kürt Teali Cemiyeti’nden bahsedemiyordum. İstanbul’da öyle bir şey yok.”* Ö4 ise sınıf içerisinde, ders kitabında geçen ‘PKK terör örgütüdür’ ifadesini belirtmesinden dolayı sınıfta bulunan Kürt öğrencilerin bu söylemden rahatsız olduğunu belirtmiştir. *“Mesela bir öğrenci ile tartışma yaşamıştım. İnkılap tarihinin son konularında milli güç konusu vesaire var buranın içinde PKK’nın bir terör örgütü olarak tanımlanması var ve ders kitabında da geçen bir cümle var ki bu aslında birazcık medyayı takip eden birazcık olaylara ilgi gösteren insanın bildiği bir şey terör örgütleri uyuşturucu madde kaçakçılığı, silah kaçakçılığı para kazanırlar. Ben de bu cümleyi söyledim sınıfta. Baktığımda MEB’le de çatışan bir cümle değil genel olarak da herkesin aslında kabul ettiği bir cümle ama Kürt kökenli öğrenciler özellikle de PKK’nın kendilerini temsil ettiklerini düşündüklerinden bundan çok rahatsız oldular. Hatta bir öğrencim böyle demeyin bizim zorumuza gidiyor dedi açık açık. Ben de senin neden zoruna gidiyor bu bir terör örgütü dedim. Bu senin Kürt kimliğini temsil etmiyor diye söyledim ama o tabi kabul etmiyor. Çok örtüştürmüş durumlar kendileri ile PKK’yı çünkü bunu savunuyor.”* Öğrencinin kimliğinden dolayı müfredatta yer alan bilgiyi kabul etmediği görülmektedir. Resmi tarih anlatısında bireylerin tarih inşalarına uymadığı kısımlar bulunmaktadır. Bu bağlamda müfredatta bulunan bilgileri anlatan konumda olan öğretmen ile öğrenci ile arasında gerilim yaşandığı görülmektedir.

Ö19, İmam Hatip Lisesi’nde görev yaptığını ve burada Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili konuları açmaktan çekindiklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin rivayetlere daha çok inandıklarını belirtmiştir. *“İmam Hatiplerde belli konuları tartışmaya açamıyorsunuz. İmam hatiplerin daha çok Osmanlıcı bir tarafı vardır. İmam Hatiplerde rivayetlere çok fazla inanıyorlar. Bunu değiştiremiyoruz. Belli konuları açamıyorsunuz. Mesela Atatürk ile ilgili konuyu açamıyorsunuz. Bir de dönemin şartları var şu anda olağanüstü hal dönemindeyiz.*

Doğal olarak belli konuları açamazsınız.” Ülke içinde OHAL sürecinin devam etmesinden dolayı bazı konuların tartışmalı olarak açılmadığını belirtmiştir, Ö19’un açıkça ifade ettiği üzere bundan çekindiği görülmektedir. Ülkenin içerisinde bulunan durum konuların tartışılabilirliğini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.Ö6 ise ister özel okul olsun ister MEB olsun öğretmenlerin hassas olan konuları anlatmaktan çekindiğini ifade etmiştir. Her kurumun kendi ideolojisi doğrultusunda olaylara yaklaştığını ve öğretmenlerin çekincelerinden dolayı bu doğrultuda hareket ettiklerini belirtmiştir. “Hem MEB olsun hem özel kurumlar olsun insanlar bazı konuları anlatmaya çekiniyor. Özel sektörde mesela sene başında 15 Temmuz onunla alakalı broşürler dağıtıldı. Taraf olan da olmayan da ya da seven de sevmeyen de öğrenciler var. Ben kitaptakinden farklı anlatsam bir işimden olma ihtimalim var, iki öğrencinin ailesinin tepkisini çekme ihtimalim var, üç MEB’de isem şu anda herkes belki iktidar partisinden dolayı bir sendikaya üye. Sendikalı olmak zorunda değil ama zorundasın seni savunan bir kitlen olması gerekiyor taraf olmayana bertaraf olur muhabbeti var. Tartışmalı konuları yorumlayabileceğin demokratik bir ortam yok, okul yok.” Öğretmenlerin egemen söylemin ideolojisi ve kendi fikirleri arasında kaldıklarını ve çeşitli kaygılardan dolayı egemen söylemin istediği bilgileri aktarmak durumunda olduğu görülmektedir. Aynı zamanda her okulun bir ideolojisinin olduğunu ve bunun da öğretmen üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Bazı öğretmenler bazı konuları sınıf içinde tartışmaya açmaya çekindiklerini söylerken bazıları da tam aksini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden birkaçı ise sınıf ortamında anlatmaktan çekineceği konuların olmadığını belirtmiştir. Ö7’de bunlardan biridir. Sınıfta her konunun tartışabileceğini, öğretmenin bunu iyi idare etmesi gerektiğini ve MEB’in öğretmenlere yüklediği sorumluluğun yanında ayrıca etik sorumluluk olarak farklı fikirlere yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. “Yok çünkü her şey sınıfın içine girebilir. Tarih öğretmenin onu nasıl modore ettiği çok önemlidir. Bir taraf olmaktan çok zaten tarafsız tarafsız olduğumuzu düşünmüyorum hiçbirimizin. Söylemimiz zaten bir şey söylüyor öğrenci de çok akıllı zaten bir yere koyuyor kafasında. Benim tarih hocam şöyle bir ideolojik bakış açısı var diyor. Hatta yoksa benim tarih öğretmenim çok arada birisi de diyebilir. O yüzden sınıfa her konu girer her konu tartışılmalıdır. Önemli olan manipüle etmemektir. Etik olarak tarih öğretmenin bir sorumluluğun olduğunu düşünüyorum. Bizim sorumluluğumuz sadece milli eğitimin bize verdiği görevler filan değil bizim etik sorumluluğumuz gerçekten bu konuda varsa farklı fikirler tartışmalı ise hala onu çocuklara gösterebilmek. En azından söyleyebilmek böyle de düşünen vardır demek çünkü tarih eğitiminin aslında amacı da o

olmalı. Eleştirel düşünen bireyler yetiştirebilmek. Farklı fikirlere açık farklı fikirleri okuyabilen anlayabilen değerlendirebilen kendisine ait fikri olabilen öğrenciler.” Ö3’de aynı şekilde “Ben çekinmem. Kitapta yer verilmişse veririm, herkesin görüşü farklıdır. İlla benim doğrum onun doğrusu kabul etmek zorunda değiliz.” çekindiği bir konunun olmadığını herkesin görüşünün farklı olabileceğini belirtmiştir.

Ö16 ise diğer öğretmenlerden farklı olarak tarihte hiçbir konudan çekinmediğini, sınıf içinde bulunan öğrencilerin farklı etnik kimliklerden olmalarının onun için önemli olmadığını bu öğrencileri incitmemek için herhangi bir çaba içerisinde olmadığını ve gerçeklerin insanların yüzüne çarpması gerektiğini vurgulamıştır. “Benim bir çekincem yok tarih tüm çıplaklığıyla ele alınmalı. Gerekirse insanın yüzüne çarpmalı. Sınıftaki etnik dağılım dini açıdan mezhepsel dağılım Hristiyanmış, Müslümanmış birçoğunu gözeterек derse girmiyorum ben. Tarih öğretmeni öğrencinin mezhebi nedir dini nedir bunları çokta göz önünde bulundurmamalı.” Ö16 diğer öğretmenlerden farklı olarak öğrencilerin etnik kimliği ve yaşanmışlıklarını bir kenara bırakıp ona verilen görevi yerine getirme anlayışı içinde olduğu söylenebilir. Davranışçı eğitim anlayışı ile öğretmenlerden istenen bilgileri aktarma rolünü devam ettirdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin birçoğunun sınıf içerisinde bulunan farklı etnik kimliklere sahip öğrenciler nedeniyle müfredatta yer alan hassas konuları (Ermeni Meselesi, Alevilik, Kürt Meselesi gibi) anlatırken hem kendilerine yüklenen görevden hem de öğrencileri ötekileştirmeden anlatabilmek için zorluklar yaşadıkları, çekindikleri görülmektedir. Bu nedenle birçok öğretmen farklı bakış açılarının müfredatta olması gerektiğini de görüşmeler boyunca dile getirdikleri söylenebilir. Bazı öğretmenler müfredatta ne varsa anlatıp bir nevi kendilerine yüklenen görevi yapmakla mükellef olduklarını ifade ettikleri söylenebilir. Bu bağlamda bazı öğretmenler, devlet okulunda ve özel okulda bulundukları kurumun ideolojisine göre (örtük program) hareket etmek durumunda oldukları ve tartışmalı konuların da bu doğrultuda şekil aldığı görülmektedir.

4.1.6. Öğretmenlere Göre Türkiye’nin Tartışmalı Konulara Hazır Olma Durumu

Ülkenin tartışmalı konuları öğrencilerle konuşmaya hazır olup olmadığına dair yöneltilen soruya öğretmenlerden bazıları hazır olmadığını bazıları da bir yerden başlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ö8 tarihi karışıklık üzerinden okuduğunu ve bu nedenle ülkenin bu konuları konuşmaya hazır olmadığını, konuların bir ‘mayınlı arazi’ olduğunu belirtmiştir. “Mesela

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi darbelerden üstün körü bahsediyoruz. Adnan Menderes'ten nasıl bahsedeceğiz. Menderes'in olumlu yönleri var demokratikleşme yönünde, olumsuz yönleri var ekonomi sahasında. Bundan nasıl bahsedeceğiz. Henüz erken sanki bunu konuşmak için. Mayınlı bir arazi. Hazır değil. Çok sıcak konular. Bu konular mayınlı arazi. Bir şey desen birisi kırılacak tarihte spekülâtif konular İslamiyet öncesi Türk tarihinden İslamiyet sonrasında Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi'nde hassas mevzularla ilgili bir çıkış yapsan Devlet Bahçeli'de konuşur, Kılıçdaroğlu'da konuşur Erdoğan'da konuşur. Batıdaki gibi soğuk kanlı olarak ele alınabilecek bir ortam yok. Bunun temeli nedir diye sorarsan. Biz tarihi karışıklık üzerinden, din, kültürel eksen üzerinden okuduk. Sosyolojik ayrışmamızın temeli o. Batıda sınıfsal ekonomik bir saflaşma var. O yüzden istediğin konuyu orada soğukkanlı bir şekilde masaya yatırabilirsin. Sanayi devrimini taraflarını. Ama bizde bir girsene Babai İsyanına kadar gidersin, şaha gidersin, Yavuz'a gidersin. Hassas mevzular çıkışı yok.” Ö8'in ifadelerine bakıldığında Türkiye'nin biz ve öteki olarak gruplara ayrılmasından dolayı ülke içinde bazı konuların bireyleri taraflaştırdığını ve bunun da ülkede tartışmalı konuların konuşulmasını engellediği söylenebilir.

Ö13 de aynı şekilde hazır olmadığını, özellikle devlet okullarında öğrenciler tarafından konunun siyasete yönlendirildiğini belirtmiştir. Öğrencilerin tartışma ortamında siyasi zemine sürüklendiklerine dikkat çekmiştir. “Hazır değil bence de. Milli eğitimde özellikle bu konu çok farklı yerlere gidiyor. Örneğin referandum öncesinde çocuklar sürekli siyasi şeyler soruyorlar tarihten bağlayarak. Orada mesela eveti veya hayırını ifade eden hiçbir şey söylemeyeceksin. Bir şey söylediğinde seni evetçi ya da hayırcı yapıp sonra bunu başka bir yerlere götürüp hoca işte siyaset konuşuyor diyebilir. Tarih bir siyasettir de aslında ama siyasi şeyler konuşuyor çocukları yönlendiriyor gibi farklı noktalar gidebilir. O yüzden çok hazır olduğumuzu düşünmüyorum. Aslında çocukların yeterlilik olarak da hazır olduklarını düşünmüyorum. Bizim bu dönemde yaptığımız en tesirli tartışma münazaradır. İnkılap Tarihi'nde son dönemin tartışma konularından laiklik kaldırılсын mı kaldırılmasın mı? Sınıfa ikiye bölüp münazara yaptık orada da konu şu anda iki siyasi grubumuz var biri o taraf diğer öteki tarafa döndü.” Öğrencilerin sınıf içinde tartışmalı konuları farklı noktalara çektiklerini ve seviye olarak da tartışmalı konulara hazır olmadıklarını belirtmiştir. Tarihin siyasette araçsallaştırılmasından dolayı öğrencilerin, öğretmenlerin söylemlerinden yola çıkarak öğretmenleri belli bir ideolojik safa yerleştirmeye çalıştıkları görülmektedir.

Ö11 tartışmalı konuların konuşulmasının ülkeyi cepheleştireceğini düşünmektedir. Tarih derslerinde, öğrencilerle milli değerler bağlamında konuşulması gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda Ermeni Meselesi'nin tartışılmasının hiçbir katkısı olmayacağını, ortak noktalar üzerinde konuşulması gerektiğini belirtmiştir. *“Tartışmalı konular bizi cepheleştirir. Bu konular bizim coğrafyamızda politik mücadelenin materyalleri olarak kullanılır. Dolayısıyla ben senin hakikati aradığından emin olsam eyvallah ama bu üst düzey bir akıma dönüştüğü zaman sen bir politik projenin parçasısın. Bütün siyasi hayattaki akışa baktığımız zaman bunu görebiliyoruz. Tarih dersimiz istediğimiz düzeyde olmayabilir ama ben tarih dersinin bu haliyle devam etmesi gerektiğini çocukların kurda kuşa yem olmasını engelleyen, başkalarının rüyalarının içinde ömürlerini heder etmesini mani olan çok ciddi bir adım olarak görüyorum. Böyle kalması gerekiyor. Tartışma konularından öncelikli olarak bizim farklı düşüncelere açık hale gelir olmamız gerektiği kültürün bizde baskın bir şekilde olması lazım. Bu coğrafyada bunların temeli var ama tarihte bazı konular var ki şöyle somutlaştırayım mesela sözde Ermeni Soykırımı bu meselenin nihai amacı Anadolu kimlere kalacaktır. Bu konu üzerinde tartışmamız bizi bir yere götürmez. Dolayısıyla biz ortak noktalar üzerinde, ortak paydalara daha derinlikli olarak bakmalıyız. Bazı derslerin yenisi meçhulse riskliyse eskisini devam ettirmek zorundasınız.”* Ö11'in milli bir bakış açısı ile tartışmalı konuları riskli görmektedir ve tarihin ortak değerler üzerinden öğrencilere verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Milli bir söylem ile “biz”in yüceltilmesi ve ortaklıklar üzerinden milli bir kimliğin oluşturulmasından yana olduğu söylenebilir.

Ö1 ise, ülkenin şu anda bu konuları konuşmaya hazır olmadığını ancak ilkokuldan itibaren verilen eğitimle bunun sağlanabileceğini vurgulamıştır. *“Şu an değiliz öyle bir toplum değiliz. Öyle bir toplum olmamızın yolu da eğitimden geçiyor. Biz bu çocukları ilkokulda, ortaokulda, lise de öyle eğitmeliyiz ki yarın öbür gün evlendiğinde çocuğu olduğunda eşi ile çocuğu ile bu minvalde konuşsun. Bu yukardan siyasetle iktidarla değişecek olacak değil. İktidar bir gün çıkıp böyle söyleyince olmuyor. Politika değişken olduğu için politikalarda değişiyor.”* Egemen söylemin istekleri doğrultusunda toplumun bu konuları konuşmaya hazır olmayacağını temelden eğitim vasıtasıyla hazır bir noktaya gelinebileceğini belirtmiştir. Ö14 ise ülkenin konuları konuşmaya hazır olmadığını ancak yavaş yavaş konuşulmaya, düşünölmeye başlanması gereklili olduğunu belirtmiştir. *“Bence de hazır değiliz ama ufak ufak da olsa hazır etmemiz gerekiyor. Bu ölkö 60 70 yıldır bir şeyi düşünmeye konuşmaya hiç hazır değil. Ne zaman hazır olacağız biz yani.”*

Ö7 ise diğer hocaların tam aksine öğrencilerin tartışmalı konuları konuşmaya hazır olmadıkları fikrine katılmadığını belirtmiştir. Bazı durumlarda özellikle sınıf içerisinde farklı etnik kimlikler varsa bu noktada öğretmenin tartışmayı çok iyi yürütmesi gerektiğini ifade etmiştir. *“Kendimizi çocuklardan daha zeki ve akıllı zannetmek çok büyük bir sorun. Onlar anlamazlar onlar bunu tartışamazlar onlar bunu böyle anlarlar daha hazır değiller. Peki, bu öğrenciler ne zaman hazır olacak. Öğrenci 11.sınıftan sonra üniversite okumuyorsa tarih bilgisini nereden alacak. 12. Sınıfta seçmeli üniversite İnkılap Tarihi üniversite hocası ne verirse. Ben öğrencilerin bu konuda sorun yaşadıklarını düşünmüyorum. Şöyle şeylere ama çok dikkat etmek gerekiyor gayrimüslim öğrenciler sınıfta ise o tür tartışmalara dikkat etmek gerekiyor. Yahudi öğrencilerin olduğu sınıfta Filistin meselesini tartışmak kolay bir şey değildir her öğretmenin de altından kalkacağı bir şey değildir. Orada tartışmaları yürütmek zordur ama öğrencilerin herhangi bir konuyu tartışmaya hazır olmadıklarını düşünmüyorum.”* Ö7’nin sınıf içerisinde farklı etnik kimliklere sahip öğrencileri incitmemeye özen gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenler ülkenin tartışmalı konulara hazır olup olmadığı konusunda ikiye ayrıldıkları görülmektedir. Hazır olmadığını düşünen öğretmenler bazı konuların hassas, sıcak olduğunu ve öğrenci seviyesinin de buna uygun olmadığını söylerken bazı öğretmenler ise hazır olmadığını fakat konuşulmaya başlanması gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Aksini iddia eden bir öğretmen ise öğrencilerin her konuyu konuşacak seviyede olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerden biri milli bir bakış açısı ile “biz”e ait değerlerin korunmasını bağlamında tartışmalı konuları konuşmanın riskli olduğunu politik bir mücadele alanına gelebileceğini belirterek şu andaki müfredatta olduğu gibi verilmesi gerektiği yönünde düşünceleri olduğu söylenebilir.

4.2. Öğretmenlere Göre Tarih Ders Kitaplarında Tartışmalı Konuların Yeri

Tarih ders kitaplarında tartışmalı konuların var olup olmadığı konusunda öğretmenler hemfikir olup tartışmalı konuların ders kitaplarında tartışmalı olarak yer verilmediği belirtmişlerdir. Tartışmalı konuların tek taraflı bir bakış açısıyla, net bilgiler şeklinde, tartışmasız olarak verildiğini, tartışmaya açık olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, bu konulara yer verilmemesinin nedeni olarak da tarihin, devlet/ siyasi iktidarlar tarafından, istedik/ makbul vatandaş oluşturmak için araçsallaştırıldığı bu doğrultuda ders kitaplarının şekillendirildiğini belirtmişlerdir. Bu sistemin devam etmesinden dolayı da müfredat ne kadar

yenilense de tarih anlatım tarzı aynı olduğundan tartışmalı konuların ders kitaplarında yer verilemeyeceğini düşünmektedirler.

4.2.1. Öğretmenlere Göre Ders Kitaplarında Tartışmalı Konuların Sunumu

Öğretmenler tarih ders kitaplarında tartışmalı konular sunumuna dair görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu kendilerine göre tartışmalı konuların ders kitaplarında tartışmasız olarak sade bir anlatımla, tek taraflı verildiğini ifade etmişlerdir. Ö2 tarih ders kitaplarında konuların tartışmalı olarak yer verilmediğini, farklı bakışların olmadığını tek taraflı bir anlatım olduğunu ifade etmiştir. *“Şu anki ders kitapları tek taraflı herhangi bir tartışmaya yer vermeyen, örneğin yazı öncesinden bahsediyor sanki böyle her türlü delil ele geçirilmiş mutlak doğru gerçekten oksijen ve hidrojenin karıştırılması kadar mutlak bir doğru gibi anlatılıyor. Örneğin, orada da sıkıntılar var. Dini bilgi olarak anlatılanla yazı öncesi anlatılan çok farklı. İlk insanın ortaya çıkışı çok farklı. Orada şeyi de vermek gerekebilir çünkü tüm kutsal kitaplarda o şekilde anlatılıyor. Tamam, bu böyle ama dini kitaplarda da bu şekilde bir yol var ya da bir konudan bahsediliyor.”* Ders kitaplarında tarihsel bilgilerin pozitivist tarih yazımında olduğu gibi mutlak doğrular şeklinde anlatıldığını farklı kaynaklara yer verilmediğini tarihte insanlığın doğuşu gibi konularla örnek vermiştir. Aynı şekilde Ö2 Cumhuriyet tarihine dair de örnek verip farklı kaynakların olmamasını bir eksiklik olarak görmektedir, fakat aynı zamanda farklı görüşlerin verilmesinin doğruluğunu da sorguladığı görülmektedir. *“Tartışma kısmı ile ilgili bir şey yer almıyor. Resmi tarih dediğimiz müfredatta nasıl yer alması gerekiyorsa o şekilde yer alıyor. Bunun yanında şu yok mesela Nutukta böyle geçiyor ama Kazım Karabekir’in hatıratında şu şekilde bir konudan bahsediliyor denmiyor. Nasıl yazılmışsa kitapta resmi tarih neyi kabule diyorsa o şekilde devam ediyor. Özellikle okullardaki tarih ders kitapları tartışmaktan çok bir bilgi aktarımı olduğu için ya da bir kültür aktarımı olduğu için orada zaten hani verilmesi de çok doğru mu çok bilmiyorum.”* Tarih ders kitaplarını bir bilgi aktarım aracı olarak tanımlamaktadır. Öğretmenin yapmış olduğu yorumdan yola çıkarak tarih ders kitaplarının yazımında, pozitivist tarih yazımının etkisi olduğu söylenebilir.

Ö2 ile benzer şekilde Ö7 de ders kitaplarında tartışmalı konulara yer verilmediğini, resmi ideolojinin bakış açısı doğrultusunda ders kitaplarında tarih konularının yer aldığını ifade etmiştir. Bu durumun sadece Türkiye’ye has bir durum olmadığını dünyadaki tüm tarih ders

kitaplarının araçsallaştırıldığına vurgu yapmıştır. “Ders kitaplarında tartışmalı konular tartışmalı konular değil. Doğal olarak her devletin tarih eğitimine bir bakış açısı var daha doğrusu tarihe bir bakışı var, ideolojisi var. O yönde kitapları hazırlıyor daha çok resmi ideolojiyi yansıtıyor ders kitabı. Söylemesi gerekenleri söylüyor söylememesi gerekenlere dokunmuyor kendince. Ben 11. yılımdayım bu sene herhangi bir tartışmalı konunun ders kitabında bir tarih eğitimi bir tarihçi bakış açısıyla verdiğini görmedim.” Tarih ders kitaplarında görev yaptığı süre zarfında hiçbir konunun tartışmalı olarak verilmediğini gerekli görülen bilgilerin yer verildiğini belirtmiştir.

Ö4 ise tartışmalı konuların, ders kitaplarında tartışmasız olarak sunulduğunu, net bilgilerin olduğunu ifade etmiştir. “Tartışma yok anlamında sunulmakta yani evet tartışmalı konu olduğu kabul ediliyor ama bunu tarihteki herhangi bir konu alarak alıyorlar. Yani bunun üzerine bir tartışma yok sadece düz konu anlatımı. Evet bu böyle şeklinde. Size göre tartışmalı ama Milli eğitimin kitaplarında herhangi bir tartışma yok. Çok net bilgiler var.” Ö4 tartışmalı olarak gördüğü Ermeni Meselesi’nin ders kitaplarında nasıl yer aldığını inceleyip bu konuda örnek vermiştir. “10 ve 11’lerin kitaplarına baktığımda Ermeni meselesi üzerinden söyleyeyim. İsyanların ilk dönemlerinde Berlin Antlaşması Ayastefanos Antlaşması tam bu sıralarda Ermeniler mağdur millet olarak gösterilmiş. Onların millet-i sadıka diye bilindiği Osmanlı Devleti ile aslında aralarının çok iyi olduğu, bu topluma çok katkılarının olduğu ve aradaki bu sıcak ilişkileri bozan İngiltere, Fransa, Rusya olduğu, bu milleti kullandıklarından filan bahsedilmiş böyle bir dille yazılmış. Sonra Kurtuluş Savaşı yıllarına geldiğinde Ermenilerin doğudaki Van, Bitlis gibi şehirlerde insanları katlettikleri bu yüzden tehcire tabi tutuldukları filan sonra tehcirdeki rakamlar zaten oynuyor. Genelkurmayın 410 bin küsur rakam verdiği, Ermenilerin ise bunu dünyaya bir buçuk milyon Ermeni katledildi şeklinde söyledikleri oysa bunun tarihi gerçekliklerle de örtüşmediği şeklinde bir suçlayıcı dile dönmeye başlıyor. Ardından Soğuk Savaş dönemlerinde. Mesela Ermenilerin yurtdışındaki büyükelçiliklere, konsoloslukları hedef aşan suikast girişimleri tamamen artık suçlayıcı ve düşman hedef gösteren bir dile doğru gitmiştir. Sanki şey gibi başta devlette onların mağdur olduğunu vs kabul ediyor ama sonradan kendisini savunma gereği duyuyor ve bunu da ders kitaplarına bu şekilde yansıtıyor dili ile yazdığı bütün kelimelerle.” Ermeni Meselesi’nin ders kitaplarında başta iyimser bir dille anlatılıp, millet-i sadıka olarak görülürken daha sonraki süreçte suçlayıcı bir dille yer verildiğini belirtmiştir.

Ö4 ile benzer şekilde Ö9’da konuların tartışmalı olarak yer verilmediğini belirtip Ermeni Meselesi örneğini vermiştir. *“Tartışmalı olarak sunulmuyor. Var olan veriliyor anlatılıyor şu olmuştur bu olmuştur sen orayı inşa et diye vermiyor. Sence nediri sormuyor ders kitabı. Ermeni Meselesi ile ilgili 10. sınıfta millet-i sadıka diye kodluyor Osmanlı toplumunu anlatırken 11. sınıfta aynı milleti sadıka dediğimiz toplumun başka bir şeye evrildiğini onu anlatıyor ve dil olarak onu yaptılar bunu yaptılar vs öznel bir taraftan bakmıyor. Daha bilimsel bir dil var elbette ama alt metin kötüyü vurguluyor yani öteki halk diye veriliyor. Bunu ben hissettiğime göre çocuklarda ayrıntılı okuduklarında hissedecekleri düzeyde veriliyor. Yani müfredatın içerisinde konular tartışmaya müsait değil. Direkt devlet ideolojisi ile yetiştirilmeye çalışılan vatandaşla ilgili olarak istediklerini söylüyorlar.”* Ö4 ve Ö9 ders kitabında Ermeni Meselesi örneğinde süreç içerisinde anlatım tarzının değişip ötekileştirici bir dille yazıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenin ifadelerinden milli bilincin oluşturulmasında tarih ders kitaplarının araçsallaştırıldığı söylenebilir.

Ö16 ise iki öğretmenden farklı olarak tarih ders kitaplarının olaylara nesnel yaklaştığını ve Ermeni Meselesi örneğinde ders kitaplarının bu konuda barış söylemi taşıdığını ifade etmiştir. *“Ben Ermenistan’daki ders kitaplarını da inceledim. Türkiye’deki tarih ders kitaplarına baktığınızda aslında bir barış söylemi olduğunu görebiliriz. 1915 olaylarına olabildiğince nesnel yaklaştırmaya çalıştığını söyleyebilirim. Hatta bir projeye katılmıştık biz. Türkiye’deki İnkılap Tarihi 10. ve 11. sınıf tarih ders kitapları. Aslında 1915 olaylarına daha nesnel yaklaştığını söylemiştik. Türkiye açısından bir sorun olduğunu düşünmüyorum ama Ermenistan ders kitapları açısından var. Nefret söylemi hatta hakaret içeren ifadeler var. Bizim ders kitaplarımız olaya nesnel yaklaşıyor belgeler üzerinden ele almaya çalışıyor tarih ders kitabı ve barış dili var.”* Türkiye’deki tarih ders kitaplarının tartışmalı olarak görülen Ermeni Meselesi’ne Ermenistan’daki ders kitaplarından farklı olarak Ö4 ve Ö9’un aksine daha nesnel ve barışçıl bir dille yaklaştığını ifade etmiştir. Ö16’nın tarih ders kitaplarına olumlu yaklaştığı görülmektedir. Pozitivist bir yaklaşımla nesnel/ kanıtlanabilir verilerle Ermeni Meselesi’ne yer verildiğini belirtmektedir.

Ö18’de *“Didaktik şekilde yazılıyor tartışma filan yok. Olan şeyleri didaktik bir şekilde tarih tarih veriliyor.”* şeklinde ifade etmiştir. Benzer biçimde Ö10’da tartışmalı konuların yüzeysel bir şekilde verildiğini ifade etmiştir. Ö8 de *“Geçştiriliyor. Tartışmalı mevzulara pek girilmiyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Ö13, ders kitaplarında tartışmalı konuların olduğunu, öğrencileri düşünmeye sevk edecek soruların olduğunu belirterek tarih ders kitaplarına olumlu yaklaşmıştır. *“MEB’in kitaplarında bu tartışmalı konular çocuğu tartışmaya itecek, soracak, kaynak araştırarak her ne kadar uygulanmasa da var. Siz onun hakkında ne düşünüyorsunuz? Siz olsaydınız ne yapardınız? İşte bununla ilgili kaynaklar nelerdir? Görseller verip ben sınavda da sormuştum. Aslında çocuğu yapılandırmacılıkla birlikte düşünmeye itiyor eski tarih kitapları gibi değil bence. Yeterli olmasa da direktmen empoze değil aslında.”* Yapılandırmacı anlayışla hazırlanan ders kitaplarının eski kitaplardan farklı olduğunu ifade etmiştir. Tarihte tartışmalı konular bağlamında postmodern anlayışla yapılandırmacı eğitime ve pozitivist anlayışla davranışçı eğitime göre hazırlanan tarih ders kitapları arasındaki farkı dile getirmiştir.

Öğretmenler tarihte tartışmalı olarak gördükleri konuların ders kitaplarında tek taraflı, farklı bakış açılarına yer vermeyen, didaktik şekilde bulunduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin söylemlerine bakıldığında ise bunun nedeni olarak da resmi tarih anlatısı ile ders kitaplarının yazıldığını ve siyasi iktidarların ideolojisinin tarih anlatısını etkilediği söylenebilir. Öğretmenlerin söylemlerine Özbaran’ın (2005) ders kitapları genelde okullarda ders konusunu ya da müfredatı destelemek için siyasi otoriteler tarafından yazdırılan metinler olduğu görüşünü desteklemektedir.

4.2.2. Tartışmalı Konular Bağlamında Tarih Ders Kitaplarının Yazımı

Öğretmenler tarih ders kitaplarında tartışmalı konuların sunulmadığı yönünde açıklamalarda bulunmuşlardır. Öğretmenlere göre tartışmalı konulara ders kitaplarında yer verilmemesinin sebebi olarak iktidarın tarih yazımına yön vermesi, ideolojik yaklaşımlar ve eğitimin istendik vatandaş oluşturma gayesinden kaynaklandığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Ö14 devletin resmi tarih anlatısı ile makbul vatandaş yetiştirmek istediği için bu konulara yer vermediğini ifade etmiştir. *“Bu konularda devlet kendi istediği ideal olan vatandaş yetiştirmek için resmi tarih anlatısı ile birlikte istediği vatandaş yetiştirmeye çalışıyor. Tartışmaktan ziyade örnek olan vatandaş pozisyonuna öğrenci getirilmeye çalışılıyor. Tartışmalı konular kitaplarda maalesef yok. Türkiye gibi bu kadar etnik çeşitliliğin olduğu yerde kitaplarda tartışmalı konuların olmaması”* Aynı şekilde Ö9 da *“Aslında tek bir cevabı var. Eğitim sistemi ve devlet temelde aslında bizim sürekli okuduğumuz kitaplarda da geçen bu üniversitede okuduğumuz*

kitaplarda da makbul vatandaşı yetiştirmek var olan politik çevrede buna uygun olarak hazırlanır diye düşünüyorum. Tarih müthiş bir araç müthiş bir alan yaratacak argümanlara sahip dolayısıyla da bu çok güzel kullanılabilir.” Tarihin araç olarak kullanılıp istenilen makbul vatandaşın oluşturulmaya çalışıldığını ifade etmiştir.

Ö1 de ulus-devletlerde tarih derslerinin çıkışının tamamen ideolojik olduğunu ifade etmiştir. Devlet, istediği vatandaşı oluşturmak için Ö1’in deyiimiyle tarih dersleriyle öğrencileri “tornadan geçirdiğine” dikkat çekmektedir. “İdeoloji. Çünkü tarih dersinin ortaya çıkışı ulus devletlerde ideoloji. Tarih dersinde amaç çocuğun geçmişinden ders alsın tarihini kültürünü sevsin ama onu bir tarafa bırakarak söylüyorum devlet görmek istediği vatandaşı orada tornadan geçiriyor. Tamamen mesele ideolojik. İdeoloji nasıl makbul vatandaş görmek istiyorsa tarihte o makbul vatandaşı oluşturmaya çalışıyor.” Bu bağlamda makbul vatandaş oluşturmak için tarihin araçsallaştırıldığına vurgu yapmaktadır. Ö7 de aynı şekilde tarihin ideolojik bir ders olduğunu ifade etmiştir. “Tarih çok ideolojik bir ders. Dünyada da böyle olmuştur. Hitler Almanyası da tarihi ona göre yazmıştır. Devlet yaratmak istediği kimliği, vatandaş biçimini oluşturduğu şeylerden bir tanesi tarih dersleridir. O yüzden de o alanı o şekilde kullandığını düşünüyorum. Demokratik bir şekilde kesinlikle kullanmadıklarını düşünüyorum. Bu hep vardı Tanzimattan beri böyleydi.” Tarih derslerinin dünyanın her yerinde ideolojik olarak kullanıldığını belirtmiştir ve bu durumun sadece günümüzde değil Osmanlı Devleti döneminde de olduğuna dikkat çekmiştir.

Ö16 yukarıda görüşlerini ifade eden öğretmenlerle aynı şekilde devletin iyi vatandaş yetiştirmek amacı ile tarih ders kitaplarının iktidarın görüşlerini yansıttığını ifade etmektedir. “Ders kitaplarında yok belki bu bir eksiklik. Türkiye’deki tarih ders kitaplarında örnekler veriyor Ermenilerin Erzurum’da, Çukurova’daki saldırılarından örnekler veriyor ama aynı şekilde Türk çetelerinin saldırılarından örnekler içermiyor. Bence tarih ders programında Türkiye’nin tek bir bakış açısı var. O da 1920’lerden beri belki aynı politikayı sürdürüyorlar. Devlete saygı duysun bağlı kalsın iyi vatandaş yetiştirmenin bir aracı olarak belki kullanılıyor. Bu doğrultuda da iktidarın bakış açısını büyük ölçüde yansıtıyor tarih ders kitapları. Farklı bakış açılarıyla ele alınmalı bence her konu. Mesela Sünni- Şii çatışması 9.sınıfta İslam tarihi bölümünde var. Orada da tek bir bakış açısı var. Sünni bakış açısı. Aynı zamanda 10.sınıfa geldiğinizde Sünni- Şii çatışması Sünni bakış açısı ile var.” Benimsenen makbul vatandaş yetiştirme amacı nedeniyle iktidarın tarih ders kitaplarında tek taraflı anlatımı benimsediğini ifade etmiştir. Ders kitaplarında her konunun farklı bakış açılarıyla yer

verilmesi gerektiğini söylemiştir. Resmi ideolojinin benimsediği Sünni söylemin tarih ders kitaplarının yazımında etkili olduğuna dikkat çekmektedir.

Ö8'e göre tarihi konuları siyasi iktidarların şekillendirdiğini tamamen ideolojik olduğunu ifade etmiştir. *“İdeolojik bu iktidarla alakalı. Tarihin Türkiye’de objektif olması güç. Siyasi iktidarla alakalı bir durum. Siyasi iktidar her zaman şu ya da bu tarih ve biyoloji müfredatına el atmıştır. Biyolojide Darwin teorisi evrim teorisi filan. Yeni müfredatta çıkarıldığı söyleniyor. Bana göre o da okutulsun tam tersi görüşte okutulsun. Millet aklıyla bulsun.”* Siyasi iktidarın müfredatta her zaman müdahale ettiğini belirtmiştir. Bireylerin farklı görüşleri analiz ederek kendi bilgilerini oluşturması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Aynı şekilde Ö6 da *“Tarih nedir iktidar merkezli kazanan merkezli bir ders olduğu için yazan kimse kalem kimdeyse Süleyman odur muhabbeti geçiyor.”* Ö6, iktidarın tarihi şekillendirdiğini ifade etmiştir.

Ö2 eğitimin amacının bir kültürü aktarmak olduğu için tartışılması gereken konuların müfredatta verilemediğini ifade etmiştir. *“Eğitim bir kültürü direkt aktarmak olduğu için belki öğrencinin burada bir şeyi tartışmaktan çok verilmesi gereken bilgiyi alması isteniyor olabilir. Farklı bir yola saptırmadan onu. Ancak hani günümüzde her şeyin tartışılması gereken bir ortamda belki yeni yazılan müfredatta onun da yer alması gerekebilirdi.”*

Ö15 ise diğer öğretmenlerden farklı olarak tarih ders kitaplarında tartışmalı konulara yer verilmemesinin sebebini şu şekilde ifade etmiştir: *“Ders kitapları TTKB’de belli bir komisyon tarafından hazırlanıyor. Çok fazla ortalığı karıştırmak mı istemiyorlar bilmiyorum. Tarih çok net değil zaten bir kitapta olumlu şeyler yazıyorsa diğerinde olumsuz şeyler yazabiliyor. Herkes farklı farklı yorumlayabiliyor. Kitaplarda da bu yüzden de yer verilmeyebilir.”* İktidarın herhangi bir gerilime ya da çatışmaya sebep vermemek için tartışmalı konulara ders kitabında yer vermediği ihtimalini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin söylemlerine bakıldığında tarih ders kitaplarında, tartışmalı konulara yer verilmediğini ve bunun nedeni olarak da siyasi iktidarların kendi ideolojileri doğrultusunda makbul vatandaş yetiştirmeyi amaçladıklarını ve ders kitaplarını da kendi ideolojilerine göre oluşturduklarını belirttikleri görülmektedir. Yoğun olarak ulus-devlet inşa sürecinde her devletin kendi tarihini kendi ideolojileri doğrultusunda kendini meşrulaştırmak amaçlı şekillendirdiğini, yön verdiğine dair görüşlere literatürde yer verilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin bu doğrultuda olduğunu görülmektedir. Parlak’ın (2005) ders kitapları ulusun,

ulusal kimliğin(biz), yurttaş olabilmenin gereklerini resmi ideolojinin söylemini meşrulaştıran bir şekle bürünmüştür, ifadesini öğretmenlerin görüşleri desteklemektedir. Öğretmenlerin söylemlerinde yola çıkarak siyasi iktidarların, eğitim aracılığıyla istenilen/makbul vatandaş oluşturmak için tarihi araçsallaştırdığını ve bu nedenle tartışmalı olarak görülen konularda, siyasi iktidarların ideolojisinin dışındaki farklı bakış açılarını ders kitaplarına yansıtmadığı söylenebilir. Pozitivist tarih yazımı ile yazılan tarih ders kitapları Ranke'nin belirttiği gibi tarihin gerçekte olduğu gibi yeniden yazılması ve aktarılması görüşüne göre yazıldığı görülmektedir ve bu yazım egemen söylemin ideolojisine, öznesine göre oluşturulmaktadır.

4.2.3. 2017 Yılında Düzenlenen Tarih Müfredatında Tartışmalı Konular

2017 yılında tarih müfredatında bir değişime gidilmiştir. Yayınlanan taslak programını öğretmenlerin inceleme şansı olmuştur. Bu bağlamda öğretmenlere yenilenen müfredatta tartışmalı konuların yer alıp almayacağı konusunda sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin çoğu yenilenen müfredattan umutlu olmadıklarını dile getirmiştir. Ö4 yenilenen programın taslağındaki kaynak kitaplara baktığında tek taraflı Osmanlı bakış açısına sahip kitapların kullanıldığını ve bu nedenle tartışmalı konuların yeni kitaplarda da yer verilmeyeceğini düşündüğünü söylemiştir. *“Bizim ders kitaplarımız güneydoğu Avrupa tarihi kitabı gibi yapıya gelir mi bu önümüzdeki kitapların gelmeyeceğinden eminim çünkü bu son orta öğretim kurumlarında ders kitaplarında yapılan değişikliklerle bize taslak öğretim programı geldi ve oradaki kaynakları gördüm. Diyor ki mesela, Osmanlı Devleti ile ilgili bölümler diyor işte biraz daha Balkan Tarihinden de örnekler vererek empatik bir şekilde işlenecek. Herkesin sesi duyulacak kitaplarda filan diyor ama kaynaklarını açtım ben ders kitabı yazarları için önerilen kaynaklar var. Ders kitapları buradan alıp yazacaklar bu kitaplara bakarak ve ihale açılacak kim artık kabul ettirirse onun kitabı basılacak filan. Mesela orada bahsettikleri kaynak kitapların hepsi klasik Osmanlı bakışını yansıtıyorlar. Teoride kalıyor hepsi. Hiçbir şekilde tartışmalı konuyu tartışmayan yazarlar. Bakanlığın iddiası bilgi metinlerinin öğretici metinlerinin altına sorulan soruların öğrencinin analiz, empati becerisini geliştireceğine dair bir görüşü var ama soru nasıl bir soru. Alta soruyu sormuş üstten cevap istiyor. Yani ne öğrettiysen onu istiyorum diyor aslında. Soru da ezbere yönelik. Çocuk metni okumadan kesinlikle yorum yapamıyor.”* Tarih ders kitaplarında “biz” in yüceltmeye devam edeceğine dikkat çekmektedir. Aynı şekilde Ö2’de yeni müfredattan çok umutlu olmadığını ifade

etmiştir. *”Ben yeni müfredattan da çok fazla bir şey beklemiyorum açıkçası. Zaman dilimi çok daha fazla artırıldı. Belki orada Selçukluyu belki biraz daha açmak gerekebileceğini düşündüler ya da eski Türk devletlerini açmak gerekebileceğini düşündüler. Bu sefer bilgi birikimi çok fazla arttı. Bazı şeyler kaçacak gibi geliyor yine özellikle aktarılamayacak okullarda böyle müfredat yetiştirme olayı olduğu için bu dediğimiz konular yer alamıyor ve yer verilemiyor.”* Bilginin artırıldığını ve bu nedenle de tartışmalı konulara yer verilemediğini belirtmiştir. Davranışçı eğitim anlayışının getirisi olan bilgi aktarımının devam ettiği görülmektedir.

Ö7 ise yeni müfredatın yanlış bilgiyi beslediğini ve Türk-İslam sentezi doğrultusunda yazıldığını ifade etmiştir. *“Yeni müfredatta kadim uygarlıklar gibi başlıklar var çok bir değişim olduğunu düşünmüyorum. Konuları 11’den alıp 10’a koymak 10’dan alıp 9’a koymak gibi şeyler var. Yeni müfredat Türkiye’nin tarihi Türk İslam sentezine bağlı.”* Dönemin ideolojisinin tarih ders kitaplarına yansıdığı söylenebilir.

Ö1 ise aynı şekilde yeni müfredata dair inancının olmadığını belirtip farklı olarak öğretmenlerin değişen müfredatlara adapte olamadıklarına dikkat çekmiştir. *“Pek inancım yok. Müfredat değişiyor ama bizde şey de eksik. Müfredatları uygulayacak öğretmenlerde o değişim olmuyor. Müfredat bana geliyor. Meslektaşlarımın yüzde kaç gidiyor toplantı salonuna bakalım ne değişmiş diye baktıklarını düşünmüyorum. Alıyor bakıyor konular aynı o konuları yine bildiği gibi anlatıyor. Hizmet içi eğitim kültürümüz yok. Her şey Türkiye’de teoride kalıyor.”* Öğretmenlerin değişimlere duyarsız kaldıklarını belirterek bir eleştiride bulunmuştur. Öğretmenlerin söylemlerinden yenilenen müfredatta tartışmalı konular bağlamında bir değişim olmayacağı kanısında oldukları görülmektedir.

2017 yılında gündeme gelen müfredat değişikliği ile ilgili tarih öğretimi taslak müfredattan yola çıkarak öğretmenlerin, tartışmalı konuların ders kitaplarında yer alması, farklı görüşlerin sunumu bağlamında umutsuz oldukları görülmektedir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında düzenlenen müfredata dair tartışmalar hala devam etmektedir.

4.3. Tartışmalı Konulara Öğretmenlerin Bakış Açısı

Öğretmenlerin tarih derslerinde tartışmalı konulara yer verme durumuna göre tartışmalı konulara yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Bunlar; tartışmalı konulardan kaçınan öğretmen, durumu kurtaran öğretmen, risk alan öğretmen şeklinde öğretmenlerin cevaplarına göre

sınıflandırılmıştır. Öğretmenler tartışmalı konuların sunumunda yaşadıkları zorluklardan da bahsetmişlerdir. Tarih müfredatının yoğunluğu, öğrencilerin sınav kaygısı, öğrenci seviyesi, okul türü, okulun bulunduğu çevrenin tartışmalı konuların sunumunda etkili olduğunu, kimi zorlukları yaşamalarına neden olduğunu belirten öğretmenlerin yanında bunların bir zorluk çıkartmadığını ifade eden öğretmenler de olmuştur. Öğretmenlerin tartışmalı konularının sunumunu etkilediklerini düşündükleri okulun çevresi, okulun türü, öğrenci seviyesi gibi ifadelerinde örtük programın etkisi bulunmaktadır. Okullarda resmi programın dışında öğrencileri etkileyen yazılı olmayan programa örtük program denilmektedir. Örtük program kapsamında okulun fiziksel koşulları, okulun psikolojik ortamı, öğretmen ve yöneticilerin tutum ve davranışları öğrencileri etkilemektedir (Cemiloğlu, 2006:260). Öğretmenler tartışmalı konuların ders kitaplarında ve müfredatta yer almasını gerektiğini belirtip önerilerinden bahsetmişlerdir. Kimi öğretmen farklı görüşlerin ders kitaplarında yer verilmesini isterken kimi öğretmen de öğrencilerin ders kitabının dışında farklı kaynaklara yönlendirmesi gerektiğini belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise ders kitaplarının ulusal bakış açısıyla yazılması gerektiğini, dönemin şartlarının bunu gerektirdiğini belirtmişlerdir.

4.3.1. Tartışmalı Konuların Sunumunda Tutumlarına Göre Öğretmenler

Öğretmenlerin, tarih derslerinde tartışmalı konulara yer verip vermedikleri yönündeki açıklamalarına göre tartışmalı konulardaki tutumları ortaya çıkmıştır. Bu bölümde Kitson ve McCully'nin (2005), öğretmenlerin tartışmalı konulara yaklaşımına dair yapmış olduğu sınıflandırmadan yararlanılmıştır.

Tablo 4. 2. Tartışmalı Konuların Sunumunda Öğretmen Tutumları

Kaçınanlar	Ö2, Ö6, Ö8, Ö12, Ö15, Ö19
Durumu Kurtaranlar	Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14
Risk Alanlar	Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö14, Ö16

4.3.1.1. Tartışmalı Konulardan Kaçınan Öğretmen

Tarih derslerinde tartışmalı konulardan kaçınan öğretmenler çeşitli kaygılardan; işten çıkarılma korkusu, fikir özgürlüğünün kısıtlanması gibi nedenlerden dolayı tartışmalı konulara yer veremediklerini belirtmişlerdir.

Ö19 öğretmenlerin görevden alınma korkusunu belirterek tartışmalı konulara girilememe nedenini buna bağladığı görülmektedir. *“Öğretmenin güvencesi alınıyor elinden. Ondan sonra bilim yapması bekleniyor. Osmanlıyı Selçukluyu örnek alıyorsan Selçuklular döneminde, Osmanlılarda da aynı öğretmenler bağımsızdı. Ölünceye kadar öğretmenlik yapıyordu, liyakat durumu vardı. Şu an o da ortadan kalkıyor. Oradaki idareci gelip öğretmene karışamıyordu. Osmanlı’ya, Selçuklu’ya özeniliyorsa mimarisini, getireceğiz diyorlar o zaman öğretmen güvencesini de getirmeliler. Şu anda tam tersi öğretmenin güvencesi ortadan kalkıyor bu öğretmen ne anlatacak nasıl anlatacak tartışmalı konulara nasıl girecek? Öğrenci bir tartışma konusu açtığı zaman öğretmen mecburen konuyu kapat diyor. Öğretmen başına bir şey gelir korkusu ile kapattırıyor.”* Aynı şekilde Ö2 de hem kanuni engeller hem de devlet memuru oldukları için tartışmalı olarak görülen konulara giremediklerini belirtmiştir. *“Netice itibari ile burası bir ortaöğretim kurumu, farklı. Özellikle tartışmalı dediğimiz konulara farklı açılardan baktırabilmek lazım. Ama ne kadar mümkün oluyor. Şartlar müsait değil. Örneğin söylemeniz gereken bazı şeyleri söyleyemeyebiliyorsunuz. Bu konuda hem kanuni engeller var hem biz öğretmeniz, devlet memuruyuz her şeyi söylemememiz gerekebiliyor. Yani bazı şeylerden başımız belaya girebilir diye uzak duruyoruz.”* Öğretmenin kutsal kitap olarak görülen tarih ders kitaplarındaki bilgiyi aktaran rolünü mesleğinden olma kaygısı nedeniyle devam ettirdiği görülmektedir. Ö8 de benzer biçimde kaygılarından dolayı müfredatta ne varsa onu aktardığını belirtmiştir. *“Müfredatta olduğu kadar bahsediyorum fazla girmeden. Geçiyorum yani başım ağrımam diye. Kendi fikrimden bahsetmiyorum. Müfredatta ne varsa o kadar.”*

Ö6 ise Türkiye’de fikir özgürlüğünün olmadığını herhangi bir kuruma girdiğinde o okulun ideolojisine göre tartışmalı konulara yer verildiğini belirtmektedir. *“Bir kuruma girdiğimde bana kendini tanımla deseler tanımlayamazdım. Acaba şunu desem işe alır mı bunu desem işe alır mı? Bunu desem memurluktan atılır mıyım? Hükümetin ya da devletin seni yönlendirdiği bir birey haline geliyorsun. Kimse fikrini tam anlamıyla yansıtıyorum diyemez. Kaygın yoksa okul kendinse istediğini anlatırsın benim ideolojim bu. Öyle okullar var. Orada da tartışmalı konuları kendine göre anlatırsın. Fikir özgürlüğü olması gerekiyor ama Türkiye’de yasak. 302.madde hala yürürlükte diye biliyorum. Şu anda zaten hiç mümkün değil.”* Okulların ideolojilerinin tartışmalı konuları etkilediğini vurgulamıştır. Egemen söylemin istekleri doğrultusunda öğretmene verilen görevi yerine getirdiğini belirtmiştir.

Ö12 ise lisede tartışmalı konulara giremediklerini, Türkiye’deki öğretmenlerin çoğunun tartışmak istemediğini söyleyerek sorumluluğu genele yaymıştır. *“Lisede biz tartışma yapmıyoruz biz evcilik oynuyoruz. Anlat yavrum anlatıyor. Çocuk sırf soru olsun diye soruyor. Biraz da bu vicdani bir şey. Öğretmen çocuğu ne kadar yönlendirirse o kadar alıyor. Acaba Türkiye’deki tarih öğretmenleri tartışma istiyor mu? Kaç tane öğretmen tartışma ister. Birçok öğretmen ders anlatmıyor.”* Ö15 de düşüncesini Ö12’yi destekler bir şekilde *“Tartışmalı konulara yer veremiyoruz. Tartışamıyoruz da zaten.”* ifade etmiştir. Ö12 ve Ö15’in açıklamalarına bakıldığında farklı fikirlere açık olunmadığını ve tartışma kültürünün olmadığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin tartışmalı konulara girememesinin en büyük nedeni olarak bağlı oldukları kurum ile herhangi bir gerilime sebebiyet verme ihtimali olarak görülmektedir. Fikir özgürlüğü kısıtlanmasından yakınan öğretmenlerin de tartışmalı konulardan bu nedenle geri çekildiği görülmektedir. Öğretmelerin risk almaktan korktuğunu görülmektedir. Öğretmenlerin pozitifizmden etkilenen davranışçı eğitim anlayışı ile müfredatta yer alanı aktarma rolünü benimsediklerini, makbul vatandaş oluşturmak için ders kitabı dışına çıkmadan müfredatta ne varsa onu anlatma çabası içinde oldukları söylenebilir.

4.3.1.2. Durumu Kurtaran Öğretmen

Durumu kurtaran öğretmenler, tartışmalı konuların var olduğuna inanan fakat çok fazla üzerinde durmadan müfredattaki biçimiyle verilmesi gerektiğini düşünen, sınıf ortamından ziyade sınıf dışında tartışmayı savunan öğretmenler olarak görülmektedir. Bu bağlamda Ö13 tartışmalı konuların sınıfta konuşulmaması için öğrenci ile dışarıda görüşeceğini ifade etmiştir. *“Öğrenci ile o anda bir polemiğe giremezsin ya da öğrenciyi sınıf içerisinde kötü bir duruma düşürecek durum olmaması için sen boşver bunlar sınavda bu şekilde çıkacak bunu bilmen gerekiyor gibi geçiştiriyoruz.”* Ö14 de aynı şekilde sınıf ortamından uzaklaşıp dışarıda konuşabileceğini belirtmiştir. *“Dersten sonra bir çay içelim seninle konuşalım denilebilir. Tarih dersi öyle bir ders ki hiç beklemediğiniz bir anda hiç beklemediğiniz bir öğrencinin konu ile alakası çıkabilir çocuk kendini ötekileşmiş hissedebilir.”* Ö13 ve Ö14 sınıf içinde öğrencilerin aidiyetlerinden dolayı ötekileştirilmesini önlemek için tartışmalı konuların sınıf dışında konuşulmasından yana oldukları görülmektedir.

Ö10 ise öğrencilerin araştırmacı olmasının, fikirlerini belirtmelerinin istenilen bir şey olduğunu fakat konunun Ö13 ve Ö 14'ünde belirttiği gibi sınıf dışında konuşulması gerektiğini söylemiştir. *“Devletin okulu özel okul da olsa fark etmez. Çocukla dışarıda birebir görüşürüm. Tamam araştırmacı öğrenci diyoruz fikrini söylemesi güzel bir şey söylesin ama çocuk bireysel olarak alırsın dışarıda konuşursun kafasında soru işaretleri varsa.”*

Ö9 ise bazı konularda özellikle Ermeni Meselesi konusunda insani temeli unutup tartışmadan uzak ‘devlet otoritesi’ vurgusunu yaptığını belirtmiştir. *“Ermeni meselesini de anlatırken ben -gerçekten sıkıntılı bir konu ama- şey vurgusu yapıyorum galiba devlet otorite. Devlet ülkesinde çıkan isyanı gücünü göstermek için bastırmak zorundadır. Aynı vurgu Yavuz Sultan Selim döneminde de var. Devlete karşı isyan etmiş büyük bir grubu bastırmak için susturmak gerekiyor. Uzlaşma temeline dayanan bir şey yok çünkü padişah monarşi var ona karşı gelen bir kitle tarihsel empatiyi gerçekten bir kenara bırakıyoruz. Herhalde insani temeli bazen unutmak gerekiyor galiba. Devlet iktidarını ikame etmek için katleder.”* Ö9’un diğer yanıtlarına bakıldığında tartışmalı konulara yer verdiği görülmektedir ancak bazı konularda uygulayamadığını, durumu geçiştirdiği söylenebilir.

Kıtsen ve McCully (2005) durumu kurtaran öğretmenlerin, öğrencilerin aktif olarak konuları tartışmalarını teşvik etmediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara bakıldığında tartışmalı konuların varlığı kabul ediliyor fakat sınıf içinde tartışma ortamı oluşturmaktan kaçtıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin tartışmalı konulara dair sınıf içinde birden çok görüşün konuşulmasından kaçındığı söylenebilir.

4.3.1.3. Risk Alan Öğretmen

Risk alan öğretmen grubu tarih derslerinde tartışmalı konulara yer verenlerdir. Bu gruptaki öğretmenler derslerinde imkan buldukça tartışmalı konulara yer verdiklerini ve verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Özel okulda çalışan Ö7 derslerde tarihte bir konuyla ilgili farklı görüşleri öğrenciye sunup tartışma ortamı oluşturduğunu ifade etmiştir. *“Derslerde yer veriyorum. Çünkü kendi ders notlarımız var kendimiz yazıyoruz. Müfredata bağlı. Şöyle şeyler yapıyoruz o konuda başka fikirler varsa o fikri de mutlaka paylaşıyoruz. 1908 örneği öyle. Aykut Kansu önemli bir tarihçi 1908 devrimi diye çok güzel bir kitabı var. Mesela oradan bazı görüşler alıyoruz. Mesela Ayşe Hür’ün 1908 II. Meşrutiyet değerlendirmesi ile Aykut Kansu’nun yazdığı bu bir devrimdir dediği iki farklı görüşü öğrencilerle paylaşıyoruz. Sınıf içi çalışma olarak yapıyoruz bunu.”*

Ö9 da aynı şekilde tartışmalı konulara derslerde yer verdiğini belirtip bu konuların tartışılmasının öğretmene bağlı olduğunu vurgulamıştır. *“Yer veriyorum kesinlikle. Tartışmalı sıkıntılı konuların derste konuşulması tamamen öğretmenin öznelinde bitiyor. Öğretmen müsaade ederse o konu genişliyor. Öğretmen o noktada müfredat şu bu telaşına girdiğinde hiçbir şey yapamıyorsunuz. Sadece orada masaya oturup birbirinin sadece ensesini gören çocuklara gerçekten dikte ettiğin bir tarih aktarıyorsun. Çocuk o aktarımı benim ses kaydında öğrenebilir. Görsel olarak bir şey ifade etmez. Zaten masada oturuyorum. Sıraların arasında dolaşmak da bir şey ifade etmiyor.”* Ö9 tartışmalı konular bağlamında öğretmenin önemine vurgu yapmıştır. Öğretmen öğrenciye alan açtığı takdirde eğitim amacına ulaşmış oluyor aksi halde sadece aktarımdan ibaret olduğuna vurgu yapmıştır. Hatta derste nasıl tartışmalı konulara yön verdiğini ve yön verilmesi gerektiğini de belirtmiştir. *“Öğrencilerin tartışmayı kişiselleştirmemeleri gerekiyor. Bu dengeyi kurduğunuzda orada muazzam böyle yetişkin insanların tartışmalarını görüyorsunuz. Bazen kendi politik duygularınızın tam zıttı fikirler ortaya çıkıyor. Orada işte durmanız gerekiyor. Kes dediğinde biter öğretmen. Aslında kestirmemen gerekiyor aksine öyle mi biraz daha köpürtebileceğin bir şeyler vermen gerekiyor ki tartışabilsinler. Çok çok önemsiyorum tartışmalı konuları. Derste çocuklar tarafından tartışılmasını. Ben değil, ben söylediğimde dikte ederim otorite olurum zaten yeterince konumum şöyle bir şey fiziksel düzen başka arka arkaya kimse birbiri ile temas etmiyor sadece enseleri görüyor. Onun haricinde bir masa var yukarıda istiklal Marşı bir bayrak ve Atatürk'ün tam altında da ben. Bu ne demek devlet demek zaten. Benim ağzımdan her çıkan koşulsuz yazılacaktır. Ben orada ne kadar kendimi dışarı atarsam dediğim portrenin altından dışarıya soyutlarsam o kadar tartışmaya açık oluyor.”* Ö9, öğretmenin öğrenciler arasında tartışmanın kişiselleştirilmesini önleyerek dengeyi kurması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencinin sorusunu kestirip atmadan aksine derinleştirerek devletin öğretmene Devletin öğretmene verdiği yetkiyi sınıfta otorite konumunda değil öğrenciye alan açan rehber konumuna getirerek tartışma ortamı oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenin risk alarak konuların üzerine gittiğini öğrencilerin tartışma yetisini kullanmalarını sağladığı görülmektedir.

Ö4 derslerde öğrencilere soru sorarak öğrencilerin düşünmesini sağladığını ve öğrencilerin farklı görüşlere sahip olduğunu bunun ancak öğretmene tarafından ortaya çıkarılabileceğini ifade etmiş ve derslerde tartışmalı konulara yer verdiğini İnsanlık Tarihi üzerinden örnek vererek açıklamıştır. *“9.sınıfların dersine giriyorum şu anda. 9.sınıfların derslerinde hemen hemen hiçbir konu yok tartışmalı konu dediğimiz ya da birbirinden farklı görüşlerin olduğu.*

Sadece mesela eğer konunu kendin genişletiyorsan, öğrencine soru soruyorsan, öğrencinin kafasını yormasını istiyorsan, insanlık tarihine dair sorular sorulur. İlk insanın ortaya çıkışından burada da zaten belli başlı iki üç görüş ortaya çıkıyor. Öğrenciler arasında Darwinci teoriye inananlar var. İnsanların evrimleştiğinden vesaire bahsedenler var. Diğer yandan bunun dindar bir bakış açısıyla günah olduğunu Hz Adem ve Havva'dan geldiğimizi söyleyenler hatta bunu son yıllarda özellikle kuvvetle savunanlar var. Sınıfta tartışıyoruz. Özellikle İlkçağ medeniyetleri ile ilgili problemlerde öğrenci de soruyor. Hocam ilk insan ne zaman ortaya çıktı ya da ilk insan sizce nerede ortaya çıktı filan. Ders kitabında ilk insan nerede ortaya çıktı diye bir cevabı aslında pek yok” Ö4'ün sınıf ortamında tartışmaya yer verdiği görülmektedir. Öğrencilerin ilk insanın ortaya çıkışı noktasında dini bilgi ve bilimsel bilgi arasında eleştirel yaklaştığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen ders kitabında olmamasına rağmen farklı görüşlere yer vererek öğrencilerin tartışmasına ortam hazırladığı söylenebilir.

Ö14 ise sınıf içinde tartışmalı konulara yer verdiğini fakat kontrollü bir şekilde yaptığını, açık uçlu sorulardan uzak durduğunu, net sorular üzerinden gittiğini belirtmiştir. Tartışma ortamı ile öğrencinin ötekine saygı duymayı kazanmasını amaçladığını ifade etmiştir. “Çocuklar bu noktada zihinsel olgunluğa sahip değil ama çocuk bu dönemde bunları tartışmazsa eğer yanında oturan kardeşini ondan farklı düşündüğü için kötü olmadığı algısını lisede almazsa ileride keskinleşiyor. Çocuk yapımızın geniş olduğunu hepimizin ayrı ayrı bir bütüne ulaştığımızı düşünürsek eğer ben tartışmaya çalışıyorum ama şunun farkındayım tartışılacak konu net, sorulacak sorular net. Kontrollü yapmaya çalışıyorum açık uçlu yaptığımız zaman sonunu alamıyorum. Tartışma güdümlü bir tartışma oluyor beni istediğim ötekine saygı duymayı sağlayabilmek ve orada bırakabilmek. Hazırlıksız ve açık uçlu olduğunda sınıfın kontrolü zorlaşıyor.” Ö14, tartışmalı konuları konuşarak öğrencilerin birbirlerine saygı duymalarını amaçladığı görülmektedir.

Ö3 ise öğrencinin dersinde her şeyi tartışabileceğini belirtmiştir. “Öğrenci benim dersimde istediği konuyu tartışabilir. Hassas olduğum bazı noktalar vardır tabii. Mesela Lozan 2023'te bitiyormuş diye sorunca çıldırıyorum. Belge göstereceksin o zaman. Belge varsa kitaplardan kaldırılın.” Ö16 ise üstün yetenekli öğrencilerin bulunduğu okul dolayısıyla her şeyi tartışabildiklerini ifade etmiştir. “Bizim programımız biraz daha esnek işleyebiliyoruz tartışmalı konuları çok rahatlıkla.”

Tartışmalı konulara yer veren öğretmenlerin söylemlerine bakıldığında derslerde bu konulara yer vermenin tamamen öğretmenin isteğine, kabiliyetine kaldığı görülmektedir. Okul yönetimiyle problem yaşama korkusu olan öğretmenlerden farklı olarak bazı öğretmenlerin bu korkuyu geri plana atıp risk alarak öğrencilerin farklı görüşlerle karşılaşmasını, tartışarak konuyu anlamasını, konuların tabulaştırılmasına karşı olduğu görülmektedir. Phillips (2009:130) tartışmalı konular bağlamında, tarih her zaman düzenli değildir, önyargılarımızı kırmamızı sağlayan içinde bulanık kısımları barındırmaktadır. Bu bulanık kısımlar sayesinde öğrencilere farklı görüşler sunmak, deneyimler yaşatmak mümkün olmaktadır. Bu da risk alabilen öğretmen olmakla başarılabilir. Phillips'ın ifade ettiği gibi tarihte tartışmalı konuların konuşulabilmesi için öğretmenlerin risk alabilmesi gerekmektedir.

Tartışmalı konuların sunumuna dair öğretmenler tartışmalı konulardan kaçınan, durumu kurtaran ve risk alan olarak üç kategoriye ayrılmıştır. Tartışmalı konuların tarih öğretim becerilerinin kazandırılmasına etkisi alt problemi başlığında görüldüğü gibi öğretmenler, öğrencilerin tartışmalı konular ile beceriler kazanabileceklerini düşünmektedirler. Bu bağlamda kategorilere bakıldığında tarih öğretim becerilerinin risk alan, derslerde tartışmalı konulara yer veren öğretmenler tarafından kazandırılabilceği görülmektedir.

4.3.2. Tartışmalı Konuların Sunulamamasında Öğretmenlerin Gösterdiği Gerekçeler

Tartışmalı konulara yer veren öğretmenler ve uzak duran öğretmenlerin tartışmalı konuların sunumunda müfredat yoğunluğu, öğrencilerin sınav kaygısı, öğrenci seviyesi, okulun türü, okulun bulunduğu çevre gibi gerekçeler ileri sürmüşlerdir. Aynı zamanda öğretmenler, konuların taraflaştırılmasının-kutsallaştırılmasının tartışmalı konuların konuşulmasını engellediğini belirtmiştir.

Tablo 4. 3. Öğretmenlerin Gerekçeleri

Öğretmenlerin Gerekçeleri	Öğretmenler
Tarih Müfredatının Yoğunluğu	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö13, Ö18
Öğrencilerin Sınav Kaygısı	Ö4, Ö5, Ö11
Öğrencinin Bilgi Seviyesi	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö13
Okulun Bulunduğu Çevre	Ö2, Ö10, Ö15
Okulun Türü	Ö1, Ö2, Ö4, Ö15, Ö16
Taraflaştırma- Kutsallaştırma	Ö2, Ö6, Ö13, Ö17, Ö18

4.3.2.1. Tarih Müfredatının Yoğunluğu

Öğretmenler tarafından tartışmalı konuların sunulamamasında en çok öne sürülen gerekçelerden birisi müfredatın yoğunluğudur. Bu gerekçeyi öne süren öğretmenlere göre ders saati müfredatın istenilen zamanda yetişmesi için yeterli değildir. Ö5 tartışmalı konular için ayrı bir zaman dilimi ayırdığı takdirde konuların yetişmediğini ifade etmiştir. *“Müfredata baktığımız zaman içerik çok yoğun tartışmalı konulara yer ayıramıyoruz. Ayırmaya kalktığımız zaman iki saatlik derste o konuyu mu anlatacağın çocuğa yoksa üstüne tartışma çalışmaları mı yapacağın. Çünkü hiçbir tartışma konusunu anlatmadan ya da altındaki boşluğu doldurmadan başlatamazsın. O yüzden zaman olarak böyle bir sıkıntı var.”* Ö1 de aynı şekilde müfredatın yoğunluğundan şikayet etmektedir. Tartışmalı konulara girilmese bile müfredatın yetişmediğini ifade etmiştir. *“Tarih dersinde normalde müfredat sıkıntılı. Normalde tartışmalı konuları gireyim öğreteyim demesiniz bile. Sıkıntılı çünkü çok fazla konu var orada. Bizde kronolojik temelli gidiyor tarih anlatısı. Tematik değil. Müfredat üzerine çalışılması gerekiyor. Azaltılması gerekiyor tematik olması bence iyi olurdu.”* Benzer bir şekilde Ö18’de *“Ders saati çok az. Mümkün değil bu tartışmalarla giderseniz müfredatın yarısını zor yetiştirirsiniz. Sonra sınavlar var yetişmiyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Ö2 ise müfredatı yetiştirmekte sıkıntı yaşadıklarını yetişmediği takdirde idare tarafından sorular yöneltildiğini belirtmiştir. Bu şartlarda tartışmalı konulara girmenin mümkün olmadığını ifade etmiştir. *“Bizde çok vakit olmuyor. Özellikle Osmanlı Tarihi ile alakalı ders*

saatini çok azalttılar 2 saatte 600 yıllık tarihi anlatmak mümkün değil. İçerisinde hem kültür tarihi var hem siyasi tarih var yetişmiyor. Müfredat 10. sınıf yetişmesi mümkün değil yani İnkılap Tarihi de 2 saat orada fazla zaman kalıyor, daha ayrıntılı işlenebiliyor ama Osmanlı tarihi 2 saatlik bir zaman diliminde anlatılması mümkün değil. Zaten yükselme dönemi bitiyor, ilk dönem bitiyor. İkinci dönem konuları daha önemli günümüze daha yakın olduğu için daha çok üzerinde durulması gerekiyor. Çok üstünkörü hızlı hızlı üçer beşer paragraflık maddeler halinde işleniyor. Müfredat yetiştiremezseniz Müdür bey sene sonu soruyor, niye yetişmedi diye. Yetiştiremezseniz de yetiştirdik şeyine getiriyorsunuz. Yetiştirmeye çalışıyorsunuz o sırada bırakın öğrenci ile tartışmayı öğrencinin soru sormasına bile bazı derslerde izin veremiyoruz. Belki öğrenci anlamadı şurayı bir daha anlatmanız gerekiyor ama o koşuşturma içerisinde maalesef şey olmuyor.” Ö2 okul idaresine dair kaygılarından dolayı tartışmalı konulara giremediğini belirtmiştir.

Ö13 de aynı şekilde 11.sınıf İnkılap Tarihi müfredatının yetişebildiğini diğer konularda sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. “Evet kesinlikle öyle. Ben mili eğitimde çalıştığım için biz daha çok yaşıyoruz. Tabi sınıflara göre değişiyor. 11. sınıf İnkılap Tarihinde bir sıkıntı yaşamıyoruz. I. Dünya Savaşı’ndan 1935’lere kadar geliyor. Orada genellikle yetişiyor ama özellikle 9.sınıfta 5 senelik öğretmenlik yapıyorum daha hiç yetiştiremedim. Bir an önce yetiştireyim kaygısı ile çok fazla etkinliğe de yer veremiyoruz.” Ö13 özel okullara nazaran müfredat yetiştirme kaygısının devlet okullarında daha çok olduğunu ifade etmiştir.

Ö7 hiçbir tarih öğretmenin müfredatı yetiştiremeyeceğini ifade etmiştir. “Hep var. Hiçbir okulda hiçbir tarih öğretmeni müfredatı rahat yetiştiriyorum demeyecek.” Ö7’nin bu söyleminin aksine Ö16 müfredatın yoğun olmadığını öğretmenin bu süreci iyi kontrol etmesi gerektiğini ifade etmiştir. “Aslında müfredat yoğun değil bence. Burada asıl önemli olan kazanımlar. Bir öğretmenin o ders kazanımları üzerinden gitmesi gerekiyor. O ders kazanımlarının bazıları birleştirilebilir bazıları farklı disiplinlerle ortak yapılabilir. Bence zaman bile kalabilir öğretmene. Öğretmen ders kitabını takip ettiği sürece evet zorlanabilirler konuları yetiştiremeyebilirler. Öğretmene bağlı öğretmen sorunları çözebilir. Suya sabuna dokunmayan öğretmenler de var. Böyle olduğu sürece toplumsal olarak bir kalkınma gerçekleşemez. Suya sabuna dokunmamız gerekiyor. Aman onu incitmeyeyim aman işimden olmayayım düşünmemek gerekiyor.” Ö16, diğer öğretmenlerin aksine öğretmenin kazanımları vererek müfredatı yetiştirebileceğini her şeyin öğretmenin elinde olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenler tartışmalı konuların sunulmasındaki en büyük gerekçelerden biri olarak müfredat yoğunluğunu göstermektedirler. Tartışmalı konuları sunmaya çalışan ve sunmaktan çekinen öğretmenlerin ortak kanısı (bir öğretmen hariç) tarih derslerinde müfredat yoğunluğu olmasıdır.

4.3.2.2. Öğrencilerin Sınav Kaygısı

Öğretmenler sınıf ortamında tartışmalı konuların sunulamamasının nedenlerinden biri olarak öğrencilerin sınav kaygısını göstermektedir. Öğretmenlere göre öğrenciler, sınav odaklı bir eğitim sistemde öğrenim gördükleri için tartışmalı konulardan ziyade tarihteki konuların sınavda karşılıklarına nasıl çıkacağı ile ilgilenmektedirler. Ö11 eğitim sisteminin sınav merkezli olduğunu ve tartışmalı konuların sınav odaklı eğitimi yavaşlatacağını ifade etmiştir. *“Yaklaşık 14 milyon civarında öğrencimiz var. Bu çocukların önünde bir üniversite sınavı var. Bizim eğitim sistemimiz sınav merkezli yürümek zorunda kalıyor, öğrenme merkezli değil. Şu ana kadar da buna yeni bir model geliştirilemedi. Bu konuların tartışmalı konuların tarih alanına indirilişi bahsettiğim bu programı olumsuz yönde etkiler, aksatır.”* Ö5 de aynı şekilde sınav odaklı eğitim sistemi olduğu için tartışmalı konuların ders içinde konuşulmadığını ifade etmiştir. *“Tartışmalı konu olarak II. Dünya Savaşı tarihimize yakın konuları tartışmaya açabiliriz. Türkiye niye katılmadı katılmama nedenleri neydi, katılsaydı ne olurdu, katılmadı neler oldu bu gibi konular konuşulabilir ama biz tabii sınav odaklı olduğumuz için 12.sınıf konusu bunu yetiştirmemiz konuşmamız ancak ders dışı sohbetlerde etkinliklerde belki.”*

Ö4 bir dersini kanıt temelli öğretim yöntemi ile işleyip etkinlikler yaptığını ve öğrencilerin bu etkinlikler sonunda sınav merkezli sorular ve söylemler ifade ettiklerini belirtmiştir. *“Mesela ben kanıt temelli yaptığımda en sonunda öğrenciler şunu dediler bana “hocam ee.” Tamam siz bir şeyler verdiniz kanıt okuduk. Biz bunun sonunda manşet attık gazete hazırladık filan da. Bu konular sınavda nasıl çıkacak ve biz şimdi ne anlamış olmalıyız bundan. Çocuk net bilgi istiyor. Çocuk bana diyor ki savaşın sebebi şudur sonuçları şudur. Mesela beş madde verdiysen altıncı yoktur onun için beş tanesi nettir. Hele bir de sen kanıt temelli filan yaptığında çocuk kalıyor. Sınavda sen şimdi çocuğa bu soruyu sorduğunda işlemedik ki diyor. Tavır bu işlediğinin farkında değil.”* Ö4, öğrencilerin sınavda çıkacak net bilgiler istediğini ifade etmiştir.

Günümüzde öğrencilerin en büyük kaygılarından biri sınavdır. Öğretmenlere göre öğrenciler tarih dersini araç olarak görmekte ve merkezi sınavlarda kullanmayacağı bilgileri

önemsememektedirler. Bu bağlamda tartışmalı konuların sunulamamasında öğretmenler sınavları gerekçe olarak öne sürmüşlerdir. Öğretmenlerin söylemlerinden sınav odaklı giden bir eğitim sisteminde tartışmalı konuların geri planda kaldığı söylenebilir.

4.3.2.3. Öğrencinin Bilgi Seviyesi

Tartışmalı konuların sunulamamasındaki gerekçelerden birisi de öğrencinin bilgi seviyesidir. Tartışmalı konuları sınıf içerisinde sunabilmek için öğrencinin bilgi seviyesinin önemli olduğunu söyleyen öğretmenlerin yanı sıra önemli olmadığını ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Ö4 tartışmalı konuları sunabilmek için öğrencilerin haber takip edip kitap okuyor olması gerektiğini belirtmiştir. Sınav odaklı çalıştıkları için tartışmalı konuları istemediklerini ifade etmiştir. *“Çocuğun biraz haber karıştırıyor olması lazım. Bir iki tane hiç değilse kitap okuyabilmesi lazım. Çocuk bunları yapmadığı için bu onun için hayata aktarılacak bilgi değil de hocam bunu sınavda sorar mısınız gibi ona pragmatik yarar sağlayacak, sonuç verecek bir bilgiyi istiyor aslında onun dışında pek fazla tartışmak da istemiyorlar aslında.”* Ö3 de öğrencilerin konu hakkında bilgiye sahip olması gerektiğini belirtmiştir. *“Öğrencinin o konuda hiçbir bilgisi yoksa neyi tartışacağız? Net sorular net cevaplar bekliyoruz sınavda öğrencilerden. Mesela mukayese bile soramadık Lozan ile bir Sevr'i. Önceden sorardım ama şimdi sorduğumda cevaplayamıyorlar. Öğrenci kalitesi düştükçe sorularınızın sizde kalitesini düşürüyorsunuz. Tartışmayı bırak bir mukayese bile yapamadılar.”* Ö3, öğrencilerin seviyelerinin çok düşük olduğunu mukayese dahi yapamadıklarını dolayısıyla tartışmalı konulara yer veremediğini ifade etmiştir.

Ö8 tartışmalı konuların sunulabilmesi için öğrencilerin donanımlı olması gerektiğini ancak birçok öğrencinin okuma yazma bilmediğini ifade etmiştir. *“Bunu yapabilmek lazım. Bunu yapabilmek için de donanımlı bir öğrenci olması lazım. Bu öğrenci kitlesi daha okuma-yazma bilmiyor. Üniversitede yapılmıyor liseyi bırak.”* Ö13 de benzer bir biçimde *“Eğitim sisteminden kaynaklı. İlkokulda-ortaokulda kalma yok. Çocuk geliyor lisede yaklaşık 6-7 zayıfa kadar geçebiliyor. Tartışma konusu açtığında bakıyorsun ki sınıfta hiçbir şey çıkmıyor, birer cümleyi geçmiyor. Sen tekrardan sunumuna devam ediyorsun. Özellikle TEOG puanı düşük olan öğrencilerde, çocuk okumayı zor yaparken ondan tartışma beklemek de çok mümkün olmuyor.”* Öğrencilerin birçoğunun okuma yazma bilmediğini bu nedenle tartışmalı konulara yer vermenin çok zor olduğunu ifade etmiştir.

Ö7 ise diğer öğretmenlerin aksine öğrencilerin ilgisini çekerek tartışmalı konuların işlenebileceğini belirtmiş fakat öğrencilerin tartışma kültürüne sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. *“Ben buna katılmıyorum bu işin bahane kısmı. Ona bakarsanız öğrenci fizikle de ilgilenmez fizik de zordur tam tersi tarih daha çok aslında çocuğa ulaşabiliyor. Bizim okulumuzda tarih sıkıcı bir derstir diyen çok az öğrenci bulursunuz. O dönemle ilgili fotoğraflar gösterirsin müzik dinletirsin farklı konularda tartışmayı severler ama tabi öğrencinin o şekilde yetişip sana gelmesi gerekiyor. İlköğretimden aldığı temel beceriler çok önemli. Tartışmayı bilmek sunum yapmayı bilmek çok önemli. O temel beceriler eksikse zor olabilir doğru.”*

Ö9 öğrenci seviyesinden ziyade öğretmenin dokunması ve öğrencinin birey olduğunu hissettirmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ö9’a göre bunlar yerine getirildiği takdirde öğrencinin derse olan ilgisi artacaktır. *“Sınıfımda 40 kişi var. Bu fırsat verdiğinizde geliyor. Sadece dersinizi anlatıp kapıyı kapattım burada ne olduğu kimseyi ilgilendirmez. Şu masaya oturur uyurum ya da bir sürü şey yaparım çocuğa temas ederim. Öğretmenden öğretmene farklılaşacaktır hikaye. 40 kişiyi kontrol edebilirsiniz yer yer bazen de on kişiyi kontrol edemezsiniz. Öğrencinin birey olduğunu kabul etmekle ilgili. Ona değer verdiğini gösterdiğinde o da sana değer veriyor.”*

Öğrencinin bilgi seviyesi en önemli unsurlardan biridir. Burada da öğrencinin bilgi seviyesinin tartışabilmeye uygun olmadığını belirten öğretmenler gibi öğrenci seviyesinden ziyade öğretmenin öğrenciye ulaşması ile alakalı olduğunu belirten öğretmenlerin de olduğu görülmektedir. Öğrencinin bilgi seviyesi ile alakalı en çok serzenişin meslek lisesinde çalışan öğretmenlerden geldiği söylenebilir.

4.3.2.4. Okulun Bulunduğu Çevre

Öğretmenlere göre okulun bulunduğu çevre sınıf içerisinde tartışmalı konuların sunumunu olumsuz yönde etkilemektedir. Okulun bulunduğu çevre resmi program dışında örtük programa bağlı unsurları da bir değişken olarak ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca öğrenciler tarih anlatılarını oluştururken eğitim gördükleri çevreden ve örtük programdan da etkilenmektedir. Öğretmenler bazı tartışmalı konuların bazı bölgelerde yer verilemediğini ifade etmişlerdir. Ö10 öğretmenin çalıştığı bölgeye göre hassas konulara dikkat etmesi gerektiğini söylemiştir. *“Çalıştığın bölgede halkın sosyal yaşantısına göre hareket etmek lazım. Tutup da Alevilerin çok olduğu bir bölgede hassas bir konuyu Yavuz Sultan Selim’i anlatırsan orada tabi ki tepki*

ile karşılaşsın. Öğretmen bulunduğu bölgenin şartlarını göz önüne almalı. Hassas konular çünkü bu konular. Kürt meselesi Ermeni meselesi.” Ö2 de aynı şekilde “Ülkemiz kozmopolit bir yer çok farklı yerlerde çok farklı şekilde anlatılması gerekebilir. Doğu ve Güneydoğu’da bazı konuları çok daha farklı anlatmak gerekebilir ya da bir Büyükkada’da oturup da İstanbul’un fethini fazla ballandırmadan anlatmak gerekebilir. Rum vatandaşlarının olduğu yerde konuyu biraz daha farklı anlatmak gerekebilir belki.” Ö2, okulun bulunduğu çevreye göre belli konulara şekil verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin ders esnasında konu ile alakalı farklı etnik kimliklerden oluşan öğrencilerden çekindiği görülmektedir.

Ö15 de Ö10 ve Ö2 ile benzer bir şekilde “Öğretmene kalıyor bazı şeyler. Herkes kendine göre anlatabiliyor. Atatürk hakkında olumsuz yorum yapan öğretmenler var mesela. Padişahlar hakkında olumsuz yorum yapan öğretmenler var. Aslında bulunduğu çevreye göre de bu değişiyor. Gidip de Hakkari’de Türk milliyetçiliği yapamazsın. O zaman belli konuların üzerinde durmadan geçiyor öğretmen. Benim Doğu’da çalışan arkadaşlarım var onlar da söylüyordu bazı konuları hiç anlatmıyoruz, geçiyoruz çünkü sınıfın hepsi belli bir etnik kökene ait. Ortama göre de değişiyor.” Bölgeden bölgeye değişen öğrenci aidiyetinin tartışmalı konuların sunumunu etkilediği görülmektedir.

Bulunulan çevrenin konunun anlatım şeklini değiştirdiğini, öğretmenlerin ona göre hareket ettiklerini, konuları fazla detaylandırmadan geçtikleri görülmektedir. Bu da tartışmalı konuların bölgeye göre değiştiğini ve tarih derslerinde sunum şeklinin öğretmenler tarafından yön verildiği söylenebilir.

4.3.2.5. Okulun Türü

Öğretmenler için okulun türü de tartışmalı konuların sunumu için önemlidir, çünkü okullara göre değişen öğrenci profili bu durumu etkilemektedir. Meslek lisesinde çalışan öğretmenler tartışmalı konuların sunumunda zorluk yaşadıklarını ve okulun buna müsait olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durum okuldaki örtük programın etkisi olarak tanımlanabilir.

Ö15 Meslek Lisesinde çalıştığını ve öğrencilerin seviyesi nedeniyle tartışmalı konulara yer veremediğini ifade etmiştir. “Aslında ben bunların hiçbirini yapmıyorum. Meslek lisesi olduğu için. Daha önce çalıştığım yer daha kötüydü. Oraya hiç okumayan öğrenciler geliyordu. Ben mesela Hatay’ın anavatana katılmasını işlediğim zaman çocuk bana Hatay’a

bundan sonra gidemeyecek miyiz diye soruyordu 11. sınıf Türkiye'nin başkentini bilmeyen çocuklar vardı.” Aynı şekilde Ö4’de “Öğrencinin seviyesine göre değişiyor. Ben meslek lisesinde çalışıyorum. Öğrenciler zaten anlattığınızın çok azını gerçekten anlayabiliyorlar. Bu acı bir durum. Kitap okutmak istiyorsunuz, kitap tavsiye ediyorsunuz zaten alıp okumuyor. İlgilenen çocuk ne yapıyor o da test çözüyor. O sana test getiriyor ona o şekilde cevap veriyorsun. Hocam ben tarihe çok meraklıyım şu konuda tavsiye edeceğiniz kitap var mı diyen çok nadir öğrenci var. Onlara da zaten hem popüler dille yazan hem de akademik kimliği olan insanların kitaplarını tavsiye ediyoruz. Meslek lisesinde özellikle öğrencilerin akademik seviyesi çok çok düşük olduğu için bihaberler.” Ö4, meslek lisesinde öğrenci seviyesinin çok düşük olduğunu, dersler ve konu ile ilgilenen öğrenci sayısının çok az olduğunu belirtmiştir.

Ö2 de aynı şekilde Meslek Lisesinin durumundan bahsedip farklı liselerde tartışmalı konuların daha iyi işlenebileceğini ifade etmiştir. “Öğrencimiz de çok meraklı değil. Öyle hani şunu da araştırayım farklı bir şey olabilir diye çok fazla üzerinde durmuyorlar. Meslek lisesiyiz netice itibariyle kültürel bir birikim kültürel bir beklenti yok. Karşı tarafta olmayınca biz de müfredat neyse o. Örneğin bir Sosyal Bilimler Lisesinde olursa çok farklı bir ders işlenir. Ya da ne bileyim bir Anadolu Lisesinde bir Fen Lisesinde tabi ki çok daha farklı işlenebilir.”

Üstün yetenekli öğrencilerin bulunduğu okulda görev yapan Ö16 bu okulda öğrencilerin daha iyi olduğunu daha önce çalıştığı kurumlarda tartışmalı konular bağlamında zorlandığını ifade etmiştir. “Her okul her öğrenci hatta her sınıf daha farklı olacaktır. Şu an çalıştığım okul bu yönüyle biraz farklı çünkü Türkiye’de tek böyle bir okul var üstün yeteneklilere lise düzeyinde. Böyle olduğu için de karşıdaki üniversite öğrencisinden çok daha iyi noktadalar. Akademik donanım açısından genel kültür açısından sorunları çözme, anlama, kavrama düzeyinde çok daha iyiler. Önceki okulumda normal Anadolu lisesinde zorlanıyordum. Güzel sanatlar lisesinde de çalışmışım oralarda zorlanıyordum.” Aynı şekilde Ö1’de “Çalıştığım kurumların sosyoekonomik durumları iyi velilerin, öğrencilerin geldiği profilde yakın birbirlerine. Mesela Sultanbeyli’de bir okulda nasıl anlatırdım öyle bir deneyimim yok.” Ö16, çalıştığı kurumun sosyo-kültürel yapısının iyi olduğunu bunun ders işlenişine olumlu etkiye bulunduğunu ve başka okullarda deneyiminin olmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin en çok yakındığı okul türünün Meslek Lisesi olduğu ve öğrencilerin kendi meslek dersleri dışında olan tarih derslerine ilgisiz olduğu görülmektedir. Bu tür okullarda

tartışmalı konulardan ziyade normal derslerin bile işlenilmediğini belirten öğretmenlerin bu bağlamda Meslek Liselerinde genel bir zorluk yaşadığı söylenebilir.

4.3.2.6. Taraflaştırma-Kutsallaştırma

Öğretmenler tarihteki tartışmalı konuları sıralarken olayların, konuların insanlar tarafından taraflaştırıldığını, bazı şahsiyetlere kutsiyet atfedildiğini ve bu nedenle konuların tartışılmaz hale geldiğini belirtmektedirler. Ö6 tarihi şahsiyetlere insanların kutsiyet attettiklerini ve bunu bir saplantı haline getirdiklerini söylemiştir. *“Bizde iyi olan, çok iyi kötü olan, çok kötü bir ara nokta yok. Nedir Atatürk’ü kutsallaştırma, Fatih kutsallaştırma. Şeyh Bedrettin Osmanlı’da ilk sosyal içerikli isyan. Mezarı II. Abdülhamit’in mezarının orada. O mezarlık enteresan. Normal şartlarda birbirilerini öldürecek insanlar bir arada yatıyorlar orada. İttihatçılar, Jön Türkler filan. Algı boyutunu insan olarak almadığımız için bir fikre saplanıyoruz onun etrafında dolaşıyoruz.”* Aynı şekilde Ö13 de toplumun tarihi olaylara, kişilere kutsiyet attettiğini söylemiştir. *“Asıl temelde şu var. Toplumun belli bir kesimi İnkılap Tarihi’ne kutsiyet atfetmiş. Bir kısmı Osmanlı Tarihini kutsamış. Yani objektiflik havada kalıyor diye düşünüyorum.”* Ö13, burada her insanın kendi inancına göre bazı olaylara ve kişilere dokunulmazlık verdiğini ve bu durumda toplumun iki kutba ayrılmasına neden olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenler toplumda iyi-kötü algısının yaygın olduğunu ve öğrenciler algılarının da bu yönde olduğunu belirtmiştir. İnsanların Osmanlı Devleti’ni kötüleyenler, Atatürk’ü sevenler gibi gruplara ayrıldığını ifade etmektedirler. Ö17 bu konu ilgili olarak şunları ifade etmiştir: *“Uygulamada biz tarihimizi bütün olarak sahip çıkmayı beceremeyen milletiz. Birileri bir taraf olmuş diğer tarafı kötülemiş. Atatürk’ü sevenler sevmeyenler, Osmanlıyı sevenler sevmeyenler diye ayrılmış. Tarihi bir bütün olarak değerlendirebilmeyi bu hoşgörüyü tarih anlayışını yerleştirmemiz gerekiyor. Yapmaya çalışıyoruz ama müfredat bizi desteklemiyor. Hoşgörü anlayışını tarafsızlığı kendi yorumumuz gibi verebiliyoruz. Tek başımıza da olmuyor bir de bunun arka tarafı var. Öğrencinin aileden çevreden aldığı bilgi var. Biz söyleyince kabulleniyor susuyor ama çoğunun fikri değişmiyor.”* Tarihte insanların gruplara ayrıldıklarını ve bu duruma müfredatın da neden olduğunu söylemektedir. Aynı şekilde Ö2 de *“Bizde her şey maça çevrildiği için Cumhuriyet Tarihi ile alakalı olsun Osmanlı Tarihi ile alakalı olsun mutlak doğrular var mutlak yanlışlar var bitti yani bunun ikisinin ortası genellikle yok. Bir taraf cumhuriyet tarihine kötü gözle bakarken öbür taraf tamamıyla*

Osmanlıyı karalıyor. Hepimizin ortak bir kültür olup ortak bir tarihi olup ‘mizdir’ diyerek ortak bir noktada buluşmamız gerek yoksa hani böyle bir siyasi olay gibi Osmanlıyı kötüleyen cumhuriyeti kötüleyen değil de neyse tarih, tarihi olaylara ona göre bakmak lazım. Dünyada ben aynı olaya bu kadar farklı bakıldığını düşünmüyorum.” İnsanların tarihsel konulara günümüz siyasi tercihleri ile yaklaştıklarını ve bu şekilde bir taraf tutma eğilimi gösterdiklerini belirtmiştir.

Ö18 ise kötüleme, eleştirme ya da sevme algısının dönem dönem yönetime göre değiştiğini ifade etmektedir. *“Mesela ben 20 yıllık öğretmenim ilk başlarda Atatürk ile ilgili hiçbir eleştiri getiremiyorduk. Şu anda tam tersi oldu. Yönetenlere göre değişiyor. Aslında biz bilim yapıyoruz neyse o olmalı.”* Ö18 günümüzde Atatürk’e eleştiri getirebilirken bundan 20 yıl önce bunun mümkün olmadığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan da anlaşılacağı üzere tartışılan konuların aslında dönemin siyasetine, ideolojisine göre değiştiği görülmektedir. Her siyasi iktidarın ideolojisine göre dönemin tartışılan konularının yönünün değiştiği, insanların egemen olan söyleme yöneldikleri söylenebilir. Bunun örneği olarak da öğretmenlerin belirttiği gibi içinde bulunulan döneme, ideolojiye göre Osmanlı ya da Cumhuriyet Tarihi içerisindeki konuların iyi-kötü şeklinde ayrıldığı görülmektedir. Öğretmenler konuların taraflaştırılması ve kutsallaştırılmasının tartışmalı konuların konuşulmasını, tartışılmasını engellediğini belirtmişlerdir.

4.3.3. Tartışmalı Konuların Sunumuna Dair Öğretmenlerin Önerileri

Öğretmenler, tarih ders kitaplarında tartışmalı konuların nasıl sunulabileceği üzerine önerilerde bulunmuşlardır. Tablo 4. 5’ de yer verilmiştir.

Tablo 4. 4.Tartışmalı Konuların Sunumuna Dair Öğretmen Önerileri

Tartışmalı Konuların Sunumuna Dair Öğretmen Önerileri	Öğretmenler
Tarih ders kitaplarında farklı görüşlere yer verilmeli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö10
Öğrenciler farklı kaynaklara yönlendirilmeli	Ö8, Ö13
Tarih ders kitaplarında milli değerler üzerinde durulmalı	Ö4, Ö11

Öğretmenlerden birçoğu ders kitaplarında tartışmalı konulara dair farklı görüşlerin yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ö10 öğrencilere farklı görüşün, belgelerin sunulması gerektiğini söylemiş ve bunu Ermeni Meselesi üzerinden anlatmıştır. Öğrencinin ileride ilk kez bilgiyle karşılaşması yerine ders kitaplarında yer verilmesini ve öğrencinin kendi bilgisini inşa etmesi gerektiğini belirtmiştir. *“Mesela Ermeni Meselesi olayı tarihte belgeler var. Hem bizim belgelerimiz var hem yabancı arşivlerde Türkiye’nin böyle bir soykırım yapmadığı zaten ispatlıyor. Bu belgeler ders kitaplarında verilebilir. Bu konulardan kaçmamalı. Bu konulardan kaçıldığı zaman yanlış anlama olabilir. Belgeleri çocuğa vereceksin. Geri kalanı çocuğa bırakacaksın. Kendi ideolojinle çocuğu bir köşeye çekmeye uğraşmayacaksın. Belgeler verilmediği zaman çocuk ileride bu konularla karıştığı zaman hocamız bize bunu neden söylemedi deyip yanlış da doğru kabul edebilir. Böyle bir riski de var. Bence verilmeli. Öğretmen tarafından iyi analiz edilip verilmeli gerisi de öğrenciye kalmıştır.”* Aynı şekilde Ö1’de Ermeni Meselesi üzerinden gidip her iki tarafa dair belgelerin öğrenciye verilmesi gerektiğini ve her iki tarafın argümanlarının ne olduğunu bilmesi gerektiğini belirtmiştir. *“Benim doğru bilgi kıstasım şudur o konu ile ilgili emin olduğum uluslararası tanınırlığı olan tarihçilerin argümanların getirip sunmak. Örneğin ben Ermeni olayları ile ilgili Baskın Oral’ın Türk Dış politikası diye bir kitabı var orada Baskın hoca çok güzel karşılaştırmış. Türk tarafı şunları sunuyor Ermeniler bunları sunuyor. Orada bir görüş belirtmeden sadece iki tarafın argümanlarını sunuyor. Ben de çocuklara diyorum ki argümanlar bunlar, kaynaklar bunlar. Zaten ben tarihte çocuklardan etik bir karar, ahlaki bir sonuç almalarını beklemiyorum. Diyorum o karar yargı sizde ben sizden şunu bekliyorum bu argümanları bilmeniz. Yarın öbür gün yurtdışına gittiğinizde bir Ermeni vatandaşı ile karşılaştığınızda onun sunabileceği argümanları şimdiden bilin siz de kendi argümanlarınızı bilin diyorum. Bu minvalde ilerliyorum. O yüzden doğru ile kastettiğim şey iki tarafın söylediği argümanları ortaya sunmak. Bir de varsa uluslararası kabul görmüş grupların STK’ların kararlarını onlara sunmak. BM, UNESCO, AB Avrupa İnsan Hakları kararları mahkemesi olur. Bunların çoğu ders kitabında yer almıyor. O yüzden biz de kütüphaneden hazırlıyoruz.”* Ö1, öğrencilerden herhangi bir taraf seçmelerini beklemediğini de belirtmiştir. Her kesime dair görüşün yer verilerek öğrencinin düşünmesini sağlamak istediği söylenebilir.

Ö3 de her iki öğretmen Ö1 ve Ö10 gibi ders kitaplarında Ermeni Meselesi örneğinden giderek her iki tarafın görüşlerini gerekçelendirerek vermesi gerektiğini belirtmiştir. *“Farklı görüşlere*

yer verilmeli ama karşıya aktartırken çok objektif bir şekilde anlatmak lazım. Mesela bir Ermeni katliamı yapıldı yapılmadı. Farklı görüşler var ama burada belgelere dayandırılarak anlatılmalı. Soykırım var diyenlerin gerekçelerini açıklamaları gerekiyor. Her iki görüş de görüşlerini en iyi şekilde açıklamalı objektif şekilde.”

Ö2 öncelikle hangi konuların tartışmalı olduğunu belirlemek gerektiğini tarihin bir bilim olduğunu hatırlayarak olayları yargılamak ya da korumak yerine farklı görüşlere yer vererek anlamak gerektiğini ifade etmiştir. *“Tartışılan konunun öncelikle ne olduğunu ortaya koyup hangi konularda tartışma var ve ne şekilde tartışılıyor. Görüşler nelerdir bunların hepsinin kitaplarda yer alması gerekiyor. Özellikle ortaöğretim kitaplarında mutlaka yer alması gerekiyor. Birini bir grubu zümreyi korumaktan çok tarihi gerçek neyse onu ortaya koymak lazım. Yapılan bir şey biz bugünden doğru ya da yanlış diye değerlendiremeyiz. Tarihi olay o dönemde yaşanmıştır şartları içerisinde ne ise ortaya konup geçmek lazım. Farklı görüşleri de açıklamak lazım farklı bakış açılarını da anlatmak lazım. Böyle sahiplenmekten, korumaktan çok bilim olarak hakkını vererek işlemek lazım diye düşünüyorum. Netice itibari ile tarih hidrojen ile oksijeni karıştırdık su oldu değil. Sosyal bir bilim insanın içinde olduğu bir bilim mutlaka birine doğru gelen birine yanlış gelecektir. Mutlaka tartışmalı konular olacaktır ama bunu böyle ilahi bir kuralmış gibi anlatmanın da aslında anlamı yok, açıklaması yok. Ama dini inançlarımız olsun yaşam tarzlarımız olsun dünya görüşümüz olsun tarihi olaylara bakış açımızı değiştiriyor. Hepsini vermekte fayda var ki tarih bilim olarak geleceği planlama konusunda bize yardımcı olması lazım ama bu tek yoldan giderek planlama biraz sıkıntılı.”* Ö2, tarihin bir sosyal bir bilim olduğunu ve her insana doğru ya da yanlış gelen şeylerin olduğunu ve bu nedenle tartışmalı konuların farklı bakış açıları ile verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. İnsanın dini inanışının, hayat görüşünün tarihi olaylara bakış açısını etkilediğini belirterek aslında tarihin objektif olmadığını farklı görüşlerin olabileceği görüşünü savunduğu söylenebilir. Aynı zamanda Ö2 kitaplarda tartışmalı konular yer almasa bile öğretmenlerin derste öğrencilere farklı görüşleri belirtebileceğini ifade etmiştir. *“Kitaplarda bu konular yok artık öğretmen burada kişisel bilgi becerisini kullanacak. Özellikle herkes tarafından bilinen bazı konular var bunlarla alakalı çocuklara farklı görüşleri de ortaya koydurabilir. Araştırma ödevi verip münazara şeklinde olabilir. Doğrudur yanlışlardan çok öğrencilerin tartışarak kendi doğrularını bulmaları ya da farklı görüşleri ortaya koymaları sağlanabilir.”*

Ö7 de aynı şekilde ders kitaplarında tartışmalı konulara dair farklı görüşlerin olması gerektiğini ve ders kitaplarının her konuya mesafeli bir duruş sergilemesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin her şeyi eleştirebileceği bir kitap ve tek bir görüşü dayatmayan kitaplar olması, aynı zamanda tüm bunların olması için müfredatın değişmesi gerektiğini ancak Türkiye'ye dair umudunun kalmadığını da vurgulamıştır. *“Ders kitabının yapması gereken şey iki farklı bakış açısını öğrenciye sunmak ve onun üzerinde düşünmesini, tartışmasını sağlamak. Ders kitabı sadece resmi ideolojiyi yansıtıyor onun dışında bir şey yok. Şöyle cümleler geçse bile güzel olur; şöyledir ama bazı tarihçiler bunun böyle olduğunu düşünür. Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası şöyle olmuştur başına bunlar gelmiştir ama bazıları da bunun baskıcı yönetim sonucu olduğunu düşünürler gibi. Önce müfredatın değişmesi gerekiyor. Ailenin özelinde olup ailenin karar verip o eğitimi vermesi gerektiğini düşünüyorum. Tarih o ülkedeki yaşayan halklara kimliklere saygılı bir tarih eğitimi olmalı kitaplarda bu şekilde yazılmalı. Tek bir görüşü dayatmayan kitaplar olmalı. Bu cumhuriyetin ilk döneminde Kemalizm, Mustafa Kemal Atatürk en büyük Türk onun söylemleri vs hepsi her şeyi eleştirebileceğini çocuk bilmeli. Cumhuriyet döneminde Tek Parti Dönemi'nin yaptığı yanlışların tek tek anlatılması gerekiyor. Ben de anlatıyorum tek parti döneminin baskıcı politikaları şapka devriminden sonra Erzurum'da insanların asılması İstiklal Mahkemelerinin çok kötü kararları insanlara zorla bir takım devrim adı altında yaşayış biçimlerinin dayatılıyor olması oradan bir elit yaratılıyor olması kesinlikle karşı olduğum şeyler ama yeni kitap müfredat bütün bunları eleştirirken Osmanlı'yı da eleştiriyor olmalı Demokrat Partiyi de eleştiriyor olmalı. Mesafeli bir duruş olmalı. O mesafeyi koymak için konuları azaltmak bu kadar çok konuya savaşa öğrencinin ihtiyacı yok. Bununla ilgili bir şeyler yapılabilir. Öğretmen her zaman kendi alternatifini yaratır ve yaratması lazım. Ders kitabını ben tanımıyorum mesela. İyi bir tarih eğitimi yapılmak isteniyorsa şu andaki ders kitapları ile hiçbir yere gidilmez.”* Öğretmenlerin ders kitabına alternatif olarak bir şeyler geliştirmesi gerektiğini de savunmaktadır.

Ö8 ise ders kitaplarında zıt görüşlerin yer verilmesini farklı yazarların farklı görüşlerinin olması gerektiğini belirtmiştir. *“Tarih ders kitaplarında her farklı sesleri bir arada sunmak lazım. Zıt görüşler diyelim ki Vahdettin'in olumsuz yönlerini sunan farklı bir yazar ve olumlu yönlerini sunan bir yazardan alıntı yapılarak bir sayfa ondan bir sayfa ondan bahsedilip ortak bir kanaate varılır. Başka türlü olmaz.”* Ö8, aynı zamanda ders kitaplarından ziyade öğretmenin öğrenciyi farklı kaynaklara yönlendirmesi gerektiğini çocuklara her iki görüşü anlatan kaynaklara dair okumalar yaptırması gerektiğini vurgulamıştır. *“Kitaplarda bu*

konulardan ziyade öğretmen paralel okumalar yaptırmalı. Çok farklı zıt görüşlü ya da ortada buluşturacak eserleri vermeli bunları mukayeseli bir şekilde okutmalı. Sadece ak kara değil de griyi de buluşturabilmek lazım çocukları. O yüzden de tek taraflı beslenmemesi lazım. Çok farklı zıt fikirleri okusun. Kendisi bir kanaat edinsin.” Aynı şekilde Ö13 de öğrencinin, öğretmen tarafından farklı kaynaklara yönlendirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ders kitaplarında yer verilmesi ile öğrencilerin gerçeği bulma konusunda sıkıntıya düşeceklerini ifade etmiştir. “Bence de tartışmalı konulara yer verilmeli. Ama mesela farklı görüşlerin konulması konusunda şöyle bir sıkıntı olabilir; iki farklı görüşü koyduğunuz zaman çocuk bunun hangisi doğru diye düşünecek. Tarihi 9.sınıfta verirken objektif bilim dalı olarak veriyoruz objektifse bir tane gerçeklik olması lazım. Farklı görüş olursa bu kez hangisine gidecek. Tartışılacak bir konu ise çocuğa empoze etmek yerine çocuğu kaynağa yönlendirecek şekilde yer verilmeli. Farklı iki görüşü savunan kaynak önerilebilir.”

Tartışmalı konulara tarih derslerinde çeşitli sebeplerden dolayı yer veremeyen ve derslerde yer veren öğretmenlerin söylemlerine bakıldığında aslında birçoğu tarih ders kitaplarında tartışmalı konuların yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Nasıl yer verilmesi konusunda ise tartışmalı olarak görülen konulara dair farklı görüşlerin, kaynakların kitaplarda yer verilmesi ya da öğrencilerin o kaynaklara yönlendirilmesi gerektiğini belirterek öğretmenlerin farklı bakış açılarına sıcak baktıkları söylenebilir.

Öğretmenlerden Ö4 ve Ö11 tarih ders kitaplarında tartışmalı konuların farklı görüşler verilerek sunulabileceğinin fakat dönemin şartlarının buna uygun olmadığını belirtmişlerdir. Ö4 farklı görüşlerin verilmesinden yana olduğunu ancak ulusalcı fikirlerin hâkim olduğu dönemde, bunun romantik bir bakış olarak kalacağını ifade etmiştir. Ulusalcı fikirlerin toplumda gerekli olduğunu da belirtmiştir. “Devletin ne istediği ile alakalı bu aslında. Tamam bence her iki taraftan da görüşler verilsin ama bugünün koşullarında da bence hala ulusalcı fikirler çok etkin. Dünya tarihinde çok etkin günümüzün politikalarını belirlemede çok etkin. Şunu diyemiyorum rahat bir şekilde, evet kişisel olarak keşke onların acıları da bizim acılarımızla ortak bir şekilde tek bir payda da birleştirilse de bir çözüm yolu bulabilsek burada. Gönül bunu ister ama bunun gerçekçi olmadığını da kabul ediyorum. Bu romantik bir bakış açısı çünkü. Yani Ortadoğu’daki sorunların kaynağı neler olduğu belli iken hali hazırda biraz mecburi olarak ulusalcı fikirlerin ben artık toplumda ses getirmesi gerektiğini düşünüyorum. Belki biraz daha Kurtuluş Savaşı yılları ön plana çıkarılıyor ama bunun haklı olduğunu düşünüyorum. Gerekli olduğunu düşünüyorum. Dediğim gibi günümüzün koşulları

dolayısıyla. Yoksa herkes ister biraz daha empatik yaklaşalım birbirimizi anlayalım ama bu maalesef gerçeğe dokunmuyor yansıyor.” Ö4’ün milliyetçi bir bakış açısı ile yaklaştığı ve ulusalcı bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir.

Ö11 ise 1991’den sonra oluşturulan sistemden dolayı Türkiye’de tartışmalı konular yerine ortak olduğumuz konular üzerinde konuşmak gerektiğini vurgulamıştır. Tartışmalı konulara girmek için her iki tarafında argümanına vakıf olmak gerektiğini ancak toplumda okuma aşamasının daha bitmediğini bu nedenle tartışmalı konulara girilemeyeceğini belirtmiştir. *“Soğuk Savaş döneminden kalan üzerimize musallat olan bir kirlenmişlik var. 1991 yılında Soğuk Savaş ABD bloğunun liderliğe ile sonuçlandı. Yeni bir savaş dönemine girdik. Yeni bir savaş girdiğimizi Türkiye’de gözden kaçırıyoruz. Bu yeni savaşın da yeni dönemin de kavramları var, tartışmaları var. Sözde Ermeni soykırım iddiaları 1991’den sonra söz konusu olmaya başladı. Gündemde Pontus Rum iddiaları, Süryani soykırımı iddiaları tartışmaları var. Bizim aydınlarımız bunların farkında değiller. Farkında olanlar direniyor. 1991’den sonra bizim tartışmalı konulardan ziyade ortak olduğumuz konular üzerinde durmalıyız. Bizim coğrafyamızda sorunlar var. Türkiye’de yoğun bir şekilde tartışma üzerinden yürütülen bir ekosistem üretilmeye çalışılıyor. Bir tartışmaya girebilmek için aşılması gereken bazı noktalar var. Bir birikim gerekiyor. Tezinizi ortaya koymak ve karşı tarafın tezini de bilmek gerekir. Biriyle tartışmaya oturduğunuzda ya kendi teziniz ya da karşı tarafın tezi doğrudur ya da üçüncü bir doğru vardır. Bu noktaya gelebilmek için okuma safhasının bitmiş olması gerekiyor. Bundan sonra düşünme safhası gelir.”*

Ö4 ve Ö11 diğer öğretmenlerden farklı düşünerek aslında tartışmalı konuların farklı görüşlerle verilebileceğini fakat ülkenin yapısının bu duruma uygun olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Bazı konuları tartışabilmek için öğrencilerde bilgi birikiminin olması gerektiğini aynı zamanda bu dönemde asıl olan birlik olmak gerektiğini ortak konular üzerinde konuşmak gerektiğini belirtmişlerdir. Buradan öğretmenlerin ulusalcı bir bakış açısı ile tartışmalı konuların konuşulmasından ziyade ülkedeki sorunlar üzerine birlik olmak, ulusçu görüşleri destelenmesi gerektiği yönünde fikirlerinin olduğu görülmektedir. Ders kitaplarının bu noktada bir nevi araçsallaştırılmasını benimsedikleri söylenebilir.

4.4. Tartışmalı Konular ve Tarihsel Düşünme Becerileri

Tablo 4. 5.Tarihsel Düşünme Becerileri ve Değerler Tablosu

Beceriler	Değerler	Öğretmenler
Eleştirel Düşünme		Ö2, Ö7, Ö8, Ö18
Tarihsel Analiz ve Yorum		Ö1, Ö6, Ö7, Ö14
Kendini İfade Etme		Ö3, Ö6, Ö12
	Hoşgörü, Sevgi, Saygı	Ö1, Ö9

Öğretmenler, tartışmalı konuların öğrencilere tarihsel düşünme becerilerini kazandırdığını düşünmektedirler. Tarihsel düşünme becerilerinin yanı sıra tartışmalı konular, öğretim programında yer alan değerleri (sabır, saygı, sevgi gibi) kazandırdığı görülmektedir. Öğretmenler eleştirel düşünme, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme, kendini ifade etme, tahammül etme ve tahakküm kurmama gibi değer ve beceriler kazandıracağını düşünmektedirler. Ö2 liselerde tartışmalı konulara farklı bakış açılarından yaklaşarak öğrencilere eleştirel bakış açılarıyla kazandırılabilceğini ifade edip öğretmen olarak bundan kaçtıklarını da söylemiştir. *“Tartışmalı konuların niçin tartışıldığını ya da ne sebepten dolayı tartışıldığını öğrenciye aktarırsak öğrenci de bu konuda daha istekli olursa daha yararlı bir eğitim olabilir. Farklı bakış açısını getirmesi açısından da böyle bir eğitimde eleştirel bakış hep söyleniyor ama belki öğretmen olarak bizim de çok işimize gelmiyor olabilir. Farklı bir görüş duymak toplumda da mesela farklı bir şey söylediğin zaman yadırganıyorsun. Farklı bir muamele görmeye başlıyorsun. Birde toplumda genel olarak kabul gören bir şeyi farklı söylemeye başladıysanız işler daha da karışmaya başlıyor. Netice itibari ile burası bir ortaöğretim kurumu. Özellikle tartışmalı dediğimiz konulara farklı açılardan baktırabilmek lazım.”* Ö2 tartışmalı konuların beceri kazandırdığını belirtip özeleştiri yaparak bu konulardan çeşitli kaygılar nedeniyle kaçındığını belirtmiştir. Ö7 de aynı şekilde öğrencilerin farklı görüşlerle karşılaştığında eleştirel düşünme becerisini kazanabileceğini belirtmiştir. *“Kesinlikle. Eleştirel düşünme becerisi, kendi başına kalıp iki farkı görüşü okuyup çocuk sadece oradan bir sonuç çıkarabiliyor. Eleştirel düşünme becerisini geliştirebiliyor onu farklı okumalara yönlendirebiliyor. Kafasında soru işaretleri oluşuyor. Zaten en önemlisi eğitimde çocuğun soru sorabilmesi. Tarih öğretmeni 9. sınıftan*

tarihin nasıl bir bilim olduğunu, bir sürü konunun tartışmalı olduğunu, aslında yoruma da çok açık olduğunu, bir sosyal bilim olarak son sözü beklememesi gerektiğini mümkünse çoğu dersten kafası karışık çıksın. Kafasında bazı sorularla çıksın ki o onun kafasını meşgul etsin.” Ö7’ye göre öğrencilerin tartışmalı konuların konuşulması ile farklı sorunlarla karşı karşıya kalarak düşündüğü için tarihsel analiz ve yorum becerisini kazandığı söylenebilir.

Ö18 öğrencilerin tartışmalı konularla beceri kazanacağını düşünmekte ve laiklik örneğinden yola çıkarak bunu tartışıp eleştirerek sonuca ulaşacağını ifade etmiştir. *“Kazanır tabi. Beyin fırtınası yapar. Mesela çocukların kafasında sürekli laiklik çok kötü bir şeydir. Ne sorsak her kötü şeyin cevabı laiklik gibi algılanıyor. Bunlar tartışılabilir. Kendi eleştirerek doğruyu bulabilir.”* Benzer bir şekilde Ö8’de *“Nedenini nasılinı sorgulaması tabii ki eleştirel zekayı cezbediyor.”* şeklinde ifade ederek tartışmalı konuların konuşulması ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini kazanabileceğini belirtmiştir.

Ö3 ise tartışmalı konular ile öğrencilerin kendini ifade etme becerisini kazanabileceğini ifade etmiştir. *“Tabii ki. Toplumda kendilerini ifade temel becerisini kazanacaklar. Kendilerine daha çok güven duyacaklardır. Çok iyi bilgilere sahip olabilirsiniz ama aktaramadıktan sonra bir hiçsiniz. Sınıfın içindeki konuşmalar aktiviteler güven duygusudur.”* Aynı şekilde Ö12 de öğrencilerin derste söz söyleme hakkına sahip olmasıyla kendini ifade etme becerisini ve özgüvenlerinin arttığını belirtmiştir. *“Evet, çocuk en azından kendini ifade etme şansına sahip oluyor. Özgüveni yükseliyor. Bir konuda söz söyleme hakkını kendinde görüyor. Eğer bir yıl boyunca çocuğa soru sormazsanız notları iyi oluyor ama gelecek hayatta bir zorlukla karşılaştığı zaman kendini ifade edemediği için başarı oranı tartışmalı hale geliyor.”* Ö6 da müfredatta istenen öğrencinin kendini ifade becerisini, tartışmalı konularla sağlanabileceğini ifade edip kendisinin bu yetiye üniversite hayatı boyunca sahip olamadığını ve bunun kazandırılması gerektiğini vurgulamıştır. *“Tartışabilirse kazanır. Kritik analitik düşünebilir. Belki toplumda düşünebiliyor ama onu kullanma becerisi yok. En azından kendine güveni, gelir öğrencinin. Şu konuyu ben savunmuyorum ya da böyle olduğunu düşünmüyorum. Sınıf ve toplum içinde demokratik bir ortam olur fikirlerin tartışılmasını sağlar. Üniversite son sınıfa gelmiş bir öğrenci sınıfın önünde sunum yapabilmeli ben yapamıyordum açıkçası üniversite son sınıfa kadar. İşe başladım beni attılar birden sınıfa. Bunun daha önceden olması gerekiyordu. Böyle bir ortam da sağlayabilir kendine güveni artar düşündüğünü ifade edebilen ki zaten müfredatta da bunlardan bahsediliyor.”*

Ö9 ise tartışmalı konuların, öğrencilere birbirlerine tahakküm kurmama, tahammül etme ve birbirlerini dinleme gibi davranışlar kazandırdığını ifade etmiştir. *“Evet, yaşamsal anlamda pek çok beceri kazandırdığını düşünüyorum. Birincisi tahammül etme, tahakküm kurmama bunları öğretiyor çünkü sınıfta otuz-kırk kişilik bir topluluk var, birini dinlemek zorundasın. Ben değilim burada öğretmen değil arkadaşı dinliyor ve sana aslında karşıt şeyler söylüyor hiç duymadığın şeyler. Kendini tutman gerekiyor yer yer müdahale etmemen gerekiyor. Elini kaldırmadan konuşmaman gerekiyor bunu bir ritüel gibi değil sadece arkadaşını gerçekten dinlemesi için yapıyoruz. Anlıyor not alıyor. Başka bir alan yaratıyor kendine. Hayatta sınıfın dışında okulun dışında, dışarıdan biri ile tartıştığında bu mesele ya da kendi kişisel becerilerini konuştuğunda dinleme becerisini kazandığını düşünüyorum. Bu iki değer tahakküm ve tahammül yükselir alçalır bir denge kurmak gerekiyor hayatlarında. Bunu herhalde sağladığını düşünüyorum.”* Ö1 de benzer bir şekilde tartışmalı konuların, öğrencilerin bilgi kazanıp karşı argümanları görme yetisini ve birbirlerinin fikirlerine tahammül etme, hoşgörü duyma değerlerini kazandırdığını düşünmektedir. *“Bilgi kazanıyorlar öğreniyorlar. Çünkü gerçekten çoğunda bilgi eksikliği var. Doğru bilgileri sunmaya çalışıyoruz. Şu beceriyi kazandırdığını düşünüyorum karşı argümanı görme, o argümana göre kendi argümanını test etme imkanı sunuyor. Amerikalı Martin Luther’in bir sözü var; siz gerçek bildiğiniz doğruları savunun. Sizin doğrunuzun tersine bir doğru varsa onu da ciddiye alın çünkü eğer o doğru doğruysa sizin yanlışınız düzelmiş olur. Hayır yanlış ise siz doğrunuzun doğruluğundan emin olursunuz. O yüzden çocuklara hem bilgilerinin doğruluğunu test etme ve yeni bilgi kazanma fırsatı sunduğunu düşünüyorum. Artı dinleme, tahammül etme, hoşgörü duyma gibi becerileri kazandırılabilmesine inanıyorum.”* Ö1’in ifadelerine göre öğrencilerin tartışmalı konular ile farklı argümanları görme imkânı verildiğinde tarihsel analiz ve yorum becerisi kazandığı söylenebilir.

Ö14 tartışmalı konular ile öğrencilerin, farklı kaynaklarla karşılaşması ile tarihsel analiz ve yorum becerisini kazanacağını düşünmektedir. *“Çocuklar lise öğrencisi olduğu için analiz yeteneği var. Benim temel derdim çocuklar olayları değerlendirirken analiz yapabilsin bir sonuca ulaşsın ama ellerindeki veri ile ulaşsınlar. Şu veriden yola çıkarsak şöyle oluyor. Bu tartışmalı konularla aslında en temelde şunu kazanması gerekiyor; Türk toprağının tarhana çorbası gibi farklı farklı lezzetlerden bir araya geldiğini ve hepimizin kültürün bütünü olduğumuzun farkına varması. Ben temelde bunları vermeye çalışıyorum. Çocuk çıktığında Kürt kardeşine Alevi kardeşine sarılsın, bunu demeye çalışıyorum. Farklı kaynakların olduğunu ortaya koymaya çalışıyorum.”*

Öğretmenlerin verdikleri cevaplara bakıldığında, MEB'in yapılandırmacı eğitim anlayışı ile öğrenciden beklemiş olduğu tarihsel düşünme becerileri (tarihsel analiz ve yorum, eleştirel düşünme) ve değerler (sevgi, saygı, sabır, hoşgörü gibi) tarih derslerinde tartışmalı konuların sunumu ile kazandırılabilceğı üzerine durdukları görölmektedir. Öğrencinin tartışmalı konular bağlamında kendini ifade edebilme, özgüven gibi temel becerileri kazanabileceğı ve günlük hayatta bu becerileri kullanabilecekleri ifade edilmiştir. Bu becerilerin de tartışmalı konuların konuşulmasında risk alan öğretmenlerin çabası ile kazandırılabilceğı söylenebilir. Tarihsel düşünme becerileri ve öğrencilere değer kazandırmada tartışmalı konular, kaçınılması gereken konular değil aksine derslerde öğretmenler tarafından teşvik edilip, sunulması gereken önemli konulardır.



BÖLÜM V: SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1.Sonuçlar

Tartışmalı konuların tarih derslerinde ve ders kitaplarında nasıl sunulduğu öğretmenlerin yaşantılarından yola çıkarak anlatılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin tartışmalı konuların neliği üzerine ifadelerine bakıldığında öğretmenlere göre tartışmalı konular, üzerinde fikir birliğine varılamayan, bir konu hakkında birden fazla görüşün olduğu konular olarak tanımlanmaktadır. Çopur'un(2015) yaptığı çalışmaya bakıldığında da aynı şekilde sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuları; farklı bakış açılarına uygun, kişiden kişiye göre değişen konular olarak tanımladığı görülmektedir.

Öğretmenlere göre tarihteki tartışmalı konular, genellikle İnkılap Tarihi konuları, Ermeni Meselesi, İnsanlığın Doğuşu, Kardeş Katli, Atatürk'ün hayatı ve siyasi alanda yaptıkları ve birçok güncel konulardır. Öğretmenler, özellikle son dönemde Atatürk ile alakalı konuların tartışmalı olarak görüldüğünü vurgulamışlardır. Bu bağlamda politik kimlikleri üzerinden yapılan tarih anlatısının tartışmalı konuları etkilediği görülmektedir. Çiçek'in(2009) tarih öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmaya bakıldığında öğretmenler genelde Osmanlı Devleti'nin son dönemi, Milli Mücadele ve Cumhuriyet Dönemi gibi konuları tartışmalı olarak görmektedirler. Bu bağlamda çıkan sonuçların benzediği görülmektedir.

Öğretmenler tarih ders kitaplarında yer almayan tartışmalı konuların olduğunu da belirtmişler. Kadının tarihteki yeri, son zamanlarda tartışılan Evrim Teorisi ve Atatürk'e dair farklı görüşlerin tartışmalı olarak verilmediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler tarih disiplini içerisinde yer almayan yer zaman mekân belirtmeyen Evrim Teorisi'nin tarih ders kitaplarında yer verilmesini istedikleri görülmektedir. Öğretmenler öğrencilere göre de tartışmalı konuların olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konular; padişahların özel hayatları, Atatürk ile alakalı konular, ilk insanın doğuşu, Osmanlı Devleti'nde yaşanan olaylarla ilgili konuların olduğu görülmüştür. Öğrenciler tarafından tartışmalı olarak görülen konulara bakıldığında genelde güncel konuların, tarihi dizilerden duyduklarının ve özellikle Atatürk ile ilgili konuların olduğu görülmektedir. Öğrencilerin gündemden etkilendiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tartışmalı konuları belirten öğretmenler bunun yanında bazı tartışmalı konuları sınıf içerisinde anlatmaktan, konuşmaktan çekindiklerini ifade etmişlerdir. Çokkültürlü okullarda çalışan öğretmenler genelde Ermeniler, Yahudiler ve Rumlar ile ilgili tarihte yaşanan olayları

anlatırken çekindiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise toplumun yumuşak karnı olarak ifade edilen hassas konuların (Alevilik, Kürt toplumunu kapsayan bazı konular) sunumunda ve anlatımında çekimser kaldıklarını hatta kimi zaman yer vermediklerini ifade etmişlerdir. Burada farklı kimliklere ve kültürlere sahip öğrencilerin olduğu sınıflarda hassas ve tartışmalı konular hususunda daha çekimser bir tutum sergilendiği ortaya çıkmaktadır. Yoğunlukla İmam Hatip Liselerinde Atatürk konusunu anlatırken öğretmenlerin çekindiği görülmüştür. Bazı öğretmenler ise aksine sınıf içinde anlatmaktan çekindiği hiçbir konunun olmadığını ifade etmiştir. Philips (2009) aynı şekilde bazı konuların farklı kesimlerde anlatılmasının güçlüğünden bahsetmiştir. Birleşik Krallık'ta İslam tarihini öğretmenin özellikle 11 Eylül'den sonra Müslüman öğrencilerin olduğu sınıfta zor olduğunu ve öğretmenlerin kendilerini rahat hissedemeyebileceklerinden bahsetmiştir. Aynı şekilde İngiltere'de öğretmenlerin hassas konuların anlatımında çekindikleri görülmektedir. Bu durum sadece Türkiye'ye has bir durum olmadığını da ortaya koymaktadır.

Yapılan diğer çalışmalardan farklı olarak, öğretmenlerin bir kısmı tartışmalı konuların konuşulması için ülkenin hazır olmadığını ve bu konuların ülkeyi cephelendirebileceğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerde hazır olmadığını kabul edip buna ortam hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler tartışmalı konuların tarih ders kitaplarındaki yeri, sunumu ile ilgili görüşlerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu tartışmalı olarak görülen konuların tarih ders kitaplarında tartışmasız bir şekilde yer verildiğini, tek taraflı bir bakış açısıyla sunulduğunu belirtmişlerdir. Bu konuların resmi ideolojinin bakış açısı ile oluşturulduğunu belirten öğretmenler olmuştur. Bu bağlamda öğretmenler tarafından tarih ders kitaplarında tartışmalı konulara yer verilmemesinin nedeni olarak siyasi iktidarların kendi ideolojileri doğrultusunda istedik/makbul vatandaşı yetiştirmek için tarihi ve tarih ders kitaplarını araç olarak kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Yılmaz'ın (2012) sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada da benzer bir şekilde öğretmenler milli tarihin tarafsız ve objektif yazılmadığını, ders kitaplarının farklı yorumlara yer vermediği sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin söylemlerinden çıkan verilere bakıldığında Koullapıs'ın (2016) belirttiği gibi ders kitapları hükümetlerin bakış açısını yansıtan devlet ideolojisi ile ilgili bir medya aracıdır, aynı şekilde Demircioğlu'nun (2013) ifade ettiği gibi bu kitaplar iktidarlarca kendi ideolojilerine göre hazırlanan bireylere değer, inanç, kişiliklerinin şekillenmesini sağlayan materyallerdir, çıkarımlarını desteklemektedir.

Araştırmada Kitson ve McCully'nin (2005) çalışmasından yola çıkılarak öğretmenlerin tarih derslerde tartışmalı konulara yaklaşımına göre üç gruba ayrılmıştır. Bunlar; tartışmalı konulardan kaçan öğretmen, durumu kurtaran öğretmen ve risk alan öğretmenler şeklindedir. Tartışmalı konulardan kaçan öğretmenlerin derslerde yer vermememe nedenine bakıldığında iş kaygısı, devlet memuru olma, fikir özgürlüğünün kısıtlanması gibi nedenlerden dolayı öğretmenlerin bu konulardan uzak durduğu sonucu çıkmaktadır. Aynı şekilde Günal ve Kaya'nın (2016) yaptığı çalışmada öğretmenlerin işini kaybetme, şikâyet edilme ve soruşturma geçirme, aileden ve çevreden tepki alma gibi nedenlerinden dolayı tartışmalı konulara girmekten çekindikleri şeklinde sonuçlar çıkmıştır. Bu bağlamda yaptığımız çalışma ile benzer sonuçlar görülmektedir.

Durumu kurtaran öğretmen kategorisinde bulunan öğretmenler tartışmalı konuları sınıfın dışında konuşulması gerektiğini, kitapta ne varsa derste onu anlatıp, durumu geçıştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin müfredat dahilinde ilerledikleri ve farklı görüşler karşısında sınıf içinde müfredatı engelleyici tartışmalara izin verilmediği görülmektedir. Bunun aksine verdikleri cevaplardan tartışmalı konulara açık öğretmenlerin olduğu da görülmektedir. Bu öğretmenler derslerde tartışmalı konulara dair farklı görüşler verip konuların tartışılması gerektiğini, bu konuların tartışılmasının öğretmenin elinde olduğunu belirtmişlerdir. Çeşitli çekincelerinden dolayı derslerde tartışmalı konulara yer veremeyen öğretmenlerinden yanında bu çekinceleri olmayıp tartışan, farklı görüşlere yer veren öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Araştırmada tartışmalı konuların sunulamamasında yaşanan sorunlara dair öğretmenlerin öne sürdüğü gerekçeler bulunmaktadır. Öğretmenlerden elde edilen bilgilere göre bunlar, tarih müfredatının yoğunluğu, öğrencilerin sınav kaygısı, öğrencinin bilgi seviyesi, okulun bulunduğu çevre, okulun türü, taraflaştırma-kutsallaştırma olduğunu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan bir öğretmen hariç diğer öğretmenler müfredat yoğunluğundan dolayı tartışmalı konulara zaman kalmadığını belirtmiştir. Aynı zamanda benimsenen eğitim sistemi ile öğrencilerde oluşan sınav kaygısının, tartışmalı konuların geri planda kalmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler için tartışmalı konuların sunumunda en önemli engel öğrenci seviyesinin olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle Meslek Liselerinde çalışan öğretmenler öğrenci seviyesinin düşük olmasından dolayı tartışmalı konulardan ziyade ders dahi işleyemediklerini belirtmişlerdir. Sadece iki öğretmen öğrenci seviyesinden ziyade öğretmenin öğrenciye temas etmesi gerektiğini belirtmiştir. Okulun bulunduğu çevre ve

okulun türünün de tartışmalı konuların derslerde yer verilmesini engellediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, Meslek Liselerinde hiçbir tartışmalı konuya yer veremediklerini bunun yanında İmam Hatipler Liselerinde ise Atatürk ile alakalı konularda sıkıntı yaşadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Tokdemir'in (2013) yaptığı çalışmada tarih derslerinde tartışma yönteminin kullanılmasında öğretmenlerin karşısına birtakım engeller çıktığı verisini elde etmiştir. Öğrencilerin bilgi seviyesinin düşük, birikimlerinin olmaması, tartışmaya katılmak istememeleri, ders saatlerinin az olması, sürenin yetmemesi, müfredat yoğunluğu ve çalışılan okul türünün tartışmalı konuların konuşulmasını etkilediği sonucu ile yapılan çalışmanın sonucu benzetmektedir. Aynı şekilde Çopur'un (2015) yaptığı çalışmada eğitimin sınav odaklı olması, programın yoğunluğu, bulunan yerin örf ve adetleri, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi gibi nedenlerin tartışmalı konuların sunumunda öğretmenlerin karşısına çıkan engeller olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Her iki araştırma da yapılan çalışma ile uyushmaktadır.

Öğretmenler toplum tarafından bazı konulara kutsiyet atfedildiğini, insanların konularda taraflara büründüklerini ve bununda tartışmalı konuların konuşulmasını engellediğini belirtmişlerdir. Bir tarafın Atatürk'e bir tarafın ise Osmanlıya kutsiyet atfettiğini belirtmişlerdir. Atatürk'ü sevenler sevmeyenler, II. Abdülhamitçiler, İttihatçılar gibi toplumun tartışmalı konularda kutuplara ayrıldığı öğretmenlerin açıklamalarından ortaya çıkmaktadır.

Tartışmalı konuların ders kitaplarında nasıl yer alması gerektiğine dair öğretmenler tarafından öneriler sunulmuştur. Öğretmenler, tartışmalı konulara dair farklı görüşlerin yer verilmesi veya öğrencilerin ders kitapları dışında konuya dair farklı kaynaklara yönlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun aksini düşünen öğretmenler ise öğrencilerin seviye olarak farklı görüşleri alacak noktada olmadığını ve dünya şartlarından dolayı ulusalcı bakış açısıyla tarih ders kitaplarının yazılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda devam ettiğimizde ülke olarak tartışmalı konuların sunumuna hazır olmadığımızı ifade eden öğretmenler olmuştur. Aynı zamanda tartışmalı konuların konuşulması gerektiğini belirten görüşler mevcuttur.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı ile öğrencilere tarih derslerinde bir takım beceriler kazandırılmak amaçlanmaktadır. Yapılan araştırma ile öğretmenlerce tartışmalı konulara yer verilmesi ile öğrencilerin üst düzey becerileri kazanabilecekleri sonucu ortaya çıkmıştır. Tartışmalı konular ile öğrencilerin, eleştirel düşünebilme, tarihsel analiz ve yorum becerisini kazandıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda becerilerin yanında birbirine tahammül etme,

birbirinin üzerinde tahakküm kurmama, sevgi, saygı, sabır gibi değerleri, kazanabileceklerini ifade etmişlerdir. Tartışmalı konulardan kaçınan ve durumu kurtaran öğretmenler derslerde tartışmalı konuların sunulmasıyla öğrencilerin beceri kazanabileceğini ifade ettikleri görülmüştür. Aynı zamanda tartışmalı konular ile kazandırılmak istenen en önemli becerilerden biri olan tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisini hiçbir öğretmen dile getirmemiştir. Seçgin'in (2009) yaptığı çalışmada tartışmalı konular ile öğrencilerde "eleştirel düşünme, kendini ifade etme, empati kurma, birbirini dinleme becerisini, hoşgörü kültürünü" kazandıracağı sonucu ile yapılan araştırma sonucu uyumluluk göstermektedir. Doğan ve Uğurlu'nun (2016) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenleri tartışmalı konuların öğrencilere faydaları olduğunu belirtmişlerdir. Tartışmalı konular ile farklı bakış açılarını kazanma, farklı düşüncelere saygılı olma, düşünme becerilerinin gelişmesi, kendini ifade edebilme, özgüvenin artması, tartışma kültürünü kazanma gibi becerilerin kazanılabileceği sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına bütün olarak bakıldığında öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak tartışmalı konuların eğitim sisteminde önemli bir yerinin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin üst düzey becerilere ulaşmak için, farklı görüşlerden haberdar olup kendini geliştirmesi için tarih öğretim programında ve ders kitaplarında tartışmalı konulara yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

5.2. Öneriler

Yapılan çalışmada elde edilen veriler, sonuçlar ve tecrübeler ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir.

1. Tarih öğretmenlerinin görüşleri sonucunda tarih müfredatında ve tarih ders kitaplarında tartışmalı konuların, tartışmalı olarak yer almadığı ortaya çıkmıştır. Tarih dersinin amacını bu bağlamda tartışmalı konular, eğitimin ve tarih dersinin amaçlarının gerçekleştirilmesi için tarih müfredatında ve ders kitaplarında tartışmalı konulara dair kazanımlar, konulara dair farklı görüşler, farklı kaynaklar TTKB tarafından oluşturulan bir komisyonla tarih ders kitaplarına eklenebilir.
2. Tarih öğretmenlerinin tarih derslerinde tartışmalı konuları işleyebilmesi, konuşabilmesi için lisans eğitiminde öğretmen adaylarına tartışmalı konuların öğretimi ile alakalı ders verilebilir ya da hizmet içi eğitim ile öğretmenlere bu konuda yardımcı olunabilir.
3. Tartışmalı konulara dair tarih ders kitaplarına alternatif, etkinlik temelli öğrencileri düşündürmeye sevk eden, konulara dair farklı görüşlere yer veren içeriğe sahip ders materyalleri hazırlanabilir.
4. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda tartışmalı konular ile öğrencilerin eleştirel düşünme, tarihsel analiz ve yorum gibi beceriler ile kendini ifade edebilme, farklı bakış açılarına saygı duyma gibi değerleri kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda tarih öğretmenleri, benimsenen eğitim sisteminin de amaçladığı becerileri ve değerleri öğrencilerin kazanabilmesi için ders içerisinde öğrenciyi sorgulamaya farklı bakış açılarını konuşmaya yönlendirecek etkinlikler tasarlayabilir.
5. Çıkan veriler neticesinde tarih derslerinde tartışmalı konuların sınıf ortamında sunumuna dair aksiyon araştırması yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akman, Ş.T. (2011). Türk Tarih Tezi Bağlamında Erken Cumhuriyet Dönemi Resmî Tarih Yazımının İdeolojik ve Politik Karakteri. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi* 1(1), s.80-109.
- Aslan, E. (2005). Türkiye’de Tarih Eğitiminin Sorunları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, s.106-114.
- Aslan, E. (2012). Atatürk Döneminde Tarih Eğitimi- I: “Türk Tarih Tezi” Öncesi Dönem (1923-1931). *Eğitim ve Bilim*, Cilt 37, Sayı 164, s.331-346.
- Aydın, H. (2006). Eğitimde Modern ve Post-Modern Modeller. *Bilim ve Gelecek Dergisi*, Sayı: 33, s.60-69.
- Aydın, H. (2006). Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları ve Eğitim Felsefesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1).
- Avaroğulları, M. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tartışmalı Konularla İlgili Bir Eylem Araştırması. *NWSA-Education Sciences*, 1C0638, 10(2), s.139-150.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balta, E. & Demir, S. (2016). Tarih, Kimlik ve Dış Politika: Rusya Federasyonu Güncel Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı-Türk İmajı. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 76, s. 1-31.
- Berg, W., Graeffe, L. & Holden, C. (2003). Teaching Controversial Issues: a European Perspective. *Children's Identity Citizenship In Europe*, London Uk: 2003.
- Berktaş, H. (2016). Dünya’da ve Türkiye’de Tarihçiliğin Durumu ve “Dilinin Evrenselleşmesi” Üzerine Düşünceler. Özbaran,S. (Ed.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu* (s.69-86). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Boyko, S. (2011). Türkiye’de 1939–1945 Yıllarında Tarih Öğretim Programları ve Tarih Ders Kitaplarının İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 21,s.157-181.

- Carr, E.H. (2009). *Tarih Nedir ?* İstanbul: İletişim Yayınları.
- Cemiloğlu, M. (2006). Eğitim Bilimi Açısından Örtük Program ve Halk Anlatılarının Örtük Program Bağlamında Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 19(2),s.257-269.
- Collingwood, R.G. (2013). *Tarih Tasarımı*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Copeaux, E. (2016). Türk Kimlik Söyleminin Topografyası ve Kronografisi. *Tarih Eğitimi ve Tarihte "Öteki" Sorunu 2.Uluslararası Tarih Kongresi Tebliğler* (s.70-84). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Çapa, M. (2002). Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Tarih Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, Sayı 29-30,s.39-55.
- Çayır, K. (2013). Ders Kitaplarının Mesajı: "Ülke Tehdit Altında... Savunma İçin Hazırlıklı, Diğer Ülkelere Karşı Uyanık Ol!". *Yalnız ve Endişeli Ülke Türkiye*, İstanbul: Açık Toplum Vakfı Elektronik Yayın.
- Çayır, K. (2014). "Biz" Kimiz? Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları III Projesi: Tarama Sonuçları*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çiçek, R. (2009). Tarih Öğretiminde Tartışmalı Konular ve Öğretimi. Öztürk, C. & Yiğit, Ö. (Ed.), *IV.Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı Cilt 2* (s.151-157). İstanbul: Birleşik Yayın Grubu.
- Çopur, A. (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tartışmalı Konuların Öğretimine İlişkin Düşüncelerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Demircioğlu, İ.H. (2005). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ.H. (2013). Tarih Ders Kitabı Yazımında Yeni Yaklaşımlar. *Karedeniz Araştırmaları*, Sayı 38, s.119-133.
- Demircioğlu, İ.H. & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 6, Sayı 15, s.69-88.

- Dilek, D. (2007). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Doğan, A. & Uğurlu, N. B. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının ve Akademisyenlerinin Tartışmalı Konuların Öğretimi ile İlgili Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 17, Sayı 3, s.219-237.
- Durgun, Ş. (2015). Türkmerkezli Yaklaşımdan Avrupamerkezli Yaklaşım Geçişte Hümanizma. *Akademik Hassasiyetler*,2(4),s.1-26.
- Engin, İ. (1992). 1860-1908 Yılları Arasında Osmanlı Devleti'ndeki Pozitivist Ve Materyalist Akımlarda "Kültürel Değişme". *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, s.179-191.
- Ersoy, A.F. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tartışmalı Konulara Katılımını Etkileyen Etmenler. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*,4(1), s.24-48.
- Ersoy, A.F. (2016). Fenomenoloji. Saban, A. & Ersoy, A. (Ed.),*Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (s.51-109). Ankara: Anı Yayıncılık.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve İktidar Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*.Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Kabapınar, Y. (1991). Başlangıcından Günümüze Türk Tarih Tezi ve Lise Tarih Kitaplarına Etkisi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*. Cilt 1, s.143-178.
- Kabapınar, Y. (2016). Kredili Sistem ve Lise Tarih Kitapları, Özbaran,S. (Ed.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu* (s.212-227). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Karabağ, Ş. G. (2002). Postmodernizm ve Tarih Öğretimi. *Türk Yurdu Dergisi*, Cilt 22, Sayı: 175, s. 61-67.
- Kaya, R. (2010). Tarih Derslerinde Tartışabilme Olanakları Üzerine. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 30, s.345-360.
- Koullapı, L. G. (2016). Türkiye’de Tarih Ders Kitapları ve UNESCO’nun Önerileri. *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu* (s.273-282). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

- Millas, H. (2002). Milli Türk Kimliği ve 'Öteki' (Yunan). Bora,T. (Ed.), *Modern Türkiye'de Siyasal Düşünce, Milliyetçilik Cilt 4* (s.1-14), İstanbul: İletişim.
- National Council for History in the Schools (2004). *NCHS Tarih Standartları ve Tarih Anlayışı*.
- Neumann, C.K. (2016). Tarihin Yararı ve Zararı Olarak Türk Kimliği: Bir Akademik Deneme. Özbaran,S. (Ed.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu* (s.98-106). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Özbaran, S. (2005). *Tarih, Tarihçi Ve Toplum*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Özbaran, S. (2016). Neden ve Nasıl Tarih? Özbaran,S. (Ed.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu* (s.25-33). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Pamuk, A. & Şimşek, A. (2011). Tarih Yazıcılığının Dünü, Bugünü Ve Yarını Üzerine Kısa Bir Bakış. Safran, M. (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir?* (21-26). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Pamuk, A. (2014). *Kimlik ve Tarih: Kimliğin İnşasında Tarihin Kullanımı*, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Papadakis. Y. (2008). *Bölünmüş Kıbrıs'ta Tarih Eğitimi: Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türklerin "Kıbrıs Tarihi" Konulu Ders Kitaplarının Bir Karşılaştırması*. PRIO Raporu 2/2008,Oslo.
- Parlak, İ. (2005). *Kemalist İdeoloji'de Eğitim: Erken Cumhuriyet Dönemi Tarih ve Yurt Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*. Ankara: Turhan Kitabevi Yayınları.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akdemi.
- Phillips, I. (2009). Tarih Öğretiminde Tartışmalı ve Hassas Konular. Aktekin, S., Harnett, P., Öztürk, M. & Smart, D. (Ed.), *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi* (s.121-132). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Safran, M.& Ata, B. (1996). Barışçı Tarih Öğretimi Üzerine Çalışmalar; Türkiye'deki Tarih Ders Kitaplarında Yunanlılara İlişkin İfadelere Yönelik Öğrenci Görüşleri, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1).

- Safran, M. (2008). Türkiye’de Tarih Eğitimi ve Öğretimi, Safran, M. & Dilek, D. (Ed.), 21. *Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi*, (s.13-20). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Sakaoğlu, N. (2016). İlkokul Tarih Programları ve Ders Kitapları. *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu* (s.135-144). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Stradling, R. (2003). 20. *Yüzyılda Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Şıvgın, H. (2009). Ulusal Tarih Eğitiminin Kimlik Gelişimindeki Önemi. *Gazi Akademik Bakış*, 2(4), s.35-52.
- Tekeli, İ. (2016). Küreselleşen Dünyada Tarih Öğretiminin Amaçları Ne Olabilir? Özbaran,S. (Ed.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu* (s.34-42). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- The Northern Ireland Curriculum (2015). *Teaching Controversial Issues at Key Stage 3*.
- Tokdemir, M. A. (2013). *Ortaöğretim Tarih Dersinin Öğretiminde Tartışma Yöntemine İlişkin Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları (Ankara İli Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TTKB (2007). *Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı*. T.C. MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- TTKB (2011). *Ortaöğretim 11. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı*. T.C. MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- TTKB (2018). *Ortaöğretim Tarih Dersi 9, 10 ve 11. Sınıflar Öğretim Programı*. T.C. MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Yalavuz, G. (2006). *Türkiye’de Tarih Öğretiminde Aktif Yöntemin Uygulanışı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yazıcı, S. & Seçgin, F. (2010). Tartışmalı Konular ve Öğretimine İlişkin Bir Çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), s. 488-501.

- Yazıcı, F. (2011). Cumhuriyet Dönemi Tarih Ders Kitaplarında Tarih Yazımı. Engin, V. & Şimşek, A. (Ed.), *Türkiye’de Tarih Yazımı* (s.197-219). İstanbul: Yeditepe Yayınevi.
- Yazıcı, F. & Şimşek, A. (2011). Tarih Öğretiminde Nesnellik Sorunu. *Tarih Okulu*, 11, s.13-32.
- Yazıcı, F. (2015). *Azınlık Okullarında Tarih Eğitimi ve Çokkültürlülük*. İstanbul:Yeni İnsan Yayınevi.
- Yeşil, R. (2003). Tartışma Etkinliğine İlişkin Öğrenci Tutum ve Davranışlarının Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*, sayı 36,s.606-624.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, T. (2014). *Meşrutiyet’ten Günümüze Tarih Ders Kitaplarında Türk Kimliğinin İnşası*. Yayımlanmış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, K.(2012). Tartışmalı ve Tabu Konularının İncelenmesi: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,9(18), s. 201-225.
- Yılmaz, K. (2013). Postmodernist Tarih Yaklaşımı: Postmodernizmin Tarih Eğitimi İçin Doğruları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 34,s. 197-209.
- Zepp, M. (2010). Demokratikleşmenin Bir Unsuru Olarak Holokost Sonrası Eğitim Ve Yeniden Eğitim: Almanya Örneği. Çayır, K. (Ed.), *Eğitim, Çatışma ve Barış: Türkiye’den ve Dünyadan Örnekler* (67-...), İstanbul: Tarih Vakfı

İnternet Kaynakları

- Herman Schwartz ile Söyleşi (2007) <http://www.radikal.com.tr/yorum/ifade-ozgurlugu-yoksa-hayat-fakirdir-809317/>
- Niyego, P.D. (2017). *Holokost: Hafıza, Hafızalaştırma ve Eğitim*. Web site: www.avlaremoz.com/2017/01/27/holokost-hafiza-hafizalastirma-ve-egitim-pinar-dost-niyego/

EKLER



EK 1: Anket

Sayın katılımcı

Bu bilgi formu, sizlerin mesleki bilgilerinizi edinmek amacıyla hazırlanmıştır. Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel araştırma amaçlı kullanılacak ve sonuçlar gizli tutulacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Mehtap Koldaş

KİŞİSEL BİLGİLER

Kod:

1.Cinsiyetiniz:

() Kadın () Erkek

2. Yaşınız:

3. Mezun Olduğunuz Üniversite:

4.Mesleki Deneyim Süreniz:

5.Çalıştığınız Kurum:

EK 2: Öğretmenlerle Yapılan Mülakat Soruları

MÜLAKAT SORULARI

1. Size göre “tartışmalı konular” nedir?
2. Sizce tarihteki tartışmalı konular nelerdir?
3. Sizce tarihteki tartışmalı konular ders kitaplarında sunulmakta mıdır? Nasıl?
4. Tarih ders kitaplarında yer almadığını düşündüğünüz tartışmalı konular var mı? Varsa nelerdir? Sizce neden tartışmalı konulara ders kitaplarında yer verilmemektedir?
5. Derslerde tartışmalı konulara yer vermekte misiniz? Neden?
6. Derslerde, tartışmalı konuların sunumunda zorluklar yaşamakta mısınız? Çekinceniz var mı? Varsa nelerdir?
7. Tartışmalı konuların öğrencilere beceri kazandırdığını düşünüyor musunuz? Öğrenciler hangi becerileri kazandırmaktadır?
8. Tarih öğretim programında tartışmalı konular nasıl yer almalıdır?
9. Tarih ders kitaplarında tartışmalı konular nasıl sunulmalıdır?
10. Tarih derslerinde tartışmalı konulara nasıl yer verilmelidir.