



**TÜRKİYE VE MİSİR’DA TARİH EĞİTİM VE ÖĞRETİMİ
KARŞILAŞTIRMALI BİR YAKLAŞIM**

Walid Salama

**DOKTORA TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TARİH ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (.....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Walid
Soyadı : Salama
Bölümü : Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: : Türkiye Ve Mısır'da Tarih Eğitim ve Öğretimi Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım
İngilizce Adı: : A Comparative Approach To The Education And Training Of History
In Turkey And Egypt

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Walid Salama

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ad Soyad tarafından hazırlanan "Türkiye ve Mısır'da Tarih Eğitimi ve Öğretimi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans/Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Güray KIRPIK
Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Refik Turan
Tarih Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Elhanım Akdoğan
İslam Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Mustafa UYAR
Ortaçağ Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Eyyup BAŞ
İslam Tarih Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 25./06/2019

Bu tezin Gazi Üniversitesi Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans/Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

İlmi kişiliği ve yol göstericiliği ile her zaman bana destek olan ve güvenen, doktora tez konusunun belirlenmesinde, hazırlanmasında ve bütün aşamalarda desteğini ve teşvikini hiçbir zaman benden esirgemeyen, beni öğrencisi olarak değil meslektaşısı olarak gören danışman hocam TTK başkan yardımcısı sayın Prof. Dr. Güray KIRPIK'a, her zaman destek ve yardımlarını gördüğüm değerli hocam Doç. Dr. Mustafa UYAR'a, yol göstericiliğini esirgemeyen jüri başkanı kıymetli hocam TTK başkanı Prof. Dr. Refik TURAN'a çok teşekkür ederim. Tez jürisinde bulunan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK'a ve Prof. Dr. Eyüp BAŞ'a şükranlarımı sunarım. Bu çalışmamda katkısı bulunan değerli hocam Prof. Dr. Bahri ATA'ya da bilhassa teşekkür ederim. Bu çalışmaya düzeltmeleri ile katkıda bulunan kıymetli kardeşlerim Sayın Dr. Osman AKTAŞ, Sayın Muhammed Emin ÖZÇELİK, Sayın İhsan SERGİKAYA ve Sayın Akif YARDIMCI'ya teşekkür ederim. Mısır'da birçok üniversitede Türkçe bölümünün açılmasında ve Mısır'da Türkçe öğretiminin yaygınlaşmasında büyük emekleri olan Yunus Emre Kültür Merkezi Kahire eski müdürü Sayın Dr. Süleyman SEZER'e şahsım ve ülkem adına saygı, minnet ve teşekkürlerimi sunarım. Son olarak bu uzun ve zahmetli süreçte maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen sevgili anneme, kardeşlerime ve aileme sonsuz teşekkür eder ve saygılarımı sunarım.

Walid SALAMA

TÜRKİYE VE MİSİR’DA TARİH EĞİTİM VE ÖĞRETİMİ
KARŞILAŞTIRMALI BİR YAKLAŞIM
(Doktora Tezi)

Walid Salama
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Haziran, 2019

ÖZ

Araştırmamız liselerde (orta öğretim) okutulan tarih ders kitaplarını yöntem ve içerik olarak incelemeye, söz konusu kitapların sorunlu olan yerlerinin bulunup bulunmadığını belirlemeye yöneliktir. Mısır’daki orta öğretim aşaması "lise" olarak adlandırılmıştır, bundan dolayı “lise” ifadesinden kastedilen orta öğretim aşamasıdır. Araştırma Türkiye ve Mısır’daki ders kitaplarını inceleyerek her iki ülkedeki tarih eğitimi ve öğretimi hususunda benzerlikler, farklılıklar ve eksiklikleri tespit edip çıkarımda bulunmaya yöneliktir. Ders kitapları üzerine günümüzde pek çok değerlendirme yapılmaktadır. Bunların ders kitaplarına yansımalarının nasıl olduğu hakkında bir belirleme yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmada tarama modeli kapsamında kaynak taraması ile içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra mülakat çalışması ile ders öğretmenlerinin de okutulan ders kitaplarına dair düşünceleri ele alınmıştır. Kitaplar yöntem ve içerik olarak incelendikten sonra elde edilen bulgular başlıklar halinde ele alınmıştır. Ayrıca aynı dönemde Talim Terbiye Kurulu tarafından önerilmiş olan bazı kitaplar da konu kapsamında incelenmiş ve karşılaştırmalar yapılmıştır. İncelemelerin sonucunda liselerde okutulan ders kitaplarındaki yöntem ve içeriklerde bazı sorunlarla karşılaşmıştır. Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye ve Mısır’da da tarih ders kitaplarının yöntem ve içerik olarak geliştirilmesine yönelik çeşitli çalışmalar halen devam etmektedir. Buna rağmen bu çalışmaların lise tarih ders kitaplarına yeterli düzeyde yansımadağı ve müfredatta ciddi bir değişiklik yaşanmadığı görülmektedir. Kitaplarda yapılan değişikliklerin hükümet politikalarına uygun olacak şekilde bazı konuların eklenmesi ya da çıkarılması, kitaplara bazı haritaların, soruların, resimlerin eklenmesi ve kitapların biraz renklendirilmesi ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu yapılanlar tarihin amacına uymadığı gibi tarih dersine de uygun değildir. Mülakat aşamasına katılan öğretmenlerin tarih ders kitapları hakkında düşünceleri yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgularla aynı doğrultudadır. İstenen düzeyde olmayan tarih ders kitapları ile

öğrenim gören öğrencilerin Türk dünyasını yeterince tanıyamadığı ortaya konmuştur. Tarih ders kitaplarının yeniden düzenlenmesi, bunların yazarlarının ihtisas sahibi kişilerden tercih edilmesi ve kitapların tarihe uygun şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bunlar ortak tarih bilincine sahip tarihçilerin çalışmasıyla sağlanabilir. Öğrencilerde ortak tarih düşüncesinin gelişmesi için bu oldukça önemlidir. Ekonomik, siyasi, sosyal ve teknolojik alanlarda günümüzde hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Toplumun ve bireylerin karşılaştığı sorunlar, insan ilişkileri, toplumsal değerler, toplumsal kalkınmada insan faktörü tarih eğitiminin yenilenmesi açısından önemlidir. Eğitim programlarının devamlı olarak geliştirilmesi, öğrencilerin bilinçli bireyler olarak yetiştirilmesi, gelecek kuşaklara iyi olanaklar sunulması için önemlidir. Bu açıdan tarih bilincine sahip, tarihe duyarlı bireylerin yetiştirilmesi tarih dersi öğretim programının temel amacıdır. Bu yüzden eğitim programlarına bu alandaki gelişmeler, uygulanan teknik ve yöntemler ile eğitim araçlarının çeşitliliği ve değişimi yansıyacaktır. Tarih ile ilgili araştırmalar, yeni yayınlar ile tarih dersi içeriklerinin mutlaka yenilenmesi gerekmektedir. Çalışmamızda Türkiye ve Mısır'ın lise tarih dersi müfredatı karşılaştırılmış, farklı ve benzer konular ve yaklaşımlar belirlenerek, ortak tarih bilincinin geliştirilmesine yönelik düşünceler ifade edilmeye çalışılmıştır. Tarihte, Türkiye ve Mısır arasındaki ilişkilerin asgari düzeye indiği dönemler olmuştur. Bu süreçte her iki ülke, aralarında ciddi farklar olan kendi tarih müfredatını oluşturmuştur.

Anahtar Kelimeler : Türkiye, Mısır, Tarih, Öğretim.
Sayfa Adedi : 255
Danışman : Prof. Dr. Güray KIRPIK

A COMPARATIVE APPROACH TO THE EDUCATION AND TRAINING OF HISTORY IN TURKEY AND EGYPT

(Ph.D. Thesis)

Walid Salama

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June, 2019

ABSTRACT

Our research is aimed to determine the methods and contents of the textbooks which are taught in history courses in high schools and to determine whether there are problematic aspects. Textbooks are evaluated using various methods. It is tried to determine how these effects the textbooks. Within the scope of the studied model, literature review and content analysis techniques were used. In addition to this, teachers' opinions obtained via interviews about the textbooks that are taught are also discussed. As a result of the analysis of the studied history books, the findings of the methods and contents of the books are explained under different titles. In addition, some books suggested in the same period by the Turkish Education Board were also examined and comparisons were presented in the study. As a result of the examinations, some problems were encountered in the methods and contents of the textbooks in high schools. As in the world, many studies about the better course of history textbooks are done in Turkey and in Egypt and studies are still going on. In spite of this, it is determined that these studies are not reflected in the high school history textbooks and the curriculum continues as before. The changes made in the books have been seen to add or remove some subjects in accordance with the government's policies, and the addition of some maps, questions, and pictures to the books. This is not appropriate for the purpose of history as it is not suitable for the history course. The opinions of the teachers who participated in the interviews about the history textbooks are in line with the findings obtained as a result of the examination of the textbooks. It is revealed that students who study with history textbooks that are not in the desired level cannot adequately recognize and have comprehensive information about the Turkish world. It is necessary to reorganize the history textbooks, the authors should be qualified in history, and the books should be reconstructed according to history. These can be achieved by the work of historians with a

common history consciousness. This is very important for the development of a common history consciousness in students. Economic, political, social and technological areas are experiencing a rapid change today. The problems faced by society and individuals, human relations, social values, the human factor in social development are important in terms of renewal of history education. Continuous development of education programs, and raising students as conscious individuals are important to provide good opportunities to future generations. In this respect, the development of history consciousness in students is the main objective of the history lesson curriculum. Therefore, the training programs will be affected by the developments in this field, the techniques and methods applied and the diversity and change of the educational tools. The contents of the history lesson must be renewed according to studies in history, and new publications. In our study high school history curricula in Turkey and Egypt are compared, different approaches and similar issues are identified and it has been tried to develop awareness of common history consciousness. Egypt and Turkey have lost their long-time communications. In this period, both countries have established their own history curricula which have serious differences between them. It is necessary to determine the historical facts by examining the history textbooks and making comparisons and to determine which historical events are highlighted and which ones are left in the background. In another part of the study, an evaluation was made about the development of the historical perspective by meeting in common opinions, and comments and findings of this subject were included. And lastly, I would like to conclude by saying that I cannot pay the right of my generous teacher Dr. Güray KIRPIK, who did not withhold anything from me. He's always opened his door and his heart to me. He never spares me the moral and material help. He was always loyal, honest and sincere to me. He treated me like a brother. He never turned me down and turned his face away. He always gave me priceless advice. Praise the Lord a thousand times for giving me a supervisor like him. I learned a lot from him and I thank him very much. May Allah be pleased with him.

Key Words : Turkey, Egypt, History, Education, Education of History
Page Number : 255
Supervisor : Prof. Dr. Güray KIRPIK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Konusu.....	2
1.3. Araştırmanın Amacı	2
1.3.1. Alt Amaçlar.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Tanımlar	4
BÖLÜM II.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE	8

2.1. Tarih ve Tarihe dair Öğretim	11
2.1.1. Tarihin Mahiyeti	11
2.1.2. Tarih Felsefesi.....	17
2.1.3. Tarih Disiplini	18
2.1.4. Tarihin Amacı	18
2.1.5. Tarih Yazımı.....	21
2.2. Tarih Nasıl Öğretilir	22
2.2.1. Tarihte Yöntem	25
2.2.2. Tarihsel Kanıt.....	25
2.2.3. Tarihin Topluma Olan Etkisi.....	25
2.3. Tarih Öğretimi	28
2.3.1. Tarih Öğretiminde Kavram ve Kavrama	28
2.3.2. Tarih Öğretiminin Önemi	31
2.3.3. Tarih Öğretiminin Amaçları.....	33
2.4. Tarih Öğretiminde Yöntem	38
2.4.1. Öğretim Metotları	39
2.4.2. Tarih Öğretiminin Teknikleri.....	42
2.4.3. Öğretim Tekniğinin Uygulama Aşamasında İzlenecek Yollar	43
2.4.4. Tarih Öğretiminde Teknolojinin Kullanımı.....	44
2.5. Tarih Öğretiminde Ders Anlatımı.....	45
2.5.1. Tarih Öğretiminin Baş Rolü Öğretmen	50
2.5.2. Öğretmen ve Tarih Eğitiminde Standart Geliştirmenin Gerekliliği	51
BÖLÜM III	55
YÖNTEM.....	55
3.1. Araştırmanın Modeli	55

3.2. Veri Toplama Yöntemleri, Araçları ve Verilerin Toplanması	56
3.3. Verilerin Analizi.....	57
3.4. İçerik Analizi	57
3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği	58
3.6. Karşılaştırmalı Eğitim Çalışmaları	59
3.7. Karşılaştırmalı Eğitim	60
3.7.1. Karşılaştırmalı Eğitimin Amacı.....	61
3.7.2. Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihsel Arka Planı.....	62
3.7.3. Karşılaştırmalı Eğitimin Küresel Konumu	63
3.8. Karşılaştırma ve Ölçme Yöntemi	64
3.8.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.....	64
3.8.2. Tarih Dersinde Program Önemi.....	65
3.9. Tarih Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar	66
3.9.1. Tarih Metinlerinde İlliyyet İlkesi	66
3.9.2. Tarih Öğretiminde Eleştirel Düşünce	69
3.9.3. Tarih Derslerinde Düşünce Gelişimi	71
3.9.4. Tarih Öğretiminde Mantık	72
3.9.5. Tarih Öğretmeninin Mesleki Bilgi ve Becerileri	73
3.9.6. Tarih Öğretiminde Yapılandırma Ortamının Gerekliliği.....	77
3.9.7. Tarih Eğitiminde Yaratıcı Yaklaşım.....	83
3.9.7.1. Tarih Öğretiminde Geliştirilmesi Hedeflenen Davranış ve Özellikler.....	84
3.9.7.2. Tarih Öğretiminde Öğrencinin Rolü	85
3.9.7.2.1. Tarih Öğretiminin Öğrencilerin Bilişsel Gelişimine Katkıları	90

3.9.7.2.2. Tarih Öğretiminin Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Üzerinde Olumlu Etkileri.....	91
3.9.7.2.3. Öğrencilerin Tarih Derslerine Karşı Tutumları.....	92
BÖLÜM IV	98
BULGULAR VE YORUM	98
4.1. Türkiye ve Mısır’da Tarih Ders Öğretimi.....	99
4.1.1. Türkiye	99
4.1.1.1. Türkiye’de Tarih Dersi.....	99
4.1.1.1.1. Türkiye’deki Tarih Dersindeki Hedefler	102
4.1.1.1.2. Türkiye’de Ders Kitabı Seçimi ve Değerlendirilmesi.....	106
4.1.1.1.3. Türkiye’deki Tarih Ders Kitaplarının Yöntem ve İçeriği.....	107
4.1.1.1.4. Türkiye’de Tarih Öğretiminde Yeni Bir Yaklaşım.....	110
4.1.1.2. Lise I Tarih Dersi Kitabı	112
4.1.1.2.1. İçeriğin Ders Programı ile Karşılaştırılması	113
4.1.1.2.2. Konuların Yapıları ve Sırası Açısından Nasıl Sunulduğu	114
4.1.1.2.3. Kitaplardaki Konular ile Kavramlar	115
4.1.1.2.4. Tarih I Kitabındaki Resim ve Haritalar	118
4.1.1.3. Konuların içerik ve Sırası Açısından Sunumu	119
4.1.1.4. Ders Kitaplarında Yoğun Anlatılan Konu ve Kavramlar	120
4.1.1.5. Tarih II Ders Kitabında Resim ve Haritalar	120
4.1.1.6. Lise 2 Genel Türk Tarihi Kitabı.....	121
4.1.1.6.1. Kitap İçeriğinin, Ders Programına ve Amaca Uygunluğu.....	121
4.1.1.6.2. Konuların Yapıları ve Sırasıyla Sunumu.....	122

4.1.1.6.3. Kitapta Yoğun İşlenen Konu ve Kavramlar.....	123
4.1.2. Mısır	124
4.1.2.1. Mısır’da Tarih Dersi	124
4.1.2.2. Mısır’da Tarih Ders Kitapları.....	125
4.1.2.3. İlkokulda, Tarih Derslerinde Osmanlı Döneminin İmaji.....	126
4.1.2.3.1. İlkokulda Osmanlı Tarihi	126
4.1.2.4. Ortaokul Tarih Derslerinde Osmanlı Döneminde Mısır Tarihi	129
4.1.2.5. Mısır’da Lise III (Son Sınıf) Tarih Ders Müfredatı	129
4.1.2.6. Mısır’da Lise Tarih Ders Kitabının Kullanımı ve İncelemesi	138
4.1.2.7. Osmanlı Döneminde Mısır Tarihinin Lise Tarih Derslerinde Ele Alınması	148
4.1.2.8. Mısır’daki Tarih Ders Kitabına Göre Osmanlıların Mısır’a Yönelmelerinin Sebepleri.....	150
4.1.2.9. Mısır’da Lisans Aşamasında Tarih Öğretimi.....	154
4.1.2.10. Mısır’da Tarih Dersinde Öğrencinin Vaziyeti ve Durumu.....	165
4.1.3. Soruların Çözümüne Yönelik Öneriler	167
4.1.3.1. Tarih Ders Kitapları	168
4.1.3.2. Tarih Ders Kitaplarının Fonksiyonu.....	174
4.1.3.3. Ortak Tarih Şuurunun Oluşturulması Açısından Öneriler	176
4.1.3.4. İslam Ansiklopedisi Mısır Maddesi	178
4.1.4. Ortak Tarih Öğretiminde Etkilenen Faktörler	180
4.1.4.1. Devlet Yönetiminin Tarih Öğretiminde Ders Müfredatına Etkisi	180
4.1.4.2. Tarihi Olayları Değerlendirmede Objektif Olmanın Önemi	182
4.1.4.3. Ortak Tarihte Dil ve Kavram	183

4.1.4.4. <i>Türkçe Kavramların Arapça ile İlişkisi, Bunun Tarihe ve Kültüre Etkisi</i>	191
4.1.5. Türkiye–Mısır, Tarihi İlişkilerinin Üzerine Farklı Boyutlar.....	192
4.1.5.1. <i>Eski Mısır Tarihi</i>	192
4.1.5.2. <i>Türkiye ve Ortadoğu’nun Önemi</i>	195
4.1.5.3. <i>Mısır ve Tanzimat</i>	199
4.1.5.4. <i>Türkiye ve Mısır’da Osmanlı Tarihi</i>	200
4.1.5.5. <i>Osmanlı’nın En Zayıf Halkası Mısır</i>	202
4.1.5.6. <i>İngiltere’nin Mısır İşgaline Karşılık Babıali’nin Tutumu</i>	204
4.1.6. Osmanlı Sonrası Türkiye ve Mısır İlişkileri	206
4.1.6.1. <i>Türkiye–Mısır İlişkileri (Yeni Bir Partnerlik Görüşü)</i>	208
4.1.6.2. <i>Ortak Türk- Mısır Halk Kültürü Ürünlerinin Araştırılması Üzerine Görüşler</i>	208
BÖLÜM V	213
SONUÇ VE TARTIŞMA	213
KAYNAKLAR	220

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Tarih Bölümünde Eğitimi Verilen Dersler (Fen-Edebiyat Fakültesi-Kahire Üniversitesi).....	156
Tablo 2. Tarih Kısmında Eğitimi Verilen Dersler (Kız Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakülteleri Ayn Şems Üniversitesi).....	159
Tablo 3. 1. Yıl Uzmanlık Konuları	163
Tablo 4. Eğitim ve Kültür Konuları	163
Tablo 5. 2. Yıl Uzmanlık Konuları	163
Tablo 6. Eğitim ve Kültür Konuları	164
Tablo 7. 3. Yıl Uzmanlık Konuları	164
Tablo 8. Eğitim ve Kültür Konuları	164
Tablo 9. 4. Yıl Uzmanlık Konuları	165
Tablo 10. Eğitim ve Kültür Dersleri	165
Tablo 11. İki Ülke Arasında Tarih Eğitim ve Öğretimindeki Benzerlikler ve Farklılıklar.....	215
Tablo 12. Türkiye ve Mısır Genel Mukayese	218

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
SY	Sayılı
TDK	Türk Dil Kurumu
YY	Yüzyıl

BÖLÜM I

GİRİŞ

Mısır ve Türkiye'nin tarih müfredatları içinde yer alan farklı ve benzer yönler nelerdir? Bunlar üzerinde durulmalıdır. Mısır ve Türkiye arasındaki ilişkilerde birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da dönem dönem sıkıntılar yaşanmıştır. Ancak iki ülke arasındaki yeni gelişmelere bakıldığında her alanda ilişkilerin iki ülke arasında gelişeceği yönünde bir izlenim görülmüştür. Bu süreçte iki ülke halkının buna hazırlıksız yakalanması nedeniyle birbirlerini anlamada ve tanımada büyük eksikliklerinin olduğu da görülmüştür. Çünkü birbirlerinin tarihi süreçlerini tam olarak tanımamaktalar ve bu yüzden farklı bakış açılarına sahiptirler. Bu durumun iki ülkenin tarih müfredatlarını şekillendirmelerine etki ettiği görülmektedir. Ayrıca her iki ülke toplumunun bakış açıları ve yakın tarihlerini yeteri kadar bilmemeleri de ilişkileri olumsuz etkilemiştir. Mısır ve Türkiye arasındaki ilişkilerin geliştirilebilmesi için tarihi ve kültürel dinamiklerin doğru bir şekilde kullanılması gerekir. Bunu yapabilmek için de araştırmalara ve eğitime önem verilmelidir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde Türkiye'de okutulan tarih ders kitaplarında Ortadoğu'daki kardeş Arap ülke tarihlerine yeteri kadar değinilmemektedir. Ayrıca bu ülkelerin tarihlerine değinilmeyen kitapların sonuna da Türk dünyası haritası konmaktadır. Bu durum, bahsedilen konu üzerinde daha fazla durulmasının gerekliliğini göstermektedir. Ayrıca Mısır tarih müfredatında da dikkat çeken vahim durumlar bulunmaktadır. Bunlardan biri Mısır tarih kitaplarında Osmanlı tarihine fazla yer verilmemesidir. İki ülke arasında ticari, kurumsal, bireysel, diplomatik ve kültürel eksikliklerin bulunması zikredilen alanlardaki ilişkilere de yansımıştır. Bu yüzden tarihi değerler ortaya konamamıştır. Mısır ve Türkiye her alanda

ilişkilerini geliştirmek için uğraşırken bu önemli konuya da ilgi göstermelidir. İki ülke gençliğine tarihi gerçekler anlatılarak, daha verimli bir geleceğe ulaşılması amaçlanmalıdır.

1.2. Araştırmanın Konusu

Çalışmamızda Türkiye ve Mısır'daki tarih müfredatlarının karşılaştırmalı bir şekilde benzer ve farklı yönleri tespit edilecek, bunun sonucunda ortak tarih bilincinin geliştirilmesi için yapılması gerekenler belirlenmeye çalışılacaktır. Uzun süre birbirinden kopuk olan Türkiye ve Mısır kendi tarih müfredatlarını oluştursa da aralarında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Ders kitaplarının karşılaştırılması hem tarihi gerçeklerin değerlendirilme şeklini hem de hangi tarih konularının arka planda bırakıldığını veya hangi konuların öne çıkarıldığını belirlemeye yardımcı olacaktır. İkinci bölümde de ortak tarih bakış açısının geliştirilmesi için neler yapılabileceği değerlendirilecektir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmamızın temel amacı Mısır ve Türk tarih müfredatının karşılaştırılmasıyla aradaki benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi, buradan hareketle iki ülke gençleri arasında ortak tarih bilincinin nasıl oluşturulacağına dair öneriler sunmaya çalışmaktır. Araştırma sonucunda Türkiye ve Mısır'daki tarih öğretiminde günümüze kadar izlenen yollar ve tarihi süreç belirlenecektir. Jeostratejik konumları ve tarihleri farklı olan iki ülkenin tarih öğrenim süreci açığa çıkarılacaktır.

Her iki ülkenin farklı tarih yazımları nedeniyle bireylerinin geçmişe bakış açıları da farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bireyler geçmişi doğru öğrenmedikleri için günümüze de farklı bakış açıları ile yaklaşacaktır. Ancak toplumlar arası akrabalık ilişkilerinin somut stratejiye dönüşmesinin altında temelde benzer düşüncelere sahip olmaları yatmaktadır. Çalışmanın sonucunda temel tarihi konularda yer alan farklı anlatımların neler olduğunu belirlemek, sorunun çözümünde işimizi kolaylaştıracaktır. Ayrıca bu çalışmada üzerinde durulan diğer bir husus, Mısır'daki tarih kitaplarında Osmanlı tarihinin ele alınış biçiminin incelenmesi ve değerlendirilmesidir.

1.3.1. Alt Amaçlar

Türkiye ve Mısır arasındaki yeni ilişkiler tarih öğretiminde yeni boyutların doğmasına neden olabilir. Her iki ülkenin eğitim tarihi oldukça uzundur. Tarih öğretimi ise eğitimde önemli bir yere sahiptir. Bunların paylaşılması hem ortak değerlerin korunmasına ve geliştirilmesine hem de gelecek kuşaklara daha sağlıklı bir eğitim verilmesine yardımcı olacaktır. Dünyanın yeni ekonomik, sosyal ve jeopolitik bir yola girmesi nedeniyle tarihi gerçekler için iş birliği yapılması önemli faydalar sağlayacaktır. İki ülke arasında daha sağlıklı ilişkilerin geliştirilmesi ve dış ilişkilerde uzlaşmacı politikaların yürütülebilmesi için bu iki toplumun ortak bir dünya bakışına sahip olması gerekmektedir. Bunun sağlanması için de tarihi gelişmelerin doğru bir şekilde ele alınması ve ortak tarih bilincinin geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Türkiye ve Mısır halkları arasında özellikle öğrenciler ve eğitimciler düzeyinde iyi ilişkilerin geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir. İki ülke halkının tarihe ve bugüne bakış açıları farklıdır. Ancak uzun süre iletişimsiz olarak kalsalar da kültürel ortak değerleri bir hayli fazladır. Bu değerlerin gençlere öğretilmesiyle her iki ülke gençliğinin birbirini daha yakından ve daha iyi tanımaya yönelmesi beklenebilir.

Türkiye ve Mısır gençlerine verilecek tarafsız ve kaliteli bir tarih eğitimi, gençlerin ortak proje üretebilen ve ayakları yere basan sağlam bireyler olarak yetişmelerini sağlayacaktır. Bu doğrultuda gençlerin kendi tarihlerini koruyarak tarafsız bir şekilde tekrar yorumlamaları gerekir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin yayınlanarak gelecek kuşağın bilim insanı adaylarına mütevazı bir katkı sunması beklenmektedir.

Türkiye ve Mısır arasında tam olarak eğitim ve bilim alanında mevcut iş birliği ve iletişim sağlanamamıştır. Bu eksikliğin giderilmesi ve iş birliği ve iletişimin geliştirilmesi için çalışmalar yapılacaktır. Atatürk Üniversitesi örneği bu açıdan oldukça önemlidir. Üniversite bu alanda adeta köprü vazifesi görmekte ve üstlendiği misyon açısından daha ileriye gitmek adına yapılan araştırmalar gelecek için oldukça önem arz etmektedir.

Toplumların inancını, kültürünü, düşüncelerini, gelenek ve göreneklerini ve davranış biçimlerini belirleyen ve etkileyen en önemli unsur eğitimidir. Gençlerin ise herhangi bir toplum için ne kadar büyük önem arz ettiği bilinen bir gerçektir. Gençler toplumların bugünü ve yarını olarak kabul edilmelidir. Araştırmamız bu açıdan daha önemli hale gelmektedir.

Araştırmamızda öğretim ve tarih öğretiminin önemi ile gençler ve gençlerin ilimle nasıl yoğurulacağı hususları, üzerinde durulan konular arasındadır. Eğitim geliştirilmesi çalışmaları, bir fidanın sulanarak büyütülmesine benzetilebilir. Fidana temiz su verildiğinde fidan daha kolay yeşerir. Kirli su verildiğinde ise fidan sararak kurumaya başlar.

Toplumun genel görüşüne ve kültürüne yön veren farklı unsurlar vardır. Medya, basın ve siyasi düşünceler bunlar arasında en önemlileridir. Ancak eğitim halka yön veren en önemli unsur olarak görülmelidir. Gençlerin okulda öğrenerek zihinlerine yerleşen bilgilerin inançlarına etki etmesi, gelişimlerine büyük oranda yansımaktadır.

Türkiye ve Mısır'daki okullarda öğretilen tarih çeşitliliğine bakıldığında yakın ve uzak geçmişe dair görüşleri anlamak zor olmaz. Bu hususa dikkat edilirse eğitimde sağlam temeller atılabilir. İki ülkenin tarih eğitimindeki olumlu tarafları üzerinde durarak, olumsuz tarafların gözden geçirilmesi gerekir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Toplumlar ortak tarih bilinci ile hareket ederse bugün ve yarına bakış açıları da aynı paralelde olacaktır. Bu sayede iki ülke halkının geleceğini ve bağlarını daha güçlü tutmaları sağlanacaktır. Araştırmamızda bu konunun seçilmesi ile iki ülke halkları arasındaki bilgi eksikliği nedeniyle açığa çıkan tanıdık yabancı sorununun ortadan kaldırılması heeflenmiştir. Mısır ve Türkiye ortak vizyon geliştirebilmek için doğru adımlar atmalıdır. Bu adımların içinde en önemlisi eğitim ve tarih konularıdır.

1.5. Tanımlar

İnsanoğlunun savaş, bencillik, zafer, yenilgi, fedakârlık gibi her türlü faaliyetleri tarih içinde incelenebilir. Her türlü insani hareket tarihte betimlenmiştir. Tarihi araştırmak, insan yaşamına derinden girmek, o hayatın yaşanması anlamına gelir (Sungu, 2002, S.44). Tarihin araştırılması insanlara yaşanmışlığı öğretir. Tarihin içinde olanlar, insanın kendi geçmişini öğrenmesine yardımcı olur. Bu nedenle günümüzü anlamak için tarihi bilmekte yarar vardır.

Tarihi, geçmişle ilgili bilgi kalıplarının ezberlenmesi olarak görmemek gerekir. Geçmişin araştırılması ve elde edilen bulguların analizinden sonra ulaşılan sonuçlardan hareketle evrensel değerler manzumesinin geliştirilmesine katkıda bulunulabilir. Bu sayede tarihin akışına ve oluşumuna katkıda bulunabilirsiniz. Bu sizin tarihi gerçek anlamda öğrendiğinizi,

zevkine vardığınız, öğrendiğiniz bilgi ve tecrübeyi uygulama olanağına sahip olduğunuzu gösterir (Ata, 2002, S. 12). Tarihten öğrendiklerimizi yeniden kullanabilmek için ezberden kaçınmalı ve öğrendiklerimizi iyi kavramalıyız ve özümsemeliyiz. Geleceğimizi şekillendirmek için ezberden kaçınmalı, tarihimizde olup bitenlerin değerini bilmeliyiz.

Tarih öğreniminde insanlar arasındaki bağlantı ve ilişkilerin kavranması sayesinde günümüzün anlaşılması mümkün olabilir. Birey tarihle birlikte eleştirel düşünmeyi öğrendiğinde toplumların bugününü daha iyi yorumlayabilecek duruma gelecektir (Türk ve İşleyen, 2000, s 51). Bugünü anlayabilmek için geçmişte yaşamış olan insanların ilişkilerinin, aralarındaki bağlantıların iyi kavranması gerekir. Bireyin bugünü yorumlaması, tarihte yaşananları irdeleyebilmesiyle olur.

Tarihte düş gücü ile tündengelim arasında devamlı bir etkileşim bulunmaktadır (Cooper, 1995, s. 16). Tarihte yaşanmışlıkların değerlendirilmesinde olayların bütün olarak ele alınarak düş gücü ile boşlukların doldurulması gerekir. Bu şekilde yaşanmışlıklar daha kolay anlaşılabilir.

Çağımızda barış her devlet için daha önceki dönemlerle kıyaslanmayacak kadar yaşamsal öneme sahiptir. Bu da tarih öğretimine oldukça önemli misyonlar yüklemiştir. Bireyler kendi ulusal değerleri dışında demokrasi, barış, saygı ve hoşgörü, insan haklarına sahip bir şekilde eğitilerek barışın hâkim olduğu bir dünyanın yaratılması, tarihten beklenen en önemli amaçlardır (ODTÜ, 2000, s. 4). Barış dünya üzerinde en önemli değerlerden biridir. Bu nedenle tarihin öğrenilmesi bireylerin eğitiminde ayrı bir yere sahiptir. Bireylerin barış, hoşgörü, saygı ve insan hakları gibi değerleri öğrenmesine yardımcı olur. Bu unsurlar dünyada barışın sağlanmasında önemli etkenlerdir.

Tarih öğretimi toplumdaki değerler sistemi, kültür ve uygarlığın gelişimi ve var oluşu hakkında bilgiler öğretilir. Tarihsel süreçteki değişimlerin bireylere öğretilmesi, tarih öğretiminin en önemli görevleri arasında yer almaktadır. Değişimin meydana geliş şekli, geçmişe etkileri, toplum yaşamına olan etkileri, öğrenciler tarafından bilindiği takdirde çevrelerini anlama yetenekleri daha iyi olacaktır (Demircioğlu, 2005, s. 14–22). Bireyler tarih eğitimi sırasında tarihsel süreçleri iyi öğrenmelidir. Bu eğitimle bireylerin geçmişini anlaması, bulunduğu çevreyi de doğru anlamasına yardımcı olur.

Öğrencilere geçmişle ilgili olan ve bilmesi gereken kadar geleneğe dayalı şekilde bilgilerin verilmesi ve bireylere içinde yaşadıkları toplumun sadece bugünden ibaret olmadığı hakkında bilgi verilmesi gerekir. Öğrencilere bir geçmişin olduğu ve bunun devam edeceğini

hissettirmek gerekir. Toplumun erdemleri, sanat yeteneklerinin kavratılması, yeni bilgiler ile temel bilgilerin birleştirilmesi ile olayların özümlemesine destek olmak gerekir (Özbaran, 1992, s. 136). Öğrencilere tarih eğitimi sırasında geçmişî öğretmek gerekir. Bu bilgi, öğrencilere bugünün yaşadıkları toplumla sınırlı olmadığını da öğretecektir. Öğrenciler bugünkü yaşadıkları toplumun geçmişte yaşadıkları toplumun aynası olduğunu daha iyi görebilirler.

Materyal kullanımı, kaynaklar, ders müfredatı, öğretmenler, belgelerin kullanımı ve tarih öğretimi; kişisel, psiko motor, bilişsel ve sosyal açıdan bir bütün olarak gelişmiş insan yetiştirmede etkili rol oynar. İlköğretimden başlayarak yükseköğretimin bitişine kadar programlarda bulunan tarih dersine öncelik ve değer verildiği görülmektedir (Paykoç, 1991, s. 341). Tarih dersi, gelişmiş insan yetiştirmekte en önemli etkidir. Bu derse yeterince değer verildiği, diğer derslere nazaran öncelik verildiği görülmektedir. Tarih dersinin müfredatı ve dersin öğretilmesi sırasında yararlanılan kaynaklar bu derse verilen değerin göstergesidir.

Ziya Öztan'a göre tarih dünü anlatmak değil, bugünden geçmişe yani düne bakmaktır. Bu ise yarınlara bakmanın ayrı bir yoludur. Tarih bugünü yorumlamakta, geleceğe ise ışık tutmaktadır (Nas, 2000, s. 78). Tarih, geçmişte yaşanmış olayları öğreten bir ders olsa da bugünün ve geleceğin şekillenmesinde etkili olur. Bireyler bugünü anlayabilmek için geçmişe bakmalı, bugünü yorumlayarak geleceklerini en iyi şekilde şekillendirmelidir.

Tarihsel öğrenme, geçmişteki gerçekleri zihinde yapılandırmak, tarihsel kanıtların eksik bıraktığı boşlukları ortadan kaldırmak için kullanılan disipline edilmiş hayal gücüdür (Dilek, 2001, s. 95). Tarihi iyi öğrenmek için geçmişte yaşanmış olanları zihinde canlandırmalı, arada kalan boşluklar ise düş gücü ile doldurulmalıdır. Tarihteki olayları iyi kurgulayabilirsek geçmiş gerçekleri daha iyi anlayabiliriz.

Tarih eğitimi almak, çeşitli insan deneyimleri hakkında bazı düşünme yöntemlerinin kazanılmış olması demektir. Eğitim süreci boyunca elde edilen bilginin kendi değeri olmadıkça, kendimizi ve diğer insanları tanımamıza yardımcı olmadıkça bunun kazanılmasına gerek bulunmaz (Safran, 1997, s. 35). Buna göre tarih eğitimi sırasında edinilen bilgi, kendimizi ve başka insanları tanımamıza yardımcı olmalı, bilgi değerli olmalıdır. Bu amaçları gerçekleştiremeyen bilginin öğrenilmesine gerek yoktur.

Tarih, geçmiş zamandan günümüze kadar yaşanmış olan olayların farklılıklarını ve benzer taraflarını inceler. Bunu yaparken, insanlar arası ilişkileri, insanların olaylara gösterdikleri

tepkileri, tepkilerin değişimini, değişimle birlikte yaşanan neden sonuç ilişkisini konu alanı olarak belirler (Dilek, 2001, s. 18). Tarih ve tarih öğretiminin birbirine karıştırılmaması gerekir. Tarih günümüze kadar yaşanmış olayların benzer ve farklı yönlerini ele alır. Bunu yapabilmek için insanların ilişkilerini, olaylar karşısındaki tutumunu, verdikleri tepkilerin farklılıklarını inceler. Tarih öğretimi ise tarihten farklı şekilde geçmişte yaşanmış olayların öğretilmesini esas alır.

Geçmişten gelen tecrübeler bilgiye dönüşerek, hafızayla ve gelişen ideolojiler yardımıyla zamanla işlevini değiştirir (Dilek, 2001, s. 6).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Öğrenci davranış ve yaşantısında bilerek, isteyerek değişimlere neden olan sürecin mimarı eğitimidir. İnsanın bazı özelliklerle dünyaya gelmesine rağmen bu donanımın ortaya konması eğitim sayesinde gerçekleşir. Dolayısıyla eğitim insan açısından her zaman vazgeçilmez bir süreç olarak değerlendirilir. Eğitim, araştırmacılar tarafından farklı boyutlarda ele alınarak incelendiğinden eğitime dair pek çok tanımlama yapılmıştır. Dünyada soyunun devamı için çocuklarına eğitim ile bildiklerini aktarabilen tek canlı insandır. İnsanın kendinden sonraki nesle aktardığı miras ise kültür olarak tanımlanabilir.

Kültür aktarımı yapabilen tek canlı olan insan; tecrübelerini, inançlarını, düşüncelerini, bilgilerini, acılarını ve zevklerini yani kısaca her şeyini diğer kişilere aktarabilir. İnsanlar bu özellikleri nedeniyle kültürünü ve uygarlığını bazen ileriye, bazen daha geriye götürerek sonraki nesile aktarmıştır. Bunu yapmaya da devam edecektir. Bunda eğitim ve öğretim en önemli yeri tutmaktadır. Cinsiyet gözetmeden bu yeteneklerin gelişimi sadece eğitimle olabilir. Eğitim toplumun gelenek ve göreneklerini koruyabilir, toplumu ayakta tutabilir. İnsanın daha iyi yaşam sürmesini ve çocukların geleceğe en iyi şekilde hazırlanmasını sağlayabilir. Bu nedenle Türkiye açısından vatandaşların eğitimi çok önemlidir. Eğitim gelişme ve geliştirme olarak değerlendirilmelidir. İnsan gelişmeye uygun yeteneklerle yaratıldığından eğitimi sağlanabilir. Eğitim sisteminin değeri, bireyleri maddi ve manevi geliştirdiği ve geleceğe daha iyi hazırladığı oranda belirlenir.

Türk toplumunda ideal vatandaş kitlesinin yetiştirilmesinde orta öğretim önemli bir süreçtir. Toplumdaki sorumluluğunu kavramış, düşünebilen, idrak yeteneği olan, insanlığın ayırt edici özelliklerinin bulunduğu inanan, devraldığı mirası zenginleştirerek daha değerli hale getiren ve gelecek kuşaklara aktaran bir milletin bireyi olabilmek için güçlü bir orta öğretim kurumuna ihtiyaç vardır.

Eğitim, genel olarak insanın sermayesine yapılan yatırım ve kişiliğini besleyen süreç olarak kabul edilir. Çocuğa, sahip olduğu yeteneklerinin ustası ve hâkimi olabilmesi için olanak vermektir. Bir çocuğun yetişkin bir birey olana kadar sahibi olduğu birikimler, gerçekte yeteneklerinin toplamıdır. Yani bir çocuk, sahip olduğu yeteneklerini ortaya çıkarmak, bu yeteneklerini doğru kullanmak için eğitim ve öğretime muhtaçtır. Bunu yapabildiği ölçüde de başarılı olabilir. Eğitim ve öğretimin üstlendiği asıl amaç insanın yetiştirilmesidir. İnsanları meslek sahibi yapmak ise, insan eğitiminden çok daha kolay bir iştir. Ancak fikri hür, aklı hür, vicdanı hür birey yetiştirilmesi kolay değildir.

Etkili bir eğitim için mutlaka bir programa gerek vardır. Eğitimin amacına ulaşabilmesi için yapılması gereken etkinliklere eğitim programı adı verilir. Eğitim programı içinde müfredat programı, okul programı, ders programı kavramları da yer alır. Eğitim programının farklı tanımları olsa da program bir kurumun çocuklara, gençlere, yetişkinlere sağladığı, kurumun ve milli eğitimin amaçlarını gerçekleştirebilecek bütün faaliyetleri kapsar. Öğrencilerin davranışlarında olması istenen değişikliklerin yapılmasını sağlamak için yapılan planlama, öğretim programı olarak tanımlanır.

Öğretim programı içinde hedefler, hedeflerin nasıl ve ne zaman gerçekleştirileceği üzerinde durulur. Aynı zamanda içeriğinde sınama durumlarını da barındırır. Öğretim programının başarısı ise bireye belirlenmiş davranışların kazandırılmasına bağlıdır. Bu davranışların kazandırılmasında yetersizlik olması halinde bazı geliştirme çalışmalarının yapılması gerekecektir. Program geliştirme sürecinde eğitim programındaki bütün öğeler daha etkin ve yeterli hale getirilir. Yani bu süreçte ulaşmak istenen hedefler ile davranışların belirlenmesi, öğrenme yaşantılarının tespit edilerek düzenlenmesi ve kazandırılması, öğrenme yaşantılarının etkinliğinin sağlanması yer alır.

Türkiye ve Mısır'da tarih öğretiminin aşağıdaki tarihi süreçlerin göz önüne alınarak değerlendirilmesi mümkündür.

Türkler, Tolunoğulları döneminden (868-905) itibaren 1952 tarihine kadar Mısır idaresinde etkili olmuştur. Bu dönemde Türklerin Mısır yönetiminde etkili olmadıkları ya da etkilerinin asgari düzeye indiği dönem ise Fatımiler dönemidir. Türklerin Mısır yönetiminde etkili oldukları tarihi süreç içerisinde en önemli yere sahip olan ise Osmanlılar dönemidir. Türk kültürünün Mısır üzerinde bıraktığı izler günümüze kadar gelmiştir. Fakat (1805-1848) Mehmet Ali Paşa ile sonradan bu aileden gelenlerin yönetiminde kalan Mısır'daki Türk

kültürü öncekilerden daha farklı şekilde eğitim, dil, askeri alanlar gibi pek çok alanda etkisini göstermiştir.

Mısır tarihinde Türkler çok yönlü ve yoğun bir konu olmasına rağmen günümüze kadar yeterince üzerine durulmamıştır. Orta Asya'dan batıya göç etmiş olan Türklerin kendilerine has devlet ve ordu idaresindeki anlayış ve tarzlarıyla dünyadaki eski medeniyetlerden birinin doğduğu yer olan Mısır'a yönelmeleri, geniş bir araştırma konusu teşkil etmektedir. Bu durum günümüzdeki milli devlet anlayışında kolay kabul edilecek bir durum olmayabilir. Fakat İslam tarihinde bunun yadırganacak bir durum olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu çalışma bu araştırmanın konusu olan Türk-Mısır milletleri ilişkisinin tarihi gerçeklere dayalı şekilde ortaya konmasını hedeflemiştir.

Osmanlılar, Avrupa'nın her açıdan modernleşmesi ile güç dengesinin değiştiğini fark etmiştir. Bu nedenle Avrupa ile aradaki farkı kapatabilmek için başta askeri alanda modernleşmeyi hedeflediği dönemde Osmanlı-Mısır ilişkisinde dikkate değer bir gelişme olmuştur. Dikkate değer bu gelişme Osmanlı ordusunda görev yapan Mehmet Ali Paşanın 1805 yılında Mısır'a vali olarak getirilmesi ve sülalesinin 1952 yılına kadar Mısır'da görev yapmasıdır. Bu uzun tarihi süreçte günümüze kadar ele alınmayan gelişmelerden en önemlisi Mehmet Ali Paşa ve sülalesinin Mısır coğrafyasında yani Arap kültürünün baskın olduğu bir toplumun içinde Türk kültürünün etkisiyle Mısır'da modern kültürün oluşumudur. Ordunun kurulması ve bu ailenin modern bürokrasi ile etkisini artıran etkileşimi, Osmanlılar zamanında ulaşamadığı alanlara kadar etki etmiştir.

Mısır Tarih ders kitaplarındaki Türkiye-Mısır ilişkilerinin bir bölümüne bakarsak:

Türk ve Mısır ilişkilerindeki en önemli konu, yönetenle yönetilenler arasındaki dil farkından kaynaklanan sorunlar ve hassasiyetlerdir. İdareci sıfatındakiler dini, ırkı ve mezhebi ne olursa olsun Türkçe konuştuklarında Mısır halkı ve yabancılar tarafından Türk olarak kabul edilmiştir. Yabancı ülkeler tarafından Osmanlının Mısır'daki etkinliğini azaltmak amacıyla Mısır'a gönderilen yazarlar, gezginler hatıratlarında gerçeğe uygun olmayan mübalağalı suçlamalarla Türkleri suçlamışlardır.

Kavalalı Mehmet Ali Paşanın modern bir idarenin alt yapısını oluşturmak için yürüttüğü çalışmaları, baraj inşası ve alt yapı projeleri sırasında binlerce kişiyi aynı anda çalıştırması ya da orduya kısa zamanda asker bulabilmek için başvurduğu sıra dışı yöntemler, sosyal alışkanlıklarla uyumlu olmayan, zorlayıcı, insan yaşamına değer vermeyen tutumları, kitleleri olumsuz etkilemiş ve bu izler kuşaktan kuşağa aktarılmıştır. Bu ağır bedeller

neticesinde Mısır'ın güçlenmesi ve modernleşmesi adına tarihi bir gelişme meydana gelmiştir. Bu olumsuz gelişmelerin sorumluluğunun Türklere yüklenmesi ya da olumsuz siyasi güç olarak nasyonalizm kavramının olmadığı bir süreçte bunun bir millete mal edilmesi hatalı bir değerlendirme olacaktır. Ayrıca bu olumsuz uygulamaların Osmanlı idaresi altındaki başka bir Türk, Balkan ya da Arap vilayetinde görülmemesi, yapılanların Mehmet Ali Paşa'nın kendi tercihi olarak değerlendirilmelidir. Süveyş Kanalı'nın kazılması sırasında Hıdiv İsmail döneminde de bu türden tedbirlerin uygulandığı da görülmektedir. Bu büyük proje, Avrupalıların siyasi ve iktisadi emellerine hizmet edecek olsa da halkın bu şekilde sertçe çalıştırılması ve bu yapılanların Türklere mal edilmiş olması da aynı yorumlamalara neden olmuştur.

Avrupalı yazarların bazıları siyasi nüfuz mücadelesinde Türkleri hedef alması, yaşananları Türklere mal etmesinin temelsiz olduğunun kanıtları arasında Mehmet Ali Paşa'nın modern eğitim kurumlarında uygulamış olduğu politika gösterilebilir. Vali, ihtiyaçların karşılanması için çeşitli ağır tedbirlere başvurmuş olsa da eğitimdeki hedefini Mısır'da yaşayan halk arasında ayırım yapacak bir düşünceye girmeyeceğini açıkça belirtmiştir.

Mehmet Ali Paşa, eğitim dışında askeri ve sivil istihdam politikalarında da yararlı olabilecek tercihlere yönelmiştir. Türkler genellikle yönetimde, Mısırlılar ise mesleki eğitimde yer almıştır. Vali bu uygulamalarında modern eğitim olanağı sunduğu gençlere eşit fırsat yaratmıştır. Ayrıca Mısır'da yetişen Türk ya da Arap uyruklu eğitimli insanları, bir göreve getirme hususunda Avrupalılara yeğlemiştir. Buradaki amaç ülkenin yabancılara olan bağımlılığını azaltmak, hükümeti mali açıdan korumak ve yaptığı ile gurur duymaktır. Bu politikayı uygulayan Mehmet Ali Paşa halkın içinden yetişen yeni subayların sivrilmesini ve terfilerini mümkün kılmıştır.

2.1. Tarih ve Tarihe dair Öğretim

2.1.1. Tarihin Mahiyeti

Pek çok yazar ve araştırmacı tarafından tarihe dair farklı şekillerde tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlamalara göre tarihi geniş olarak incelemek gerekir.

Tarih tanımında kelimelerin üzerinde durulmalıdır. Bunlardan biri "historia", diğeri "Tevarih", üçüncüsü ise tarih felsefesi için önemli olan "res gestae" ismidir. Historia kelimesi Latince anlam olarak somut bir araç, Tevarih arapçada ay ya da bilinen takvim

bilgisi anlamında kullanılır. Res gestae ise Latince “res” anlamına, “gestae” ismi de hattı harekât, hareket, eda anlamında kullanılır (Ortaylı, 1996). Ortaylı’ya göre araştırmacılar tarafından çeşitli tarih tanımları yapılmıştır. Bu tanımlarda kelimelerin ne anlama geldiğinin değerlendirilmesi gerekir. Tanımlarda kullanılan her kelimenin farklı bir anlamı olabilir.

Tarih, kolektif bellek olup, insanların kendi toplumsal kimliğini ve geleceğe ait olan beklentilerini oluşturmalarında etkili olan deneyimlerin toplamıdır (Tosh, 1997, s. 3). Yazara göre bireylerin yaşadığı toplumun değerlerini öğrenmesi ve gelecekteki beklentilerini belirlemesi için tarihi öğrenmelerinde yarar vardır. Tarihte yaşanan güç ilişkilerinden etkilenmesine karşılık Jenkins için gerçekçi olarak cevap bulma yolunun “ne” soru şekli yerine “kim” kelimesini geçirerek, sonuna ise “için” kelimesini ekleyerek sormaktan geçer (Jenkins, 1997, s. 30). Tarihin tanımını yapabilmek için daha net sorularla sonuca gitmek gerekir. Tarihin gerçek tanımını yapabilmek için buna ihtiyaç vardır.

Öztuna’ya göre ise, tarihçilik; tarih yazmak sanatı olarak tanımlanmıştır. Tarihçinin en temel görevi geçmişte yaşanmış olaylarla insanların amaçları ya da faillik arasında olan bağlantıların anlaşılması ve bunların yazılı bir biçimde açıklanmasıdır (Munslow, 2000: 15). Tarihçinin temel görevi tarihi yazmaktır. Bu nedenle tarihteki olayları, insanların amaçlarını görerek bunu yazılı şekilde açıklamalıdır.

Tarihin tanımında geçen kavramlar arasında yer, zaman ve fail bulunmaktadır. Tarihin içinden örnek bir olay verilirken mümkün olduğu kadar yer, zaman ve failerin belirtilmesi gerekir. Tarihçi incelemiş olduğu toplum ve mekân arasındaki bağıntıyı da dikkate almalıdır. Mekândan soyutlanmış bir toplumun olamayacağı gibi bu şekilde bir tarih yazılması da mümkün değildir (Kütükoğlu, 1995, s. 3-4). Bir tarihçinin tarihi, yazılı olarak ortaya koyması için tarihteki olayları yer, zaman ve faileri ile birlikte değerlendirmesi gerekir. Toplumlara incelerken bu unsurlara da bakmalı ve tarihi bu şekilde yazmalıdır. Yaşamın her anında geçmiş, bir şekilde gündeme gelir. Sonuçta tarih nesnel bir konumda işlenebilir toplumsal bir bilimdir (Özbaran, 1992, s. 22). Geçmiş her zaman karşımıza çıkabilir. Tarihi, toplumsal bir bilim olarak ele almakta yarar vardır. Yaşamımızın her anında geçmişte yaşananlarla karşı karşıya kalabiliriz.

Tarihten doğrunun ya da gerçekliğin kişilere ve ideolojilere göre farklılık gösterdiği anlaşılabilir (Dilek, 2001, s. 92). Tarihe bakıldığında gerçeklerin kişilere ve ideolojilere göre değişiklik gösterdiği görülebilir. Her geçmiş olayın gidişatı bu etkenlere göre değişebilir. Tarih, bir anlamda tarihçi ile olgular arasında kesintiye uğramadan devam eden karşılıklı bir

etkileşim süreci, bugün ve geçmiş arasında bitmeyecek olan bir diyalogdur (Özbaran, 1997, s. 11). Tarihteki olaylar bugün ve geçmiş arasında devam eden bir süreçtir. Tarihçi bu olayları kesintisiz şekilde ele alır.

Tarih sevgisi konusuna gelince kesinlikle denilebilir ki tarih olmayan, varsayılan bir kavramdır. Bunu bazı kişiler hayallerinde görürler ve ondan bazen nefret, bazen de hayranlık duyarak bahsederler. Gördükleri şey ise, geçmiş saatlerin, günlerin, haftaların ve yılların birikiminden başkası değildir (Kemal, 1975, s. 1). Tarih geçmişte yaşanmış olaylardan oluşur. Şimdi bu olaylar olmasa da kişiler bunlardan algılamalarına göre çeşitli şekillerde bahsedebilirler. Nefret, hayranlık gibi duygular hissedebilirler. Ancak hepsi geçmişin birikimidir.

Bir toplum, örneğin aşiret döneminden derebeyliğe ve oradan millet durumuna kadar gelebilir. Ayrıca ekonomik fonksiyonu açısından küçük bir üretim alanından büyük endüstriye kadar yükselebilir. Ancak yüzyıllar boyunca meydana gelen bu değişimlere rağmen sabit kalan tek taraf ise tarih şuurudur (Mete, 1966, s. 9). Yazara göre Toplumlar aşiretken millet haline gelebilir. Ekonomik durumları da küçükten büyüğe doğru yükselebilir. Bunlar değişirken tarih bilinci her zaman aynı kalır, şeklinde görüş bildirmiştir. Tarih geçmiş üzerinde muhakeme yaparak, gelecekteki dönemlerin yararı açısından, bugün için derslerin çıkarılması görevini üstlenen bir kavramdır. Bu çalışma bu derece yüce işlevlere yönelik değildir. Amacı geçmişte gerçekte neler olup bittiğinin ortaya çıkarılmasıdır (Tosh, 1997, s. 15). Tarih kavramı, geçmişte yaşananların bugüne ışık tutması, geleceğe yararlı olması üzerine kuruludur. Ancak gerçekte geçmişteki olayların açığa çıkarılmasını hedefler.

Hakkı'ya göre tarih, sanat ve sanatkâr faaliyetlerinden ayrılması gerekir. Bunun başlıca nedeni sanatın tanımak için değil, icat için olmasıdır. Tarih ise icat etmez, sadece tanımayı ister. Sanat bir faaliyetin eseri olarak ortaya çıkar. Tarih ise sanata değil, ilme ilmi faaliyetlerin içine girer (Hakkı, 1933, s. 15). Tarih ve sanat farklı alanlardır. Sanat yeni bir eser yaratmak, tarih ise geçmişi bilmek demektir. Bunları karıştırmamak, ayrı ele almak gerekir.

Pluckrose 1988 yılından itibaren yayınlanan resmî dokümanlardan faydalanan tarih öğretiminin amaçlarını belirlemektedir. Bunlardan bir kısmı tarih öğretiminin disiplin içi amaçlarına uygun düşmektedir (Pluckrose, 1991, s. 9). Pluckrose tarafından tarih öğretiminin amaçları belirlenirken resmi dokümanlar kullanılmıştır. Belirlediği amaçların

bir kısmı tarih öğretiminin amaçlarına uygundur. Özbaran, tarih kavramını, geçmişteki insanların yapmış olduklarına, beklentilerine ya da yapmak istediklerine ve çektikleriyle bağlantılı olarak gerçek olduğuna inanılarak açığa konulmuş betimlemeler şeklinde tanımlamaktadır. Elde bulunan kanıtlara göre olayların gerçek biçimini sezinlemeye yarayacak ipuçlarının bulunmasının mümkün olacağını belirtmektedir (Özbaran, 1997, s. 96).

Tarih tanımı daha genişçe anlamı ile insanların yaptıklarına, isteklerine ya da çektiklerine ait olan gerçekmiş gibi düşünülerek ortaya konulan betimlemedir (Özbaran, 2003, s. 35). Tarih geçmişte insanların yaptıklarının, isteklerinin, çektiklerinin gerçek olduğu düşünülerek tanımlanabilir.

Tarih başka bir tanımda kolektif bilinçtir, insanlar kendine ait toplumsal kimlikleri ve geleceğe dair beklentiler oluşturmayı sağlayacak olan tecrübelerin birleşimidir (Tosh, 1997, s. 3). Tarih hakkında çeşitli tanımlar yapılmıştır. Tosh, tarih tanımında kolektif bilinç ifadesini kullanmıştır. Bu, insanların iç dünyasında toplumu kontrol etmesidir. Toplumsal kimlik ve gelecekte beklenenlerin oluşmasını sağlayan tecrübelerin, tarihi ifade ettiğini belirtmiştir. Tarih güç ilişkilerinden etkilenir. Jenkins, tarihin ne olduğu sorusunun yanıtını bulmak için “ne” yerine “kim” sorusunun sorulması gerektiğini, sonunda ise “için” kelimesinin ilave edilmesi gerektiğini belirtir (Jenkins, 1997, s. 30). Tarihin tanımını yapabilmek için bazı sorulara yanıt verilmelidir. Güç ilişkilerinden etkilenen tarihi tanımlayabilmek için doğru kelimeler seçilmelidir.

J. Tosh, “birey için hafıza neyse, toplum için de tarih odur” düşüncesini benimser. Carr’a göre ise tarih, geçmişte yaşananlarla günümüzde yaşananlar arasında bitmeyen bir diyalog şeklinde tanımlanmıştır (Carr, 1996, s. 46).

Tarih kavramından hem geçmiş zamanda kalan insanlar ve toplumu ilgilendiren olaylar hem de yaşananı ve geçmiş konu olarak gören bilim anlamındaki tarih ilmi kastedilmektedir (Özçelik, 2001, s. 17). Tarihin hem geçmişteki insanları ve toplumları ele aldığı hem de bu dönemde yaşanmış olanı konu olarak ele alan bir bilim dalı olarak görülmesi gerekir. Carr ve Fontana (1996) ise tarihi, tarihçiyle kendi olguları arasında kesintiye uğramamış karşılıklı etkileşim süreci ve bugün ile geçmiş arasında bitmeyecek bir irtibat şeklinde tanımlamıştır (Carr ve Fontana, 1996, s. 37). Carr, tarihi tanımlarken bunun geçmişle bugün arasında kesintisiz devam eden bir bağlantı olduğunu belirtmiştir. Bunu tarihinin olgularıyla

bağdaştırmıştır. Carr, tarihçinin kendine ait olan olgularının bugün ve geçmiş arasında bir köprü olduğunu, bunun tarih tanımını için kullanılabileceğini belirtmiştir.

Croce'a göre tarih, tarihçinin zihninde akan bir olgudur. Tarihçi tarihi düşünür, zihninde canlandırarak kendisini incelemiş olduğu tarihle özdeşleştirir ve tarihi kendi düşündüğü şekilde yaşar (Colingwood, 1990, s. 35). Yazar, tarihçinin tarihi zihninde canlandığı ve bunu kendi zihnindeki olgularla oluşturduğu, tarihi kendi istediği gibi yaşadığını belirtmiştir.

Tarih insanların geçmişte yaptıklarına, beklentileri ya da niyetlerine, çektiklerine dair gerçekliğe inanılarak ortaya konulan betimlemelerden oluşur (Özbaran, 1997, s. 96). Yazar tarihi insanların yaptıklarına, beklentilerine ve bunun sonucunda yaşananlara dayalı bir tasvir olarak tanımlamıştır. Tarihte yaşananların bir dizin halinde ele alınmasının tarihi oluşturduğunu ifade etmiştir. Bunların geçmişi dolayısıyla tarihi oluşturduğunu belirtmiştir. Collingwood ise tarihi tanımlarken, düşüncenin tarihi şeklinde bir tanım yapmıştır. Düşünce ise bir dili meydana getiren kavramlardan ve sözcüklerden oluşturulan içsel imajlar, kavramlar da düşünceyle işlenmiş bilgiyi sınıflandırma araçları olarak tanımlanmıştır (Jenkins, 1991, s. 43).

Tarih, keşfedilen bir şey olarak görülmemiş, dil içinde var olan ve dil aracılığıyla üretilen bir olgu olarak gösterilmiştir. Bireyin dil gelişimi sayesinde onun tarihsel düşünmesinin gelişimi arasındaki pozitif bir ilişki olduğu söylenmiştir (Dilek, 2007, s. 64). Tarih keşfedilmemiştir, bunun dille oluşturulduğu ve dil gelişimiyle tarihsel düşünmenin ilişki halinde olduğu ifade edilmiştir.

Banks'a göre tarih değişimin bilimidir. Tarih, geçmişten günümüze kadar yaşanmış olan olaylar arasındaki farklılıkların ve benzerliklerin incelenmesi sırasında, olaylar ve insanlar arasındaki ilişkileri, insanların olaylar karşısında gösterdikleri tepkiler ile tepkilerdeki değişimi, toplumsal, bireysel ve kültürel değişimi, değişimin sürekliliğini, değişim ile yaşanan neden sonuç ilişkilerini konu eder. (Dilek, 2001).

Ziya Öztan' a göre tarih geçmişin anlatılması değil, bugünden geçmişe bakmak demektir. Bu yöntem de kişiler için yarınlara bakmanın başka bir yoludur, demektir. Tarih bugünü yorumlayan, geleceğe ışık tutan bir kavramdır (Nas, 2000, s. 240).

Cooper, tarihte düş gücü ve tümdengelim arasındaki devamlı bir etkileşim olduğundan bahsetmektedir (Cooper, 1995, s. 16). Tarih öğrencilerde yararlı olacak zihni alışkanlıkların ve yeteneklerin gelişmesini sağlama açısından önemlidir. Tarihin düşünce eğitimindeki en

önemli yararları arasında, çocuğu inceleme ve araştırmaya yöneltmesidir (Ata, 2002). Yazara göre Tarih öğrencilerin yeteneklerini ve zihinsel alışkanlıklarını geliştirmektedir. Öğrencileri araştırmaya ve incelemeye yönelttiğini ifade etmektedir. Siyasal tarihçi olan Uçarol (2000) ise tarihi tanımlarken, nesilden nesile anlatılan olaylar zinciri ile başlayan, yazılı belgelerin toplanmasıyla oldukça uzun süre üzerinde çalışılan, her zaman belirli bir yöntemle öğrenilmesi ve öğretilmesi esas alınan sosyal bir bilim hususu üzerinde durur. Yazar Araştırmanın konusunu da devletlerin iç ve dış politikası, sosyal yaşamı ile devletlerarası ilişkileri hususunu kabul etmiştir (Uçarol, 2000). Yazar tarihin tanımını yaparken geçmişte yaşanan olayların kuşaklar boyu aktarıldığını, yazılı belgelerle çalışılarak bunların öğrenildiğini ve öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Yaşamın her döneminde geçmiş ile karşılaşılabilir. Tarih nihayetinde nesnel bir konuma getirilerek işlenebilir bir toplumsal bilim olarak kabul edilebilir (Özbaran, 1992, s. 22). Geçmişin izleri her yerde olabilir. Tarihin yaşanmışlıkları ile bugün ve yarın karşılaşabiliriz. Yazar bu tanımla tarihi bir toplum bilimi olarak ele almıştır.

Banks, Tarihçilerin pek çoğunun davranış bilimcileri tarafından kullanılan şekilde araştırma yönteminin kullanılmasına çalıştıklarını ifade etmektedir. Bunun yanı sıra bu yöntemin tarihsel araştırmada bir değişime uğramasının gerekliliğini de ileri sürer. Tarihçilerin çoğu tarih araştırması sırasında kullanılan bu yöntemin bilimsellik içerdiği kadar, kişisel olabildiğini düşünür, tarih ile bilim ve sanatın bir karışım olduğu hakkında aynı fikirlere sahiptirler (Banks, 1973, s. 214). Tarihçilerin çoğunun kullandığı yöntemin değişime uğraması gerekmektedir. Yazar bu yöntemin bilimsellik içerdiği ancak kişisel de olduğunu ifade etmiştir. Yazar aynı zamanda tarihçiler arasında tarihin bilim ve sanatın karışımı olduğuna dair bir fikir birliği de bulunduğunu belirtmiştir. Tarih, sosyal bilimler alanında yer almaktadır. İlköğretimden başlayarak yükseköğretimin sonuna kadar eğitim basamaklarında yer alan eğitim programlarında bulunan tarih dersinin sosyal bilimler alanına yansıyan ilgisizlikten çok fazla etkilenmektedir (Safran, 1996). Yazar, eğitim süresince tarih dersinin her zaman programda yer aldığını belirtmiştir. Sosyal bilimler içinde yer aldığını belirttiği tarihin, ilgisizlikten olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir.

Tarih tanımlamasında yazar, tarihi geçmişten günümüze kadar ulaşmış olan, günümüzde ortaya çıkmış olan olayları tenkit eden ve yorumcu anlayışı ile incelenen olaylar dizgisidir diye tarif eder (Çapa, 2008, s. 122). Tarih tanımında olayların geçmişten günümüze kadar ulaşan, açığa çıkan ve yorumlanan olayları kapsadığı yönünde bir değerlendirmesi vardır.

Tarih, gençler açısından analiz, hüküm verme ve sentezleme gibi çeşitli bilişsel yeteneklerin kazanılması, bu yeteneklerin geliştirilmesi için araç ve gençlerin boş zamanlarını değerlendirebilecekleri bir kaynaktır. Bu günümüzdeki dünyanın ve dünyadaki öğrencilerin var olan konumlarının analiz edilmesi, sosyal değişimin anlaşılması, kişisel bilginin geliştirilmesi ve insan olmanın anlamını belirleyen bir alandır (Shemilt, 1980, s.2).

2.1.2. Tarih Felsefesi

Collingwood'ın tarih tanımında gözlem dışı kalan olayların incelenmesi için gözlemlerin içindeki tarihçinin, olayların kanıtı olarak gördüklerine dayanması şeklinde değerlendirme yapmıştır. (Collingwood, 2001, s. 16).

Collingwood'a göre, aynı zamanda tarihçi, bunu yapmadan önce dışsal olarak devam edenleri mutlaka bilmelidir. Tarihçinin ilk görevi olayların içine nüfuz etmek ve anlayabildiği kadarıyla geçmişin, mekân ve zamanın resmini tekrar oluşturmaktır, demektedir (Collingwood, 2001, s. 16). Yazar, tarihçinin olayların içine girmesini ve olaylardan anladıklarını, zaman ve mekânı yeniden resmederek oluşturması gerektiğini ifade etmiştir.

Dilek (2002), tarih için zamanda ve boşlukta geçmişin içinde yapılan bir seyahat, geçmişten bugüne kadar gelebilen deneyimleri yansıtacak bir durumdur tanımlaması yapmıştır. Bilinmesi gereken hususlar arasında tarihin geçmişteki durum ya da geçmişin aynası olmadığı gerçeğidir. Tarih, geçmiştekileri incelemeye alan bir çalışma disiplindir (Dilek, 2002, s. 50-51). Dilek, tarih tanımını yaparken bunun geçmişte bir yolculuk olduğunu, geçmişten bugüne ulaşan deneyimler olduğunu belirtmiştir. Ancak tarihin geçmişin aynası olmadığını ve tarihin bunları inceleyen bir alan olduğunu ifade etmiştir.

Geçmiş zihninde canlandıran tarihçi bunu yaparken eleştirdiği ve konu hakkında kendi yargısını oluştururken belirlediği hataları düzelttiği tarih, düşünce tarihidir. Bunun hakkındaki her düşünce ise eleştirel düşünmedir (Collingwood, 1990, s. 216). Tarihçi geçmiş zihninde canlandırırken bunu eleştirdiği ve kendi yargısını oluşturarak hataları düzelttiğini ifade etmiştir. Tarihçinin düşünceleri ise eleştirel olarak ele alınmıştır. Kronolojik olarak olayların tarih açısından belli bir sırayı takip etmesine rağmen insanların ya da toplumların içinde oldukları an, yaşam deneyimlerine göre diğerlerine göre farklıdır (Tekeli, 2000, s. 18). Yazara göre tarihte olaylar kronolojik bir sırayı takip etmektedir. Ancak insanların ya da toplumların yaşam deneyimlerinin de diğerlerine göre farklı olduğunu da belirtmiştir.

Collingwood' a göre insanlar yaşamlarını başta kendilerini ve diğerlerini olmak üzere çevrelerini tanımakla geçirirler. İnsan için kendini tanımak önemlidir. Bu insanın ne yapabileceğini bilmesi açısından gereklidir. Bunu yapabilmek için de insanın ne yaptığını bilmesi gerekir. Tarih, insanın ne yaptığını öğreterek insana ne olduğunu öğretmeyi amaçlar (Collingwood, 2000, s. 29). Yazar, insanın yaşamını kendisini ve başkalarını dolayısıyla çevresini tanımakla geçirdiğini belirtmiştir. Yazar insanın kendisini tanıması için ne yaptığını bilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Buna dayanarak tarihin insana ne yaptığını ve ne olduğunu öğretmeyi amaçladığını belirtmiştir.

2.1.3. Tarih Disiplini

Latince "diciplina" kelimesinden gelen disiplin kelimesinin anlamı ise öğretilen konu demektir. Disiplin bilimde öğretim, konuşulan ya da olası bilgilerin tümü anlamındadır. (Foulque, 1994, s. 103; Püsküllüoğlu, 2003, s. 387). Yazar disiplin tanımlaması yapmıştır. Bunun bilimde öğretim, konuşulan bilgileri tanımlamak için kullanıldığını belirtmiştir.

Tarih disiplini içinde farklı değerlendirmeler bulunur. Yetersizdi, değerlidir, önemlidir, çetin mücadeleler, zengindi, büyük kayıplar gibi tarih ders kitaplarında yer alan değerlendirme ifadeleri yaygın şekilde kullanılır (Köksal, 2007, s. 122–124). Tarihi olaylar değerlendirilirken herkese göre farklı ifadeler kullanılmıştır. Olaylara bakış açısı herkese göre değişmektedir. Olayları önemli gören, değerli bulan, yetersiz bulan ve büyük kayıplar gibi klasikleşmiş tanımlamalar tarihin içinde her zaman var olmuştur. Mantık açısından yargılarımızın doğruluğu önemli değildir. Önemli olan yargılarımız arasındaki ilişkilerin doğru olmasıdır (Yıldırım, 2000, s. 32).

2.1.4. Tarihin Amacı

İnsanların her davranışının önünde bir amaç, arkasında ise bir istek bulunmaktadır. Amaca ulaşabilmek için insanların isteklerinin doygunluğa ulaşması gerekir (Sabuncuoğlu, 1982, s. 84). Tarihin amacı, Knight'ın düşüncesindeki gibi ne geleceği gösteren kanunlar yapmak ne de bizlere doğrudan dersler vermektir. Daha çok geçmişte farklı toplumlarda yaşamış olan kişilerin bakış açılarını, anlayışlarını bulmak, bunları anlamaya çalışmaktır (Dilek, 2001, s. 34). Yazar burada tarihin amacını değerlendirmiştir. Yazarın ifadesine göre tarih, insanlara ders vermek ya da geleceği şekillendirecek bilgiler vermek gibi bir amaç taşımaz. Farklı

toplumlardaki bireylerin bakış açılarını, anlayışlarını bularak bunları anlamamızı sağlamayı amaçlar.

Carr ise tarihin hedef kazanması halinde, bunun tarihin sonu olacağını ifade etmektedir. Bununla tarihe yüklenmiş olan misyonların tarihi özünden uzaklaştırabileceğini belirtmektedir (Carr, 1996, s. 37). Yazar, tarihin hedefine ulaşması halinde bunun tarihi sonlandıracağını belirtmiştir. Ayrıca tarihin özünden uzaklaşmaması için tarihe yüklenen misyonlara dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Yazar, tarih bilincine sahip olmanın tanımını; geçmişin yorumları, bugünün algılanması ve geleceğe dair beklentiler arasında bağlantı kurabilmek olarak yapmıştır (Tekeli, 2000, 11). Yazar, geçmişin yorumlanması için bugünün algılanmasını ve gelecekteki beklentilerle bir bağlantı kurulmasını tarih bilincini kazanma olarak değerlendirmiştir.

Tarih bugün ve yarınımız için bizlere farklı bakış açıları kazandırabilir. Bu nedenle tarih öğretimi pratik amaçlar için kullanılabilir. Reeves, tarihin bir disiplin olduğunu belirtmektedir (Reeves, 1980, s. 36). Bunun dışında tarihin temel amacı bizlere doğrudan dersler vermek ya da geleceği gösterecek kanunlar yapmaktır. Tarihin amacı geçmişte farklı topluluklarda yaşamış olan insanların anlayışlarını ve bakış açılarını keşfederek, bunları anlamaya çalışmaktır (Knight, 1993, s. 84). Tarih yaşanmışlıklar ile insanlara yol göstermeyi ve geleceği yönlendirmeyi amaçlamaktadır. Geçmişte yaşamış insanların bakış açılarını görmek ve anlamak insanların geleceğine yön verebilir.

Tarih; dün, bugün ve gelecek arasında ilişki kurmayı hedefleyen bir bilim dalı olarak ele alınması halinde insanların doğru bilinçlenmesine yardımcı olacaktır (Yıldız, 2003). Yazar tarihin geçmiş, bugün ve gelecekte olacaklar arasında bir ilişki kurmayı amaçlayan bilim dalı olarak ele alınması halinde insanlara daha faydalı olacağını ifade etmektedir.

Tarihsel kavramların anlaşılmasında Haydın ve diğerleri, öğrencilerin ve tarihçilerin izledikleri yolu izlemelerinin tarihin iki alana hizmet ettiğini gösterdiğini belirtir. Bunlardan ilki tarih sadece tarih içindir. Konuları itibarıyla ilginç olması, yerel, ulusal ve uluslararası platformda topluluk ve toplumlarla ilgili konularda öğrencilerin bilgi dağarcığını genişletmesi bunu göstermektedir. Diğer ise tarih, hem öğrencilerin eğitim alanındaki deneyimlerini geliştirmekte hem de tarihçilerde olması gereken çalışma disiplini ve kişisel gelişimin önemini kavrama gibi niteliklerin gelişmesini sağlar (Dilek, 2001, s. 33). Tarih iki alana hizmet etmektedir. Alanlardan biri sadece tarihi kapsamakta, diğeri öğrencilerin ve tarihçilerin gelişimine yardımcı olmaktadır. Tarih konuları öğrencilerin bilgisini artırmakta,

deneyim kazanmalarına yardımcı olmakta, tarihçilerin ise çalışma disiplini kazanmasını ve kendilerini geliştirmesini sağlamaktadır.

Collingwood, tarihin, ardı ardına gelen olayların öyküsü olmadığını ifade etmekte ve değişimin de açıklaması olmadığını belirtmektedir. Tarihçinin, araştırma yaptığı düşünceyle ilgili olan ipuçlarını değerlendirmek için olayların dışsal taraflarıyla ilgilendiğini ortaya koymuştur (Collingwood, 1990, s. 222). Tarihin kronolojik sırayla gelen olaylardan ibaret olmadığını, herhangi bir değişimi de ifade etmediğini belirtmiştir. Tarihçilerin, araştırmalarında olayların dışında kalan hususları doğru bir şekilde değerlendirmesi halinde gerçek bilgilere ulaşabileceğini ifade etmiştir.

Yıldız, tarihin amacının geçmişi anlaşılır hale getirerek insanların bugünü anlamalarına yardımcı olmak olduğunun düşünülmediğini ifade etmektedir (Yıldız, 2003). Yazarın düşüncesine göre tarihin geçmişi açıklığa kavuşturmasıyla bugün anlaşılabilir. Ancak yazar, bunun dikkate alınmadığını belirtmiştir. Geçmiş, çok kültürlü bakış açısıyla ele alınmalıdır. Farklı bakış açılarının olması ile çok kültürlülük bir arada gitmektedir. Tarih eğitimi hoşgörülü, farklı din ve kültürleri kabullenen öğrenciler yetiştirmeyi üstlenmiştir (Köymen, 2003, s. 72-73). Yazar, tarih eğitiminde farklı bakış açılarına sahip, çeşitli kültürlerin varlığını benimseyen öğrencilerin yetiştirilmesinin hedeflendiğini belirtmiştir. Bu nedenle geçmişe farklı bakış açılarıyla bakılmasının önemli olduğunu ifade etmiştir.

Tarih, öğrencilerde faydalı zihin alışkanlıkları ve yeteneklerin gelişmesinde önemli bir etkidir. Öğrenciler aldıkları bilgileri gün gelir unutabilir. Ancak bilgiyi toplarken, öğrenme aşamasında zihnin öğrendiği alışkanlıklar sürekli olur ve fayda sağlar (Sungu ve Ata, 2002, s. 52-59). Yazar, tarihin öğrencilerin yeteneklerini geliştirdiğini, onlara zihinsel gelişimde yardımcı olduğunu belirtmiştir. Tarih dersinde öğrendikleri bilgileri öğrencilerin unutabileceğini, ancak bilgileri öğrenirken edindikleri alışkanlıkların sürekli olacağını ifade etmiştir.

Öğrencilerin öğrenmiş oldukları bilgilerle, yeni öğrenecekleri bilgiler arasında bir ilişki kurabileceklerini belirtmiştir (Turgut vd., 1997, s. 65). İnsanların pek çoğu günümüzde tarih konuşulduğu zaman, tarihin topluma yararı olmadığını ve hatta korkunç zararı olduğunu ileri sürmektedir. Aslında tarih bilimindeki amaç, geçmişi anlaşılır kılmak ve insanların bugünü anlamalarına yardımcı olmaktır (Carr ve Fontana, 1996, s. 23-31). Yazar, bireylerin, tarihi topluma yararlı olmayan bir alan olarak gördüğünü belirtmiştir. Fakat yazarlar, tarihin

geçmişı daha iyi anlamaya yardımcı olan ve bugünü anlaşılır kılan bir bilim olduğunu ifade etmiştir.

Tarih ve buna benzer disiplinlerin temel amacı ulusal kişiliğin sağlanmasıdır. Ulusal kültürü meydana getiren din, dil, ahlak ve sanat gibi değerlerin bütünü ise ulusal kişilik olarak tanımlanır (Gürel, 1996). Yazar dil, din, sanat ve ahlak gibi değerlerden oluşan ulusal kişiliğin sağlanmasının tarihin amacı olduğunu belirtmiştir.

Thomson, Asya ve Afrika'da yeni ulusların kendileri için tarihteki kimliklerini belirlemek için belge aradığını belirtmektedir. Kendi tarihleri ile bütünleşmek için en küçük belgeyi bile büyütmeğe çekinmediklerini ifade etmektedir (Thomson, 1983). Yazar, ulusların tarihteki kimliklerini bulmaya çalıştığını, bu yolda en küçük belgeyi bile değerlendirdiklerini belirtmiştir. Yazar, bir toplumun ulus olma çabalarının ne kadar önemli olduğunu vurgulamak istemiştir. Tarihçi, düşüncelerini ortaya koyarken sadece tarihteki olayları incelemeyi. Tarihteki olayları bir bütün halinde inceler. Geçmişin yeniden inşa edilebilmesi için tarihsel düş gücünden yararlanabilir. Tarihi olayların oluşma nedenleri, oluşmasında etkili olan kişilerin düşünceleri, düşüncelerin hayata geçirilmesini sağlayan mantıksal işleyiş gibi unsurlar, tarihinin zihninde tekrar canlandırılarak ortaya konabilir (Colingwood, 1990, s. 25). Yazar, tarihinin tarih olaylarını bütün olarak ele aldığını belirtmiştir. Yazar, tarih olaylarını incelerken kendi düş gücünden de yararlandığını, olayların işleyişini mantıksal bir çerçevede zihninde canlandığını ifade etmiştir.

Bu açıdan tarih öğretiminde disiplinin sağlanması için her eğitimcinin bir beklentisi olmalıdır. Bu amaçların tarih öğretiminde kullanılması, geçmişin yeniden yapılandırılmasında yaşanan zorlukları takdir etme duygusunu öğrencilere verecektir. Öğrencilerde olması gereken yeteneklerin gelişmesini sağlayacak, öğrencileri tarihe ilgi duyan kişiler haline getirecektir (Banks, 1973, s. 214).

2.1.5. Tarih Yazımı

Uluslararası ayrılıklar oluşturan, ötekiler oluşturarak çatışmalara sebep olan tarih yazımı yerine; uluslararası köprüler kurmaya, yardımlaşmaya ve dostluğa yardımcı olacak tarih yazımına ihtiyaç duyulmaktadır (Özbaran, 2003, s. 35). Yazar, uluslararası köprülerin kurulmasına yardımcı olacak, dostluk ve yardımlaşmayı pekiştirecek tarih yönteminin kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Tarihin öznel bir tarafı olduğundan, her çağda tarihin yeniden yazılmasını, çağın düşüncelerine ve özelliklerine tarihsel araştırmalar ışığında kendi neslinin yaklaşımları ile bakılmasını zorunlu hale getirmektedir. Bu sayede nesiller göremedikleri durumları tarihsel zamanda görebilme olanağına sahip olacaktır. Bu açıdan tarihin öznel özelliği dikkate alınmalıdır. Bunun dikkate alınmaması halinde tarih yok olup gidebilir. Ancak bu bakış açısı tarihin her an keyfi olarak değişebileceğini göstermez. Gerçek olan bilgi her zaman kalıcıdır (Colingwood, 1990, s. 160). Yazar, tarihin yok olmaması için her çağda yaşanan olayları bağımsız olarak ele almanın gerekli olduğuna dikkat çekmiştir. Ancak bu yapılırken gerçeklerin her zaman korunması gerektiğini ve tarihin keyfi olarak değiştirilemeyeceğini de ifade etmiştir. Tarihçilerin bir kısmı teorileri ve genellemeleri test edeceği yerde sadece olayları tanımlar. Tarihçiler aynı olaylar ve sorunlar üzerinde çalıştıkları zaman genellikle farklı sonuçlara ulaşır. Sonuçta başka alanlarda da çelişkili bulgulara ulaşılması mümkün olabilir. Ancak buna tarih alanında daha fazla rastlanır (Banks, 1973, s. 214). Tarih alanında aynı olaylar hakkında araştırma yapan tarihçilerin farklı sonuçlara ulaşmasına sık rastlanmaktadır. Bu durum tarihçilerin olayları ele alışı, bakış açısı ve düş gücü ile ilgili olabilir.

Tarihçilik ve tarih yazımı, tarih öğretimini şekillendiren unsurlardır. Tarihçide olması gereken becerilerin açığa çıkarılmasını sağlayacak bir tarih anlayışı, her geçen gün önemini artırmaktadır. Tarihi bir eserin oluşturulma sürecinde, tarihçi için en önemli aşamalar arasında yazma sırasındaki ilkelerin tarih öğretimi sırasında öğrenciler tarafından da uygulanması için çalışmaların yapılmasıdır. Öğrenciler açısından tarihçilik işi, tarih yazımı anlayışını kazanmaları için önemlidir.

Daskeshott ise tarih için tarihçilerin yaşantısı şeklinde bir tanımlama yapar. Tarihçi dışında bir başkası bunu yapamaz. Yazar, tarihi yapmanın tek seçeneği tarihi yazmaktır, demektedir (Carr, 1991, s. 11-26).

2.2. Tarih Nasıl Öğretilir

Tarih, geçmişle ilgili bilgilerin ezberlenmesi olarak görülmemelidir. İnsanoğlunun geçmişini araştırarak, geçmişin analizini yaparak, olayları anlayarak, elde ettiğiniz verileri yeniden kullanılabilecek duruma getirdikten sonra tarihin akışına ve oluşumuna katkı yapabilirsiniz. Bunu başardığınız takdirde tarihi, gerçek anlamda öğrenir, tarihin zevkine varabilirsiniz. Sahip olduğunuz bilgiyi ve tecrübeyi uygulama ve kullanma olanağına kavuşursunuz.

Medenileşmenin, kültürel açıdan gelişmenin, çağdaş olmanın yolu bundan geçer (Ata, 2002). Yazar, tarihin tam olarak öğrenilmesi için ezberden kaçınılması gerektiğini belirtmiştir. Tarihi öğrenirken araştırma, analiz yapma, anlama ve elde edilen sonuçları bugüne uygulayarak tarihin akışına yardımcı olunmasını gerektiğini ifade etmiştir.

Tarih derslerindeki yöntemi Safran şu şekilde açıklamıştır: Türkiye’deki tarih öğretimi öğrenciyi araştırmaya yönelten bir yönteme dayalı olarak verilse de bu Meşrutiyet döneminden itibaren her zaman gündemde olsa da tarih öğretimimiz soru cevap tekniğinden, aktarıcı gelenekten, ders kitabına bağlılıktan öteye gitmemiştir. Yapılması gereken tarih öğretiminde aktif yöntem kullanılmalı ve tarih dersi masalcılık, efsaneye dayalı olmaktan çıkarılmalıdır (Safran, 2006). Yazar, tarih öğretiminde bazı hataların yapıldığını belirtmektedir. Yazar, öğrencilerin ders kitaplarına bağlı kalmasını, soru cevap tekniğini kullanmasını uygun görmemektedir. Yazar, tarih öğretiminde öğrenciler için daha aktif bir yöntemin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Kocabaşoğlu ise tarihi farklı bakış açısıyla daha olumlu, daha ilginç içerikle, daha çağdaş tekniklerle ve yöntemlerle daha zevkli ve yararlı olacak duruma getirilebilir şeklinde bir ifade kullanmıştır. Yazar, “ülkemizde hem tarih anlayışımızı hem de tarih öğretimimizi iyileştirme konusunda geciktiğimizi bilerek hemen işe koyulmalıyız” demektedir (Kocabaşoğlu, 2000). Tarih çeşitli yöntemlerle daha ilgi çekici ve yararlı bir hale getirilebilir. Yazar bu konuda ülkemizde yapılması gerekenlerde geç kalındığını da ifade etmiştir. Yazar bunu telafi etmek için bir an önce bir şeyler yapılması gerektiğini de belirtmiştir.

Safran ise tarih öğretiminde istenen sonuçların alınması için öğretimin her basamağında okutulan tarih derslerinin birbiri ile bağlantılı olması gerektiğini vurgulamıştır (Safran, 1996). Yazar, tarih öğretiminin amacına ulaşması için tarih dersi konularının eğitimin her aşamasında birbirini tamamlaması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerde tarihe olan ilginin kaynağı, güncel ve kendi kimliğine uygun konulara yöneliktir. Öğrencilerde, dışa açık olmayan tarihe bir yaklaşım olduğu gözlenmiştir (Tekeli, 1998, 214-219). Öğrenciler kendilerine uygun olan güncel tarih konularına ilgi duymaktadır. Yazar, öğrencilerin tarihe yaklaşımının dışa açık olmadığını ifade etmiştir. Tarih eğitimi almak, türlü insan deneyimleri ile alakalı bazı düşünme yöntemlerinin kazanılmış olduğunu gösterir. Eğitim sürecinde kazanılan bilginin kendi içinde değeri olmadıkça, kendimize ve diğer insanlara faydası olmadıkça bunun kazanılmasına gerek duyulmamaktadır (Safran, 1997, s. 35). Yazar, eğitim almanın bireylerin bazı düşünme yöntemlerini kazanmasını

sağladığını belirtmiştir. Ancak öğrenilen bilginin değeri olmadıkça, bireylere ve topluma faydası olmadıkça bilginin öğrenilmesinin gereksiz olduğunu da ifade etmiştir.

Çocukların çeşitli toplumların duygu ve düşüncelerini, davranışlarını anlamaya teşvik edilmesi gerekir. Çocuklardaki bilişsel gelişim kesinlikle düş gücü ve duygusal gelişim ile paralellik göstermelidir. Çocuklar anladıkları şekilde hayal kurmayı öğrenmelidir (Cooper, 1995, s. 16). Yazar, çocukların anladıkları şekilde hayal kurması için anlamaya teşvik edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Çocukların duygusal gelişimi ve düş gücü, bilişsel gelişimi ile aynı seviyede olmalıdır.

Tarih, geçmiş düşüncesi ile geçmiş imgesidir. Geçmişte yaşanmış gerçeklerin tarihçiler ya da uzmanlar tarafından yorumlanması geçmiş düşüncesidir. Kanıtların ve belgelerin yardımıyla gerçeklerin ortaya çıkarılması ise geçmiş imgesidir (Özbaran, 1992, s. 11). Yazara göre tarihte gerçeklerin kanıt ve belgelere dayalı olması geçmiş; gerçeklerin tarihçiler ve bu alanda uzman kişilerce yorumlanması ise geçmiş düşüncesidir. Öğrencilerden kendilerine verilen metin üzerinde kasıtlı olarak yapılan hataları bulmaları, bunların neden yanlış olduğunu açıklamaları, doğrusunun ne olduğunu söylemeleri istenebilir (Açıkgöz, 2003, s. 59).

Eğitimciler öğrencilere gerçeğe dayalı olan bilgileri öğretmek, kendi değerlerini geliştirmeleri için yardımcı olmak, öğrencilere kendi kültürel değerlerini aşlamak için hikâyelerden yararlanırlar (Demircioğlu, 2008). Eğitimcilerin hikâyelerden yararlanarak öğrencilere kendilerini geliştirmelerini ve gerçekçi bilgileri öğrenmelerini sağladığını belirtmiştir.

Başarılı bir öğretim için konular anlamlı, temel kavram ve ilkelere dayandırılmış ve bütünlük sağlayacak şekilde oluşturulmalıdır. Bu şekilde konunun temel ögesi ile aralarındaki ilişkilerin kavranmış olması sayesinde yeni buluşlar ve öğrenmeler söz konusu olabilir. Konuların anlamlı, temel ilke ve kavramlara uygun olması halinde başarılı bir öğretim söz konusu olabilir. Bu konuların temelden kavranmasını sağlar ve yeni bilgilerin öğrenilmesini teşvik edebilir. Herhangi bir konuda düşünülen, planlanan, amaçlanan hedeflere ulaşabilmek için plan yapma faaliyeti planlama olarak tanımlanır (Doğanay, 2002, s. 304).

2.2.1. Tarihte Yöntem

Geçmiş zamanda olan olayların ve olguların araştırılması ya da herhangi bir sorunun geçmişteki ilgisinin incelenmesi için kullanılan yöntem, tarihi yöntem olarak tanımlanır. Tarihi yöntem bilgi üretmek amacıyla geçmişin eleştirel açıdan incelenmesi, analiz edilmesi, sentezlenmesi ve rapor edilme sürecini kapsar. Bir anlamda geleceği bulmaktır (Kaptan, 1998, s. 53). Tarihi yöntem, geçmişteki olay ve olguların araştırılması ve incelenmesidir. Bu yöntem geçmişin incelenmesini, analiz ve sentezinin yapılmasını, raporlanmasını kapsar. Bu sayede geleceği keşfetmek mümkün olabilir.

Öğrenme için öğretim aşamasında öğrencinin bizzat kendisinin öğrenme davranışı yapması gerekir. Bunun sağlanması için yani öğrenciye davranışın gösterilmesini sağlayacak uyarıcıların öğrencinin niteliklerine göre, kazandırılması istenen davranışa uyumlu olması gerekir (Senemoğlu, 2001, s. 388-389).

2.2.2. Tarihsel Kanıt

Tarihsel kanıttan geçerli yorumların oluşturulması, tarihsel düş gücünü ya da tarihsel duyarlılık denilebilecek düşünce tarzlarını yansıtmaktadır (Dilek, 1999, s. 106). Tarihsel kanıt, buna dayanarak oluşturulan yorumların tarihsel düş gücü ya da tarihsel duyarlılığa dayalı düşünce tarzını yansıtmaktadır.

Belgeler bulunmadığı takdirde insanoğlunun geçmiş zamanlarda meydana gelen olayları bilmesi mümkün değildir. Belgeler olmayınca tarih olmaz, belgelerin yerini başka bir şey tutamaz (Langlois ve Selgnobos, 1937).

2.2.3. Tarihin Topluma Olan Etkisi

Devlet, modern tanımlamada ülkedeki tüm bireylerin yaşam ve diğer haklarını korumakla, güvence altına almakla yükümlüdür (Çeçen, 2000). Yazar, devletin tanımını yaparken ülkede yaşayan her bireyin haklarını korumak ve güvence altına almakla yükümlü olduğunu ifade etmiştir.

Bazı hallerde devlet ve halk çatışması, yobaz ve aydın çekişmesi, millet toplumu, millet devleti biçiminde olabilir (Berkes, 2002, s. 18-23). İlerleme ve gelişmenin iki amacı bulunmaktadır. Bu amaçlar farklı şekillerde ortaya konabilir. Modern kelimesi aydınlanma hareketlerine dayalıdır. Bu kelime Latince de modadan türeyen ve hemen şimdi anlamındaki

modernus kelimesinden gelmektedir. Bu haliyle ilk kez kullanılması beşinci yüzyılda olmuştur (Kızılçelik, 1994, s. 87). Yazarın ifadesine göre aydınlanma hareketlerine dayalı olan modern kelimesi Latince modernus kelimesinden gelmektedir. Modernus kelime anlamıyla modadan türemiş ve hemen şimdi demektir.

Doğa üzerinde bilimsel hâkimiyet, yoksulluktan, kaynakların kıtlığından, doğal afetlerin verdiği zararlardan kurtuluşu vaat etmektedir. Aydınlanma projesi şeklinde tanımlanan modernizm projesi içinde evrensel ve nesnel bilim düşüncesi ile evrensel ahlak ve hukuk, temel parametreler olarak yer almaktadır (Şaylan, 1996, s. 18). Yazar yoksulluktan, doğal afetlerden, kıt kaynaklardan doğan zararlardan kurtuluşu, bilimsel hâkimiyete bağlamaktadır. Modernizm projesi diğer adıyla aydınlanma projesinde yer alan parametrelerdir. Bunları doğrulayan ya da karşısında duran görüşler de bulunmaktadır. Örneğin Tosh, toplumların her zaman kullanabilecekleri bir geçmişe gerek duyduğunu, kendi içinde farklı anlayışları benimseyen rakip tarihler oluşturdukları, tarihçilerin farklı tarihlere devlet otoritesini yerleştirme gibi toplumsal görev oluşturduklarını, bunun da tarihin toplumsal rolünü net bir şekilde ortaya koyduğunu ifade etmiştir (Tosh, 1997, s. 11-12). Modernizm projesi karşıtı olan görüşler de bulunmaktadır. Toplumların geçmişe ihtiyacı olduğunu ve tarihin toplumsal rolünü ortaya koyan görüşlerdir.

Bunun da tarihin toplumsal rolünü net bir şekilde ortaya koyduğunu belirten Tosh, tarihin bu alanın dışında da uygulanabileceğini açıklamıştır (Tosh, 1997, s. 11-12). Yazar, tarihin başka alanlarda da kullanılabileceğini ve tarihin toplumsal rolünü ifade etmiştir.

Bu sosyal ortamda bireyler anlamlı bilgiyi sadece bireysel değil toplu şekilde yapılandırır (Demirel, Mentiş Taş, Tüfekçi, Yazçayır ve Yurdakul, 2000). Yazar, bireylerin sosyal ortamda bilgiyi yapılandırmak için toplu olarak hareket etmesini, bireysellikten kaçınmasını belirtmiştir. Toplumsal değişim eğitim ile sağlanır. Eğitim sayesinde bireylerin çabaları ve yetenekleri açığa çıkar, sınıf atlamaları daha kolay olur (Eğitim-Sen, 2004, s. 568). Bireylerin yeteneklerini gösterebilmeleri, belli bir düzeye gelmeleri eğitim ile sağlanabilir. Eğitim toplumsal değişim için aranan koşuldur.

Farklı bakış açıları ile farklı şekillerde yorumlanan, ilgi çeken vatanseverlik, sosyal bilimler ve milli tarih alanında hızla etkisini göstermiştir (Porath, 2007, s. 41-59). Vatanseverlik farklı bakış açıları ile yorumlanmaktadır. Vatanseverliğin milli tarihe ve sosyal bilimlere etkisi de fazladır.

Sosyal bilgilerin vatandaşlık eğitimi ile yakından ilgisi vardır. Vatandaşlık eğitimi demokraside birbiriyle ilişkili olan fakat farklı iki bölümden meydana gelir. Bunlar sosyalizasyon ile karşı sosyalizasyon olarak tanımlanır (Binbaşıoğlu'ndan aktaran Günindi, 2005, s. 30). Yazar, vatandaşlık eğitimi ve sosyal bilgilerin bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Vatandaşlık eğitimi ise sosyalizasyon ve karşı sosyalizasyon olarak iki bölümden oluşur. Bu bölümler birbiriyle bağlantılı olsa da farklıdır. Demokratik hukuk devletlerinde haklarımız açısından sorunlarımız ister kültürel ister mevcut yasalardan kaynaklansın hak arama oldukça önemlidir (Aşçıoğlu, 2004, s. 13- 15). Yazarın ifadesine göre sorunlar yasal ya da kültürel olsa da demokratik hukuk devletinde hak arama önemlidir. Bu sayede haklarımıza kavuşabiliriz.

Tarihsel gerçekler gerçekçi tarih yaklaşımıyla anlatılarak, gençlerimiz, çocuklarımız askeri zaferleri kazanmaya değil, bilime katkıda bulunmaya, sanatsal yaratıcılığa özendirilmelidir. Türkiye'de yaşayanlar dünyada yaşayan diğer insanlar gibi yaşamı ve barışı sever. Türkler için yapılan militarist ve şoven yakıştırmaları gerçeği yansıtmamaktadır. Bunlar Türklere yüklenmek istenen gerçek dışı niteliklerdir. Yerleşik eğitim bürokrasisi bu şekilde koşullandırılrsa da temel amacımız devlete itaat edecek halk olmamalı, demokratik toplumda hak ve özgürlüklerine sahip çıkabilecek vatandaşı yetiştirmek olmalıdır (Özbaran, 1997, s. 55-56). Özbaran, demokratik toplumlarda vatandaşların hak ve özgürlüklerine sahip çıkacak şekilde yetiştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle bireylere tarihsel gerçekler gerçekçi bir yaklaşımla anlatılmalı ve bireyler bilime katkı yapmaya, sanatsal yaratıcılığa özendirilmelidir.

Demokratik toplumlarda bilgi elde edilebilir. Demokrasi eğitim alanına oldukça geniş bir özgürlük sağlar. Eğitimdeki özgürlüğün hedefi kişinin yeteneklerini sonuna kadar geliştirmesini sağlayacak olanaklar hazırlamak, bunu yapmasına izin vermektir. (Tıraş, 2003, s. 213; Başaran,1992, s. 174). Yazar, demokrasinin önemini belirtmiş, bunun eğitim alanında özgürlük sağladığını ifade etmiştir. Demokratik toplumlarda bilginin elde edilmesi ve eğitimde özgürlük demokrasi ile sağlanabilir. Bireylerin yeteneklerini geliştirmesi için böyle uygun ortam hazırlanmalı ve destek olunmalıdır. Sonuçta bilgi ile bilginin meydana gelmesi bireyden bağımsız düşünülemez. Bunlar bireyin çevresiyle, olaylarla, yeni durumlarla sosyal etkileşim ile meydana gelir.

2.3. Tarih Öğretimi

Öğretimin en önemli hedefleri öğrencilerin ifade etme yetenekleri ve soru sorma becerilerini geliştirmektir. Bu öğretim yöntemi öğrencilerde bu yönde bir gelişimi de sağlar (Taşdemir, 2000, s. 116). Yazar, öğrencilerin ifade etme ve soru sorma yeteneklerinin geliştirilmesinin, öğretimin hedefi olduğunu belirtmiştir. Bu şekilde öğrencilerin gelişimine katkı sağlanabilir.

Tarih öğretiminin amaçları arasında öğrencilere bir tarihçi gibi düşünme konusunda destek olma hususu sayılabilir. Tarihçiler geçmişte olanları kaydederken olayları farklı bakış açıları ve sosyal değerler ile açıklayarak yorumlarlar. Yazar, tarihçilerin geçmişteki olaylara farklı bakış açılarıyla baktığını, bunları sosyal değerlerle açıkladığını ve buna göre yorumladığını belirtmiştir. Öğrencilerin de bir tarihçi gibi düşünmesini sağlamak da tarih öğretiminin amaçlarından biridir.

Tarih öğrenimiyle tarih yazma ayrılmaz ikili gibidir. Tarih, tarihsel metni okuma, yazma ve tartışmaya yönelik bir disiplindir (Pesick, 1997, s. 9). Tarih yazma ve tarih öğretimini bir bütün olarak ele almak gerekir. Tarihte tarihsel metni en iyi şekilde yorumlamak önemlidir. Tarih öğretimi, öğrencileri kendi ulusal değerlerinin yanı sıra demokrasiye, barışa, insan haklarına, evrensel değerlere uygun şekilde eğiterek müfredata uygun şekilde verilen eğitimidir (ODTÜ, 2000, s. 4).

2.3.1. Tarih Öğretiminde Kavram ve Kavrama

Piaget, ileriye sürdüğü öğretimde yaş sınırlaması teorisini benimsemiş ve öğrencilerin zihinlerine uygun şekilde kavrama yeteneği oluşturmak için öğrencilere yardımcı prosedürler belirtmiştir. Ausubel ise kavrama gelişimini, konuların yapısına, bireyin yaşamı boyunca konularla ilişki kurma yeteneği kazanmasına bağlıdır ifadesini kullanmıştır (Novak, 1978). Kavramlar sayesinde karmaşık görünümdeki her şey gruplandırılabilir ve basit bir yapıya kavuşturulabilir. İletişimimizi sağlayan kavramlardır. Kavramlar birbirleriyle ilişkilendirildiği takdirde kurallar ve ilkeler bütünü oluşur. Bunlar sayesinde anlamada problem çözme sağlanabilir (Sarıçayır, 2000). Kavramlar birbiriyle ilişkili olursa anlama ve problem çözme yeteneği oluşturulabilir. Bireylerdeki kavrama gelişimi konularla ilişki kurabilme yeteneği ile bağlantılıdır. Karmaşık olguların gruplandırılması, basite indirgenmesi kavramlarla sağlanabilir.

Öğrenme yeterli olursa bilgiler davranışlarla bütünleşebilir. Kavram öğrenme ise bir yapılanma ve yapılandırmadır (Ülgen, 2001, s. 108). Yazar, yeterli bir öğrenmede bilgiler ve davranışların bütünleşmesi gerektiğini ifade etmektedir. Yeterince öğrenme sağlanırsa bu bireylerin davranışlarına da yansıyacaktır. Soyut düşüncelerin öğrencilerin zihninde oluşmasını sağlayabilmek için kavram öğretimi yapılmaktadır (Gürdal, Sahin ve Çağlar, 2001, s. 46). Yazar, kavram öğretiminin öğrencilerin zihninde soyut düşüncelerin oluşmasına yardımcı olacağını belirtmektedir.

Kavram öğrenme sürecinde bireyler çevresiyle etkileşim halindeyken karşılaştığı uyaranlar arasından bildiği kavramları benzerlerinden ayırarak algılar. Daha önceden görmediği özelliği tanır ve mantıksal düşünme tekniklerinden yararlanarak gruplama faaliyeti gerçekleştirir (Ülgen, 1988, s. 16). Bireylerin kavram öğrenme sürecinde etkileşimde olduğu çevresinde karşılaştığı kavramları benzerlerinden ayırarak algıladığını ve kavramları özelliklerine göre grupladığını ifade etmiştir.

İnsanların oluşturduğu bu kavramlar, dünyayı anlamak ve onunla bütünleşmek için kullanılan, insanlar arası iletişimi sağlayan, ilkelerin geliştirilmesine temel teşkil eden bir bilgi formudur (Ülgen, 2001, s. 42). Yazar, kavramları insanların oluşturduğunu, bunların dünyayı anlamak, insanlar arasındaki iletişimi sağlamak için kullanıldığını ifade etmektedir. Tanımlama kavramı da zihnimizde olan kavramların kelimelerle ifade edilme şeklidir. Tanımlamadaki önemli husus, kavramı oluşturan elemanlardan bazılarının saf dışı bırakılarak, kavramın anlamında daralmaya neden olunmasıdır. Başka bir ifadeyle tanıma, o kavram için yeterli olmayan alakasız bir elemanın eklenmesiyle sonuçta hatalı bir kavramın ortaya çıkarılmasıdır (Gürdal, Sahin ve Çağlar, 2001, s. 46). Kavramların ifade edilmesinde kullanılan tanımlama, kavramın yetersiz bir şekilde, hatalı olarak ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bunun başlıca nedeni, kavramı oluşturan elemanların hepsinin tanımlamada kullanılmamasıdır.

Kavram terimi, temel özellikleri içeren nesneleri, süreçlerin ve olayların gruplanması için kullanılır (Paykoç, 1991, s. 50). Paykoç'ın ifadesine göre kavramın kullanıldığı alanlar nesnelerin, olayların ve süreçlerin gruplaması içindir.

Kavramlar, bilginin yaratma sürecinin bir parçasıdır. Kavramların öğrenilmesi bilgiye ulaşmanın zorunlu bir aşamasıdır. Kavram, sözcük ya da cümle ile ifade edilebilen, bundan dolayı bir olguya göre düşünülmesi daha zor olan soyut bir düşünce olarak karşımıza çıkmaktadır (Barth, 1997, s. 17). Barth'a göre bilgiye ulaşmak için kavramlar öğrenilmelidir.

Kavram ise kelimelerle, cümlelerle ifade edilebilir soyut bir düşüncedir. Bunun sayesinde de yanlış olan genellemeler içinden uzak durabilirler (Turgut vd., 1997, s. 66). Öğrenciler eğitimleri sırasında eskiden öğrendikleri bilgilerle yeni öğrendikleri arasında olan farklılıkları tespit ederek, yanlışlardan uzaklaşabilirler.

Bu konuyla alakalı yapılan başka bir araştırmada ise, soyut işlem dönemine hiç geçmemiş olan insanların da olduğu belirlenmiştir. Örneğin, dünyada kırsal kesimlerde yaşayan toplumların içinde bu tür örnekler bulunmaktadır. Türkiye’de de kırsal kesimlerinde yapılan araştırmalarda aynı türden sonuçlara ulaşılmıştır (Ekiz, 2003). Yazar yapılan araştırmalarda özellikle kırsal bölgelerde yaşayan toplumlarda soyut işleme geçememiş bireylerin olduğunu ifade etmektedir.

Kavram; bir türe ait olan algıların ortak taraflarının, soyutlama ve genellemeler yardımıyla zihinde birleştirilmesiyle bir sonuca varılmasıdır (Binbaşıoğlu, 1995). Yazar buna göre kavrama ulaşmanın zihinde yapılan genellemeler, soyutlama ve ortak yanların birleştirilmesiyle sağlanabileceğini belirtmiştir. Bilginin yapı taşları, kavramlardır. Kavramlardan bilimin ilkelerine gidenler ise kavramlar arası ilişkilerden meydana gelir. Kavramların öğretilmesi, aralarındaki önemli ilişkilerle sağlanır. Sonuç olarak kavramlar bilginin yapı taşlarını, kavramlar arası ilişkilerin ise bilimsellik ilkelerini meydana getirir (Turgut, 1997, s. 220). Bilginin temel unsuru kavramlardır. Bilimin ilkeleri ise kavramlar arası ilişkiler oluşur. Buna göre kavramlar bilgiyi, kavramlar arası ilişki de bilim ilkelerini meydana getirir.

Kavram, ilişkili uyaranlar takımı olarak ya da bazı kurallara ilişkin nitelikler olarak tanımlanabilir. Başka bir tanım olarak kategoriye alınacakların ya da kategoriden çıkarılması gerekenlerin neler olduğunu belirleyen kriterlere kavram denir. Eğitim açısından kavramın tanımı ise ortak tepkiye neden olan uyaran takımındır. Bu doğrultuda kavramın farklı tanımları olduğu belirtilebilir. Yazar, kavramın uyaranlar takımı olduğunu, kategori içinde olanlar ile olmayanları ifade ettiğini, eğitim açısından ise ortak tepkiye yol açan uyaran takımını içerdiğini ifade etmiştir.

Kavram, birbirine benzer nesneleri, olayları, insanları ve fikirleri süreçlerini gruplandırmada kullanılır. Kavramlar, bireylerin olay, fikir ve süreçleri başka gruplardan ayırt etmesini sağlar. Aynı zamanda olay, varlık, fikir ve süreçlerle ilişki kurmasında yardımcı olur (Senemoğlu, 2001, s. 513). Senemoğlu, kavramın tanımını yaparken bunun insanları, fikirlerini ve nesneleri gruplandırmada kullanıldığını belirtmiş. Bu sayede insanların bunları

daha kolay ayırt edebileceğini ifade etmiştir. (Senemoğlu, 2001, s. 514) ifadesinde kavramların genel özelliklerini belirtirken kavramların kelimelerle ifade edildiğini işaret etmiştir. Yani kelime, kavramın adıdır. Kavramlar ise toplumsal olarak kabul gören kelimelerin anlamlarıdır (Senemoğlu, 2001, s. 513).

2.3.2. Tarih Öğretiminin Önemi

Tarih, insanlar açısından önemli görevler üstlenen bir alandır. Bu önemli görevi yerine getiren tarih, bugünün ve geleceğin insanlarına faydalı olur (Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti, 1931, s. 8). Türk tarihi tetkik cemiyeti tarih öğretiminin önemi üzerinde fikir beyan etmiş, tarih öğretiminin hem bugün hem de gelecekte insanlara faydalı olacağını belirtmiştir.

Tarih dersi, bilginin doğrusal ve kronolojik olarak aktarılmasından kurtarılrken, kronoloji bilgisi de kurban edilmektedir. Geleneksel tarih, kronoloji öğretimi alanında daha başarılıydı (Haydn, Arthur ve Hunt, 1997, s. 18). Yazar, bilginin kronolojik ve doğrusal aktarımının tarih dersi yardımıyla olabileceğini söylemiştir. Tarihçi, geçmişteki düşünciyi kendi bilgisiyle tekrar canlandırır, bunu yaparken eleştirir, değeriyle ilgili kendi yargısını oluşturur ve görebildiği hataları düzeltir (Collingwood, 2006, s. 258). Collingwood'a göre tarihçi geçmişi zihninde canlandırır. Bunu yapmak için eleştiri yaparak kendi yargısı ile geçmişteki hataları düzeltir.

Bu nedenle bir tarihçi sadece mekân boyutunu işe kattığı zaman geçmişteki ortak değerlerin ve insan davranışlarının tarihi olayın belirleyicisi olduğunu ve mekânla ilişkilerini bulacaktır (Dilek, 2001, s. 23). Dilek, tarihçinin sadece mekânı ele alarak tarihsel olayların belirleyicisinin insan davranışları olduğunu belirleyerek, bunların mekânla bağlantısını tespit edebilir.

Geleneksel tarih öğretiminde, öğrencilere verilen bilgiler, öğretmenin programı dâhilinde olup soru cevap ya da düz anlatım tekniğinin kullanıldığı öğrenciyi düşünmeye teşvik etmeyen programdır. (Karabağ, 2002, s. 65). Karabağ, tarih öğretimi yöntemini eleştirmiş, bu yöntemde öğrencilerin sadece öğrendiği bilgileri öğretmenin önerdiği program çerçevesinde ele aldığı ve düşünmeye teşvik etmediğini ifade etmiştir. Tarih öğretimi, müfredat olarak ulus inşası sürecinin bir parçasıdır. Küresel kültürde milli kimliklere ilişkin olarak ekonomik, siyasal, ideolojik ve kültürel zorunluluklar ile karakterize olmuştur (Zajda ve Whitehouse, 2009). Yazar, tarih öğretimini ulus inşasının önemli bir parçası olarak ele

almıştır. Bunun siyasal, ekonomik, kültürel ve ideolojik zorunlulukların bir parçası olduğunu belirtmiştir.

Güncel zaman anlayışı ile tarihsel zaman algısı birbirinden farklıdır. Tarihsel zaman daima maziye belirtir. Güncel zaman ise şimdiki zamanı belirtir. Tarih, uzak ya da yakın geçmişle alakalıdır. Tarihe bugün ya da öngörücü yaklaşım, gelecekle uğraşan falcıların işidir (Dilek, 2001, s. 22). Dilek'e göre burada tarihsel zaman algısı ile güncel zaman algısının farklılığı bulunmaktadır. Tarihsel zaman, maziye anlatırken güncel zaman bugünü anlatmaktadır. Tarih ise yakın ve uzak geçmişi konu alır, bugünü ve geleceği konu almak tarih alanına girmez.

Tarih öğretiminde zihinsel öğrenmenin çoğunlukta olduğunu belirten Paykoç, tarihin hissi yönlerinin baskın olduğunu ifade etmektedir. Tarih öğretiminin amaçlarını; duyma, düşünme, yapma boyutlarını içerecek şekilde düşünmek uygundur. Çok yönlü olarak amaçları belli koşullarda geliştirmek yararlıdır (Paykoç, 1991). Paykoç tarih öğretiminin içeriğinin zihinsel öğrenme olduğunu belirtmiş ve tarihte hissi yönlerin ağır bastığını ifade etmiştir. Ancak tarih öğretiminin amaçlarını gerçekleştirmek için bunu çok yönlü olarak ele almak gerekir. Tarih öğreticisinin en önemli sorumluluğu kişinin gelişimine yansıyacak tarih bilgisini doğru ve geniş olarak vermektir (Özbaran, 1998). Özbaran, tarih öğreticisinin sorumlulukları üzerinde durmuştur. Sorumluluğu tarih bilgisinin kişinin gelişimine etki edecek şekilde tarih bilgisini aktarmak olarak ifade etmiştir.

Tarih geçmişle ilgili bilgilerin ezberlenmesi değildir. İnsanlığa ait geçmiş araştırıldıktan, analiz edildikten ve algılandıktan sonra; belirlenen evrensel değerler tekrar kullanılabilir hale getirilir ve tarihin akışına ve oluşumuna katkı sağlanırsa gerçek anlamda tarih öğrenebilirsiniz. Öğrendiğiniz bilgiyi ve tecrübeyi uygulama olanağına kavuşursunuz. Çağdaş olmanın, kültürel gelişiminin ve medenileşmenin yolu bundan geçer (Ata, 2002). Ata tarihin ezberlenmekle öğrenilemeyeceğini, bunun araştırma yapılarak, analiz edilerek yeniden kullanılabilir bilgi haline getirilmesini öngörmektedir. Tarihin gerçek anlamda öğrenilmesi için bilginin yeniden kullanılabilir hale getirilmesi gerekir. Öğrencinin kişisel gelişiminde tarih öğretimi önemli bir öğedir. Kültürel mirasın aktarımını yapan tarih öğretimi ayrıca vatandaşlık eğitimi için de bir araçtır (Dilek, 2001, s. 32).

2.3.3. Tarih Öğretiminin Amaçları

Halklar arasında uzlaşma sağlanması, güven unsurunun gelişmesi, kabul etme anlayışının kurulması, farklılıklara saygının gelişmesi; karşılıklı sevgi, hoşgörü ve anlayış, demokrasi ve insan haklarının yaygınlaşması, tarih eğitiminin temel amaçlarındandır. Tarih eğitimi, Türk-Arap ortak tarih ve kültürünün oluşturulmasında temel unsurlardan olmalıdır. Tartışmalı olan konulardaki farklı bakış açıları, bilginin eleştirel şekilde analiz edilmesi, yorumlanması gibi durumlara olanak sağlamalıdır.

Sosyal bilimler alanındaki dersler, öğrencileri yükseköğretime hazırlarken, toplumdaki görev ve sorumluluklarını bilen, etkin, uyumlu ve problem çözebilen, değişimle başa çıkma yeteneğine sahip olan bireylerin yetiştirilmesini hedefler (Demircioğlu, 2005, s. 8-12). Demircioğlu'na göre sosyal bilimler dersleri öğrencileri en iyi şekilde yetiştirmeyi amaçlar. Sorumluluklarını ve görevlerini bilen bireyler olarak toplumda yerlerini almalarını sağlar.

Paykoç, tarih öğretimindeki amaçların sosyal bilimler alanının özelliklerine uyacak şekilde esnek, çok yönlü şekilde değerlendirilmesinin faydalı olacağını ifade etmektedir. Ayrıca tarih eğitimi; öğrencilerde tarihsel duyarlılığın oluşmasında, bilimsel yaklaşımın ve tarihçiler gibi kronolojiyi bilme, çalışma, süreklilik ve değişim gibi kavramların kazandırılmasında, bu durum oldukça önemlidir (Paykoç, 1991, s. 50). Paykoç, tarih öğretiminin nasıl faydalı olabileceği üzerinde durmuştur. Ayrıca öğrencilerde tarihsel duyarlılığın gelişiminde, tarihsel olayların kronolojik şekilde bir tarihçi gibi öğrenilmesinde, tarih öğretiminin faydaları olduğunu ifade etmiştir.

Tarih öğretiminin amaçları arasında, öğrencilerin bir tarihçi gibi düşünmesine yardımcı olma hususu da vardır. Tarihçiler, geçmişte yaşananları kaydetmekle kalmaz, farklı bakış açıları ve sosyal değerlerle olayları açıklayarak yorumlama yaparlar. Dilek (2001) yazdığı eserde, tarih öğretiminin amaçları olarak sosyal amaçlar ve disiplin içi amaçlar şeklinde bir ayrım yapmıştır. Öğrencilerin tarihçi olmalarını, bir tarihçi gibi düşünmelerini sağlayabilecek nitelikleri ve becerileri kazanmalarına yardımcı olacak olanlar, disiplin içi amaçlardır. Dilek, tarih öğretiminin amaçlarını kategorize etmiştir. Sosyal amaçlar dışında öğrencilerin bir tarihçi gibi olmalarını, onlar gibi düşünmelerini sağlayacak disiplin içi amaçları bulunduğunu vurgulamıştır.

Herkesin öncelikle yaşadığı bölge ile ilgili tarihsel olayları merak etmesi doğal karşılanır. Bu yüzden kişinin kendi şehrindeki müzeleri gezmesi, kendi şehrinde tarihi başarılar kazanmış olan büyüklerini tanımak istemesi, bunlar hakkında araştırma yapması

gerekmektedir. Yerel tarihi çalışmalarla bu mümkün olabilir. Bu çalışmalar sayesinde öğrencilerin önce en yakınındaki tarihi olayları bilmesi, ardından bilgilerini genele yayarak kendisine büyük kolaylık sağlaması söz konusudur. Bu etkenler tarih öğretiminin amacına ve kapsamına uygun sorunların çözümlenmesinde yardımcı olur (Yıldız, 2003). Yıldız tarih öğretiminde öğrencilerin önce kendi tarihini öğrenerek, daha sonra bu bilgilerle genel tarih konularını daha kolay öğrenebileceğini belirtmiştir. Bu aynı zamanda sorun çözmede oldukça yararlı olacaktır.

Tarih öğretiminin amacını Yuvalı şöyle tarif etmektedir: Tarih öğretiminin amacı sadece geçmişe bağlı kalmadan, tarihten güç ve güven alarak, bugünün sorunlarını karşılamak, geleceğe sağlam adımlar atmaktır (Yuvalı, 1990, s. 253). Yuvalı, tarih öğretiminin amacını ifade ederken geçmişe bağlı kalınmamasını, tarihi ele alarak bugünün sorunlarının çözümlenmesi ve geleceğin şekillendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Okullardaki tarih öğretiminin amaçları öğrencileri tarihi konulara ilgi duymaya yöneltmek, öğrencilerin kendi yaşam özelliklerini öğrendikleri gibi başka ülkeleri ve dünya hakkındaki tarihsel konuları öğrenmeye ve geçmişin günümüzden farkını öğretmeye, sevk etmek ve kronolojik bilgilerini geliştirmeye yönelmelerini sağlamaktır. Tarih öğretimi öğrencilere başka zaman ve mekânlara ait kişilerin değerleri, tutumları üzerine değerlendirme yapmaya, tarihsel gerçekleri ve yorumları ayırt etme yeteneğine sahip olmaya, olayların neden kaynaklandığını, değişim ve sürekliliği kavramaya yönelik özellikler kazanmalarını sağlamaktır (Dilek, 2001, s. 36). Dilek, öğrencilerin tarih öğretimi sırasında tarihsel konulara ilgi duymalarını sağlama, geçmiş ve günümüzü öğrenmelerini, aradaki farkları görmelerini sağlamak gerektiğini belirtmiştir. Bunun sağlanması halinde tarih öğretiminin amacına ulaşabileceğini ifade etmektedir.

Tarih öğretimindeki amaçların, sosyal bilimlere uygun şekilde çok yönlü ve esnek şekilde değerlendirilmesinde fayda vardır (Paykoç, 1991, s. 34). Paykoç, tarih öğretiminin amaçlarının çok yönlü değerlendirilmesinin gerektiğinin ve bunun sosyal bilimlere uygun şekilde yapılmasının gerektiğinin altını çizmiştir. Ülkemizde tarih derslerinde Dilek tarafından belirtildiği gibi disiplin içi amaçlardan uzaklaşmaya başlanmıştır. Sosyal amaçlarla iyi bir vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan başka bir yol izlenmektedir. Bu şekilde tarihin disiplininden uzaklaşılması tarih konularında daralmaya, belli sınırları olan bir disiplin haline gelmesine neden olmuştur. Böylece var olan sosyal amaçları doğrudan klasik anlatma suretiyle aktarmayı hedefleyen bir araç olmuştur. Tarihi kendisine ait iç disiplin

amaçlarına döndürmek ve özgürleştirmek gerekir (Dilek, 2001, s. 36). Dilek, tarih derslerinin disiplin içi amaçlarından uzaklaştığını ve sosyal amaçların ön planda olduğunu belirtmiştir. Ancak bunun tarihsel konulardan uzaklaşmaya yol açtığını, konuların giderek daraldığını ifade etmiştir. Tarih dersinde klasik anlatma yolunun tercih edilmesinin yerine disiplin içi amaçlara uygun bir yol izlenmesi gerektiğini önermiştir.

Yazar, tarih öğretiminde sosyal amaçlara uygun görüşleri aşağıdaki şekilde özetlemiştir (Haydn, Arthur ve Hunt, 1997, s. 18):

- Sosyal bir kontrol aracı olarak tarih, kültürel normların ve değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasıyla geçmişin hatalarından ders alma, mevcut durumu büyük oranda koruma amacıyla öğretilir.
- Tarih; tarihsel yapılar, abideler, müzeler, mimari yapı, geçmişteki olayların kaydedildiği yazılı kaynaklar aracılığıyla öğrencilere öğretilir.
- Tarih; bir toplumda, ülkede ulusal gururun ve vatanseverlik duygularının aşılması amacıyla öğretilir.
- Tarih; doğru ve yanlış kavrayabilecek, erdemli öğrencilerin yetiştirilmesi amacıyla öğretilir (Haydn, Arthur ve Hunt, 1997, s. 18). Yazar, tarih öğretimindeki amaçları ele almıştır. Yazar, tarihin toplumda vatanseverliği ön plana çıkaracak bir araç olduğunu belirtmiştir. Öğrencilere tarih öğretilirken mutlaka yazılı kaynaklardan yardım alınmasını, öğrencilerin iyi yetiştirilmesini önermiştir.

1988 yılından itibaren yayımlanan resmi dokümanlardan yararlanan Pluckrose, tarih öğretiminin amaçlarını belirlemektedir. Bunların içinde tarih öğretiminin disiplin içi amaçlarına uygun olanlar da bulunmaktadır (Pluckrose, 1991, s. 9). Pluckrose, tarih öğretiminin amaçlarını ele almış ve bunların içine disiplin içi amaçları da ilave etmiştir.

- Tarihin öğretilmesi tarih içindir. Konularının ilginç olması, disipline edilmiş olan çalışma alanının yerel ulusal, uluslararası toplumlar ve topluluklar hakkında öğrencilerin bilgi sahibi olmasını sağlar.
- Tarih; öğrencilerin eğitimsel alanda çalışma disiplini sağlamaları, deneyimlerini zenginleştirmeleri, kişisel gelişimlerinde bunun ne kadar önemli olduğunu anlama gibi tarihçilerde olan nitelikleri geliştirebilmek için öğretilir (Dilek, 2002, s. 34). Dilek, tarihin neden öğretildiği üzerinde durmuştur. Öğretim sırasında öğrencilerin kişisel gelişimlerine, deneyimlerinin artmasına önem verildiğini belirtmiştir.

Tarih; insanlar için çok önemli görevi üstlenmiş bir meydandır. Tarih bu görevi yerine getirirken sadece bugünün insanlarına değil gelecekteki insanlara da faydalı olabilecek bir bilim haline geliyor (Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti, 1931, s. 8). Tarih, görevi bakımından geniş olarak ele alınmıştır. Tarihin bugüne ve geleceğe faydalı olabilecek bir bilim olduğu üzerinde durulmuştur. Tarih öğreniminde insanlar arasındaki bağlantı ve ilişkilerin kavranması sayesinde günümüzün anlaşılması mümkün olabilir. Birey, tarihle birlikte eleştirel düşünmeyi öğrendiğinde toplumların bugününü daha iyi yorumlayabilecek duruma gelecektir (Türk ve İşleyen, 2000). Burada yazar, tarih öğretimi sırasında günümüzü anlayabilmek için insanların ilişkilerini kavramanın önemi üzerinde durmuştur. Öğrencilerin tarih bilgisini yazması gerektiği ifade etmiştir.

Tarih öğretimindeki iletişim, öğrenci açısından ve tarih için anlamlı olamaz. Bu yüzden tarih içerikli olan bilginin öğrenci tarafından yazılması gerekmektedir (Safran, 2002, s. 199). Safran'a göre öğrenci açısından tarih öğretimindeki iletişimin önemli olmadığı, öğrencinin tarih bilgisini yazması gerektiği belirtilmiştir.

Tarih öğretimi sırasında üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Bunun için incelemelerin nedensellik, kavrama, kavramsallaştırma, yaratıcılık, açıklamaların geçerliliğine uygun şekilde yapılması gerekmektedir. Tarihin süreklilik ve değişimin incelenmesi olarak ele alınması halinde bugün ve yarın olabilecek sorunlar geçmişin değerlendirilmesi ile anlaşılabilir durumuna gelebilir (Paykoç, 1991, s. 39). Paykoç'a göre tarih öğretiminde düşünme becerilerinin en iyi şekilde geliştirilmesi gerekir. Bu yüzden incelemeler detaylı olarak yapılmalı, geçmiş değerlendirilerek günümüzdeki ve gelecekteki sorunlar anlaşılmalıdır.

Günümüzdeki çok özel olayların açıklamasını tarihteki genellemelerde bulabiliriz. Ancak bu genellemelerle geleceği tahmin etmek zordur. Okullarda verilen tarih öğretimi öğrencilerin düşünce yapısını geliştirecek şekilde verilmelidir. Tarihin asıl amacı öğrencilerin bugün olan sorunlarının bir parçası olmak yerine, sorunlarına farklı açılardan bakmalarına yardımcı olacak bakış açısının kazandırılması olmalıdır (Lee, 1991a, s. 64). Lee, tarih öğretiminin öğrencilerde düşünce yapısını geliştirmesinin önemi üzerinde durmuştur. Tarih olayları günümüzdeki olayların açıklamasına yardımcı olsa da geleceği tahmin etmekte yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle tarihe farklı bakış açılarıyla bakılmalıdır. Lee tarafından belirtildiği gibi okullardaki tarih öğretimi düşünce sistemini değiştirmeli, tarih öğretimi için asıl neden, toplumu değil öğrencilerin dünya sorunlarına bakış açılarını genişleterek değiştirmesi

olmalıdır (Lee, 1991b, s. 43). Lee, tarih öğretiminin öğrencilerin düşünce yapısını değiştirmesi gerektiğinin önemi üzerinde durmuştur. Öğrenciler dünya sorunlarına geniş olarak bakmalıdır, ifadesini kullanmıştır.

Tarih, öğrencilerin zihin gücünü de geliştirmeye yardımcı olur. Tarih dersi çocukların gelişimine katkı yapar. Öğrencilerin zihinlerinde başka zamanlarda, başka yerlerde yaşananları, yaşayan insanları canlandırabilmelerine yardımcı olur. Tarih, bireylerde hüküm verme ve muhakeme güçlerini aktif hale getirir (Baymur, 1949, s. 8). Baymur tarih dersinin öğrenciler için faydalarına değinmiş, tarihin zihin gücünü arttırdığını ve zihin gücünün gelişimlerine katkı yaptığını belirtmiştir. Bu ders sayesinde öğrenciler geçmişte yaşamış olan toplumları ve insanları zihinlerinde canlandırabilir.

Tarih, empati duygusunu besleyen bir etkidir. Bu sayede başka insanların ne hissettiğini, nasıl düşündüğünü, toplumdaki rollerini ve konumlarını anlayabiliriz (Nichol, 1991, s. 5). Nichol'ya göre insanlar tarih sayesinde başkalarının düşündüklerini ve hissettiklerini anlayabilir. Kısaca öğrenciler empati yapmayı öğrenmiş olur. Koç, tarihin bizlere geniş bir tecrübe alanı kazandırdığını, hafızayı genişlettiğini ve düşünme şekli özelliğini kazandırdığını belirtmektedir. Karar alma aşamasında tecrübe ve düşünme şekli kazanmış bir birey olarak olaylara daha insani yaklaşma, geleceğe de yakınlaşma fırsatı yakalanabilir. Tarih eğitimi düşünme biçimi kazanılmasında en etkin faktördür (Koç, 2002). Koç, tarihin tecrübe kazandırdığına, düşünme ve hafızada önemli etkiler yaptığını değinmiştir. Bu özellikler insanlara olaylara insanca yaklaşma, geleceği daha iyi görebilme fırsatı verir.

Tarih dersinin genel amaçları incelendiğinde bazı bilgiler bunun açıklamasına yardımcı olacaktır. Tarih derslerinde medeniyet ve kültür farklılığı bilincinin kazanılması; fikirlerin sorgulanması, tenkit zihniyetinin oluşturulması, farklı kültürlerde evrensel olanı bulma becerilerinin kazanılması hedeflenmelidir (Güven, 2008). Güven'e göre tarih dersindeki hedefler arasında farklı kültürlerin bilinmesi, sorgulama ve tenkit yeteneğinin kazanılması ve becerilerin artırılması bulunmaktadır.

Politikacıların güç kazanmak ve fikirlerinin doğru olduğunu ispatlayabilmek için tarihi kullanabilecekleri fikri ileri sürülmüştür. Çoğu ülkede tarih öğretiminin politikacılar tarafından iyi vatandaşlar yetiştirilmesi için bir araç olarak görülmesi, tarihin disiplin dışı amaçlar için öğretilmesinin bir sonucu olabileceği söylenmiştir (Andreotti, 1993, s. 2). Andreotti, politikacıların da güç kazanmak için tarihten yararlanabileceğini belirtmiştir. Bu

şekilde politikacılar iyi vatandaşların yetişmesine katkı yapabilir. Bu etken, tarihin disiplin içi amaçlarına uygundur ifadesini kullanmıştır.

Tarihi geçmişle ilgili bilgi kalıplarının ezberlenmesi olarak görmemek gerekir. Geçmiş araştırırken, analizin ardından tarihi anladıktan sonra yakalanan evrensel değerler tekrar kullanılabilir. Bu sayede tarihin akışına ve oluşumuna katkıda bulunabilirsiniz. Bu sizin tarihi gerçek anlamda öğrendiğinizi, zevkine vardığınızı, öğrendiğiniz bilgi ve tecrübeyi uygulama olanağına sahip olduğunuzu gösterir (Ata, 2002).

2.4. Tarih Öğretiminde Yöntem

Öğretim yöntemi, hedeflere ulaşmak için izlenecek en kısa yol ya da konuyu öğrenebilmek için tercih edilen en kısa yoldur (Erciyeş, 2007, s. 172). Erciyeş'e göre tarih öğretiminde tercih edilecek yöntemin konu öğrenmek için en kısa olanı tercih edilmelidir.

Öğretim, kavram haritası tekniği ile yapıldığında öğrencilere bilgi ve kavram haritasının çizdirilmesi öğrencilere keyifli gelmiştir (Öztuna, 2002). Öğrencilerin yaptığı kavram haritaları, başarı ve kavram gelişiminde olumlu etkiler yapmıştır. Deneydeki öğrencilerin bilgi ve kavram haritasını çizerken oldukça eğlenmeleri ve bunu belirtmeleri Öztuna tarafından ulaşılan sonuçları desteklemektedir. Öztuna, kavram haritası ile tarih öğrenen öğrencilerin bundan daha fazla keyif aldığını belirtmiştir. Bunun kavram ve başarı için önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir. Bilgi ve kavram haritalarını öğrenciler daha fazla bilgi verdiğini düşünmektedir. Deneysel çalışmalar sonucunda kavram haritalarının olduğu derslerde öğrencilerin kavram öğrenmelerinin ve bilgi edinmelerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin mülakattaki sorulara verdikleri yanıtlar ile konuyla alakalı araştırmanın sonuçları benzerdir. Mülakat sonuçlarının, test sonuçları ve ders ölçekleri ile değerlendirilmesi sonucunda elde edilen verilerle bütünleştiği düşünülmektedir (Öztuna, 2002). Öztunay'a göre kavram haritalarından yararlanılarak verilen desler, öğrenciler için daha faydalıdır. Bunun araştırmalarla ve öğrenci mülakatlarında alınan sonuçlarla örtüştüğü ifade edilmiştir.

Kavram haritası yöntemiyle yapılan öğretimde konular karmaşık olsa da daha anlaşılır olmuştur. Lise tarih konularına bakıldığında çalışmanın yapıldığı 19. yy Osmanlı Devleti dağılma döneminde yeni bilgilerin ve kavramların olduğu görülmüştür. Konunun karmaşık olduğu söylenebilir. Yapılan test sonuçlarına bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere göre ortalama 15 puan başarıda önde oldukları görülmüştür. Bunun

sebebinin konunun oldukça fazla kavram ve bilgi içermesinden olduğu düşünülmektedir. Tarih konuları kavram haritaları eşliğinde işlendiğinde dersler daha anlaşılır hale gelmiştir. Bu sayede öğrencilerin başarı seviyesi de artmıştır.

Gözlem, deney, soru-cevap, ödevler gibi yöntemler amaca ulaşabilmek için benimsenen yollardır. Fakat genel öğretim yöntemleri içinde dar çerçeveli yöntem ve öğrenmeyi gerçekleştirmeye yönelik yöntemler olduklarından bilimsel açıdan teknik olarak tanımlanırlar (Çelikkaya, 1997). Çelikkaya'ya göre kavram haritalarıyla öğrenciler daha başarılı olmaktadır. Konular karmaşık olsa da bu yöntemin öğrenmede daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Tarih, belgeye dayalı ve bağlı olarak geçmişini inceleyen, geçmişteki olaylara nasıl ve neden sorusunu soran bir disiplindir. Yani tarih, belgeleri sorguya çekmekte, onları konuşurup gerçekleri öğrenmek isteyen bir ilimdir (Kodaman, 1991, s. 31). Kodaman'ın görüşüne göre tarih belgelerle geçmişini incelemekte ve gerçekleri belgelere dayalı olarak geçmişini öğrenmek için çabalamaktır.

Belge incelemesi için kullanılan dört farklı aşama bulunmaktadır. Analizi yapılacak veriden gerekli olduğunda örneklem seçme, kategorilerin geliştirilme çalışması, analiz biriminin tespit edilmesi ve sayısallaştırma aşamaları uygulanır (Balcı, 2005, 185-187).

2.4.1. Öğretim Metotları

Tarih eğitimi, öğrencilerin bilimsel araştırmalara özendirilmesi, bu sayede öğrencilerin bilgiyi derleme ve değerlendirme, temel unsurları süzebilme yeteneklerini güçlendirmelidir. Öğrenciler tarih öğretimi sayesinde görüşlerini açıkça ve hoşgörülü şekilde ortaya koymalıdır.

Öğrenciler açısından karşılaştırmalı diyalog ortamının oluşturulması için öğretim ve araştırma projelerine katılmaları özendirilmelidir. İnsanın var olmasında kişilik ve karakteri önemlidir. Toplumsallaşma sürecinde de belli bir yönetim işine girişi, kişilik ve karaktere yönelik eğitimin gerekliliğini ortaya konulmuştur. Toplumda insan bazı davranış şekilleriyle yapılanma sürecinin içinde yer alır. Her toplumun kendi kültürü, belli davranış şekillerinin arasındaki ilişki, devlet ve yönetim yaptırımları, belirli amaçları içeren insan tipleri oluşmasında etkilidir. Bu eğitim süreci tarih eğitimin amaçları ile bağdaşır. Millileşme

süreci, insanın karakter ve kişilik eğitiminin temelini tarih eğitimi ve yurttaşlıkta buluşturur. İnsanlarda milli benliğin uyanmasında, kök salmasında tarihin büyük rolü vardır.

Bir milletin benlik bilinci sadece tarih aracılığıyla oluşabilir. Tarih dersi, bireylere yaşam ve milletin vazifeleri hakkında siyasal ve tarihsel bir kavrama yeteneği kazandırır. Bireylerde ahlaki ve sosyal bir bilincin uyanmasını sağlar.

Tarih dersi, bireylere ahlak açısından değerli olan tarihi şahsiyetlerin yardımıyla mesuliyet sahibi, liyakatli bir vatandaş olma, fedakârlık yapmaya hazır bir insan olma örneklerini sunar. Tarih öğretiminin vazifesi, öğrencilerin bilinçli ve anlayışlı olmasını, hislerinin güçlü ve sürekli olmasını, fedakârlık yapmaya ve faaliyette bulunmaya hazır vatandaşlar olmasını sağlamaktır. Tarih çalışmalarının değeri hakkında yapılan tartışmaların oranının ortaya çıkarılması, tarihin doğası ve değeri hakkında bireyin kendi duruşunu açığa çıkarma fırsatı sağlar. Tarih öğretimindeki amaçlar ve değerler bunlara hizmet edebilir.

Tarih dersi, demokratik ülkelerde öğrencilere demokratik yönetim yollarının kavratılması, öğrencilerin yetişkin olduklarında demokrat ve iyi bir vatandaş olmalarını sağlayacak şekilde zihinlerine bilgi ve anlayış yerleştirilmesi amacını taşır. İnsanların kendisini bilmesi için tarihi öğrenmesi gerekir. İnsanın kendisini bilmesi her zaman önemli kabul edilmiştir. Kendini bilmek kavramı kişinin kendi kişisel özelliklerini bilmesi ya da kendini diğer insanlardan ayıran özelliklerini bilmesi değildir. Sadece insan olarak insanın doğasını bilmesi demektir. Ayrıca kişinin nasıl bir insan olduğunu bilmektir. Kendini bilmeyi başırırsan yapabileceğin şeyi de bilirsin. İnsanlar deneyinceye kadar kendi yapabileceği şeyi bilemeyeceği için insanın ne yapabileceğini gösteren bulgu sadece bireyin yapabileceği bir durumdur.

Buna göre geçmiş olayların değeri ise bireyin yapmış olduğu şeyi bizlere öğretebilmesidir. Tarihe dayalı anlayış ile bizim ne olduğumuz ya da bugün geldiğimiz duruma göre durduğumuz yeri gösterebilir. Kierkegaard, bu konuda hayatın geleceğe doğru yaşandığını ancak sadece geçmişe bakarak doğru anlaşılabileceğini ifade etmiştir. Yaşamdaki kurumsal anlamdaki yapılar açısından bu özellik çok önemlidir. Eğitimin hukuğun ve devletin işlevselliğini devam ettirmesi için geçmiş bilinmelidir. Şu anki yaşantımızın son halini nasıl aldığını bilmeden, bunu düşünmeden sosyal yaşantımız ve toplumsal yaşantımızla ilgili anlamlı ve mantıklı olarak düşünmemiz mümkün olamaz. Bunun başlıca nedeni geçmişin bugünden ayrılamayacak olmasıdır. Bugünkü meselelerin üzerinde geçmişin mutlaka etkisi vardır. Bunu açıklayabilecek cümle ise “Kendiniz doğmadan evvel neler yaşanmış olduğunu

bilmemek, sizin ebediyete kadar çocuk olarak kalmanız anlamındadır” bu cümle tarihin önemini vurgulamaktadır.

Tarihe karşı bakış açımız ne olursa olsun geçmiş, günümüzde de insanla ilgili her konuda etkisini sürdürecektir. Tarih, bir milletin siyasi, kültürel ve manevi alanda geçmişinin geleceğe yansımaları olarak kabul edilir. Geçmiş bilmek demek geleceğe güvenle bakmak demektir. Bireylerin geçmişe ilgi duymasını sağlamak ve diğer ülke kültürlerini tanıtmak tarihin amaçlarındandır. Tarih eğitimi, sosyal, ahlaki açıdan kendi geliştirmiş, korumacı vatandaşlık değerleri ve becerilerini geliştirmiş bireyler yetiştirilmesini sağlar. Tarih öğretimi ile ilgili Avrupa’da yapılan çalışmalarda Osmanlı ruhunun oluşturduğu ruhu, basın, vicdan ve söz hürriyeti, kişiye saygı alanında istekler olduğu sürece hürriyet olduğu ileri sürülmüştür.

Avrupa ruhunu benimsemeyenler dahi kendi ülkelerindeki öğretimin, güvenlik, hürriyet ve insan onuru fikirlerini benimsetmeyi amaçladığını kabul etmektedir. Tarih eğitimi aynı zamanda sosyal bilimlerin değerli bir kısmıdır. Öğrencilerde aynı zamanda tarih eğitimiyle tutum, alaka ve değer verilmesi gibi farklı olan duygu ve davranışlar açısından gelişim göstermektedir.

Öğrencilerde, büyüklerine saygı, vatan sevgisi, milli değerlere bağlılık, devlete karşı sorumlulukların yerine getirilmesi, başkalarına ve farklı düşüncelere hoşgörü, kendine güven, temizlik ve düzen gibi alanlarda ahlaki davranışlar oluşmaktadır. İki ülkede ortak dil ve kültür olsa da aynı yaş grubundakilere okutulan derslerin içeriği farklı olabilir. Bu farklılık bireylerde ortak kültür ve tarih bilincinin geliştirilmesine olumsuz etki yapmaz. Bu açıdan gerek ders programı hazırlanırken gerek öğretim sırasında dikkatli olunmalıdır. Çünkü insanların bugünü ve geleceği tasarımları, eğitimle mümkündür.

Eğitim ve öğretimdeki ana etken ise öğretmendir. Ayrıca öğretmen bilgiyi aktarırken öğrencinin kişilik gelişimine de rehberlik eder. Öğretmen, üzerine düşen görevi yerine getirebilmek için hem kendi yaşadığı ülkenin kültür ve tarihini hem de ortak kültür ve tarihi paylaştığı diğer ülkeleri tanımalıdır. Çalışmamızda Türkiye ile ortak kültür ve tarihe sahip olan Mısır’daki tarih dersinin içerdiği konuları, amaçları, derslerin öğretimi sırasında kullanılan araç ve gereçler, derse ayrılan zaman incelenmiştir.

Her iki ülkede aynı yaş grubundaki öğrencilere okutulan derslerin işleniş ve içeriği açısından farklı ve benzer taraflar tespit edilmiştir. Farklı olanların ortak paydada bir araya getirilmesi, öğrencilerin kültürel ve zihinsel gelişiminde yararlı olacaktır. Çalışmamızda Mısır’da tarih

dersinin okutulmasına ayrılan zaman ile Türkiye’de tarih dersine ayrılan zaman da dikkate alınmıştır.

Araştırmamızda ilk olarak dersin temel materyali olan ders kitapları, şekil ve içerik bakımından incelenmiştir. Bu sayede derslerin daha yakından tanınması amaçlanmıştır. Öncelikle Türkiye’de okutulan tarih dersi göz önüne alınmıştır. Dersin kapsamlı olarak tanımı, amacı, detaylı tarihi, derste kullanılan araç ve gereç, ders içeriği detaylı olarak incelenmiştir. Ders kitaplarındaki ünite ve konular, içerikleri ile birlikte ortaya konulmuştur. Devamında araştırmanın amacına göre Mısır’daki tarih dersinin kapsamı, tanımı, derste kullanılan araç ve gereçler incelenmiştir.

Aynı bölümde Türkiye’deki tarih öğretiminin amacıyla Mısır’daki öğretimin karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırmada tarih dersi kitaplarının içeriğine de yer verilmiştir. Kitaplarda yer alan konu ve üniteler belirlenerek, bunların içeriği ortaya konulmuştur. Araştırmanın son kısmında ise Türkiye’deki tarih derslerinde olan tarih konuları ve Mısır’da 9.-10. ve 11. sınıflardaki, üniversitelerdeki tarih derslerinin konuları içerik bakımından karşılaştırılmış, aralarındaki farklılıklar ve benzerlikler tespit edilmeye çalışılmıştır.

2.4.2. Tarih Öğretiminin Teknikleri

İnsanlık tarihi kadar eski olan öğretim ve öğretme yöntemi tarihin anlaşılmasına yardımcı olur. İnsanlar çağlar boyu bildiklerini başkalarına anlatmak için farklı yöntemler kullanmıştır. Öğretimin bir yöntem olması insanlık tarihinden eskidir. Socrates, M.Ö 469-399 yılları arasında yaşam sürmüş ve "kendini tanı" ilkesi ile soru cevap ve tartışma yönteminin uygulanmasını önemsemiştir. Onun öğrencisi olan Eflatun ise ideler teorisindeki düşünceleriyle buna sezgisel düşünce unsurunu katarak daha etkili bir öğrenme tekniği kullanmıştır (Özçelik, 1996, s. 65). Özçelik, tarihin anlaşılmasında öğretim ve öğretme yönteminin kullanıldığını belirtmiştir. Öğretim ve öğretme yöntemi ise insanlık tarihine kadar inmektedir. İnsanlar öğretmek için farklı yöntemlerden yararlanmıştır.

Bunun dışında geleneksel yöntem ve teknikler kullanıldığında öğrencilerin tarih dersleri hakkındaki yargıları da değişmektedir. Deneydeki öğrenciler ise mülakat sorularını yanıtlarken tarih derslerinin anlaşılır ve eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Bunun bilgi ve kavram haritaları yardımıyla dersin işlenmesi nedeniyle olduğu düşünülmektedir.

2.4.3. Öğretim Tekniğinin Uygulama Aşamasında İzlenecek Yollar

- Materyalin hazırlığı
- Gösterim planlamasının hazırlanarak bunun daha önceden öğrenciye mutlaka duyurulmasının ya da hangi aşamaların olduğunun öğrenciye bir şekilde dikte edilmesi
- Hataların görülmesi için öğrencinin gösteriyi tekrar etmesinin sağlanması
- Soru cevap uygulamasıyla öğrencilerin eksikliklerini görmesini sağlamak
- Uygulamanın öğrencilere bireysel olarak ya da grup halinde yaptırılması
- Çalışma sırasında öğrencilerin öğretmen tarafından takip edilmesi, öğrencilerin yönlendirilmesi, çalışmanın incelenerek, hataların düzeltilmesi için yardımcı olunması
- Oluşturulan ürünler; çalışma grupları öğretmen ve öğrencilerle birlikte incelenerek değerlendirilmeli (Aykaç, 2005). Aykaç, öğrenme tekniğinde izlenmesi gereken yolları açıklamıştır. Öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmesini sağlamak için bu yöntemin aşamaları titizlikle uygulanmalıdır.

Tarihsel olayların açıklamasını yaparken Collingwood içsel ve dışsal yönleriyle ele alarak açıklamaya çalışmıştır. Tarihçi, olayların içi ve dışı denilebilecekler arasında ayrım yapar. Olayların dışıyla olaylardaki kişileri hareketlerine göre betimlenebilecek her şeyi ele alır. Olayların içiyle de düşünce yoluyla betimlenebilecek olanları ele alır (Collingwood, 1990, s. 21). Collingwood'a göre tarihçi tarih olaylarının içini ve dışını ayrı ele almalıdır. Olayların içini ele almak için düşünce yolunu, dışını ele almak için de olaylarda etkili olan kişilerin hareketlerini göz önüne almalıdır ifadesini kullanmıştır.

Jenkins bu konuda farklı düşünmektedir. Jenkins' e göre tarihsel anlamının gerçekleşmesi, deneyimsel anlamalar ile gerçekleşmektedir (Dilek, 2001, s. 96). Dilek'e göre tarihsel anlama sadece deneyimsel anlamının olması halinde gerçekleşir. Öğrencilerin tarihi anlamasında deneyimlerinin önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir.

Bu dönemde her şeyin belli düzende öğretilmesi, öğretimin bilinenden bilinmeyene doğru, kolaydan zora doğru olması gibi öğretim ilkeleriyle olmasının savunucularından biri olan Ratke açısından her şey, deneyden ve gözlemden geçirilmelidir. 17. yüzyıl eğitimcileri arasında olan J. A. Comenius, öğretimi önce gözlem, ardından düşünme, daha sonra konuşma ilkesi şeklinde aşamalara ayırmıştır (Özçelik, 1996, s. 65-66). Özçelik, öğretimin belli bir düzende olmasını benimsemiştir. Yani kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene gibi

bir yöntem uygulanmalıdır. Tarihte bunu benimseyen eğitimcilerin de gözlem, düşünme ve konuşma sırasına uygun bir eğitim sistemi uyguladığını belirtmiştir.

Sosyal bilimlerin ve tarih öğretiminin uygulanması sırasında farklı yollar ve teknikler kullanılabilir. Bu yöntemler soru cevap, tartışma, oyunlaştırma, bireysel çalışma ve örnek olay çalışması denilen yöntemlerdir. Öğretmenler bu yöntemlerden birini kullanabilir ya da konulara uygun şekilde her birine ayrı bir yöntem tercih edebilir (Özçelik, 1996, s. 74-75). Özçelik, tarih öğretiminde farklı yöntemler kullanılabileceğini belirtmiştir. Eğitimciler de bu yöntemlerden birini tercih edebilir ve öğretimde bunu kullanabilirler.

Öğrenim sürecinde öğretmen öğrencilere yaşantı kazandırmayı amaçlarken bazı etkinliklere yer verebilir. Bazen konuşturur, bazen öğrencilerini belli konulara yönlendirebilir. Öğretmenin konuları öğretirken kullandığı bu yöntemlerin hepsi öğretim yöntemleri olarak tanımlanır. Öğretim yöntemleri, tarihin öğrenme sürecinde duruma göre gelişimi hızlandırma etkisi yapabilir (Binbaşoğlu, 1991).

2.4.4. Tarih Öğretiminde Teknolojinin Kullanımı

Günümüzde bilim ve teknoloji alanından gelişmeler oldukça hızlı gerçekleşmektedir. Toplumların, ayakta olması ve dünyada söz sahibi olması, bilim ve teknoloji gelişmelerini takip etmelerine ve gelişmelere uyum sağlayabilmelerine bağlıdır. Dolayısıyla nitelikli insanın önemi de buna bağlı olarak artmıştır. Eğitimli insanların yetiştirilmesi ise belli bir süreç ister. Sürecin istendiği gibi iyi sonuçlanması için süreç planlamasının iyi yapılması ve plana sıkı sıkıya bağlı kalınarak uygulanması, uygulamanın objektif ölçülerek değerlendirilmesiyle elde edilebilir. Değerlendirme doğru yapılmadığında elde edilen sonuçtan doğru bilgi alınamaz. Bu yüzden eğitim amacına ulaşamaz.

Bayram (1999), disiplinler arası bir sistem yaklaşımı olan öğretim teknolojisinin akademik alanda ortaya çıkmış, çeşitli uygulama alanıyla hızlı bir şekilde gelişmeye devam eden bir bilim olduğunu belirtmektedir. Bunun insanoğlu tarafından ortaya konan sosyal bilimler, psikoloji, matematik ve felsefe gibi geleneksel disiplinlerle bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. Öğretim teknolojisi, bireyin öğrenme ortamında ve davranışlarında değişiklikler yapmaktadır (Bayram, Salan ve Gürdal, 1999). Buna göre uygulanan geleneksel disiplinler, bireylerin öğrenme ortamını ve davranışlarını değiştiren bir etkiye sahiptir. Öğrenciler buna göre bilgiyi toplumsal ve kültürel çevreleriyle etkileşimleri esnasında yapılandırır

(Deryakulu ve Eşgi, 2001, s. 52). Bu söyleyişe göre öğrencilerin bilgiyi yapılandırması, yaşadıkları toplum ve kültür etkileşimleri sırasında olur.

Buna rağmen herhangi bir araç ya da yöntemin bunun için yeterli olmayacağı, araç ve yöntemlerin gereken yerlerde, gerekli şekilde, ölçüde kombine olarak öğretilmesinin en iyi yöntem olduğu bilinmelidir (Şimşek, 2003). Şimşek, tarih öğretiminde herhangi bir yöntemin yeterli olmadığını, yöntemlerin doğru olarak, doğru yerde ve ölçüde kullanılması ve öğretimin bu şekilde yapılmasının uygun olduğunu belirtmiştir.

Boş teknolojiler bilgi içerse de bu bilgileri öğrenenlerin aynen edinmesi kararlaştırılmamıştır. Bunlar, öğrenenlerin sadece kendi bilgi ve anlamlarını oluşturması için yardımcı araçlardır (Alkan, Deryakulu & Şimşek, 1995, s. 57). Onlara göre bilgi içeren boş teknolojilerin hedefi, öğrencilerin bilgilerini ve anlamlarını oluşturmalarına yardımcı olmaktadır.

Gerçek nesneler, afişler, haritalar, maketler, deney takımları, canlı kaynaklar, modeller, mikro afişler, bültenler, dergiler, kitaplar, radyo yayınları, bilgisayar yazılımları, saydam takımları, sanal dünyalar, simülatörler, televizyon programları bu araçlardan bazılarıdır (Şimşek, 2004, s. 1341-1342). Şimşek, öğretim için kullanılabilecek gerçek nesneleri belirtmiştir. Bunların içinde televizyon programlarından haritalara kadar pek çok nesne bulunmaktadır.

Öğrenme ve öğretme kavramlarının algılanışı ve yorumlanmasında meydana gelen değişimler, öğretim teknolojisinin ortaya çıkışına ve gelişimine sebep olmuştur (Carr, 1996, s. 37).

2.5. Tarih Öğretiminde Ders Anlatımı

Tarihsel düş gücü, gerçekler yetersiz kaldığında oluşan boşlukların doldurulması için bir araç olarak kullanılmalı (Cooper, 1995, s. 4). Coopere göre tarih bilgilerin yetersiz kaldığı boşluklarda tarihsel düş gücünün kullanılması gerekmektedir.

Cooper; düş gücünü, cephanenin bitmesi halinde savaştan önce saldırıda kullanılabilecek olan bir görüş şeklinde ele almaktadır (Cooper, 1995, s. 4). Cooper tarihsel düş gücünü farklı bir şekilde tanımlamış ve bunun tarih boşluklarının tamamlanmasında oldukça önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin hem geçmişte yaşanmış olayları hem de mevcut yaşantılarının günümüzden farklı olan taraflarını anlaması kolay olmaz. Yaşantıların daha iyi anlaşılabilmesi için tarihsel düş gücünün kullanılması gerekmektedir. Öğrencilerin bu yönde gelişimi sağlanabilirse bunun başarılması kolay olur (Dilek, 1999, s. 95). Dilek öğrenciler içinde tarihsel düş gücünün önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu olmadığı takdirde öğrencilerin yaşantılarına göre geçmişi anlamaları zordur. Öğrenciler düş gücü için geliştirilirse daha başarılı olacaklardır.

Türkiye’de sosyal bilgiler dersi ilköğretime yönelik tarih dersinin adıdır. Dersin esas amacı öğrencilerin iyi ve mantıklı olacak kararlar almasını sağlamak, sorumluluk alabilecek vatandaşlar olmalarını sağlamak için destek olmaktır (Barth, 1997, s. 8). Barth Türkiye’de ilköğretimde tarih dersinin sosyal bilgiler adı altında verildiğini belirtmiştir. Bu dersin hedefinin ise öğrencilerin sorumluluk sahibi olacak, mantıklı ve iyi karar alabilecek şekilde yetiştirilmesidir demektedir. Ulusal bütünleşme sürecinde her devletin geçmişinden, tarihinden yararlanılmalıdır. Milletlerin pek çoğu ulusal bütünleşme için bunu kullanmaktadır. Çocuklara zamanında ulusal kimlik duygusunun aşılması ile dolaylı yoldan vatanseverlik aşılacaktır. Eğitim sisteminin denetiminde istendiği gibi toplumsallaştırma gerçekleştirilebilir (İnal, 2004, s. 61). İnal toplumlarda ulusal bütünlüğün sağlanması için kendi tarihinden yararlanılması gerektiğini belirtmiştir. Günümüzde toplumların çoğunun bu yolu kullandığını ifade etmiştir. Böylece toplumsallaşma süreci de sağlanmış olacaktır.

Eğitimin, toplumsal yanı ve üretimi yeniden sağlama özelliği dikkat çekmektedir. Çocuğun eğitilmesi ana babası yanında toplumdaki diğer bireylerin de kazanılmasında etkili olmaktadır (Friedman’dan aktaran Ercan, 1998, s. 144). Yazara göre çocuğun eğitilmesi sayesinde ana babası ve diğer bireylerde kazanılmaktadır. Eğitim sayesinde üretimde yeniden sağlanabilir.

Tarih, geçmişte insanların neler hissettiğini ve düşündüğünü ya da inançlarının ne olduğu hakkında ilgilenir (Cooper, 1995, s. 4). Cooper tarihin ilgilendiği alanın geçmişte yaşamış olan insanların düşünceleri, inançları ve hissettikleri olduğunu belirtmiştir. Marbeau öğrencilere ilkokulda tarih öğretilirken hayat dolu açık bir yol izlenmesinin sağlanması gerektiğini savunmuştur. Öğrencilerin risk alabilecek, fikir alışverişi yapabilecek, entelektüel düşünce yapısına sahip olan ve düşüncelerini organize edecek çocuklar olarak yetiştirmeleri sağlanmalıdır (Cooper, 1995, s. 14). Coopere göre bireylerin yetiştirilmesi

sırasında ilk tarih öğretimini aldıkları ilkokulda açık bir yol izlenmelidir. Böylece bireyler risk alan, düşüncelerini organize edebilen, fikir alışverişinde bulunacak şekilde yetişebilir.

Çocukların ve yetişkinlerin düşünmesindeki farklılıklar yetişkinlerin akla uydurma, konuları mantığa uygun hale getirme, soyutlaştırma yöntemlerini öğrenmelerinden kaynaklanır. Yetişkinlerin bilinçaltına ittikleri eğilimleri olabilir. Ancak bu onların sahip oldukları yeteneklerini ifade etmelerine engel olmaz. Çocuklarda ise henüz maskelenmiş davranışların öğrenilmemiş olması düşünce farklılığına yol açar (Çetin, 1991, s. 53). Çetin, çocuklardaki ve yetişkinliklerdeki düşünce farklılıklarının yetişkinlerin olaylara daha mantıksal bakmasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Çocukların da maskelenmiş davranışları henüz öğrenmemiş olması bu farklılığın temel nedeni olarak gösterilmiştir.

Shemilt çocukların aktif sorun çözme öğrenmeleri halinde tarihin gerçeklerini kesin olarak kabul etmeye fazla eğilimli olmadıklarını ileri sürmüştür. Bu çocuklar kanıtları kesin bilgi olarak görmektedir. Sonuçta kanıtın içeriğini tarihsel olayların kurgusunda gerekli bir araç olarak görürler (Cooper, 1995, s. 13). Cooper'a göre çocuklar kesin bilgiyi kanıtlar olarak görmektedir. Tarihsel olayları kurgularken kanıtı önemli bir araç olarak kabul ettiklerini ifade etmiştir. Sınıf içinde sorun çözmek için uygun ortamın yaratılması için öğrenci; sorunu, çözmeye değer görmeli ve ilgi çekici bulmalıdır (Aksu, 1997, s. 103). Aksun'un görüşüne göre öğrencinin sınıfta sorunu çözmesi için sorunu ilgi çekici bulmalı ve çözmeye değer kabul etmelidir.

Kullanılacak strateji sayesinde öğrenciler belli konulardaki sorunların çözümünü öğrenir. Aynı zamanda karşılaşılabilecekleri sorunları nasıl çözebileceklerini de öğrenmiş olurlar (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, s. 63). Yazarın belirttiğine göre öğrencileri belli konuların çözümünü öğrendiklerinde karşılaşılabilecekleri sorunları da çözebilmeyi öğrenmiş olurlar.

Sonuçta çocukların sonuca ulaşabilmelerini sağlayacak yeteneklerinin geliştirilmesine mümkün olduğu kadar erken yaşlarda başlamalı, dilin soyutluluğu kavratılmalı, sorun çözmede doğru yardımı almaları konusunda kendilerine yardımcı olunmalıdır. Psikologlar muhakeme alanında uzmanlaşmış olduklarından tarihsel düşünceyi kapsayan konularda çocukların farklı tartışmaları geliştirebilmeleri için onlara yardımcı olunmasını tavsiye ederler. Hatırda kalan, ilginç olan, açık uçlu, basit soruların çocuklara sorulmasını; bu türde kelimelerin öğretilmesini önerirler (Cooper, 1995, s. 10). Cooper çocukların eğitime erken yaşlarda başlanmasının yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olacağını belirtmiştir. Bu

konuda çocuklara yardımcı olunmalı ve sorun çözmede kullanabilecekleri kelimeleri öğrenmeleri sağlanmalıdır.

Geçmiş öğrenmek için ikinci el kaynakları kullanan öğrencilerin zamanla bu kaynakların içeriğindeki bilgilerin birbirinden farklı olacağını öğrenmeleri mümkün olacaktır. İlk el kaynaklar hakkında sorular sorduklarında, belgelerle bu kaynakların desteklenmesinin gerekliliği anlayacaklardır. Sonuçta doğru yanıtın olmadığını da göreceklerdir. Bu öğrenme modeli öğrencilerin tarihi anlamasına yardımcı olacak, zihinsel ve sosyal gelişimlerine de yardımcı olacaktır (Cooper, 1995, s. 6). Coopere göre öğrencilerin tarihi anlaması için doğru kaynaklardan yararlanılmalıdır. Kaynakların belgelerle desteklenmesinin gerekli olduğunu öğrenciler öğrenmelidir. Ayrıca doğru yanıtın olmadığını da bilmelerinde yarar vardır. Milli Eğitim sisteminde daha sonraki aşamalarda öğrencilere verilen bilginin olduğu gibi tekrar edilmesi öğrencilerde bilginin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. İlkokuldan itibaren eğitimin her basamağında aynı bilgileri alan öğrencilerin işi zora girer (Özbaran, 1998, s. 65). Özbaran'a göre öğrencilerin tarih alanında ilkokuldan itibaren aynı bilgileri alması bunların öğrenilmesini zora sokmaktadır. Çünkü öğrenciler bilgileri sürekli tekrar etmekte ve bir süre sonra bunları anlamamaya başlamaktadır.

İnsanların davranışlarının detaylı bir araştırmaya konu edilebileceği ancak insanların zihninde neler olduğunun anlaşılması için sadece çıkarım sayesinde bilinebilir (Cooper, 1995, s. 4). Cooper'e göre insan davranışları detaylı olarak araştırılabilir. Fakat insan zihninde neler olduğu kolay anlaşılmaz. Bireylerin geçmişe yönelik yorumu, yaşam sürdüğü günü algılama şekli, geleceğe yönelimlerini anlatma biçiminde bütünlüğün korunmasının iki önemli işlevi bulunmaktadır. Bunlardan biri; kişinin kendisini zaman akışında görmesini ve değerlendirmesini sağlamak, diğeri ise bireylerin gelecekte olacak davranışlarının beklenen hale gelmesidir. Bu sayede toplumdaki değişme de sağlanabilir. Normalleşen ortamlarda insanların daha huzurlu yaşam sürmeleri mümkün olabilir (Tekeli, 2000, s. 12). Tekeli'ye göre bireylerin geçmişi, bugünü ve geleceği bir bütün olarak görmesi gerekir. Bu bireylerin hem kendilerini zamanın içinde görmesine hem de gelecekte nasıl davranması gerektiğine yardımcı olacaktır.

Günümüzde ilkokul düzeyinde eğitim programları vatandaşlık eğitimine destek vermektedir. Ayrıca sosyal bilgilerden vatandaşlık eğitimine hizmet verecek şekilde kullanımı beklenmektedir (Barth, 1997, s. 11). Barth'ın ifadesine göre ilkokul seviyesinde uygulanan eğitim programları bireylerin vatandaşlık eğitimini desteklemektedir. Sosyal bilgiler

dersinin bu şekilde kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Tarih konularının eğitimi günümüzde sosyal bilgiler dersi içinde olmaktadır. 1968 yılında çıkarılan programla coğrafya, yurttaşlık bilgisi ve tarih dersleri sosyal bilgiler içinde kaynaştırılmıştır. Bunun tarih dersinin bağımsız olmasını olumsuz etkilediği düşünülmektedir (Sakaoğlu, 1995, s. 139). Sakaoğlu'na göre tarih dersinin sosyal bilgiler içinde okutulması, tarih dersine yeterince önem verilmemesine neden olmuştur. Tarih dersinin bağımsız okutulması daha faydalıdır, demiştir.

Bilginin elde edilmesi sırasında sembollerden başlayarak olgular, kavramlar, genellemeler sırasıyla kullanılır. Bu süreçte konu hakkında düşünme ve sonuç çıkarma becerisi kazanılır (Barth, 1997, s. 10-15). Barth'a göre bilgiyi öğrenmede sırasıyla semboller, olgular, kavramlar ve genellemeler kullanılmalıdır. Bu yöntem bireylere konu hakkında düşünme ve sonuçlandırma yeteneği kazandırır.

Tarih eğitimi sayesinde elde edilebilecek kapasiteler beş grupta değerlendirilebilir.

- Öğrencinin zamanı kavraması ve bunu toplumsal değişim ile ilişkilendirebilmesi
- Öğrencinin bir amaç için hikâye oluşturabilmesi ya da senaryo oluşturması yani anlatı kurma kapasitesinin geliştirilmesi
- Öğrencinin bir konuda araştırma yapabilmesinin önünü açmak
- Öğrenci, kavramları ve dili doğru şekilde kullanabilme, düşüncelerini doğru olarak yazıya dökme yeteneğine sahip olmalıdır (Tekeli, 2000, s. 19-20). Tekeli'ye göre tarih eğitimi ile öğrencilerin elde edeceği kazanımlar beş grupta değerlendirilmiştir. Öğrencilerin, zamanı kavrayarak toplumsal değişimi görmesi, hikâye oluşturması, araştırma yapmasının sağlanması, kavramları ve dili öğrenme ile düşüncelerini yazıya dökme özelliklerini kazanması şeklinde ifade edilmiştir.

Ulusal onurun yüceltilmesi için bu konuda yapılan yazımlarda içinde başka ulusların onurlarına saygı göz ardı edilmektedir. Ayrıca uzun bir geçmişi olan tarihsel bilgiler öğrencilere oldukça küçük yaşlardan itibaren verilmektedir. Küçük yaşlarda öğrencinin ihtiyacı olan tarih bilgisi bu bilgileri ezberleyerek olmaz. (Sakaoğlu, 1998, 143-152). Sakaoğlu'na göre öğrencilere tarihsel bilgiler çok küçük yaşlarda verilmeye başlanmaktadır. Bu şekilde öğrencilerin bilgileri ezberlemesi kabul görmemektedir. Ayrıca ulusal onuru yüceltmek için yapılacaklarda diğer ulusların onuruna saygı duyulmalıdır. Çocukluk döneminde bireylerin ruhlarında kopan fırtınalar bilgiye düşkünlüğü ortaya çıkarır. Olup

biten her şeyi bilmek ve kavramak isterler. Çocukluktan itibaren duyduklarını yeniden dinlemekten sıkılır ve bilgiyi hemen kavramayı istemezler. Artık akıl onlar için önemli bir kriterdir. Akıllarıyla inançları kavramayı ve savunmayı isterler. Bu çağlarda dinin zihinsel ve kavramsal anlatımı çocuklar için uygundur (Bilgin ve Selçuk, 1999, s. 81). Yazara göre çocuklar bilgiye düşkündür. Her şeyi öğrenmek, bilmek ve kavramak için çabalarlar. Ancak sürekli duydukları bilgiyi de öğrenmekten sıkılırlar. Onlar için akılları ile hareket etmek çok önemlidir.

Bu yüzden yakın geçmişte olan ihtilaflı konuların dikkatli bir şekilde planlanması halinde güncel konular hakkında genel açıklamalar yapabilir. Ancak bu açıklamaların ilköğretim çağındaki öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmayacağı ile ilgili şüpheler bulunmaktadır (Slater, 1995, s. 146).

2.5.1. Tarih Öğretiminin Baş Rolü Öğretmen

Öğretmen eğitimi için yeniden yapılanmanın temel amaçları arasında, eğitimin temel standartlarının geliştirilmesi yoluyla dünyadaki diğer örnekler gibi Türkiye’de nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi hususu yer almaktadır. Toplumdaki gelişim, değişim ve yenilenmenin sağlanması için nitelikli öğretmenlerin yetişmesini sağlayacak bir eğitim programının gerekliliği zorunludur. Bu yüzden Yükseköğretim Kurulu öğretmenlerin eğitiminde yenilenme kapsamında akreditasyon amaçlı eğitim programı standartlarını geliştirmiş, eğitim fakültelerinde bunlara uygun şekilde düzenleme yapılması sağlanmıştır.

Eğitimde verimliliği ve kaliteyi belirleyen unsurlardan biri eğitim sürecinde yer alan ve sürecin yürütülmesinden sorumlu öğretmenlerin nitelikleridir. Nitelikli eğitimin temel şartı ise öğretmenlerin nitelikli yetiştirilmesidir. Bunu sağlayabilmek için öğretmen yetiştiren kurumların fiziki donanımları, öğretim elemanları, yönetim ve eğitim programları ile öğretmen adaylarının niteliği önemlidir.

Öğretmenin eğitimi için aranan nitelik özelliğinin sağlanması için öğretmen yetiştiren kurumlardaki eğitimci kişilerin fiziksel donanımları, yönetimdeki kişiler, eğitim programları ile bu kurumlara gelen öğretmen adaylarının niteliği önemlidir. Buna göre öğretmen eğitimi için öncelik, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinin hedef alınmasıdır. Bunu sağlamak amacıyla öğretmen yetiştiren kurumlardaki kişiler, programlar ve öğretmen adaylarının niteliği ele alınmalıdır. Günümüzde öğrenmeyi öğrenme, bilgi, sinerji okur yazarlığı öğretmen eğitimi kalitesinin önemli kriterleri şeklinde ön plana çıkarır (Baştürk ve Yücel,

2004, s. 517–519). Yazarlara göre öğrenmeyi öğrenme gibi kriterler öğretmen eğitimi kalitesinde önemli etkenlerdir.

Bilgi çağı, yoğun bilginin olduğu, bilim ve teknolojinin hızlı bir değişim gösterdiği bir süreçtir. "Bilgi toplumu olma sürecindeki toplumların bireylerinin hem bu zamana uyum göstermek aynı zamanda bu süreyi geliştirebilmek için aşağıda sayılan niteliklere sahip olması gerekmektedir". (Özer, 1998, s. 147–164). Özer'e göre bilgi çağında bilim ve teknoloji hızlı bir değişim halindedir. Bu süreçte bireyler bilgi toplumu olmak için zamana uyum sağlamalı ve bazı niteliklere sahip olmalıdır.

Toplumsal isteklerin ve beklentilerin zaman içinde değişmesi, kalitenin en fazla "amacına uygunluk" ya da "kullanmaya en fazla uygunluk" olarak görülmesine yol açmıştır (Yıldırım, 2002, s. 191). Yıldırım'a göre toplumsal beklentilerin, isteklerin değişime uğraması nedeniyle kalite daha çok amacına uygunluk şeklinde ele alınmaya başlamıştır.

Eğitimde kalite ise eğitim sisteminin ürünü olarak bu eğitimin aşamalarından geçen kişilerin istenen özellikleri haiz olması ya da bu eğitim boyunca sahip oldukları özelliklerinin belirlenmiş olan standartlara uygunluğu şeklinde belirtilebilir. Öğretmenin eğitimindeki kalite ise amacına uygunluk seviyesi olarak ya da olması gereken kriterlerine uygunluk şeklinde tanımlanır (Yıldırım, 2002, s. 192). Yıldırım, öğretmen eğitimindeki kalitenin amacına uygun olmasını, eğitimde kalite de ise eğitim görenlerin gereken özelliklere sahip olması şeklinde bir tanımlama yapmıştır.

Bu kapsamda öğretmen eğitiminde ürünün ya da hizmetin niteliğine yönelik olarak bir otorite tarafından belirlenen kurum, yerel ya da ulusal seviyedeki standartlar, öğretmen eğitimi sağlayan kurumların kalite ve verimliliklerini belirlemeleri ve bu kurumların akredite edilmesi için kullanılır (Yıldırım, 2002, s. 192).

2.5.2. Öğretmen ve Tarih Eğitiminde Standart Geliştirmenin Gerekliliği

Eğitimdeki standartlar, eğitim kurumlarının verdiği eğitim hizmeti ve ürünlerinin niteliğini belirleyen, her alanda yeterliliklerini değerlendirilmede ölçüt olarak alınabilecek birleşik ve kapsamlı özellikler olarak tanımlanabilir. Eğitim kurumlarındaki yeterlilik alanları üç grupta toplanır (Zenor, 1989, s. vii). Yazara göre eğitim standartları eğitimi veren kurumların verdiği hizmet ve ürünlerin niteliğini belirlemektedir.

Eğitim kurumlarının yeterlilik alanları aşağıdaki gibi üç grupta toplanır:

- Kurumların gereksinimi, amacı ile aynı zamanda hizmet unsularının yeterli olması.
- Her kurumda belirlenmiş olan personelin, araç ve gereçlerin, olanakların yeterli olması.
- Görevlerin ve hizmetlerin seviyelerinin uygun olması ve yeterli olması.

Öğretmen eğitimindeki standartlar ise, öğretmenin yetiştirildiği kurumların verdiği hizmet niteliğini doğrudan etkileyecek olan ve bunların yanı sıra sunulan eğitim hizmetinden yararlanacak tüm öğrenciler açısından sahip olunması gerekli yeterlik düzeyleri ile öğrenciler için yeterliklerin kazandırılması amacıyla faydalanan bilgiler için nitelikleri içerir (Zenor, 1989, s. vii). Zenore göre öğretmen eğitimi standartlarını öğretmenlerin yetiştirdiği kurumların hizmet niteliği belirlemektedir. Eğitim kurumları da bu alanda yeterliliğe sahip olmalıdır.

Öğretmen eğitimi alanında eğitim programı içindeki standartlarının daha üst seviyede geliştirilmesi için ilk ortaya atılan fikir 1869 yılındaki Amerika Birleşik Devletleri'nde olan Fen bilimleri bölümünde yapılmış olan kongrede ortaya çıkmıştır. Kongre sırasında öğretmen eğitimi programının niteliklerinin geliştirilmesinin ne kadar önemli olduğu belirtilmiş, bu standartlarla öğretmenlik tanımının daha belirgin hale geleceği, öğretimde niteliklere gidilmesi sonucunda etkin olan öğretim yöntemlerinin oluşturulacağı hakkında değerlendirme yapılmıştır. Daha sonraki zamanlarda da görüşler geliştirilerek öğretmenliğe ait olan nitelikler oluşturulmuştur (Edelfelt ve Raths, 1998, s. 4). Yazar, öğretmen eğitimi standartlarının geliştirilmesi için çeşitli fikirlerin olduğunu belirtmiştir. Bu fikirler zaman içinde öğretmenliğin niteliklerinin oluşturulmasına yardımcı olmuştur.

Öğretmenin eğitimindeki standartlar, öğretmenlerin öğretmenlik görevlerini yaparken karşılarına çıkabilecek her türlü durum karşısında bilinçli olmalarının ve olması gereken gibi davranmalarını, okullardaki sosyo ekonomik bakımdan, aynı zamanda kültürel açılarından farklı öğrencilerin olduğu bir çalışma yapılması, sınıfta daha etkili olunması tarzında öğretmen yeterliklerinin olması gerekir (Basinger, 2000, s. 9-12). Basinger'e göre öğretmen eğitimindeki standartlar, görevleri sırasında karşılaşılabilecekleri durumlara karşı hazırlıklı olmalarını, kültürel ve sosyo ekonomik olarak farklı öğrencilerle çalışma yapmalarını, sınıfta etkili olmalarını kapsar. Dolayısıyla bugünün kalitesi yarının güvencesi olacağından, kurumdaki kalitenin teşvik edilmesi aynı zamanda kurumun geleceğinin güvenceye alınmasını sağlayacaktır. Kalite yönetiminin işlemleri ise aşağıdaki gibidir (Sümer, 2003, s. 12). Sümer'e göre bugün kaliteli öğretmen eğitim kurumlarında olursa bu geleceği de güvenceye alacaktır. Bu yüzden kurumlarda kalitenin teşvik edilmesi gereklidir.

Kalite standartlarının ortaya konması, kalite standartlarının uygunluğunun saptanması, kalite standartları ile ilgili görüş birliğine varılması, standartlar sayesinde kalite güvencesinin sağlanması kalite yönetim işlemleridir. Standartların temelinde kalite güvencesi ile sorumluluk vardır. Kalite güvencesi demek ürünün güvenilirliği, tutarlılığı, aynı zamanda ekonomik olma halidir. Standartların da kullananların doğasını kapsayacak şekilde kullanılan ürünler ile hizmetin koşullarıyla alakalı net kanıtlarla ve kalitenin geliştirmesine yönelik oluşturulmaktadır (Sachs, 2003). Sachs'e göre kalite standartlarının temelini kalite güvencesi ve sorumluluk oluşturmaktadır. Standartlar belirlenirken kesin kanıtlar ve kalitenin geliştirilmesi ön planda tutulmaktadır.

Kalite güvence sisteminin gelişim ve devamlılığının sağlanması için bazı şeylerin yapılması gerekir. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Sümer, 2003, s. 12). Sümer kalite güvence sisteminin gelişmesi ve devamlılığı için aşağıdaki gibi yapılması gerekenler olduğunu belirtmiştir.

- Üretim sürecine yüksek motivasyonda etkin katılımın olmasını sağlamak
- Kalite ve verimlilik yönünden araştırma ve geliştirme çalışmalarına süreklilik kazandırılmak
- Paydaşların arasında etkin şekilde iletişim ve iş birliğini sağlamak
- Toplumsal gereksinimlere yönelik bütün halinde değiştirme ve geliştirme çalışmaları yapmak

Standart ve kalitenin birbirinden ayrılmayacak derecede yakın ilişkili iki kavram olduğu belirtilebilir (Geoffrey, 2000; Erişen, 2001, s. 12; Günçer ve ötekileri, 1999, s. 3). Yazarlara göre kalite ve standart birbirine yakın kavramlardır. Bir amacı gerçekleştirmek için gereken nitelikler standart olarak, kalite ise ihtiyaçları karşılayacak ürünlerin özellikleri olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmen eğitimi aşamasında kalite ve verimliliğin artırılması amacıyla aşağıdaki alanlara uygun şekilde kalite standartlarının oluşturulmasının gerekliliği savunulmaktadır (Green, 2004, s. 28). Green'in belirttiğine göre öğretmen eğitiminde kalite ve verimliliğin artırılması için kalite standartları oluşturulmalıdır.

- Öğretmenlerin sahip olduğu kendine ait bilgisi ve becerileri
- Öğretmenlerin kendi beklentileri

- Öğretmenlerin sahip oldukları planlama yeterliliği
- Öğretmenlerin yapacakları etkin yöntem ile yapılan organizasyonlar
- Sınıfı yönetimi üzerine yetenekleri
- Zaman ve elde olan kaynakların verimli şekilde kullanılması
- Sürekli olarak değerlendirme yapabilmeleri

Bunların dışında kaliteye ilişkin standartlarının oluşturulmasının yanında öğretmenlerin esneklik, standart, sorumluluk, ödül, açıklık ve takım bilinci alanlarında da yeterli olmaları gerekmektedir (Green, 2004, s. 28). Green, öğretmen eğitimindeki kaliteye dair standartlar dışında öğretmenlerin de alanında yeterliliğe sahip olmasını gerekli görmektedir.

Öğretme ve öğrenme evrensel değer olmasına rağmen eğitim, planlı olarak amaçlı şekilde eğitim kurumlarında yapılmalıdır. Bu sağlandığı takdirde öğretme işini yüklenmiş olan öğretmen belli uzmanlık bilgisine sahip olmayı gerektirir. Öğretmenlik, toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılayan, etik değerleri olan, para kazanılan, devamlı gelişmeler gösteren bir meslektir (Aydın, 2003). Aydın'a göre eğitim planlı şekilde eğitim kurumlarında yapılmalıdır. Eğitim kurumlarında öğretme işini yapacak olan öğretmenlerin de uzman olması gerekmektedir.

Bilişsel öğretim anlayışında öğretmen, öğrencilerin öğrenme sürecinde kullanacağı öğretim yöntemlerini, bilişsel stratejileri kullanan kimsedir. Yeni yaklaşımda öğrencinin iç dünyasına, düşüncelerine ulaşılmaya çalışılır (Bayram, Salan ve Gürdal, 1999).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

20. yüzyılın sonlarına doğru, nitel araştırmalarda gözlenen yükseliş eğilimi ve bu yaklaşım türlerindeki belirsiz hususların giderek azalmaya başlaması, 21. yüzyılda artarak devam etmektedir (Creswell, 2014, s. 13). Diğer taraftan pozitivist paradigma üzerine temellendirilmiş salt nicel çalışmalara bilimsel açıdan şüpheyile yaklaşan araştırmacıların sayısında da önemli ölçüde bir artış yaşanmaktadır. Nicel desen temelli yaklaşımların, insanları ve olguları anlamaktan ziyade “onları test eden ölçen, deney veya hesap konusu yapan bir yaklaşım sergiliyor” olması, bu şüphenin temel nedenlerinden birisidir (Mayring, 2011, s. 15).

Nitel çalışmalar, nicel bir desende gerçekleştirilen araştırmalara nazaran çeşitli avantajlara sahiptir. Örneğin, bu tür araştırmalar yeniliğe daha fazla açıktır bu hususiyeti ile araştırmacılara çalışma tasarısı oluşturma noktasında çeşitli imkânlar sunar. Böylece araştırmacı, dili etkili kullanarak edebi eserler kaleme alabilir, yaratıcılığını sergileyebilir, tüm bu süreci zevk aldığı bir şekilde yürütebilir (Creswell, 2014, s. 21). Nitel araştırmalar yorumlayıcı paradigmalara dayanır. Bu yaklaşım tarzı ise gerçeğin mutlak ve tek olmadığı düşüncesinden hareketle ortaya çıkar. Merriam (2013, s. 8-9), nitel araştırmalarda tek gerçekliğin birden fazla yoruma kaynaklık edebileceğini söyler. Bu, nitel araştırmanın kendisine zenginlik katabileceği gibi esnek çalışma şekilleri sayesinde, araştırmacılara da çeşitli boyutlarda yaratıcılıklarını ortaya koyma imkânı tanır. Denzin ve Lincon’a (2005, s.3) göre, nitel bir çalışmada gözlemci, olgular dünyasının merkezinde yer alır. Bu noktadan dünyayı görülebilir kılan bir dizi yorumlayıcı yaklaşım sunma şansı yakalar. Daha açık bir ifade ile nitel paradigmaya dayanan çalışmalarda araştırmacı, dataların toplanması ve çözümlenmesi sürecinde başat bir rol üstlenir (Merriam, 2013, s. 14).

Nitel araştırma, birtakım felsefî yönelim ve yaklaşımı kapsayan bir araştırma türüdür. Nitel araştırmanın kökleri antropoloji, sosyoloji, gazetecilik, eğitim, toplum hizmeti, sağlık, hukuk gibi çeşitli uygulama alanlarına uzanmaktadır. 1960 ve 1970’lerde bu konu etrafında özellikle metot üzerine odaklanan birçok yayın ortaya çıkmıştır. 20. yüzyılın son yıllarında nitel araştırma tek başına bir araştırma metodolojisi haline gelmiştir (Merriam, 2013). Doküman analizi yönteminde araştırılmak istenen konuyla ilgili mevcut arşiv kayıtları, kitaplar, dergiler, biyografiler, günlükler, mektuplar, filmler, radyo ve televizyon programları gibi birbirinden farklı yazılı ve görsel materyaller incelenir (Balcı, 2015). Eğitimle ilgili bir araştırmada; ders kitapları, öğretim programları, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeler vb. veri kaynağı olarak kullanılabilir. Doküman analizi tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanıldığında, dokümanların araştırmanın amacına göre kapsamlı bir içerik analizi yapılması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırma veri toplama tekniklerinden doküman analizi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yöntem olarak betimsel araştırma, veri toplama tekniği olarak doküman analizi yöntemi, araştırmanın amacına uygunluğu ve yazılı materyal kapsamında değerlendirilen sosyal bilgiler programları, ders kitapları ve çalışma kitapları incelemeye olanak sağlaması nedeniyle kullanılmıştır. Araştırma boyunca nitel araştırma prosedürleri takip edilmiştir.

3.2. Veri Toplama Yöntemleri, Araçları ve Verilerin Toplanması

Nitel araştırmada, geleneksel olarak üç temel bilgi toplama şekli bulunmaktadır. Bunlar mülakat, gözlem, doküman ve eserlerin incelenmesidir (Merriam, 2013). Doküman incelemesine dayalı veri toplama tekniğinde, resmi ve özel hususiyetler arz eden her türlü belge incelenebilir konumdadır. “Bunlar; mektuplar, anılar, dilekçeler, yazıtlar, efsaneler, destanlar, günlükler, bildiriler, afişler, pullar, paralar, bayraklar, giysiler, aletler, araçlar, kayıtlar, not defterleri, öğrenci, öğretmen, yönetici, hizmetli kayıt defterleri, anıtlar, resimler, filmler, öyküler, şiirler, masallar, oyunlar, gazeteler vb. olabilir.” (Sönmez & Alacapınar, 2014, s. 153). Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile de birlikte kullanılabilir. Dokümanlar, nitel araştırmada etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi

kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda araştırmacı ihtiyacı olan veriyi gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Tarih eğitiminde doküman incelemesine dayalı veri toplama tekniğinin önemini ortaya koyan birçok kaynak vardır. Bununla birlikte tarih ve iletişim bilimleri gibi çalışma alanlarını istisna kabul ederek, bu yöntemin çok fazla uygulanmadığını söylemek mümkündür (Mayring, 2011, s. 51). Ancak son yıllarda doküman incelemesi, birçok araştırmanın veri toplama tekniği olarak yaygınlık alanını giderek genişletmektedir. Belge incelemesi tekniğinde, öncelikle üzerinde çalışılacak olan materyal net bir şekilde tanımlanmalıdır. Bu süreçte dikkat edilmesi gereken hususlardan birisi de bu materyalin temsil kapasitesidir (Mayring, 2011, s. 54). Ayrıca bu teknikte araştırmacıların, “neyi, neden, niçin, nasıl ve nerede arayacağını bilmesi”, dokümanları tanımlarken bu gerçekliğe bağlı kalması ve seçici olabilmesi de önemlidir (Sönmez & Alacapınar, 2014, s. 95).

3.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizi kısmında önce içerik analizi daha sonra ise betimsel analiz hakkındaki açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

3.4. İçerik Analizi

İçerik analizi, bilhassa tarih eğitim öğretimi alanında sıklıkla kullanılan önemli teknikler arasındadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011, s. 269). Kitap, gazete manşetleri, köşe yazıları, filmler vb. herhangi bir kaynak üzerindeki iletileri anlamlı bir şekilde ortaya koyma, onu derinlemesine okuma ve keşfetme noktasındaki içerik analizi, araştırmacılar için oldukça işlevseldir (Neuman, 2014, s. 466). Mayring’e (2011, s. 122) göre nitel içerik analizi “sistematiği orijini olan kuramsal temelli metin incelemeleri için de uygundur.” Ayrıca söz konusu yöntem, büyük veri kaynaklarını çözümleme ve anlamlandırmada, araştırmacılara önemli avantajlar sunmaktadır. Bu teknikte araştırmacılar uygun kod, kategori ve tasnifleme ölçütleri geliştirerek incelenen konu üzerinde karşılaştırma yapabilir, zamana bağlı meydana gelen değişimleri rahatlıkla gözlemleyebilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011, s. 269). Bu nedenle Mısır’da uygulanan tarih öğretim programı, ilkokuldan lisans aşamasına kadar kullanılan tarih ders ve çalışma kitapları, özellikle lise tarih ders kitapları, Türkiye’de uygulanan tarih öğretim

programı, tarih ders ve çalışma kitapları arasında analiz etme ve söz konusu çözümleme tekniğinin araştırmacılara büyük kolaylık sağladığını söylemek mümkündür.

3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Geçerlik ve güvenirlik, türüne bakılmaksızın herhangi bir araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması ile bulgularının sunulması aşamalarını ilgilendiren önemli kaygılardır (Merriam, 2013). Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir. Ayrıca, toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Nitel araştırmalarda veri, yani olgu araştırmacıdan bağımsız düşünülemez. Olaylar araştırmacı ile birlikte anlam kazanır ve öznel birtakım yaklaşımların görülmesi doğaldır. Ancak verilerin toplanması ve analizi süreci nitel bir desende gerçekleşse de çözümlemelerin kendi içinde tutarlılık içinde olması ve bilimsel zemine oturması gerekmektedir. Bundan dolayı geçerliği ve güvenirliği yüksek bir çalışma için, araştırmacı; ders kitaplarında yer alan değerlendirme soruları, hazırlık soruları, boşluk doldurmalar, gözlem ve inceleme konularını araştırmanın dışında tutmuştur. Bu araştırmada geçerliğin sağlanabilmesi amacıyla öğretim programları, ders kitapları ve çalışma kitapları olduğu biçimiyle ve yansız olarak incelenmiştir. Ayrıca veriler ayrıntılı olarak rapor edilmiş ve sonuçlara öğretim programlarından, ders kitaplarından ve çalışma kitaplarından alınan bilgilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi yoluyla ulaşılmıştır.

İncelenen iki ülkenin sosyal bilgiler programlarına, ders kitaplarına ve çalışma kitaplarına ilişkin bulgular ve bunlara dayalı oluşturulan yorumlar, çalışmanın sonuç bölümünün dayanak noktalarını oluşturmuştur. Sonuç kısmında çalışmanın alt problemlerine ilişkin değerlendirmeler yapıp öneriler sunulmuştur. Bu durum da çalışmanın geçerliği açısından önem arz etmektedir (Litchman, 2006).

Le Compte ve Goetz, iç güvenirlik konusunda izlenmesi gereken ilk stratejiyi toplanan verilerin betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulması olarak ifade etmişlerdir (Le Compte & Goetz'den aktaran Yıldırım & Şimşek, 2011). Mısır'ın tarih programı, ders kitapları ve çalışma kitapları araştırmacının kendisi tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Araştırmacı anadili Arapça olmasına rağmen, çevirilerin güvenirliği için, çevirileri yapılan dokümanlar,

uzman eğitimciler tarafından kontrol edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda genel olarak çevirilerin doğru olduğu kanısına varılmıştır. Bu süreç çalışmanın güvenilirliği açısından önem arz etmektedir (Golafshani, 2003). Türkçe'ye çevrilen programlar, ders kitapları ve çalışma kitapları amaç, içerik, öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutlarında Türkiye'de uygulanan tarih öğretim programları, ders kitapları ve çalışma kitapları ile karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada dokümanlar yoluyla elde edilen veriler öncelikle mantıklı ve anlaşılır bir biçimde, yorum katılmadan, ağırlıklı olarak tablolar halinde ve özetlenerek okuyucuya sunulmuştur. Terimlerden doğabilecek anlam farklılıklarından kaçınmak için Türkçe çevirileri yapılan terimlerin orijinal hali yazılmıştır. Türkçede tam karşılığı olmayan terimler ise yaklaşık anlamı ile verilmeye çalışılmış, mümkün olduğu kadar orijinal dildeki kullanımına bağlı kalınmıştır.

3.6. Karşılaştırmalı Eğitim Çalışmaları

Bir ülkenin çeşitli alanlardaki durumu ülkenin eğitimi ile ilgili bir göstergedir. Eğitim ve ulusal kalkınma bir bütündür. Bu yüzden karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemlerine alternatif olabilecek yaklaşımlar sunmalıdır.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları için bireylerin kendi ülkelerinde mevcut olmayan başka ülkelerin eğitim sistemlerine objektif bakış açısıyla ve ön yargısız şekilde yaklaşımları, sistemin desteklenmesi ve geliştirilmesi için atılabilecek uygun bir adımdır (Erdoğan, 2006). Erdoğan'a göre bireylerin karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında başka ülkelerin eğitim sistemlerine de objektif bakış açısıyla bakması, ön yargısız olmaları gerektiğini belirtmiştir.

Ülkeler arasında günümüzde ekonomi boyutunda küreselleşmenin hızlanması önceliklidir. Uluslararası ilişkilerde bilgi ve teknolojinin üretimi ve paylaşımda yoğunlaşması, çok sayıda ülkede toplumsal sistemlerinde giderek ulusal özelliklerin de azalmasına neden olmuştur. Ülkelerin bu hızlı değişime ve gelişime ayak uydurması için başta eğitim ve ekonomi olmak üzere toplumsal sistemlerin yeniden düzenlenmesi gerekir. Bunlar hem siyasi ve ekonomik alanlardaki etki gücünü elinde tutmak isteyen ülkelerin arasındaki yarış hızlandırmakta hem de ortak çıkarlarla ülkelerin aralarında dayanışma ve yardımlaşmayı zorunlu hale getirmektedir.

Değişim sürecinde ülkelerin toplumsal sorunlara çözüm uygulamaları için deneyimlerini aralarında paylaşmaları her geçen gün daha önemli hale gelmektedir. Bunun nedeni bir ülkenin toplumsal sistemi iyileştirme çabaları ya da sorun çözme uygulamaları diğer ülkeler

için örnek olay niteliğindedir. Bu nedenle bir ülkedeki eğitim sisteminde ya da eğitim sisteminin bir alanında yaşadığı deneyimler, (örneğin öğretmen eğitiminde yapılan yeni düzenlemeler, uygulamalar) öğretmen eğitiminde sorun yaşamış ülkeler açısından önemli bir örnek olabilir ya da bu ülkeler bundan ilham alabilir (Sağlam, 1999, s. iv). Sağlam’a göre ülkelerin toplumsal sorunların çözümünde birbirlerine destek olmaları değişim sürecini destekleyecektir. Bunun başlıca nedeni bir ülkenin toplumsal sorunları çözmek için yaptığı uygulamaların diğer ülkelere de örnek olabileceğidir.

Ülkelerin var olan eğitim problemlerini, eğitim sorunlarının nedenlerini başka ülkelerdeki benzer etkenler değerlendirilerek belirleyen ve yorumlayan araştırma alanıdır. Eğitim problemlerinin çözümlenmesi amacıyla diğer ülkelerin eğitim sistemlerini inceler (Erdoğan, 2006).

3.7. Karşılaştırmalı Eğitim

Karşılaştırmalı eğitim kavramı şu şekilde tanımlanabilir: Karşılaştırmalı eğitim, eğitim sorunlarının daha geniş bir çerçeve içinde ele alınması ve kavranması amacıyla değişik ülkelere ilişkin eğitim kuram ve uygulamalarını inceleyen eğitim dalıdır.

Karşılaştırmalı eğitim kavramının ilk defa ortaya çıkması 1800’lü yıllarda olmuştur. Bu tarihlerden itibaren karşılaştırmalı eğitim pek çok eğitim bilimcisi ve eğitim kurumunun tanımlamaya çalıştığı bir kavramdır. Cramer ve Brown, karşılaştırmalı eğitimi, “eğitim sorunlarının çözümlenmesi amacıyla farklı ülkelerde eğitim sistemlerini inceleyen bir alan” şeklinde tanımlamışlardır (Erdoğan, 2003, s. 6). Erdoğan, pek çok eğitimcinin tanımını yapmaya çalıştığı karşılaştırmalı eğitimi tanımlamaya çalışmıştır. Yazara göre karşılaştırmalı eğitim, eğitim sorunlarının çözülmesi için farklı ülkelerdeki eğitim sisteminin incelenmesidir.

Diğer eğitim bilimciler de karşılaştırmalı eğitim için daha ayrıntılı tanımlar yapmıştır. Karşılaştırmalı eğitim, toplumlarda var olan eğitim sorunlarını ve bu sorunlara yol açan nedenleri diğer toplumlardaki benzer etkenlere değinerek belirleyen ve yorumlayan bir alandır (Lauwerys, Neff ve Varış, 1979, s. 5). Yazarlar karşılaştırmalı eğitim tanımını yaparken eğitim sorunlarını ve bunun nedenlerini inceleyen, yorumlayan bir alan olarak ele almıştır.

Karşılaştırmalı eğitim, bazı eğitim sistemlerinin neden geliştiğini ve bazı eğitim sistemlerinin nedeni geri kaldığını, bazı sistemlerin de neden siyasal ideolojik baskı altında kaldığını, diğer sistemlerin nasıl özgürlük ve değişimi teşvik ettiğini belirlemeye çalışan bir bilim alanıdır (Erdoğan, 2003, s. 7). Erdoğan, karşılaştırmalı eğitim tanımında bu alanın ülkelerde eğitim sisteminin gelişmesinin ya da geri kalmasının nedenlerini incelediğini, değişim için teşvik edici çalışmalar yaptığını ifade etmiştir.

Karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerde eğitimle ilgili olguların analiz edilmek suretiyle ülkelerin eğitim problemlerine çözüm yolları arar, bunu yaparken ülkelerin geniş bir bakış açısı içinde hareket etmesine yardımcı olan bir alandır (King, 1979, s. 23). King, karşılaştırmalı eğitimi, ülkelerdeki eğitimi analiz eden, eğitim sorunlarına çözüm arayan ve ülkelerin eğitim alanında hareket sınırlarını genişleten bir alan olarak değerlendirmiştir.

Karşılaştırmalı eğitim:

- Eğitsel olguları inceleyen bir alandır
- İşlevini yerine getirirken eğitim bilimlerinin her alanından yararlanır
- Ekonomik, politik, kültürel ve toplumsal ilişkileri irdeler
- Dünyada iki ya da daha fazla bölgeyi, ülke ve kıtalar arasındaki benzerlik ve farklılıkları karşılaştırır.
- Kendi eğitim sistemi içinde her olguyu anlamak için uğraş verir
- Temel amacı eğitim sorunlarının çözülmesidir (Türkoğlu, 1999, s. 23).

3.7.1. Karşılaştırmalı Eğitimin Amacı

Karşılaştırma çalışmalarının amacı, en az iki olgu arasındaki benzerlik ve farklılıkların gösterilmesi, açıklama yapılması, bilgilendirilmesi ya da ikna edilmesidir. Türkiye ve Mısır arasında tarih eğitiminin karşılaştırılması ile bundan bazı yararların elde edileceği görülebilir. Bu araştırmaya konu olan ülkelerin tarih eğitim sisteminin her açıdan karşılaştırılması oldukça önemlidir. Burada en önemli husus karşılaştırma yaklaşımı olarak görülmelidir. Karşılaştırma için iki farklı yaklaşım olabilir. Karşılaştırmada ilk yaklaşım her iki ülkenin eğitim sisteminin belirli ölçütler dikkate alınarak birebir karşılaştırılmasıdır. Bu ilk yaklaşımda her iki ülkenin eğitim yapılanması, eğitim sisteminin yönetimi, eğitimin amacı ve eğitim politikası gibi hususlar karşılaştırılır. Daha sonra yapılan karşılaştırma diğer

ölçüte uygun şekilde birebir yapılır. Karşılaştırmadaki diğer yaklaşım ise iki ülkenin eğitim sistemlerinin bütün olarak ele alınmasıdır. Yani önce bir ülkenin eğitim sistemi amaç ve politika, yönetsel yapılanma, yönetim ve süreç bakımından değerlendirilir. Daha sonra diğer ülke aynı değerlendirmeye tabi tutulur. Son olarak iki ülkenin eğitim sistemi bu ölçütlere göre karşılaştırılır. Çalışmamızda bu yaklaşım benimsenmiştir.

Ülke incelemelerinde öncelikle odak ülkenin eğitim sisteminde arka planda kalan coğrafi konum, siyasal, sosyal, tarihi ve ekonomik gelişim genel olarak ele alınır. Daha sonra ülkenin eğitim sistemi amaç ve politika, yönetsel yapılanma, okul sistemi ya da öğretim yapılanması gibi genel yapılanma süreci, yönetim ya da süreç ölçütlerine göre incelenir. Ardından odak ülkenin eğitim sistemi ölçütlere göre Türk eğitim sistemi ile karşılaştırılır.

3.7.2. Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihsel Arka Planı

Karşılaştırmalı eğitim henüz genç bir disiplindir. Buna rağmen Eflatun'dan itibaren çok sayıda düşünür ve eğitimci karşılaştırmalı eğitimin kapsamına girecek çeşitli çalışmalarda bulunmuşlardır (Erdoğan, 2003, s. 15). Erdoğan'a göre karşılaştırmalı eğitim kavramı yeni olsa da tarihte bu alanda yapılmış farklı çalışmaların da olduğunu ifade etmiştir.

Jullien, karşılaştırmalı eğitim üzerine bir çalışma planı ve ön görüşler adlı kitabında eğitim kurumlarında ve eğitim uygulamalarında yapılan karşılaştırmalı incelemelere karşı sistematik yaklaşım önermektedir. Pozitif bir bilim olan eğitimin karşılaştırmalı çalışmalar sayesinde daha iyiye götürülebileceğinin mümkün olduğunu ifade etmiştir (Demirel, 1996, s. 7). Horace Mann, karşılaştırmalı eğitim alanının gelişmesine katkı sağlayan bir bilim adamıdır. Horace, eğitimin teşkilatlanması alanında çalışmalar yapmış, bu süreçte din ve eğitimin ayrılma sorununun çözülmesi için uğraşmıştır. Yirminci yüzyıldaki karşılaştırmalı eğitim uzmanları arasında Micheal Sadler bulunmaktadır. Micheal, karşılaştırmalı eğitime sosyolojik bakış açısının kazandırılması için çalışmış, eğitim sisteminin demiryolları ağı gibi transfer edilemeyeceğini ifade etmiştir. Bu düşünce karşılaştırmalı eğitim alanında en önemli dönüş noktalarından biridir (Altbach ve Kelly'den aktaran Erdoğan, 2002). Yazar, karşılaştırmalı eğitim alanının gelişmesine katkı sağlayan bilim adamlarını ele almıştır. Bu alandaki çalışmalarıyla Micheal Sadler karşılaştırmalı eğitime önemli katkılar yapmıştır.

Karşılaştırmalı eğitim alanındaki araştırmaların belli bir sorunla başlaması ve çözümle sona ermesi gerektiğini ileri süren ve bu alanda metodolojik açıdan gelişimde önemli katkılar sağlayan biridir (UNESCO, 1958). Belli bir sorunla başlayan ve çözüme ulaşması gereken

karşılaştırmalı eğitim araştırmaları bu alanın gelişimine katkı sağlamaktadır. Yirminci yüzyıldaki diğer karşılaştırmalı eğitimciler arasında Robert Ulich ve Nicholas Hans yer almaktadır. Hans bir eğitim sisteminin, çalıştığı sistemi yansıttığını belirtmiştir. Eğitim çalışmalarının bir topluma belirli bir değişim ve gelişim getirmesi fikrini ortaya koymuştur (Demirel, 1996, s. 8). Demirel, karşılaştırmalı eğitimcilerin görüşlerine yer vermiştir. Eğitimcilerin görüşlerine göre eğitim çalışmaları toplumun gelişmesi ve değişmesine yardımcı olmaktadır.

Bu yaklaşımlar sonucunda uluslararası üniversiteler ve kolejlerde yapılan karşılaştırmalı eğitim araştırmaları da hızlı bir şekilde artmaktadır. Tüm dünyada lisans seviyesinde eğitim gören öğrencilere eğitimin kontrolü, ekonomik gelişme ve eğitim, din ve devlet, eğitimde eşitlik gibi alanlarda karşılaştırmalı eğitim verilmektedir. Yapılan bu çalışmalar sadece lisans seviyesinde okuyan öğrencilere değil yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim alanlar için de uygulanmaktadır (Türkoğlu, 1999, s. 23). Türkoğlu, karşılaştırmalı eğitim alanındaki yaklaşımların araştırmaları artırdığını belirtmiştir. Dünya ülkelerinde lisans öğrencilerine çeşitli alanlarda karşılaştırılmalı eğitim verildiğini, çalışmaların yüksek lisans ve doktora alanına da yayıldığını ifade etmiştir.

Karşılaştırmalı eğitim üzerinde önemle üzerinde durulması gereken pek çok konu vardır. Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, bir başka ülkeden eğitim sisteminin kopyalanıp olduğu gibi transfer edilmesini öngörmez. Başka bir ulusun eğitim sisteminin ya da eğitim programının getirilmesi, başkasına ait olan bir giysinin başkasına giydirilmesi gibidir. Bu şekilde hem uyumsuz hem de garip bir durum ortaya çıkar. Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında sosyal bir problemi çözen başka ülkedeki değişkenlerin devamlı olarak takip edilmesi önemlidir (Ültanır, 2000).

3.7.3. Karşılaştırmalı Eğitimin Küresel Konumu

Küreselleşme, siyaset, ekonomi, eğitim, kültür gibi alanları kapsar ve değişimi ifade eder. Toplumlararası bütünleşmeyi sağlayacak olan küreselleşme çok yönlü bir gelişmedir. Genel bir ifadeyle dünyanın herhangi bir yerinde oluşan siyasal, sosyal ya da ekonomik olayların mesafe önemi olmadan farklı yerlerde etkisini hissettirmesidir (Oktay, 2002, s. 20). Oktay, dünyada toplumların bütünleşmesini sağlayacak olanın küreselleşme olduğuna değinmiştir. Farklı toplumlarda meydana gelen küreselleşme içindeki olayların her yerde etkili olduğunu belirtmiştir.

Karşılaştırmalı eğitimin hedefi, uluslararası gerginliğin azaltılması, kültür ufkunun genişletilmesi, eğitimin kültür ve bilim süreci olarak zenginleştirmek, uluslararası anlayışa katkı sağlanması, diğer ülkelerle dostane ve açık bir iletişim içinde olmaktır (Lauwerys, Neff ve Varış, 1979, s. 5). Yazarlar, karşılaştırmalı eğitimin hedefini belirtmiştir. Buna göre hedef, uluslararası gerginliği azaltmak, eğitimi her açıdan zenginleştirmek, ülkelerle açık iletişimde ve barışçıl ilişkiler içinde olmaktır.

Karşılaştırmalı eğitim üzerine 1990 yılından sonra yapılan çalışmalar, insanlığın yeni dünyadaki düzene uyum sağlayabilecek donanımda yetiştirilmesi yönündedir. Bireylerin bu vizyonla yetişmesi hedeflenmektedir. Bunun için araştırmacılar barış eğitimi, silahsızlanma eğitimi, demokrasi eğitimi, çevre eğitimi üzerinde durulmuş, bunların geliştirilmesi için çaba harcanmaya başlanmıştır (Erdoğan, 2003, s. 27).

3.8. Karşılaştırma ve Ölçme Yöntemi

Karşılaştırma bir düşünceyi ve düşünmeyi özünde geliştirme yöntemidir. Tarih öğretimi konusunda Türkiye ve Mısır karşılaştırmalı olarak ele alınacaktır. Karşılaştırma bu aşamada bazı yararlar sağlayacaktır. Bunları aşağıdaki gibi sıralayabiliriz.

Bir şeyin bir diğer unsura göre üstünlüğünü ya da ondan düşük olduğunu göstermek. Bu bir anlamda daha üst seviyede ve iyi olduğu kanıtlanmış olan başka bir durumla karşılaştırılmasıdır. Bu değerlendirme, karşılaştırma yapılan şeyin geliştirilmesi adına bulguların gösterilmesi için yapılır.

Bilinen bir şeyle bilinmeyen karşılaştırılması suretiyle bilinmeyen hakkında daha net bilgilerin elde edilmesi sağlar.

Dışarıdan bakıldığında birbirine benzemeyen iki şey arasında olan benzerlik oranının belirlenmesi ya da dışarıdan bakıldığında birbirine çok benzeyen iki şeyin aslında ne kadar farklı olduğunun tespit edilmesi sağlar.

3.8.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Eğitimde ölçme ve değerlendirme aşamasında öğretmenin ve öğrenmeye kılavuzluk eden kişilerin yanıtlaması gereken bazı sorular bulunmaktadır. Hedef ve davranışlarının hangileri gerçekleşti, amaçlara ne derece ulaşıldı, eksiklikler nelerdir, hatalı öğrenilen ya da hiç öğrenilmeyen konular hangileridir gibi sorunların güvenli olacak şekilde yanıtlanması

gerekmektedir? Bu şekilde öğrenilme daha nitelikli olacak ve eğitim öğretim süreci olası hatalardan etkilenmeyecektir (Yılmaz, 2004, s. 9). Yılmaz, öğrenmenin nitelikli olması ve hatalardan etkilenmemesi için öğretene ve öğrenmeye kılavuzluk edenlerin bazı sorulara yanıt vermesi gerektiğini belirtmiştir. Bu sorular yanıtlanırsa hedefe ulaşılabilecektir.

Öğretmenlerin üzerine düşen görevlerden en zor olanı, geçerli ölçütlere göre objektif değerlendirme yapmaktır (Turgut, 1997, s. 220).

3.8.2. Tarih Dersinde Program Önemi

Safran'a göre gelişmiş ülkelerde ders programları ve bunun içinde yer alan ders kitaplarının yazımı çeşitli uzmanlardan meydana gelen kolektif sorumluluk üstlenmiş komisyonlar tarafından yapılmaktadır. Komisyonun içinde grafiker, çocuk psikoloğu, program geliştirme uzmanı, dil uzmanı, ders öğretmenleri, öğrenciler ile bu alanla ilgili olan akademisyenler yer almaktadır (Safran, 1996). Safran, gelişmiş ülkelerde ders kitaplarının, programların farklı alanlarda uzmanlardan ve akademisyenlerden oluşmuş komisyonlar tarafından yapıldığını belirtmiştir.

Demirel (2007) ise günlük ders planı hazırlığında dikkat edilmesi gereken hususları aşağıdaki gibi belirtmiştir

- Dikkat çekme
- Güdüleme ve istekli kılma
- Gözden geçirme suretiyle derste kazandırılacak hedef ve hedef davranışları hepsi bu basamakta öğrenciye sunulur
- Hedef ve davranış söyleme
- Geçiş ve açıklama
- Geliştirme ve sunu aşaması
- Özetleme aşaması genellikle ders bitmeden önce yapılır
- Ödev verme
- Tekrar güdüleme aşaması
- Kapanış aşamasında yani dersi sona erdirirken yapılacak kısa deyişler (Demirel, 2007, s. 23-24).

3.9. Tarih Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar

3.9.1. Tarih Metinlerinde İlliyet İlkesi

Neden kavramı, tarih eğitiminde anahtar kavramdır. Tarih metinlerinde, metinle alakalı kitaptaki kavrama sorularında olayların nedenlerine ve sonuçlarına odaklanma yaygın kullanılır. Buradaki zorluk tarihçilerin olayların oluşma nedenini sunma şekillerini ayırt etmektir. Olayların nedenleri çoğu zaman üzeri örtük ve doğallaştırılmış şekildedir. Bu nedenle usamlama net olarak verilmez. Olayın sorumluları olan toplumsal aktörler dilsel kurgulama ile sunulduğu için nedenler açıkça verilse de anlamak zordur (Schlepppegrell 2004; Achugar ve Schlepppegrell 2005, s. 299). Yazara göre tarih eğitimindeki anahtar kavram olan neden, metinlerde çok sık kullanılmaktadır. Tarih olaylarının nedenleri her zaman ön plandadır. Ancak nedenler genellikle üzeri örtülü şekildedir. Nedenler açık olsa da bunu anlayabilmek güçtür.

Yapılan araştırmalar, tarihsel kavramların iyi seçildiğinde, görsel yöntemlerle öğretildiğinde, öğrenimin daha iyi olacağını göstermektedir. Psikologlar çocuklara verilecek materyalin türü ve sınıf içindeki tartışmaların desteklenme şeklinin önemini vurgulamışlardır (Cooper, 1995, s. 20). Cooper'e göre tarihsel kavramlar iyi seçilir, görsellerle desteklenirse öğrenim daha başarılı olacaktır. Bunu psikologlar da vurgulamıştır.

Tarihsel hikâyelerin anlatım yöntemiyle derse taşınması halinde hikâyeler hem ilgi çeker hem de ilgili tarihi döneme dair kültürel, sosyal, ekonomik yapının öğrenci tarafından kavranılmasını sağlar. O dönemin toplumsal değerlerinin anlaşılması, tarihsel olguların ve kavramların öğrenilmesi daha kolay olacaktır (Şişman, 2006). Şişman'a göre derste tarihsel hikâyeler anlatılırsa ilgi çekeceği için daha iyi öğrenilebilir. Bu sayede tarihi olaylar ve kavramlar daha kolay ve kalıcı bir şekilde öğrenilebilir.

Öğrenciler tarihsel olay, kavram ve olguları anlamak için kronoloji, araştırma yöntemleri ve tarihsel belgeleri yardımcı unsur olarak kullanmalıdır. Bu unsurlar tarih öğretiminin disiplin içi amacına hizmet etmektedir.

- Tarih, öğrencilerin eğitimsel tecrübelerini zenginleştirme, kişisel gelişimlerinin önemini anlama, çalışma disiplini sağlama gibi bir tarihçinin sahip olması gereken nitelikleri öğrenciye kazandırmak amacıyla öğretilir.
- Tarih öğretimi tarih içindir. Tarihin konuları ilginç olduğundan, yerel, ulusal, uluslararası kapsamda toplumlar ve topluluk ile ilgili öğrencilerin bilgisini artırır (Haydn, Arthur ve

Hunt, 1997, s. 18). Yazara göre tarihin öğretilme amacı, öğrencilerin kişisel gelişimini sağlamak, tarihçi gibi çalışma disiplini edinmelerine yardımcı olmaktır. Öğrencilerin tarihi olayları, kavramları algılamak için tarih belgelerini, kronoloji ve araştırma yöntemlerini kullanmaları disiplin içi amaca uygundur.

Tarihçiler öğrencilerin sahip oldukları deneyimlerini aşacak şekilde dili ve kavramları kullanmaktadır (Husbands, 1996, s. 34). Husbands, tarihçilerin öğrencilerin deneyimlerine uygun kavramları ve dili kullandığını belirtmektedir.

Ayrıca tarihin özel bir dili bulunmamaktadır. Tarihin oluşumlarını destekleyen dille her zaman belli tarihsel alanlarda karşılaşıldığından dil kayıt sürecinde sadece zihinsel sorun olduğunu düşünenler de bulunur (Husbands, 1996, s. 30). Husbands'ın belirttiğine göre tarihin özel bir dili yoktur. Tarih olaylarını destekleyici bir dille tarihsel alanlarda her zaman karşılaşılabilir.

Tarih, geçmişten itibaren günümüze kadar yaşanmış olayların benzerliklerini ve farklılıklarını incelerken insanlar ve olaylar arasındaki ilişkileri, olaylar karşısında insanların verdiği tepkileri, tepkilerdeki değişimleri, toplumsal, bireysel ve kültürel değişimi, değişimin sürekliliği, sebep sonuç ilişkisini kendine konu olarak seçer. Tarih ve tarih öğretimi birbirinden farklı kavramlardır (Dilek, 2001, s. 18). Dilek'e göre tarih geçmişten başlayarak olayların benzerlik ve farklılıklarını inceler. Bunu yaparken olaylar ve insanlar arasındaki ilişkileri, insanların tepkilerini, tepkilerindeki değişimi, neden sonuç ilişkisini konu eder. Ayrıca tarih ile tarih öğretimi de birbirine karıştırmamak gerekir. Bunlar farklı kavramlar olarak değerlendirilmelidir.

Materyal kullanımı, kaynaklar, ders müfredatı, öğretmenler, belgelerin kullanımı, tarih öğretimi, kişisel gelişim ve psikomotor beceriler, bilişsel ve sosyal açıdan bir bütün olarak gelişmiş insan yetiştirmede etkili rol oynar. İlköğretimden başlanarak yükseköğretimin bitişine kadar programlarda bulunan tarih dersine, bu alana eğitimde öncelik ve değer verildiği görülmektedir (Paykoç, 1991, s. 341). Paykoç'a göre gelişmiş insan yetiştirmek için tarih öğretimi, ders müfredatı, öğretmenler, materyaller, belgeler gibi unsurlar bir bütün olarak ele alınmalıdır. Eğitimin her basamağında tarih dersine özel bir önem verilmektedir.

Tarihin öğretiminde yazar üç amacı sıralamıştır. Öğrenciye geçmişle ilgili bilmesi gereken oranda, geleneğe uygun bilgiler vermek; öğrencilere yaşanan toplumun sadece bugünden ibaret olmadığı, geçmişinin çok eski olduğu, bundan sonra da devam edeceğini hissettirmek; toplumun sanat yetenekleri, erdemleri öğrencilere kavratılarak, temel bilgilerle yeni

bilgilerin buluşmasını sağlayarak, öğrencinin bunları özümlemesine destek olmak. (Özbaran, 1992, s. 136). Özbaran'a göre tarih öğretiminin amaçları bulunmaktadır. Öğrenciye geçmişle ilgili bilgilerin öğretilmesi, yaşamış olan başka toplumlar olduğunu, geçmişin eskiliğini, yaşamın devam edeceği gibi bilgilerin verilmesi bu amaçlar arasındadır. Öğrencide önceki bilgilerle yeni bilgileri buluşturulmak istenmektedir.

Tarihin alanında, insanların her faaliyeti yani savaş, yenilgi, zafer, fedakârlık, bencillik gibi benzer durumlar görülür ve incelenir. Tarihte her türlü insani hareket betimlenmiştir. Tarihi araştırmak demek insan yaşamına derinden girmek ve bir anlamda aynı yaşamı yaşamaktır (Sungu ve Ata, 2002, s. 52-59).

Piaget, çocukların düşünme gelişimlerini üç bölüm halinde değerlendirmiştir:

- Çocuklar birden çok bakış açısına sahip olmazlar.
- Çocuklar varsayımsal olaylarla alakalı olan yeteneği sonradan kazanırlar.
- Çocukların düşünceleri dışarıdan gözlenebilir gerçeklikle donanır (Cooper, 1995, s. 9-11). Cooper'e göre çocukların düşünme yetenekleri değerlendirilmiştir. Çocukların dışarıdan görülebilen gerçekliği yansıtan düşüncelerinin olduğunu, birden fazla bakış açılarının bulunmadığını, varlığı düşünülen olayları değerlendirme yeteneğinin sonradan kazanıldığını ifade etmektedir.

Paykoç'a göre tarih öğretimi içinde öğretmenin bilgi açısından bir otoriter gibi görülmesinin, tek yönde öğretimin olması ve bilimsellik açısından düşünmeyle alakalı tutumlarda gelişimi zorlaştırır (Paykoç, 1991). Paykoç, görüşüyle bir eleştiride bulunmuştur. Buna göre tarih öğretiminde öğretmenin otoriter olarak görülmesini, öğretimin tek yönlü olması ve düşünme ile ilgili tutumların gelişmesini zora sokar.

Eğitim politikalarını belirleyenlerin tarih öğretiminde en önemli etkenin vatandaşlık eğitiminin desteklenmesi olduğu düşünülebilir. Örneğin: İngiltere'de "Department of Education and Science" yani Eğitim ve Bilim Bakanlığına göre; öğrenciler çalışma programı yardımıyla tarih ve diğer dersler arasındaki ilişkileri bulabilmek için fırsatlara sahip olmalıdır. Sağlık ve kariyer, çevre, yurttaşlık, ekonomi ve endüstri eğitimi gibi derslerle tarih arasındaki ortak konularla alakalı anlayış, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi gerekir.

Bilgilerin toplanması sırasında doğru olan bilgilere ulaşılması önemlidir. Bu, toplumun bütünleşmesine, gelecekte toplumun kendini yenilemesine, yeni koşullara uyum sağlamasına yardımcı olur. Bunu da sadece tarihçi gerçekleştirebilir (Tosh, 1997, s. 4).

Tosha göre bilgi toplamada doğru olana ulaşmak önemlidir. Bu sayede toplum bütünleşebilir, yeni koşullara uyum sağlayabilir ve yenilenebilir. Bunu sağlayacak olan da tarihtir.

Bu sonuçlar arasında genellikle somut olan belirgin ve açık ilişkiler bulunmaz. Aralarında belirsizlikler, farklılıklar ve eksiklikler bulunur (Husbands, 1996, s. 1). Husbands'a göre tarihsel kanıtlar eldeki kaynaklarla, geçmişin izleri ve kalanların değerlendirilmesi ile elde edilebilir. Veriler arasında net bilgiler olmadığını da ifade eden yazar, farklılıklar ve eksikliklere de dikkat çekmiştir.

Tarihsel anlamının gelişimi her zaman geçmişin farklı şekillerde geride bıraktığı izlerle ya da delillerle kurulan etkin diyalog ile sağlanabilir (Husbands, 1996, s. 13). Husbands, tarihin anlaşılmasının geçmişin izleriyle ya da kanıtlarla etkin diyalog kurularak sağlanabileceğini belirtmiştir.

Çocukların ilgi alanı dikkate alınmadan yapılan tarih öğretiminden doğru sonuçlar alınabileceği düşünülmemelidir (Safran, 1997). Safran yaptığı eleştiride tarih öğretiminden doğru sonuçlara ulaşmak için mutlaka çocukların ilgi alanı göz önüne alınmalıdır, demektedir.

Tarih alanında öğretmenler ve öğrenciler açısından bir sorun bulunmaktadır. Öğrenilecek ve öğretilecek olan tarih konularının, herkes için uygun olanı tercih edilmelidir. (Husbands, 1996, s. 34).

Özbaran, tarih öğretiminden beklentimizi öğrencide mevcut olan anlama kapasitesinin geliştirilmesi için öğrencinin fikirlerini ve düşüncelerini işletmek, tartışarak süzgeçten geçirme fırsatının kendisine verilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Özbaran, 1995, S. 12).

3.9.2. Tarih Öğretiminde Eleştirel Düşünce

Yeşil, tarih konularının öğretilmesinde sorunu çözmek için eleştirel katılımın gerekli olduğunu belirtmiştir. (Yeşil, 2004, s. 39).

Tarihi olay anlatılırken öğrencilerin hepsi bunu beğenmeyebilir. Bu yüzden öğrencilerin tarihi olayları sorgulamasından ve eleştirmesinden çekinilmemesi gerekir. Mckellar, tarih öğretmekle öğrencilerin eleştirel düşünmesini istiyoruz, açıklamasıyla öğrencilerin önünün açılması gerektiğini belirtmiştir (Mckellar, 2002). Mckellar'a göre öğrenciler her tarihi olayı

beğenmeyebilir. Tarih öğretiminde öğrencilerin eleştirel düşünmesi, bu sayede öğrencilerin desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Eleştirel düşünmeyi Paul, gözlem ve bilgiye dayalı bilgiye ulaşma olarak, Norris ise öğrenciler tarafından daha önceden bildiklerini uygulamaları ve kendi düşüncelerine değer vererek değiştirmeleri şeklinde tanımlamıştır (Demirel, 2003, s. 226).

Tarih öğretimi için öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkı yapabilecek eleştirel düşünce yeteneklerinin geliştirilmesi gerekir. Eleştirel düşünce öğrencilerin tarihsel kavramları daha iyi öğrenmelerine yardımcı olacaktır (Dilek, 2001, s. 32). Dilek'e göre tarih öğretiminde öğrencilerin eleştirel düşünme yetenekleri geliştirilirse bilimsel gelişimleri de desteklenmiş olur. Öğrenciler bu sayede tarihi kavramları anlamada zorlanmaz ve kolay öğrenir.

Tarih öğretimi sırasında geliştirilmesi hedeflenen davranış ve özelliklerin içinde eleştirel düşünce becerileri vardır.

- Bazı bilinen tarihsel oyunları ve bunların temelindeki sayıtların belirlenmesi
- Verilerin değerlendirilerek güvenilir sonuçlara ulaşılması
- Mantıklı düşünceler geliştirme davranış ve özelliklerini de yansıtır (Paykoç, 1991, s. 35). Paykoç, tarih öğretimi amaçları arasında eleştirel düşünme yeteneğinin geliştirilmesi, tarihsel olayların temelindeki sayıtların belirlenmesi ve mantıklı düşünce oluşturma, bunları davranışlara yansıtmayı göstermiştir.

Uyum sağlamanın alt işlevleri özümleme ve uymadır. Bunlar, şemaların oluşmasını ve gelişimlerini açıklamaktadır (Bacanlı, 2001). Bacanlı, uyum sağlamayı özümleme ve uyma olarak ayırmıştır. Bu etkenlerin şema oluşumunda ve gelişimde önemli olduğunu belirtmiştir.

İnsan zihni özümlediği bilgilere uyum sağlamaya çalışır. Bir anlamda uyumsuzluklardan kaçınır ve dengeyi sağlamaya çalışır (Ekiz, 2003, S. 14). Ekizin belirttiği gibi zihin özümlediği bilgilere uyum sağlamaya çalışır. Bunu yaparken dengeyi kurmaya çalışır ve uyumsuzluklardan uzak durmaya gayret eder.

Zihinsel özümleme başka bir ifadeyle öğrenme deneyimlerinin daha önceki kavramsal yapıyla anlamlı olarak birleştirilmesinden oluşur (Ekiz, 2003). Ekiz, zihinsel özümlemenin yani öğrenme deneyimlerinin önceki kavramsal yapı ile anlamlı birleştirme ile oluştuğunu belirtmektedir.

Somut düşünce ise çocukların bilişsel yapılarının zihinsel problemlerin bazılarını çözebilecek düzeyde olmasına rağmen problemin çözülmesinin somut nesnelerle bağlantısına bağlıdır. Farklı yollardan giderek problemlerin çözülmesine çalışmak zordur. Soyut düşüncenin yeterince gelişmemiş olması nedeniyle problem çözülürken zorlanılır. Çocuklar bu çağda soyut kavramları konuşmalarında kullansa da bunların içeriğini anlamada sorun yaşarlar. Olayları farklı yönlerden ele alarak geleceğe dair düşünceler oluşturamazlar (Selçuk, 1997, s. 79).

3.9.3. Tarih Derslerinde Düşünce Gelişimi

Geçmişten gelen tecrübeler, değişmesi gereken bilgilere dönüşür. Hafıza ve gelişen ideolojiler yardımıyla zamanla işlev değiştirirler (Dilek, 2001, s. 6). Dilek, geçmişten gelen tecrübelerin hafıza ve ideolojilerin yardımıyla değişmesi gereken bilgilere dönüştüğünü ifade etmiştir. Dilek'e göre geçmiş gerçeklerin zihinde yeniden yapılandırılması ve kanıtların eksik bıraktığı boşlukların doldurulmasıdır (Dilek, 2001, s. 95).

Parson, Ferro, Blyth gibi bazı araştırmacılar tarih öğretiminin sosyal amaçlarına dair bazı değerlendirmeler yapmıştır. Tarih, bir toplumun ihtiyacı olan kültürel değerlerin ve moralin kazanılmasında araç olarak görülmüştür. Öğrenciler, tarihçiler gibi çalıştıkları takdirde toplumun iyi ve etkili vatandaşları olabilir (Dilek, 2001, s. 95). Dilek, bazı araştırmacıların tarih öğretiminin sosyal amaçları hakkında yaptığı değerlendirmelere yer vermiştir. Toplumun ihtiyaç duyduğu kültürel değer ve moralin kazanılmasında tarih bir araç olarak görülmüştür. Tarihçi gibi çalışan öğrenciler toplumdaki iyi vatandaşlar arasında yer alabilir.

Tarih öğretimiyle öğrencilerin sosyalleşme, kişilik eğitimi, vatandaşlık eğitimine katkıda bulunmak amaçlanmıştır (Dilek, 2002, s. 50-52). Dilek, tarih öğretiminin amacını öğrencilerin kişilik eğitimine, sosyalleşmesine ve vatandaşlık eğitimine dayandırmıştır.

Tarih öğretimi ile öğrencilerin bilişsel gelişiminin sağlanması için tarihsel duyarlılık, eleştirel düşünce gibi tarihsel yeteneklerle, değişim ve süreklilik kavramlarının geliştirilmesi gerekmektedir (Dilek, 2001, s. 33).

Dilek tarafından adlandırılan ulusal ütopyacılık anlayışı, tarih disiplini amaçlarıyla örtüşmemektedir. Fakat ütöpik toplum oluşturma isteği, toplumda iyi vatandaşlar yetiştirme kaygısı ile Türkiye'de tarih öğretiminde sosyal amaçlara uygunluk sağlanarak geliştirilmiştir (Dilek, 2001). Dilek, ulusal ütopyacılık anlayışının tarih disiplini amaçlarıyla

bağdaşmadığını belirtmiştir. Buna rağmen ütopyik toplum oluşturma isteği Türkiye’de tarih öğretiminin sosyal amaçlara uygun olması ile geliştirilmiştir. Bunun altında yatan etken ise topluma iyi vatandaşlar yetiştirme kaygısıdır.

Soyut işlemlerden sonra bilişsel özellikte niteliksel gelişim ortaya çıkmaz. Fakat yaşantılarla niceliksel gelişmeler her zaman sağlanabilir (Erden, 2002, s. 689). Erden, soyut işlemlerin bilişsel özelliğe sahip niteliksel gelişimde etkili olmadığını belirtmiştir. Yaşantılarla nicelik gelişiminin sağlanabileceğini de ifade etmiştir.

Dilek’e göre tarih, kanıtlar ve belgelerle tarihsel olayların geçmiş koşullara uygun şekilde değerlendirilmesi sonucunda oluşan anlama yeteneği olarak tanımlanmıştır (Dilek, 2001, s. 86).

Bruner, öğrencilerin küçük bilim adamları olarak görülmesinin uygun olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler kendi becerilerine göre deneyim ve keşif yollarını kullanarak tarihi kavrayacaktır (Dilek, 2001, s. 85).

3.9.4. Tarih Öğretiminde Mantık

Tarih öğretiminde mantık kullanımı olumlu yönde ve doğru şekilde olmalıdır. Konuşma sanatı ile kavramların farklı anlamları ile akıl yürütmeleri de ortaya konularak dil ve mantık oyunları yapılmaktadır. Bu sayede bireyler kendi amaçlarını gerçekleştirmekte ve mantığa katkı sağlamaktadır (Çüçen, 2004, s. 43). Çüçene göre mantık kullanımı tarih öğretiminde doğru ve olumlu olarak kullanılmalıdır. Bireylerin kendi amaçlarını geliştirmesi ve mantığa katkı sağlanması için konuşma sanatının yardımıyla kavramların anlamları üzerine dil ve mantık oyunları yapılmalıdır.

Mantık, doğru ve yanlış gibi değerlerle ilgilendiğinde bu kavramların tanımını yapmaz. Bunu epistemolojiye bırakır. Bilginin içeriği onun için epistemolojinin konusudur (Taylan, 1996, s. 17). Taylan’a göre bilginin içeriği epistemolojinin alanına girmektedir. Mantık sadece doğru ve yanlışla ilgilenir. Bu kavramları tanımlamaz.

Tekil örneklerdeki ortak özelliklerden kavramların tanımlamasını yapmak, endüksiyon mantığı’nın geliştiricileri olarak kabul edilmektedir (Özlem, 1996, s. 307). Özlem, kavramların tanımını yaparken tekil örneklerdeki ortak özelliklerden yararlanılmasını endüksiyon geliştiricisi olarak ifade etmiştir.

Günlük yaşamda davranışlar ve düşünme ile dışı vurulan uyumlu ya da uyumsuz olan, tutarlı ya da tutarsız olan, akla uygun olan ya da olmayan durumlarda kullanılan mantık, düşünme tarzıdır (Çüçen, 2004, s. 17). Çüçen'in ifadesine göre mantıklı düşünme gündelik yaşamdaki davranışlar ve düşünme yardımıyla dışı vurulan uygun ya da uygunsuz, tutarlı ya da tutarsız şekilde kullanılan kavramlar bütünüdür.

Klasik mantıkta sembol kullanılmamaktadır. Klasik mantıkta aynı zamanda çelişmezlik, üçüncü halin olanaksızlığı ve özdeşlik gibi üç akıl ilkesi vardır. Sembolik mantıkta ise çok sayıda mantık ilkesi bulunur. Sembolik mantıktaki her etken bir mantık ilkesi olarak kabul edilir (Gözen, 2001, s.193-194).

3.9.5. Tarih Öğretmeninin Mesleki Bilgi ve Becerileri

Sınıf öğretmeni ile bir tarih öğretmeni birbirinden farklıdır. Bu öğretmenlerin ortak özelliği kılavuzlama özelliğidir. Bu özellik, öğretmen kavramının en kritik ve birincil özelliğidir. Öğretmenin tarih öğretmeni ya da sınıf öğretmeni olması ise ikinci özelliğidir (Ülgen, 1988, s. 15). Ülgen, öğretmenlerin birincil ve ikincil özelliklerini belirtmiştir. Buna göre tarih öğretmeni ile sınıf öğretmenin farklı olduğunu, bunların ortak özellikleri olan kılavuzlamanın birincil özellikleri, öğretmenlerin tarih ya da sınıf öğretmeni olmasının da ikincil özellikleri olduğunu ifade etmiştir.

Öğrenme değerlendirmesinde sonuçtan ziyade süreç önemlidir. Ölçme ve değerlendirme kriterleri öğrencilerle beraber tespit edilir (Özden, 2003, s. 72). Özden'e göre öğrencilerle birlikte ölçme ve değerlendirme kriterleri belirlenmelidir. Bu değerlendirmede ise sonuçtan ziyade sürecin önemli olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen, öğrencilerin geçmiş deneyimlerini bildiği takdirde öğrenciye öğrenebileceği şekilde bilgi aktarır. Bu durum öğrencide kalıcı davranış değişimine neden olur (Alkan ve Kurt, 2003, s. 42-43). Yazarlara göre öğretmen öğrencinin geçmiş deneyimleri hakkında bilgi sahibi olursa öğrenciye bilgiyi öğrenebileceği gibi aktarabilir. Bu sayede öğrencide kalıcı davranış değişimi sağlanabilir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerinde ölçme ve değerlendirme konuları bulunmaktadır. Amaçları farklı olan ölçmelerde hangi testin uygun olduğunu, derste yoklanması gerekenlerin neler olduğunu doğru belirleme, yazılı testlerin nasıl geliştirileceğini belirleme, testlerin geçerliliği ve güvenilirliğini sağlama, test puanlarının

nasıl kullanılacağı, test istatistikleri ve öğrenci başarısı ya da notları açısından arasında iletişim tekniği olarak aileler için yararlı ve etkin olarak iletilmesinin sağlanması bunlar arasındadır (Çakan, 2004, s. 101). Çakan, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konularının bilgi ve becerilere uygun olması gerektiğini belirtmiştir. Buna uygun şekilde ölçme yapılmalı ve doğru konuların yoklanması gerekmektedir.

Öğretmen, öğretme ve öğrenme işlevini yerine getirirken bazı niteliklere sahip olmalıdır. Bu ortak nitelikler arasında etkinliklerin planlaması, düzenlenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi yer almaktadır (Ünal ve Ada, 1999, s. 50). Yazarlara göre öğretmenin bazı nitelikleri olmalıdır. Öğretme ve öğrenmenin sağlanması için etkinliklerin planlaması, düzenlemesi ve uygulanması için öğretmenlerde bu nitelikler olmalıdır.

Her şeyden önce öğrenciler birbirlerine karşı saygılı olmalı, öğrencilerin fikirlerine saygı duymalıdır. Bunun sağlanması için öğretmenlere büyük bir görev düşmektedir. Ayrıca öğretmenlerin de fikirlere karşı saygılı, sabırlı ve anlayışlı olması gerekir (Kemertaş, 2003, s. 192). Kemertaş, öğretmenlere düşen görevler içinde öğrencilerin birbirlerine saygılı olmasının sağlanmasını, öğrencilerin birbirlerinin ve öğretmenlerinin fikirlerine saygılı olmaları gerektiğinin sağlanması gerektiğini belirtmiştir.

Tarih öğretmeni, öğrencilerinin güçlü ve zayıf yanlarını, sorunlarını, sosyo ekonomik durumlarını, ilgilerini, okulun kültürel yapısını bilmelidir (Karabağ, 2002, s. 211-215). Karabağın belirttiği gibi öğretmenler; öğrencilerin sorunlarını, güçlü ve zayıf yanlarını, ilgi alanlarını, sosyo ekonomik koşullarını, okulun kültürel yapısını bilmek durumundadır.

Öğretmen, gerçek yaşamın içinden problemler seçerek, bunun üzerinden öğrencilere farklı sorular sorarak, öğrencilerin kendileriyle mücadele etmesini sağlayarak, öğrencilere bilişsel rehberlik yapmaktadır (Saban, 2002, s. 156). Saban'a göre öğretmeneler öğrencilerine bilişsel rehber olurlar. Bunu yaparken gerçek yaşamdan seçtiği sorunlar üzerinden öğrencilere sorular sorar ve öğrencilerin mücadelesini etkinleştirir.

Eğitim ve öğretim becerileri, insan ilişkileri konusunda donanımlı öğretmenlerin okula sevecek gelmesi, öğrencilerin de öğrenme isteğiyle okula gelmeleri durumunda başarı daha yüksek olur. (Bayrak, 2001, s.182). Bayrağ'ın belirttiği gibi öğretmenlerin sahip olduğu eğitim ve öğretim becerileri ve insan ilişkilerindeki başarısı, okula büyük bir istekle gelmeleri, öğrencilerin de öğrenme isteğine sahip olarak okula gelmeleri halinde etkinlikler başarıyla yürütülebilir.

Bir öğretmen adayı hangi tip okul, hangi kademe için yetiştirilirse yetiştirilsin öğretmen davranışını kazanması, bunun için gereken bilgi ve becerilerin verilmesi temel amaç olmalıdır (Ariöz, 1987, s. 76-78). Ariöz, öğretmen yetiştirirken öğretmen adayına öğretmen davranışının kazandırılmasının hedeflenmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenin hangi kademedeki eğitim vereceği, hangi okulda öğretmenlik yapacağı ikinci planda ele alınmalıdır.

Öğretmenlik için sadece alanda uzmanlık bilgisi ya da mesleki kriterleri yeterli değildir. Diğer mesleklerden öğretmenliği ayıran husus, bunun bir kişilik mesleği olmasıdır. Öğretmenin niteliği ya da başarısı, tutumlarından, özel yaşamından, davranışlarından etkilenir. Bir öğretmen örnek alınırsa iyi öğretmendir (Ataünal, 2003). Ataünal'a göre öğretmen, başkaları tarafından örnek alındığı takdirde iyi öğretmen olabilir. İyi bir öğretmen için uzmanlık bilgisinin, mesleki yeterliliğinin olması yeterli olmaz. Bu mesleğin önemi, öğretmenliğin kişilik mesleği olarak görülmesidir.

Eğitimin niteliği ve kalitesinin öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılı olduğu söylenebilir (Celep, 2004, s. 25). Celep, eğitimin kalitesi ile öğretmenlerin kalitesinin doğru orantılı olduğunu ifade etmiştir.

Eğitimde öğretmenin önemi, öğretmenliğin sadece bilgiye dayalı bir iş olmaması, öğretmenin kişiliği, tutumları ve değerlerinden kaynaklanır (Çoban, 2001). Çoban, öğretmenin eğitim içindeki önemini sadece bilgiye dayandırmamıştır. Öğretmenin önemi kişilik yapısına, tutumlarına ve değerlerine göre dikkate alınmalıdır.

Eğitim kurumları içinde öğretmenliğin tanımı çocukların ve gençlerin ya da yetişkinlerin öğrenmeleri açısından kılavuzluk edilmesi, yön verilmesi ile görevlendirilen kişiler şeklinde tanımlama yapılabilir (Ergun ve Ergezer, 1999, s. 61). Ergun ve Ergezer öğretmen tanımını yaparken öğrencilere kılavuzluk eden, yönlendirici olan ve bunları yapması için görevlendirilmiş kişilerdir demektedir.

Öğretmen, dünyanın en sorumlu kişisi olarak tanımlanabilir. Öğretmenler kültürleri ve uygarlıkları yıkıp kuran kişilerdir (Kayaalp, 2002, s. 144). Kayaalp ifadesinde, öğretmeni dünyadaki en sorumluluk sahibi kişi olarak göstermiştir. Öğretmenleri uygarlıkları yıkan ve kuran kişi olarak göstermiştir.

Öğretmen, yetişmekte olan nesli, ailesine, çevresine, devletine, ulusuna ve vatanına yararlı, yaratıcı, yapıcı ve iyi bir vatandaş yetiştirme görevini üstlenmiştir (Oktar ve Bulduk, 1999). Oktar ve Bulduk'a göre öğretmen, yetişen nesli başta ailesine ve çevresine, sonra ulusuna,

devletine ve vatanına yararlı, iyi bir vatandaş olacak şekilde yetiştirme sanatını icra eden kişiler olarak tanımlamıştır.

Bugünün toplumu geçmişteki öğretmenlerin eseri ise geleceğin toplumu da bugünün öğretmenlerinin sorumluluğunda olur (Özpolat, 2005). Özpolat, geçmişteki öğretmenlerin bugünün toplumunu, bugünün öğretmenlerinin ise geleceğin toplumunu yaratacak kişiler olarak değerlendirmiştir.

Öğretmen, bireysel ve toplumsal olumsuz konuların değiştirilmesinden sorumlu kişidir (Ataüenal, 2003). Ataüenal'a göre öğretmen, bireylerin ve toplumun olumsuz taraflarını, konularını değiştirmekten sorumlu kişidir.

Çağımızda bilgi en değerli hazinedir. Toplum, öğretmenden sadece bilgiyi aktaran kişi olarak değil yol gösterici bir rehber, lider olmasını beklemektedir. Bilgi çağında birey yaratıcı, eleştirel düşünen ve üretken özelliklere sahiptir (Çalık ve Sezgin, 2005). Çalık ve Sezgin, bilgiyi çağımızın önemli bir değeri olarak görmüştür. Toplumun öğretmenden beklentisini ise bilgi aktarımının yanında yol gösteren bir rehber olarak görülmesidir. Bireyler bilgi çağında yaratıcı, üretken ve eleştirel düşünen olarak yer almalıdır.

Tarih öğretmenleri geleceği görmeye engel olan sisin azaltılmasını sağlamaya çalışmalıdır (Hobsbawm, 1999, s. 72). Hobsbawm'a göre öğretmenler geleceğin görülmesini engelleyen sisi azaltacak şekilde görevlerini yapmalıdır.

Eğitimde, öğretmen, öğrenci ve eğitim programı üç temel öğedir. Bunlar arasında en güçlü olanı öğretmendir. Öğretmen, öğrencilere yön verir ve eğitim programının uygulayıcısıdır. Öğretmen ile öğrenci ilişkisi sadece sınıfta konunun öğretilmesiyle, sınav ve notlarla sınırlı değildir (Oğuzkan, 1981, s. 23). Oğuzkan, eğitimin içinde yer alan üç temel öğeyi öğrenci, öğretmen ve eğitim programı olarak belirtmiştir. Öğretmeni en güçlü olan olarak değerlendirmiş ve öğrencileri yönlendirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca eğitim programını uygulayan da öğretmendir. Buna dayanarak öğretmen ve öğrenci ilişkisini konu öğretimi, sınav ve notlarla bağlantılı görmemiştir.

Öğretmenler yetiştirilirken öğretmenin sahip olması gereken özellikler, öğretmen adaylarına kavratılmalıdır. Bu durum, öğretmen ve öğrenci ilişkisinin gelişmesinde, öğrencilerin motivasyonun sağlanmasında, öğrencilerin okula ve derslere olan ilgisinin arttırılmasında etkili olacaktır. Bu konuda yapılan araştırmalarda öğrencilerin, kendini kabul ettirme ve anlaşılma çabası olmadan açık ve verimli olamayacağı görülmüştür (Küçükahmet, 1998, s.

144-145). Küçükahmet, öğretmenlerin yetiştirilmesi sırasında bazı özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bu özellikler öğretmenin öğrencilerle ilişkisinin gelişmesinde, öğrencilerin okula ve derse ilgi duymasını sağlamada etkin rol oynayacaktır. Araştırmalar, öğrencilerin anlaşılma ve kendini kabul ettirme çabası içinde olmadan başarılı olamayacağını göstermiştir.

Eğitimin en önemli unsuru öğretmen ve öğretmenlik mesleği, çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Milli Eğitim Temel Kanununda bunun için en genel tanım yapılmıştır. 1739 sy. Milli Eğitim Temel Kanun'da 43 maddede öğretmenin tanımı yapılmıştır.

3.9.6. Tarih Öğretiminde Yapılandırma Ortamının Gerekliliği

Çevre ile insan beyni arasındaki güçlü bağ kurulması, yapılandırmacılık olarak tanımlanır (Açıkgöz, 2003, s. 59). Açıkgöz'e göre insan beyniyle çevre arasında güçlü bağ kurulursa buna yapılandırmacılık adı verilmektedir.

Yapılandırmacı olan öğretim kavramı, öğretim faaliyetlerinin bu yaklaşımda düzenlenmesini ifade etmektedir. Bu geleneksel eğitim yaklaşımlarına oranla çok farklıdır (Çiçek, 2005). Çiçek'e göre yapılandırmacı eğitim geleneksel eğitimden çok farklıdır.

Bireyler sosyal ortam içinde anlamlı bilgiyi sadece bireysel olarak yapılandırmazlar. Aynı zamanda toplu bir yapılandırma yaparlar (Demirel, Mentiş Taş, Tüfekçi, Yazçayır ve Yurdakul, 2000). Yazarlar, bireylerin bilgiyi yapılandırmasını sadece bireysel olarak değil toplu olarak yapılandırdıklarını belirtmektedir.

İşbirlikçi çabalar içindeki grup üyeleri, fikirlerini ve bilgilerini paylaşarak, birbirlerinin mantıksal dayanakları arasında olan zayıf noktaları bulurlar. Bu sayede hem kendilerini düzeltir hem de birbirlerinin anlayışına göre kendi anlayışlarını da yeniden yapılandırma fırsatı bulurlar (Karadağ ve Korkmaz, 2007, s. 50). Karadağ ve Korkmaz'a göre grup üyeleri iş birliği çabası içinde fikirlerini ve bilgilerini paylaşır, birbirlerinin zayıf taraflarını bulurlar. Bu kendilerini düzeltmelerini sağladığı gibi anlayışlarını da yapılandırmalarında yardımcı olur.

Yapılandırmacılık ortamı, bireylerin yaratıcılık yeteneği kazanmasını sağlamaktadır. Yaratıcılık, bireyin öğrenme yaşantısında öğrendiklerini birbiriyle ilişkilendirerek karşılaştığı sorunu çözebilmesini sağlar. Bu ilişkilerle özgün bir ürün ya da düşünce ortaya koyabilirler. Saban, yaratıcılık kavramı ile bireyin mevcut olan kalıplardan kurtulması

gerektiğini, statükonun sorgulanmasını, anayoldan ayrılma ya da farklı olmaktan çekinmemesini kasteder (Güleryüz, 2000). Güleryüz'e göre bireylerin yaratıcılık yeteneğine sahip olmalarında, yapılandırmacılık ortamının rolü bulunmaktadır. Bireyin yaratıcılık yeteneği karşılaştıkları sorunları çözmelerinde onlara yardımcı olur. Böylece kendilerine ait olan düşünceyi ya da ürünü ortaya koyabilirler.

Yapılandırmacı tarih eğitiminde:

- Öğrenciler bireysel olarak kendi bilgilerini yapılandırmalı ve bu, çelişkili durumlar için çözüm seçeneklerini üretme aşamasında gerçekleşmelidir. (Scheurman'dan aktaran Deryakulu, 2000). Yazara göre öğrenciler, yapılandırmacı tarih eğitimi sırasında kendi bilgilerini yapılandırmalı ve bu çelişkili olanlar için çözüm üretme aşamasında olmalıdır.
- Öğrenciler genellikle öğrenme ve öğretme sürecinde alacakları sorumluluğunun artmasına ve öğrencilerin daha etkin olmalarını sağlayacak üretim uygulamalarına yer verilir (Yaşar, 1998, S. 70). Yaşara göre eğitimde öğrencilerin alacağı sorumluluğun artmasına, etkin olmalarına yardımcı olacak üretim uygulamalarına yer verilmelidir.
- Yapılandırmacı eğitim ortamlarında bireyler, öğrenme ortamı içinde daha fazla etkileşimde bulunurlar. Bu yüzden daha zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerini sağlayacak şekilde bir düzenleme yapılmalıdır. Bu şekilde öğrenciler daha önce öğrendikleri hakkında bunları sına, hataları düzeltme, önceki bilgilerini bırakarak yerine başkalarını koyabilme olanağına kavuşabilirler (Yaşar, 1998, s. 69). Yaşar'ın belirttiği gibi öğrenciler yapılandırmacı eğitim ortamında daha fazla etkileşim içinde olurlar. Öğrenme yaşantıları zenginleşir, öğrendiklerini sına, yanlışları düzeltme, bilgilerin yerine yenisini koyma gibi avantajlar edinirler.
- Tarih, öğrencilere vatandaşlık kavramının ne olduğunu öğretmektedir. Eğitimin, genellikle toplumda yeniden üretimi sağlayacak olan tarafı dikkat çekmektedir. Çocukların eğitimi de sadece anne babası için değil toplumdaki diğer bireyler için de önemli bir kazanım olacaktır (Friedman'dan aktaran Ercan, 1998, s. 144). Yazara göre çocukların eğitilmesi anne baba dışında toplumdaki diğer bireyler için de önemlidir. Eğitim sayesinde toplumda yeniden üretim sağlanabilir. Bu durum ise tarihin öğrencilere öğrettiği vatandaşlık demektir.

Tarih öğretimiyle, öğrencilerde kişilik gelişimi, vatandaşlık eğitimi ve sosyalleşme alanlarına katkıda bulunma amaçlanır (Dilek, 2002, s. 52). Dilek'e göre tarih öğretiminin

amaçları öğrencilerin kişilik gelişimine katkı sağlamak, sosyalleşme ve vatandaşlık eğitimi alanlarına katkı sağlamaktır.

Tarih öğretiminde hedef, öğrencilerin sorumluluk sahibi olan bireyler olmaları için gereken davranış ve becerilerin kazandırılmasıdır. (Barth, 1997, s. 18). Barth'a göre tarih öğretiminin amacı, öğrencilerin toplumda sorumluluk sahibi olan bireyler olarak yetişmesini sağlayacak becerileri ve davranışları kazanmasıdır.

Tarih dersinin amaçları arasında öğrencilerin daha iyi ve mantıklı kararlar alabilmelerini sağlamak, sorumluluk sahibi olan vatandaşlar olarak yetişmeleri ve davranmalarına destek olmaktır (Barth, 1997, s. 8). Barth, öğrencilerin mantıklı ve iyi kararlar almasını, sorumluluk sahibi iyi bir vatandaş olmasını ve bu şekilde yetişmesini amaçlayanın tarih dersi olduğunu belirtmiştir.

Strom, Ferro, Parson ve Blyth gibi araştırmacılar tarih öğretimindeki sosyal amaçlar üzerinde durmuştur. Bu görüşlere göre toplumun ihtiyaçları olan kültürel değerler ve moral kazanılması için tarih önemli bir araçtır. Öğrenciler bir tarihçi gibi düşünürse, tarihçi gibi çalışırsa tarih toplumda daha etkili vatandaşlar olmalarına yardımcı olacaktır (Dilek, 2001). Dilek, araştırmacıların tarih öğretimi amaçlarına yer vermiştir. Araştırmacılar, tarihi, toplumun kültürel ve moral kazanmasını sağlayan bir araç olarak görmüştür. Öğrencilerin tarihçi gibi çalışmaları halinde toplumda etkili olan bir vatandaş olabileceklerini belirtmişlerdir.

Ulusal bütünleşmenin sağlanması için bu süreçte milli devletler tarihten yani geçmişten yararlanır. Bu şekilde çeşitli mitler yarattıklarını ve bununla ulusal bütünleşmeyi sağlamaya çalıştıkları görülür. Öğrencilere verilecek ulusal kimlik duygusu sayesinde dolaylı olarak yurtseverlik aşılacaktır ve bu süreçte eğitim sisteminin denetlenmesiyle modern devletin göz ardı edemeyeceği şekilde toplumsallaştırma oluşturulur (İnal, 2004, s. 61). İnal'a göre öğrencilere kazandırılacak ulusal kimlik duygusu ile yurtseverlik aşılacaktır. Ulusal bütünleşme için devletler geçmişten yararlanmaktadır. Böylece ulusal bütünleşme sağlanmaktadır.

Tarih, öğrencilerde empatiyi de beslemektedir. Böylece diğer insanların nasıl düşündüklerini, neler hissettiklerini, toplumdaki yerlerini ve rollerini anlama yeteneğine sahip olurlar. Bu, empati yapma yeteneğidir (Nichol, 1991, s. 5). Nichol'ın düşüncesine göre öğrencilerde empati duygusunun beslenmesinde tarih önemli bir rol oynamaktadır. Bu öğrencilere diğer insanların nasıl düşündüğünü, neler hissettiğini anlamada yardımcı olur.

Tarih, sıradan insanların neler hissettiği, neler düşündüğü ya da inançlarının neler olduğu ile ilgilenir (Cooper, 1995, s. 4). Cooper'e göre tarihin ilgi alanı, inanların hissettikleri, düşündükleri ya da inançların ne olduğudur.

Bilginin yoğunlaştığı, bilim ve teknolojinin hızlı bir şekilde değişim gösterdiği dönem, bilgi çağıdır. Toplumlar bilgi toplumu sürecine girdiklerinde bireylerin buna uyum göstermeleri ve bu süreci geliştirmeleri için aşağıdaki gibi bazı niteliklere sahip olması gerekmektedir (Özer, 1998, s. 147–164). Özer'e göre bilgi çağında bilgi ve teknoloji hızlı bir değişim içindedir. Bilgi toplumu sürecindeki bireylerin uyum sağlayabilmesi için bazı nitelikleri olması gerekir.

- Düşünme yollarını bilmek ve uygulayabilmek yeteneği
- Sorun çözme yeteneği
- Araştırma yapma yeteneği
- Bilgiyi yaratıcı olarak kullanma özelliği
- Bilgi ve teknolojiyi üretme yeteneği (Özer, 1998, s. 147–164). Bireylerin sürece uyum sağlaması için sorun çözme yeteneğinin olması, düşünme yollarını bilme ve uygulama, bilginin yaratıcılığını kullanma özelliklerine sahip olmaları gerekir.

Tarih öğretiminde bazı sorunların olduğu açıkça görülmektedir. Tarih öğretiminden beklenti, öğrencinin var olan anlama kapasitesinin geliştirilmesi için öğrencinin düşünce ve fikirlerinin işletilmesini, tartışmasını ve süzgeçten geçirmesini sağlaması için kendisine bir fırsat verilmesidir. Öğrencilerde geçmişî anlamalarına yardımcı olmak için farklı bakış açılarına engel olabilecek, analitik düşünme yeteneklerinin önündeki engellerin tarih öğretimine zarar vereceği açıktır (Özbaran, 1995b). Özbaran'a göre tarih öğretiminde sorunlar bulunmaktadır. Öğrencilerin geçmişî anlamasını engelleyecek, farklı bakış açılarına ve analitik düşünme yeteneklerini engelleyecek etkenler tarih öğretimine zarar verebilir.

Tarih, bizlere geniş bir tecrübe oluşturarak, ciddi oranda hafıza ve düşünme biçimi kazandıracak bir etkidir. Karar alma sırasında tecrübe ve düşünme biçimini kazanmış şekilde bugüne, olaylara, insana ve geleceğe daha yakın olma olanağı elde edilir. Tarih eğitiminin önemli olmasında bu düşünme biçiminin kazanılması çok etkilidir (Koç, 2002). Koç, tarihin geniş bir tecrübe kazanmamıza yardımcı olan, hafıza ve düşünme biçimi kazandıran bir etken olduğunu belirtmiştir. Bu sayede düşünme biçimi ve tecrübe kazanmış

olarak bugün ve geleceğe daha yakın olabiliriz. Tarih eğitiminin önemi düşünme biçiminin kazanılmasında çok değerlidir.

Tarih öğretimi sırasında, açık ve net, hayat dolu bir yolun sağlanması, entelektüel bakış açısı ve düşünceye sahip olan, risk alan, fikir alışverişinde bulunan, düşüncelerini organize etme becerisi olan öğrencilerin yetişmesi sadece bu şekilde olabilir (Cooper, 1995, s. 14). Cooper'ın görüşüne göre tarih eğitiminde entelektüel bakış açısı ve düşüncesi olan, fikir alışverişinden kaçınmayan, düşüncelerini organize ederek sunan öğrencilerin yetişmesi sağlanabilir.

Öğrencilerin ve yetişkinlerin düşünmesindeki farklılıklar, yetişkinlerin akla uydurma, konuları mantığa uygun hale getirme, soyutlaştırma yöntemlerini öğrenmelerinden kaynaklanır. Yetişkinlerde bilinçaltına itme eğilimleri olabilir. Ancak bu, onların sahip oldukları yeteneklerini ifade etmelerine engel olmaz. Çocuklarda ise henüz maskelenmiş davranışların öğrenilmemiş olması, düşünce farklılığına yol açar (Çetin, 1991, s. 53). Çetin, öğrenciler ile yetişkinler arasında düşünce farklılığının nedenlerine değinmiştir. Yetişkinlerin konuları akla uydurması ve bilinçaltındaki eğilimleri bu farklılığın nedeni olabilir. Öğrencilerde ise maskelenmiş olan davranışların henüz öğrenilmemiş olması, farklılığın nedeni olabilir.

Mantık açısından önemli olan, yargılarımızın doğru olması değil, yargılarımız arasındaki ilişkilerin doğru olmasıdır (Yıldırım, 2000, s. 32). Yıldırım, mantıklı olanın, yargılarımızın doğruluğu değil yargılar arasındaki ilişkilerin doğru olduğunu vurgulamıştır. Tarihte, daha önceki dönemlere ve olaylara veya bir soruna farklı bakış açılarıyla yaklaşımda zorluk çekilirken, soyut işlemler döneminde göreceli düşünce yapısı gelişerek sorun daha farklı şekilde ele alınabilir. Çocuklar, düşünce ile oynama kabiliyeti kazanırlar. Çocuklar tartışmalara katılmayı severek kabul eder, mantık oyunları ile uğraşmaktan keyif alırlar. Bu dönemde çocuklar tümevarım ve tümdengelim yolunu kullanarak yetişkinler gibi akıl yürütülebilir (Cüceloğlu, 1997, s. 353). Cüceloğlu'na göre geçmişte önceki dönemlerde sorunlara farklı bakış açısıyla bakmak zor olurken göreceli düşünce yapısının geliştiği soyut dönemde bu aşılmıştır. Çocukların düşünceyle oynama yeteneği sayesinde mantık oyunları ve tartışmalar keyifli hale gelmiştir.

Tarih, geçmiş düşüncesi ile geçmiş imgesidir. Geçmişte yaşanmış gerçeklerin tarihçiler ya da uzmanlar tarafından yorumlanması geçmiş düşüncesidir. Kanıtların ve belgelerin yardımıyla gerçeklerin ortaya çıkarılması ise geçmiş imgesidir (Özbaran, 1992, s. 11).

Özbaran'a göre tarih, geçmiş imgesi ve geçmiş düşüncesidir. Tarihçiler ve uzmanların geçmişte yaşananları yorumlası geçmiş düşüncesi, kanıtlarla gerçeklerin ortaya çıkarılması da geçmiş imgesidir.

Okullarda tarih öğretimi ve düşünce sistemi geliştirilmelidir. Bu ders için öğretimde asıl hedef, tarihin toplum için öğretilmesi değil, öğrencilerin dünyadaki sorunlara farklı bakış açılarıyla yaklaşmasını sağlamaktır (Lee, 1991b, s. 43). Leey'e göre okullardaki tarih öğretimi ile düşünce sisteminin geliştirilmesi gerekir. Dersteki hedef, öğrencilerin bireysel olarak dünya sorunlarına bakış açısını genişletmek ve değiştirmektir.

Piaget, çocukların düşünme gelişimlerini üç farklı bölümde değerlendirmiştir.

- Çocuklar her şeyden önce birden fazla bakış açısına sahip olmazlar.
- Çocukların düşünceleri gözlenebilir nitelikte bir gerçeklikle donanır.
- Çocuklar varsayımsal olasılıklarla ilgili yeteneği sonradan edinirler (Cooper, 1995, s. 9-11). Cooper'in ifadesine göre çocukların düşünce gelişimi değerlendirilirken birden fazla bakış açısına sahip olmadıkları, varsayımsal olasılıklarla ilgili yeteneklerinin henüz gelişmediği, düşüncelerinin dışarıdan gözlenebilen gerçeklikle donanmış olduğu göz önüne alınmaktadır.

Tarih öğretimi sırasında üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Bunun için incelemelerin nedensellik, kavrama, kavramsallaştırma, yaratıcılık, açıklamaların geçerliliğine uygun şekilde yapılması gerekmektedir. Tarihin süreklilik ve değişimin incelenmesi olarak ele alınması halinde bugün ve yarın olabilecek sorunlar geçmişin değerlendirilmesi ile anlaşılabilir durumuna gelebilir (Paykoç, 1991, s. 39). Paykoç'a göre tarih öğretiminde düşünme becerilerinin üst düzey gelişimi önemlidir. Dolayısıyla incelemeler buna uygun yapılmalıdır. Tarih içinde değişim ve süreklilik ele alınırsa bugün ve gelecekte olan sorunlar geçmiş değerlendirmesi ile açıklığa kavuşturulabilir. Öğrencilere tanımlardan fazla açıklama verildiği takdirde belirsizlikleri farkında olmaları sağlanmalıdır. Bu sayede çocukların tarihsel düşünme yetileri geliştirilebilir (Cooper, 1995, s. 10). Cooper'e göre çocukların düşünme becerisini geliştirmeleri için ayrıntılı tanımlara yer verilmelidir. Bu sayede belirsizliklere daha vakıf olabilirler.

Tarihte bulunan genellemeler günümüzde çok özel olayları açıklayabilir. Ancak bu genellemeler geleceği tahmin etmekte güçlü bir temel oluşturmaz. Okullarda verilen tarih

öğretimi öğrencilerin düşünce yapısını geliştirmelidir. Temel amacı öğrencilerin dünyadaki sorunların parçası olmak yerine bu sorunları farklı bakış açılarından ele almalarını sağlayabilecek bakış açısı kazandırmak olmalıdır (Lee, 1991b, s. 43). Lee'ye tarihteki genellemelerin günümüzdeki bazı olayları açıklayabileceğini belirtmiştir. Fakat bu genellemeler ile gelecek tahmin edilemez. Tarih öğretimiyle öğrencilerin düşünce yapılarının geliştirilmesi amaçlanmalıdır. Öğrenciler sorunların parçası olmak yerine sorunları farklı bakış açıları ile ele almalıdır.

Tarih öğretiminde öğrencilerin bilişsel gelişimine katkı sağlamak için öğrencilerde eleştirel düşünme yeteneğinin de geliştirilmesi gerekir. Eleştirel düşünce sayesinde tarih kavramlarının daha iyi öğrenilmesi sağlanabilir (Dilek, 2001, s. 32). Dilek'e göre öğrencilerin bilişsel gelişimine katkı sağlayabilmek için tarih öğretiminde eleştirel düşünme becerisi geliştirilmelidir. Bu sayede tarih kavramlarını iyi öğrenmeleri sağlanabilir. Tarihi olay anlatılırken öğrencilerin hepsi bunu beğenmeyebilir. Bu yüzden öğrencilerin tarihi olayları sorgulamasından ve eleştirmesinden çekinilmesi gerekir. Mckellar tarih öğretmekle öğrencilerin eleştirel düşünmesini istiyoruz, açıklamasıyla öğrencilerin önünün açılmasını istediğini belirtmiştir (Mckellar, 2002). Mckellar'a göre tarih olaylarını her öğrencinin beğenmesi beklenmemelidir. Öğrencilerin tarihi sorgulaması, eleştirel düşünmesi ve öğrencilerin önünün açılması amaçlanmalıdır.

Eleştirel düşünme bazı araştırmacılara göre gözlem ve bilgiye dayalı olarak, bazılarına göre öğrencilerin önceden bildiklerini kendi düşünceleri ile değiştirmeleri şeklinde tanımlanmıştır. Bu konular hakkındaki eğitim ve öğretim için sorun çözme ve eleştirel düşünmeye katılmak gerekir (Yeşil, 2004, s. 39).

3.9.7. Tarih Eğitiminde Yaratıcı Yaklaşım

Tarih alanı öğrencilere pek çok şey öğretmektedir. Öğrencilerin geçmiş zamanlarda yaşanmış oldukları olayları ve bu dönemlerdeki yaşantıların günümüzdeki farklı taraflarını anlaması çok kolay olmaz. Bu yaşananların yeterince anlaşılabilmesi için öğrencilerin tarihsel düş gücünden yararlanması gerekir. Bu yüzden öğrencilerin düş gücünü kullanmaları konusunda gelişmeleri sağlanmalıdır (Dilek, 1999, s. 95). Dilek'e göre öğrencilerin geçmişteki olayları, yaşantıları anlamaları kolay değildir. Bunların anlaşılabilmesi için tarihsel düş gücü kullanılmalıdır. Öğrenciler bu alanda mutlaka geliştirilmelidir.

Düş gücü cephaneye olmasa bile savaştan önce yararlanabilecek bir görüştür (Cooper, 1995, s. 4). Cooper'a göre düş gücü en zor anda kullanılacak bir görüştür. Tarihsel düş gücü gerçeklerin yeterli olmadığı durumlarda oluşan boşlukların doldurulması için kullanılan bir araç olarak kabul edilmektedir (Cooper, 1995, s. 4).

3.9.7.1. Tarih Öğretiminde Geliştirilmesi Hedeflenen Davranış ve Özellikler

Tarih öğretiminde geliştirilmesi hedeflenen davranış ve özellikler arasında eleştirel düşünme becerileri olarak ifade edilen belli başlı unsurlar bulunmaktadır. Bunlar:

- Verilerin değerlendirilmesi ve bu sayede güvenilir sonuçlara ulaşılması
- Belirli tarihsel sorunları ve bu sorunların temelinde yatan sayıtların belirlenmesi
- Mantıklı düşünceler geliştirme yönünde davranış ve özelliklerini alırlar (Paykoç, 1991, s. 35). Paykoç'a göre tarih öğretiminin öğrencilere öğrettiği davranışlar arasında verilerin değerlendirilmesi, güvenilir sonuçlara ulaşılması, tarihsel sorunların temelinde olanların belirlenmesi ve mantıklı düşünme becerilerinin kazanılması bulunmaktadır.

Tarih öğreniminin gerçekleşmesi amacıyla öğretim aşamasında öğrencinin davranışı kendisinin yapması gerekir. Bunun için öğrenciye yapacağı davranışı göstermeye yardımcı olacak onu davranışa yöneltecek uyarıcıların öğrencinin niteliklerine ve ona kazandırılacak davranışa da uygun olmalıdır (Senemoğlu, 2001, s. 388-389). Senemoğluna göre öğrenci tarih öğreniminde kendi davranışı ile hareket etmelidir. Öğrenciye davranışı göstermeye destek olacak uyarıcılar onların niteliklerine uygun şekilde kazandırılmalıdır.

Çocukların; farklı toplumların duygu ve düşüncelerini, davranışlarını anlamaya teşvik edilmeleri gerekir. Bilişsel gelişim ile duygusal ve düş gücü gelişiminin arasında mutlaka paralellik olmalıdır. Çocukların kendilerinin anlayacağı şekilde hayal kurabilmesi de gereklidir (Cooper, 1995, s. 16). Cooper'a göre çocuklar farklı toplumların davranışlarını, duygu ve düşüncelerini anlamaya teşvik edilmelidir. Bilişsel gelişimlerinin sağlanmasıyla duygusal ve düş gücü gelişimleri paralel olmalıdır. Çocuklar hayal kurarken kendileri anlayabilecek şekilde kurmalıdır. Öğretimin hedefleri içinde öğrenci davranışları birbirine yaklaşmaktadır. Bu şekilde her öğrenci başarılı olabilir (Ülgen, 1997, s. 165). Ülgen'in görüşüne göre her öğrencinin başarılı olması mümkündür. Öğretimin hedefleri içinde de öğrenci davranışları birbirine yakındır.

Dolayısıyla yeni kazandırılacak olan davranışların öğrenilmesini kolaylaştıracak ya da bunu sağlayabilecek olan daha önceden kazanılan davranışlarla yani ön öğrenmeler yeni öğrenilecek olan birime adım atmadan önce tamamlanmış olmalıdır (Senemoğlu, 2001, s. 388-384).

2.9.7.2. Tarih Öğretiminde Öğrencinin Rolü

Çağdaş eğitim sistemlerinde günümüzde öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol oynaması üzerinde durulmaktadır. Bilgi toplumunda her şeyden önemli olan öğrenmeyi öğrenmek olarak kabul edilir. Bilgi toplumunda öğrenmeyi öğrenmek en basit şekliyle var olan bilgileri kullanmak ve yeni durumlar için gereken bilginin kişinin kendi kendine üretmesini ve öğrenmesini sağlamaktır (Büyükbaş, 2000).

Öğretim sürecinin ilerlemesi adım adım olur. Dersin başlaması ön organize edicilerle olur. Öğrenmenin her basamağında daha önce ve yeni öğrenilen bilgiler arasında yatay ve dikey ilişkiler kurulmaktadır. Bu sayede öğrenci daha anlamlı şekilde öğrenebilir. Açıklaması yapılan konular bütünlük içinde ve kendini meydan getiren öğelerin birbirleriyle ilişkilerini görülebilecek şekilde sıralanır ve işlenir (Senemoğlu, 2001, s. 388-389; Selçuk, 1999). Yazarlara göre öğrencilerin öğrenmeyi anlamlı olarak yapabilmesi için öğrenmenin aşamalarında önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında doğru ilişkiler kurulur. Öğrenim süreci kademe kadem ilerler.

Sunma aşamasında öğretmenin aşağıdaki gibi üç aşaması bulunmaktadır.

- Ön organize edicilerin sunumu (başlangıç aşaması)
- Öğrenilecek yeni konunun sunumu (gelişme aşaması)
- Bilişsel örgütlenmenin güçlendirilmesi (sonuç alma aşaması) (Senemoğlu, 2001, s. 388-389; Selçuk, 1999). Yazar öğretmenin üç aşama halinde sunumunun yapıldığını belirtmektedir. Bunlar başlangıç, gelişme ve sonucun alındığı aşamadır.

Öğrenme için söylenebilecek en önemli şey öğrenmenin sadece öğrenciler tarafından yapılması halinde amacına ulaşabilecek bir iş olmasıdır. Bilginin ortaya çıkardığı değişime uyum sağlamak bireyin sahip olduğu bilgi ve becerisini geliştirmesine yani öğrenmedeki hızı ve etkinliğine bağlıdır. Birey bu etkinliği kendi çabasıyla arttırabilir (Yıldırım, 2003, s. 5). Yıldırım'ın görüşüne göre öğrenme sadece öğrenciler tarafından yapılırsa amacına

ulaşabilir. Bilgi sayesinde ortaya çıkan değişime uyum sağlamak için bireyin becerisi ve bilgisi önemli bir etkindir.

Bu şekilde ğrenci bilgi bütününü öğrenince diğerine geçeceği için öğrencinin öğrenmesi kontrol altına alınarak öğrenme seviyesi arttırılabilir. Derslerin aşamalılık ilişkisi yüksek olmadığında mantıklı bütünlük sağlanacak şekilde kapsam örgütlenmelidir (Senemoğlu, 2001, s. 386). Senemoğlunun görüşüne göre ğrenci bir bilgiyi öğrendiğinde başka bir bilgiye geçecektir. Öğrencinin ğrenim seviyesini arttırmak için öğrenmesini kontrol altına almak gerekir.

Tarih alanında öğretmenler ve öğrenciler açısından bir sorun bulunmaktadır. Öğrenilecek ve öğretilecek tarih konularının, bunların arasından herkes için uygun olanının tercih edilmesi gerekmektedir (Husbands, 1996, s. 34). Husbands'a göre öğretmenler ve öğrenciler arasında tarih alanında sorun vardır. Hem öğreten hem de öğrenen için uygun tarih konularının belirlenmesi gerekir. Öğrencilere düşünmeyi öğretmenin, etkinliğe yönlendirmenin yolu dünyasına girebilme, onların ilgi alanına girenleri öğrenme, onlarla diyalog kurma ile sağlanabilir (İpsiroğlu, 1989, s. 49). İpsiroğlun'un görüşüne göre öğrencilerle kurulan diyalog sayesinde onlara düşünmeyi öğretme, ilgi alanlarını öğrenme ve etkinliğe katılmaları sağlanabilir.

Bu yüzden yakın geçmişte olan ihtilaflı konuların dikkatli bir şekilde planlanması halinde güncel konular hakkında genel açıklamalar yapabilir. Ancak bu açıklamaların ilköğretim çağındaki öğrenciler tarafından anlaşılacağı hakkında şüpheler bulunmaktadır (Slater, 1995, s. 146). Slater ihtilaflı olan yakın geçmişteki konuların özenle planlanması güncel konuları açıklayabilir. Fakat ilköğretim çağındaki öğrenciler için bunun anlaşılması güç olabilir.

ocuk kendinin ve tınlarının ciddiye alındığını gördüğü zaman düşüncelerini daha fazla açabilir. Çocuklarda tasavvurların geliştirilmesi ve çocukların doğru olarak yönlendirilmesi için bu gereklidir (Selçuk, 1990, 79–82). Selçuk'un belirttiği gibi ocuk ciddiye alındığını görürse düşüncelerini daha kolay açığa vurabilir. Bu ocukların doğru yönlendirilmesi ve geliştirilmesi için gereklidir. Çocuklardaki ilişki kurma arayışı yaşam boyu sürmektedir. ocuk olgunlařtıķça sosyal ve fiziki çevresi ile ilişki kurmaya başlar. Kendi dünyasındaki nesneler ile olaylar arasında ilişki kurar. Bu ilişkiler sırasında çocuklar sorun yaşayabilir. Bu sorunların çözümü ibadet, kutsal kitap, teoloji tarafından sunulan yorumlarla olabilir (etin, 1991, s. 27-30). etin'in görüşüne göre çocuklarda yaşam boyu ilişki kurma isteği olur.

Çocuğun olgunlaşması çevresiyle ilişki kurmasına yardımcı olur. Olaylar kendi dünyası arasında ilişki kurabilir. Ancak bu ilişkilerde sorun da yaşayabilir.

Bireylerin bu dönemde ruhlarında fırtınalar kopar. Çocuklarda bilgiye düşkünlük olur. Her olguyu derin bir anlayışla öğrenmek ve kavramak isterler. Çocuklar sürekli duydukları şeyleri bir süre sonra dinlemekten sıkılır bilgileri hemen kabul etmezler. Kriterleri artık akıl olmaya başlar (Bilgin ve Selçuk, 1999, s. 81). Yazarlara göre çocukluk döneminde bireylerin bilgiye düşkün olduğu, iç dünyalarının hareketli olduğu ve her şeyi öğrenmeye meraklı olduğu belirtilmiştir. Ancak devamlı duyduklarını da bir süre dinlemekten sıkılırlar. Bu tür bilgileri öğrenmek istemez ve kaçınırlar. Değer verdikleri akla uygun olanlardır.

Bu açıdan tarih öğretiminde disiplinin sağlanması için her eğitiminin bir beklentisi olmalıdır. Bu amaçların tarih öğretiminde kullanılması, geçmişin yeniden yapılandırılmasında yaşanan zorlukları takdir etme duygusunu öğrencilere verecektir. Öğrencilerde olması gereken yeteneklerin gelişmesini sağlayacak, tarihe ilgi duyan kişiler haline getirecektir (Banks, 1973, s. 214). Banks'a göre her eğitiminin beklentisi olursa tarih öğretiminde disiplin sağlanabilir. Böylece geçmiş yapılandırılabilir ve öğrencilere takdir etme duygusu kazandırılabilir. Böylece öğrenciler tarihe ilgi duyabilir duruma gelebilir.

Tarih; gençler açısından analiz, hüküm verme ve sentezleme gibi çeşitli bilişsel yeteneklerin kazanılması; bu yeteneklerin geliştirilmesi için araç ve boş zamanlarını değerlendirebilecekleri bir kaynaktır. Günümüzdeki dünyanın ve dünyadaki öğrencilerin var olan konumlarının analiz edilmesi, sosyal değişimin anlaşılması, kişisel bilginin geliştirilmesi ve insan olmanın anlamını belirleyen bir alandır (Shemilt, 1980, s. 2). Shemilt'e göre gençler için tarih bilişsel yeteneklerin kazanılması, yeteneklerin geliştirilmesi ve boş zamanlarını dolduracak bir kaynaktır. Tarih günümüzü anlamının, bilginin geliştirilmesini ve insan olmanın değerini belirler.

Yeni bir bilgi ile uğraşmak çocukların bilişsel gelişimi için yeterli olmaz. Ancak anlamlı ve etkileşimli olarak bu süreçte karşılaştırmaların ve düzeltmelerin yapılmasını gerektirir (Karadağ ve Korkmaz, 2007, s. 39). Karadağ ve Korkmaz çocukların bilişsel gelişiminde yeni bir bilgiyle uğraşmalarının yeterli olmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte karşılaştırma ve düzeltme yapılması gerekmektedir. Öğrencilere öğrendiklerini değerlendirme, inisiyatif kullanma, ilk el tecrübe kazanma olanakları hazırlanır. Böylece öğrencilere bilişsel anlamda üst seviyelere çıkma olanağı sağlanır (Özden, 2003, s. 68). Özden; öğrendiklerini değerlendirme, tecrübe kazanma, inisiyatif kullanma gibi olanakların öğrencilere

sağlandığını belirtmiştir. Bu öğrencilerin bilişsel olarak üst düzeyde olmalarını sağlayacaktır.

Öğrenciler işlenen konudaki temel düşünceleri, anahtar kelimeleri ya da ilkeleri değer sırasına göre sıralamalıdır (Açıkgöz, 2003, s. 59). Açıkgöz; öğrencilerin konulardaki düşünceleri, kelimeleri ve diğer unsurları önemine göre sıralaması gerektiğini ifade etmektedir.

Paykoç tarafından yapılan sınıflandırmanın benzerini Parson, Blyth, Lee, Fines, Slater, Ferro, Strom gibi araştırmacılar da yapmıştır. Bu araştırmacılara göre;

- Tarih öğretimi, öğrencinin kişisel gelişimi için önemli bir katkıda bulunur
- Tarih öğretimi, öğrencinin sosyalleşmesi ve kültürel mirasın aktarılması için bir araçtır.
- Tarih öğretimi, öğrencinin eğitiminde iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesi için kullanılan bir araçtır (Dilek, 2001, s. 31). Dilek tarih öğretiminin önemi hakkında bilgiler vermiştir. Öğrencilerin; kişisel gelişimi, sosyalleşmesi, kültürel mirası sonraki nesillere aktarması ve iyi vatandaş olması için tarih öğretiminin önemli olduğunu vurgulamıştır.

Tarihsel zamanın algılanması, tarihsel algılama, hayal gücü, tarihsel empati becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan etkinliklere öğrenciler etkin şekilde rağbet etmektedir (Duman ve Çulha, 2007). Duman ve Çulha'ya göre öğrenciler tarihin algılanması, empati yeteneklerinin geliştirilmesi, düş gücü gibi hedefleri olan etkinliklere çok rağbet etmektedir. Çocukların ilgi alanları göz önüne alınmadan yapılan tarih öğretiminde kayda değer kabul edilecek sonuçların alınması kuşkuludur (Safran, 1997). Safran bireylerin ilgi alanları dikkate alınmadan tarih öğretiminden olumlu sonuçlar alınmasının beklenmemesi gerektiğini belirtmiştir.

Ulusal onurun yüceltilmesi için bu konuda yapılan yazımlar içinde başka ulusların onurlarına saygı göz ardı edilmektedir. Ayrıca uzun bir geçmişi olan tarihsel bilgiler öğrencilere oldukça küçük yaşlardan itibaren verilmektedir. Küçük yaşlarda öğrencinin ihtiyacı olan tarih bilgisi bu bilgileri ezberleyerek olmaz (Sakaoğlu, 1998, 143-152). Sakaoğluna göre tarihsel bilgiler öğrencilere eğitimin ilk basamağından itibaren verilmektedir. Ulusal onurun oluşturulması için diğer ülkelerin onuru göz önüne alınarak hareket edilmelidir. Ancak bu tarih bilgilerin ezberlenmesi ile sağlanamaz. Özbaran bunun başlıca nedenleri arasında tarihi derslerinin kronolojisinin izlenmemesini göstermektedir. Bu yüzden çocuklar tarihten keyif almıyor, tarihi olayları algılama ve hayal dünyalarında olması gereken yere koyamıyorlar.

İlkokul ve ortaokul, lisede okutulan tarih kitaplarının konularında içerik ve dil farkı da fazla değildir. İlkokuldaki konular sadece özet şeklinde sunulmaktadır (Özbaran, 1992). Özbaran tarih eğitiminde kronolojinin göz önüne alınmadığını ve bu yüzden çocukların tarihe fazla ilgi göstermediğini belirtmiştir. Çocuklar olayları algılamada ve düş gücünü kullanmada zorluk çekmektedir. Eğitim basamaklarında okutulan tarih kitaplarının içeriği de pek farklı değildir. Sadece ilkokulda tarih konuları özet halinde verilmektedir.

Öğrenciler buna göre anlamlı bilgiyi; kültürel çevreleri ve toplumsal alandaki etkileşimleri aşamasında yapılandırır (Deryakulu ve Eşgi, 2001, s. 52). Deryakulu ve Eşgi öğrencilerin öğrendiği bilgileri çevreleri ve toplumsal etkileşimleri sırasında yapılandırıldığını belirtmektedir.

Tarih eğitimi ile elde edilebilecek olan özel kapasiteler beş grupta toplanmaktadır.

- Öğrencinin zaman kavrayışı ve bunu toplumsal değişimle ilişkilendirebilmesi
- Öğrencinin hafızasında anlatı kurabilme kapasitesinin geliştirilmesi (Bu kapasitede çocuk bir amaç doğrultusunda hikâye oluşturabilir ya da senaryo kurabilir şeklinde tanımlama yapılabilir.)
- Empatinin gelişmesi (Bu kapasitede çocuk ele aldığı konudaki farklı etkenlerle kendisi arasında bir empati ilişkisi kurmadan, onun konumundan var olan durumu kavrayabilme kapasitesi ifade edilebilir.)
- Herhangi bir konuda araştırma yapabilme kapasitesini geliştirmek
- Kavramların ve dilin doğru kullanılabilmesi ve düşüncelerin yazıya dökülebilmesi (Tekeli, 2000, s. 19-20). Tekeli tarih eğitimi sayesinde kazanılacakları gruplar halinde belirtmiştir. Zaman kavramı, empati gelişimi, zihninde anlatı kurma yeteneği, düşüncelerini yazıya dökme, kavram ve kelimeleri öğrenme öğrencilerin tarih eğitimi yardımıyla kazandıkları olarak ele alınmıştır

Bu ortam çocukların hem bilişsel gelişimini hem de sosyal ve duygusal gelişiminde önemli bir rol üstlenir (Çeçen, 2000, s. 25). Çeçen'e göre tarih öğretimi çocukların bilişsel gelişimine, duygusal ve sosyal gelişiminde önemli bir etkidir.

Bruner öğrencilerin küçük bilim adamları olarak görülmesinin uygun olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler kendi becerilerine göre deneyim ve keşif yollarını kullanarak tarihi kavrayacaktır (Dilek, 2001, s. 85). Öğrencilerin tarihi kavraması için kendi becerilerine

uygun yöntemleri kullanması gerekir. Öğrenciler eğitim yaşamlarında küçük olsalar da bir uzman olarak görülmelidir.

Öğrenciler böylece yaşitlarını kendileriyle rekabet eden ve yarışan olarak değil kendilerine iyi bir kaynak olarak algılar. Öğrenci öğrenmesinin ana ilerleme nedenleri de meydana gelir (Karakaya, 2004, s. 141).

3.9.7.2.1. Tarih Öğretiminin Öğrencilerin Bilişsel Gelişimine Katkıları

İnsan zihni özümlediği yeni bilgilere uyum sağlamaya çalışır. Bunu yaparken bunu engelleyebilecek uyumsuzluklardan kaçınarak bir dengeleme yapmaya gayret eder (Ekiz, 2003). Ekiz'e göre insan beyni yeni bilgilerle uyum içinde olmaya çalışır. Bu esnada kendine engel olabilecek uyumsuzluklardan uzak durmaya gayret eder ve dengelemeye çalışır. Öğrenme aşamasında davranışçı yaklaşımın göz önüne almadığı zihin boyutuna mutlaka önem vermektedir. Bu yüzden tarih zihinsel yapıcılık yaklaşımının kurucuları içinde kabul edilir (Ekiz, 2001, s. 25). Ekiz'in belirttiğine göre tarih zihinsel yapıcılık yaklaşımlarının kurucularındandır. Öğrenme aşamasında zihin boyutuna önem vermektedir. Davranışçı yaklaşım bunu dikkate almaz.

Uyum sağlamak için özümleme ve uyma olarak tanımlanan iki alt işlev bulunmaktadır. Bu alt işlevler şemaların oluşumunu ve gelişimini açıklayan unsurlardır (Bacanlı, 2001).

Başka bir ifadeyle zihinsel özümlemenin oluşması için öğrenme deneyimlerinin daha önceki kavramsal yapı ile anlamlı olarak birleştirilmesidir (Ekiz, 2003, s. 26). Ekize göre zihinsel özümleme öğrenme deneyimlerinin önceki kavramsal yapıyla anlamlı bir birleşim yapmalıdır.

Tarih dersi öğrencilerin zihin kuvvetlerinin gelişmesine de hizmet etmektedir. Tarih çocukların imgelemelerine çok önemli katkılar yapar. Başka dönemlerde, başka yerlerde geçen olayları, bu dönemlerde yaşayan insanları bu kuvvetimiz sayesinde kafamızda canlandırabiliriz. Tarih ayrıca hüküm ve muhakeme kuvvetlerimizi de faaliyete geçiren bir derstir (Baymur, 1949, s. 8). Baymur'a göre tarih dersi öğrencilerin zihnini de geliştirebilir. İmgeleme yapmalarına katkı sağlar. Geçmişte geçen olaylar bu şekilde zihinde canlandırılabilir. Tarih bu yeteneğin harekete geçmesini sağlar. Öğrencilerin daha önce edindikleri bilgilerinden yeni öğrenilecek olan konu ile alakalı olanlar ile zihin

becerilerinden yeni öğrenme sırasında kullanılacak olanları hatırlatmak tarihin alanındadır (Turgut, Baker, Cunningham ve Piburn, 1997, s. 65). Yazarlara göre öğrenciler zihin becerileri ile önceki bilgilerden yeni bilgilerle ilgili olanları ayırt edebilir, bunları yeni öğrenme sırasında kullanabilirler. Bunu tarih sayesinde yapabilirler.

Piaget tarafından zihin gelişimi kuramının geliştirilmesinden önce zihin ve zekâ anlayışını da ortaya koymuştur. Böylece kuramın anlaşılmasını kolaylaştırmak istemiştir. Başlangıçta zekâyı tanımlamış ve bununla işe başlamıştır. Ardından zekânın işlevlerini, zekâyı etkileyen faktörleri değerlendirmeye almıştır (Bacanlı, 2001). Bacanlı araştırmacının zihin ve zekâ kuramını ele almıştır. Zekâyı tanımlayarak, işlevlerini, işleyişini ve onu etkileyen unsurları değerlendirmiştir.

Tarih öğrencilerde faydalı olacak zihin alışkanlıklarının ve yeteneklerinin geliştirilmesi bakımından önemli bir derstir. Öğrenci bugün aldığı bir bilgiyi unutabilir. Ancak bilgiyi toplama sırasında ve bilgiyi öğrenme aşamasındaki alışkanlıklarını devan ettirerek kendine faydalı olabilir (Sungu ve Ata, 2002, s. 52-59). Yazarlara göre tarih öğrencilerin yeteneklerinin ve zihinsel alışkanlıklarının gelişmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Öğrenci bilgiyi unutsa da bunu öğrenirken edindiği alışkanlıkları unutmaz. Tarih öğrencilerdeki faydalı zihin alışkanlıklarının ve yeteneklerinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Tarihin öğrencilerdeki düşünce eğitimi açısından önemli bir faydası da öğrencileri araştırmaya ve incelemeye sevk etmesidir. (Ata, 2002, s. 49). Yazarlara göre tarih öğrencilerdeki düşünce eğitiminde araştırmaya ve incelemeye alışmalarını sağlamaktadır. Zihin alışkanlıklarını ve yeteneklerini geliştirir.

3.9.7.2.2. Tarih Öğretiminin Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Üzerinde Olumlu Etkileri

Öğrenciler için ders sırasında sınıfta problem çözme ortamının yaratılabilmesi gerekir. Bunu sağlayabilmek için öğrenci, problemi ilgi çekici bulmalı ve çözülmeye değer görmelidir (Aksu, 1997, s. 103). Aksu öğrencilere derste sorun çözme için uygun ortam yaratılması gerektiğini belirtmiştir. Bunun için ilgi çekici sorunlar belirlenmeli, sorunların öğrenciler açısından çözüme değer bulunması gerekmektedir. Bu halde kanıtları bilgi olarak kabul ederler. Sonuçta kanıtın içeriği tarihselliğin kurulması için gerekli bir araç olarak kabul edilir (Cooper, 1995, s. 13). Cooper'e göre aktif sorun çözme yöntemini öğrenen öğrenciler,

tarihteki gerçekleri kesin şekilde kabul etmeye çok meyilli olmazlar. Kanıtları bilgi olarak değerlendirir, kanıt içeriğini de tarihi korumada araç olarak görürler.

Öğrencilerin bilişsel düşünme yapıları zihinsel problemlerin bazılarını çözebilecek düzeye gelmiş olabilir. Ancak bir problemin çözülmesi için somut nesnelerle bağlantılı olmalıdır. Farklı yollardan giderek problemlere çözümler bulmak zordur. Soyut düşünce yeteri kadar gelişmediğinden tamamen kuramsal olarak verilen problem karşısında başarısızlık ortaya çıkabilir. Çocuklar bu dönemde soyut kavramları konuşmaları sırasında kullanabilir. Ancak soyut kavramların içeriğini anlamada sıkıntı yaşarlar. Tarih olaylarını farklı yönleriyle irdeleme yoluyla geleceğe dair hipotezler kuramazlar (Selçuk, 1997, s. 79). Selçuk'a göre öğrencilerin bilişsel düşünme yapısı sorunların bir kısmını çözmede etkili olabilir. Fakat sorun çözerken somut nesneler kullanılmalıdır. Soyut düşüncenin gelişmemiş olması nedeniyle problem çözmede başarısızlık olabilir. Bu çağda soyut kavramlar kullanılsa bile bunların anlamını bilmede sorun yaşanır.

Öğrenciler bu strateji yardımıyla sadece belli konulardaki problemleri çözmekle, çözümü öğrenmekle yetinmezler. Aynı zamanda gelecekteki karşılaşılabilecek olası problemlerin çözümünü de öğrenirler (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, s. 63). Yazarlara göre öğrenciler bunu kullansa da sorunları çözmekle ve bunu öğrenmekle yetinmezler. Devamında gelecekteki olası sorunların çözülmesi konusunda da fikir sahibi olurlar.

Öğrenciler sonuçta sonuca varma yeteneklerini geliştirmeye erken yaşlarda başlayabilir. Bu yaşlarda dilin soyutluğunu kavrayabilir ve problem çözmek için doğru yardımı alabilirler. Bu konularda öğrencilere yardımcı olmak gerekir. Muhakeme alanında deneyimli psikologlar tarihsel düşünce alanındaki konularda öğrencilerin farklı tartışmalar geliştirmesine yardımcı olunmasını önerirler. Uzmanlar hatırdaki kalan ilginç, kolay ve basit soruların sorularak öğrencilere gerekli olacak kelimelerin öğretilmesi önerisinde bulunurlar (Cooper, 1995, s. 10).

3.9.7.2.3. Öğrencilerin Tarih Derslerine Karşı Tutumları

Öğrencilerin tarih dersine duyduğu ilgi güncel ve kendi kimliği ile alakalı konular üzerine yoğunlaştığından, dışa kapalı bir tarih ilgisinin olduğu görülmüştür (Tekeli, 1998, 214-219). Tekeli'ye göre tarih dersine duyulan ilginin öğrencilerin yoğunlaştığı konular güncel kimliğine dayandığından, tarih ilgisinin dışa kapalı olduğu ifade edilmiştir.

Öğrencilerin tarih dersine karşı olumsuz tutum içinde olması tarih öğretimi içinde görülen en temel sorunlar arasındadır. Bu tutumda olan öğrenciler tarih dersine yeterince ilgi duymamakta, kendi yaşamları ile tarih dersi arasında ilişki kuramamaktadır (Paykoç, 1998, s. 342). Paykoç'a göre öğrencilerin tarih dersine yeterince ilgi duymaması tarih öğretimine olumsuz yansımaktadır. Bunun başlıca nedeni olarak öğrencilerin tarih konularını kendi yaşamlarını ile bağdaştıramamasından kaynaklanmaktadır.

Öğrenciler tarih dersini geçmişte olan ve tarihin sıkıcı olaylarla ilgilendiğini düşünerek, günlük yaşamda yararı olmayacak ders olarak değerlendirebilir (İskender ve Kuş, 2008, s. 93). İskender ve Kuş'a göre öğrenciler tarih dersinde işlenen konuları günlük yaşamda kullanamayacaklarını düşünmektedir. Tarih olaylarını sıkıcı gördüklerinden ve geçmişte yaşanmış bitmiş olarak kabul ettiklerinden dolayı işe yaramaz olarak kabul etmektedirler.

Bunun dışında tarih derslerinde öğrenciler direkt olarak ezber yapma tehlikesi ile karşı karşıya bırakılmaktadır (Yıldız, 2003, s. 90). Yıldız'a göre öğrencilerin tarih öğretiminde ezbere dayalı bilgileri öğrenmeye çalışması bir risk olarak ifade edilmiştir. Ezberlenerek öğrenilen bilginin kalıcı olmayacağına dikkat çekmiştir.

Öğrenciler tarih derslerinde hayal güçlerini kullanacakları etkinliklerle fazla karşılaşmadıkları için yaratıcılık özelliklerini kullanmaya pek alışkın değildirler. Bunun gibi olumsuzluklar tarih dersinden uzaklaşmalarına neden olabilir (Akça ve Ata, 2009, s. 1-13). Akça ve Ata, tarih dersinde öğrencilerin düş gücünü kullanabilecekleri etkinliklerin içinde yer almadıklarından yaratıcılık özelliklerini kullanamadıklarına değinmiştir. Bu öğrencilerin tarih dersine ilgi duymamasına ve dersten uzaklaşmasına yol açabilir.

Bu nedenle bir ders için olan olumsuzca tutum öğrencilerin o ders için başarısız olmasına neden olan etkenlerin en önemlisidir (Öztürk ve Otluoğlu, 2003, s. 33). Öztürk ve Otluoğlu'nun görüşüne göre bir derste ki olumsuz tutum öğrencilerin derste başarısız olmasının en önemli nedenleri arasındadır. Başarı için bu tür olumsuzlukların aşılması gerekmektedir.

Kıncal, eğitim içinde öğrencilerin karşılaştıkları olumsuzlukları değerlendirmiştir. Derslerde aldıkları notlarla alakalı olarak öğretmenlerin ilgisiz kalması, not itirazından öğrencilerin öğretmenleri ile iletişim kurmakta zorlanması, öğretmen ve öğrenci arasında bu konuda yeterince değerlendirmenin yapılamaması yaşanan olumsuzluklar olarak ifade edilmiştir. (Kıncal, 2004, s. 41).

Charlton tarafından yapılan bir araştırmada ön dört yaşındaki öğrencilerin tarih ders kitaplarında bulunan kavramların önemli bir kısmını anlamadıkları ortaya konmuştur. Genellikle tarihçilerin, dili öğrenciler tarafından anlaşılmayacak şekilde kullanmaları bu soruna neden olmaktadır (Dilek, 2001, s. 78). Dilek yapılan bir araştırmaya dayanarak tarih ders kitaplarındaki kavramların on dört yaşındaki öğrenciler tarafından anlaşılamadığını belirtmiştir. Tarihçilerin kullandığı dilin öğrencilerin anlayacağı şekilde olmaması bunun sebebi olarak gösterilmiştir.

Bu durumda öğrencilere yeni kazandırılacak davranışların öğretilmesini kolaylaştıracak ya da bunu sağlayabilecek önceden kazanılan davranışlar yeni öğrenilecek olan konuya başlamadan önce bitirilmelidir (Senemoğlu, 2001, s. 384). Senemoğlu'na göre öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışları kolay öğretmek için konuya başlamadan önce gerekenler yapılmalıdır.

Öğretimin hedefleri çerçevesinde ğrenci davranışları birbirine yaklaşabilir ve her ğrenci başarıyı yakalayabilir (lgen, 1997, s. 165). Ülgen ğrenci davranışlarının ğretim hedefleri içinde birbirine yaklaşmasının mümkün olduğu ve her öğrencinin başarılı olabileceğini ifade etmiştir.

Eğitim ortamlarının yapılandırımcı olması öğrencilerin öğrenme ortamındaki etkileşimini artırmakta, daha zengin öğrenme olanağına kavuşmasını sağlamaktadır. Bu yüzden eğitim ortamları bu şekilde düzenlenmelidir. Öğrenciler bu şekilde daha önce öğrendiklerini sinama, hatalarını düzeltme, bilgileri yenileme fırsatı elde edebilirler. (Yaşar, 1998, s. 69). Yaşar'a göre yapılandırımcı eğitim ortamlarının öğrencilerde öğrenme etkileşimini arttırmaktadır. Bu sayede öğrenciler daha fazla bilgi öğrenme olanağı elde ederler. Eğitim ortamlarının buna uygun şekilde düzenlenmesi gerektiğine değinen yazar öğrencilerin sinama, hata düzeltme, bilgilerini tazeleme gibi fırsatlara kavuşabilir demektedir.

Yaşar'a göre yapılandırımcı eğitim ortamında öğrencilerin sorumluluklarının artabileceğine, öğrencilerde daha iyi öğrenme sağlayacağına ve öğrencilerin etkin olacaklarını belirtmiştir. Yazar buna uygun eğitim uygulamalarının faydasına değinmiştir. (Yaşar, 1998, s. 70).

Eğitim ortamında iş birliği olursa grup içindekiler fikirlerini ve bilgilerini diğerleriyle paylaşabilir, birbirlerinin zayıf noktalarını belirler, bunları düzeltebilirler. Aynı zamanda karşılıklı anlayışlarına göre bunları yeni baştan yapılandırabilirler (Karadağ ve Korkmaz, 2007, s. 50). Yazarlar eğitim ortamındaki iş birliğinin bu ortamdakiler tarafından bilgi ve

fikirleri paylaşma açısından uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bu sayede gruptakilerin birbirlerinin hatalarını ve zayıflıkları düzeltmeleri mümkün olabilir. Bu aynı zamanda yeni yapılandırmaların da önünü açabilir.

Bireysel olarak öğrencilerin bilgileri yapılandırması, çelişkili hallerde çözüm ürettikleri durumunda gerçekleşir (Scheurman'dan aktaran Deryakulu, 2000, s. 65). Yazara göre öğrenciler bireysel olarak bilgileri çelişkili durumlarda çözüm üretebildikleri takdirde yapılandırma yapabilirler.

Bu, bireyin yapılandırmacı öğrenim ve gelişiminde çevresindeki çevresel uyaranların etkisiyle gerçekleşir. Birey çevresinde olan uyaranların nicelik ve nitelik bakımından doğru ayarlanması halinde öğrenmenin etkinliği, verimliliği de etkilenecektir (Ekiz, 2003, s. 94). Ekiz öğrencilerin birey olarak yapılandırmacı olmalarında çevresindeki uyaranların da etkisi olduğunu belirtmiştir. Eğer çevresinde bulunan uyaranlar doğru olursa öğrenme verimliliği artar, daha etkin öğrenme sağlanabilir.

Bruner öğrencilerin öğrenmeye hazırlanmasında üç temel şartın olduğunu belirtmiştir. Bu şartlar merak, yeterlilik ve birlikte çalışmadır. Öğrencilerin öğrenmeye hazırlanması için merak, yeterlilik ve bir arada çalışmanın gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Öğrenciler açısından tarih, onların değerlerine ve kendi bakış açılarına göre öğrenmelerine engel teşkil eder. Tek bir kitaptaki anlatımın okunması bilginin yoruma dayalı olan yapısını görmeye engeldir.

Sınıfta sosyal ve politik konuları tartışmak öğrencilerin dünyayla bağ kurmasına yardımcı olur. Öğrenci, öğrenmiş olduğu konuyu analiz ederek sorunun kaynağını da bulmak için uğraşır (Kahne ve Westheimer, 2003, s. 118). Yazara göre tarih öğrencilerin bakış açısına göre öğrenmelerinin önündeki engeldir. Öğrenmek için tek kitaptan yararlanılması yoruma dayalı yapıyı görmelerini engeller. Öğrencilerin dünyayla iletişime geçmesi için sınıfta çeşitli konularda tartışma ortamı yaratılmalıdır. Bu sayede öğrenci öğrendiğini analiz edebilir ve sorunun nedenini bulmaya çalışabilir.

Shawyer, Booth ve Brown araştırmacının okul tarihi projesine katılan öğrenciler ile kontrol grubunda olanların tarihteki kesinlik görüşüne katılmadığını belirtmiş. Ancak öğrencilerin tarihsel kanıtları da kolay bulamadıklarını ifade etmiştir. (Shawyer, Booth ve Brown, 1988, s. 214).

Bu ortam, çocukların bilişsel gelişimi dışında sosyal, duygusal gibi gelişim alanlarında da önemli bir rol üstlenir (Çeçen, 2000, s. 25). Çeçen eğitim ortamının bireylerin hem bilişsel gelişimini hem de duygusal, sosyal alanlardaki gelişimini üstlendiğini ifade etmiştir.

Özbaran bunun başlıca nedenleri arasında tarih derslerinin kronolojisinin izlenmemesini göstermektedir. Bu yüzden çocuklar tarihten keyif almıyor, tarihi olayları algılama ve tarihi hayal dünyalarında olması gereken yere koyamıyorlar. İlkokul, ortaokul, lisede okutulan tarih kitaplarının konularında içerik ve dil farkı da fazla değildir. İlkokuldaki konular sadece özet şeklinde sunulmaktadır (Özbaran, 1992, s. 77). Özbaran, tarih dersinde kronolojinin izlenmemesinin bu sorunlara yol açtığı belirtilmektedir. Öğrencilerin tarih dersinden keyif almaması, tarihsel olayları algılayamaması ve olayları hayal dünyalarında doğru yere koyamaması bundan kaynaklanmaktadır. Eğitim aşamalarında okullarda okutulan tarih ders kitaplarının içerik bakımından birbirine benzediği, ilk aşamadaki eğitimde konuların özet halinde yer aldığı ifade edilmiştir.

Tarihsel zamanın algılanması, tarihsel algılama, hayal gücü, tarihsel empati becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan etkinliklere öğrenciler etkin şekilde rağbet etmektedir (Duman ve Çulha, 2007, s. 14). Yazarlar; öğrencilerin tarihsel algılarına, tarihsel zamanı algılamam, empati yeteneklerinin geliştirilmesi, hayal gücünü destekleyen etkinliklere çok rağbet ettiklerini belirtmektedirler.

Paykoç tarafından belirlenen unsurlara benzeyen sınıflandırma Slater, Lee, Fines, Parson, Ferro, Blyth gibi araştırmacılar tarafından da yapılmıştır.

- Tarih öğretimi, öğrencilerin kişisel gelişimine katkı sağlar
- Tarih öğretimi, öğrencilerin sosyalleşmesi ve kültürel mirasın aktarılması için bir araçtır.
- Tarih öğretimi, öğrencilerin iyi yurttaş olarak yetişmesinde kullanılan bir araçtır (Dilek, 2001, s. 31). Dilek'e göre tarih öğretimi sınıflandırması yapan araştırmacıların görüşleri ele alınmıştır. Tarih öğretimi öğrencilerin kişisel gelişimine, sosyalleşmesine, onların iyi vatandaş olmalarına önemli katkılar sağlamaktadır.

Öğrencilere düşünmeyi öğretmenin ve etkinliğe yönlendirmenin yolu; öğrencinin dünyasına girebilme, onların ilgi alanına girenleri öğrenme, onlarla diyalog kurma ile sağlanabilir (İpsiroglu, 1989, s. 49). İpsiroglu'na göre öğrencilerin dünyasına girilirse, ilgi alanları hakkında bilgi edinilirse, öğrencilerle diyalog kurulabilirse düşünmeyi öğrenmeleri ve etkinliklere katılımları sağlanabilir.

Şimşek'e göre öğrencilerin öğretilen konuya ilgi göstermesi akademik benlik tasarımı denilen konu alanının öğrenilmesi içinde olumlu ve olumsuz eğilimler yer almaktadır. (Şimşek, 2010, s. 32).



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Türkiye’de ilköğretimden başlanarak verilen tarih dersleri, lise döneminde ayrıntılı şekilde farklı derslere ayrılarak verilir. İlköğretimden liseye kadar uzanan eğitim sürecinde Türkiye’deki tarih müfredatı hemen hemen iki defa tekrar edilmektedir. Fakat lise birinci sınıftaki tarih konuları ile lise ikinci sınıftaki tarih konuları birbirinin tekrarı şeklindedir. Genel tarih, Osmanlı tarihi gibi konular bu sınıflarda tekrar işlenmektedir. Üst sınıfta konuların daha detaylı ele alınmasına rağmen istenilen hedefe ulaşılmamaktadır. Bu tekrarların olmasına rağmen tarih öğretiminde başarının elde edilmemesi öğrencilerin eğitim yaşamına olumsuz etkiler yapmaktadır. Her iki ülkede inkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ilköğretim sekizinci sınıfa ve lise son sınıftaki öğrencilere verilmektedir. Bu ders kitabındaki konular ise Mustafa Kemal Atatürk’ün ölüm tarihi ile bitmektedir.

Tarih I ve Tarih II dersleri incelemeye alınarak derslerin genel amacı, konular ve üniteler, örnek değerlendirme soruları, ders dışı faaliyetler değerlendirilmiştir. Genel Türk Tarihi dersindeki; amaçlar, içerikteki üniteler, açıklamalar eğitim programında bulunmaktadır. Osmanlı Tarihi dersi de aynı şekilde programda yer almaktadır. Fakat Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki amaçlar, içerikteki konular, açıklamalar eğitim programında yer almamaktadır. Bu ders kitaplarında yer alan konuların aralarında ayrıntı şeklinde ele alınmıştır.

İnceleme yapılan ders kitaplarının içeriği genellikle eğitim programında bulunan konularla aynıdır. Bunda yazarların kendilerine verilen müfredata uygun kitap içeriği hazırladığı görülmektedir. Ders kitaplarının yazımında yazarlar belli çerçevede hareket ettiklerinden Türkiye’de olan ders kitaplarının bağımsız ve esnek şekilde yazıldığından kuşku duyulmaktadır.

Türkiye’de liselerde okutulan tarih dersi kitapları Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla belirli yıl okutulmaktadır. Bu nedenle Tebliğler dergisinde yayınlanarak her sene okullara okutulacak olan ders kitapları listesi gönderilir. Öğretmenler ve zümrenin kararıyla derste okutulacak olan kitap listeden belirlenir. Millî Eğitim Bakanlığı 2006-2007 öğretim yılından itibaren ders kitaplarını da ücretsiz olarak dağıtmaya başlamıştır.

Araştırma konusu olan tarih ders kitapları literatürdeki bazı kriterler çerçevesinde değerlendirilmiş ve bundan çıkan sonuçlar başlıklar halinde verilmiştir. Kitaplardaki sorunlu bölümler ve bunlar hakkındaki genellemeler kitap içeriklerinde örneklerle gösterilmeye çalışılmıştır. İncelemeye lise ders kitapları dışında var olan başka ders kitapları da incelenerek bu kitaplardan da örneklere yer verilmiştir.

4.1. Türkiye ve Mısır’da Tarih Ders Öğretimi

Araştırma kapsamında temel kaynağımız iki ülkede okutulan tarih ders kitaplarıdır. Türkiye ve Mısır Milli Eğitim Bakanlıklarının ders müfredatına yönelik bildirge, bildiri, taslak, kanun ve önerileri de incelenecektir. Bunun için bilim adamları ve eğitimciler de dâhil olmak üzere bireyler analiz edilecektir. Konuyu doğru anlayabilmek için Mısır’da yaşayan Türklerle görüşülerek, bu ülkeye gelmeden önce bildikleri Mısır tarihi ile ilgili bilgiler alınarak, bu ülkeye geldikten sonra Mısır tarihi hakkında öğrendikleri ve gözlemledikleri karşılaştırılacaktır. Ayrıca konu hakkında Türkiye’ye gelen Mısırlılar ile görüşülerek düşüncelerinden yararlanılacaktır. İki ülkenin tarihçi ve eğitimcilerinin, bilim adamlarının kitapları, makaleleri ve diğer eserleri incelenerek konuya ilişkin değerlendirmeleri analiz edilecektir.

4.1.1. Türkiye

4.1.1.1. Türkiye’de Tarih Dersi

Dünyadaki gelişmelere ve değişimlere Türkiye’nin uzak kalmaması gerekir. Türkiye’de tarih öğretiminin yeni baştan yapılanması bu yüzden önemsenmelidir. Bunun sağlanması için tarih derslerinde aktif öğretim yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir. İşbirlikçi öğrenme yöntemi bu yöntemlerden biri olup, uzun yıllardır araştırmalara konu olmuş, son yıllarda da kullanımı artmıştır (Yıldız, 2013, S.23). Yıldız Türkiye’nin dünyadaki

gelişmelere ve değişimlere uzak kalmaması gerektiğini ve tarih eğitiminin yapılandırılması gerektiğini belirtmiştir. Bu yüzden tarih eğitiminde aktif yöntemlerin kullanılması zorunludur. Bu yöntemlerden biri ise işbirlikçi eğitim yöntemidir.

Tarih adı altında öğrencilere açıklanamayan, tartışılmayan sadece ezber yapılacak bazı bilgiler yüklenmektedir. Bu tarih dersinin sevilmemesine neden olmakta, bilgi öğrenme yöntemlerini göstermediğinden yaratıcı olarak bilgiyi üretme hevesinin yok olmasına neden olmaktadır (Tunçay, 1997, s. 11). Tunçay’a göre öğrencilere tarih sersinde ezbere dayalı bilgiler verilmektedir. Bu yüzden öğrenciler tarih dersini sevmemekte ve yaratıcı yönleri de gelişmemektedir.

Tarih için ayrılan saatlerin ve konuların dağılımı yeni baştan belirlenmelidir (Yıldız, 2003, s. 13).

Derslerin arasında ortak çalışmalar olmalıdır. Öğretmen öğrencilere diğer derslerle ilişkili olabilecek konu ve projeler sunmalı, derslerin arasında geçişlere olanak sağlanmalıdır (Köymen, 2013, s. 211-212). Köymen öğretmen ve öğrenciler arasında dersler için ortak çalışma yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu sayede dersler arasında geçiş sağlanabilir.

Tarih eğitimi sayesinde öğrenciler iyi bir geçmişe sahip bir milletin mensupları olmalarını anlaması sayesinde toplumun geleceğine dair güvenceleri artar. Bu şekilde Türk milletinin her türlü fedakârlığa katlanarak ülkelerini gerçekleştirecek karakter kazanabilirler. Türk milletine ve insanlığa hizmet eden Türk büyüklerinden birini tanıma olanağına kavuşur, onlara karşı ilgi ve sevgi beslerler. Ülkesinin; insan haklarına saygı duyan, demokratik, laik olan ve sosyal hukuk devleti olduğunun öğrenir, Cumhuriyetin önemini ve özelliklerini kavrarlar (Dilek, 2012, s. 52). Dilek’e göre tarih eğitimi ile öğrencilere kazandırılacakların toplumun geleceğe dair beklentilerini arttırabilir, güven duyabilirler. Türk milleti fedakârlıkta bulunarak ülkelerini daha kolay gerçekleştirebilir. Bireyler tarihteki büyüklerini tanıma fırsatı yakalar, cumhuriyetin önemini kavrar, laik ve sosyal hukuk devleti olmanın gerekliliğini kavrar.

Mustafa Kemal Atatürk tarih çalışmalarına çok önem vermiştir. Ayrıca tarih çalışmalarını destekleyici olan teşviklerde bulunmuştur. Atatürk “Tarih yazmakla tarih yapmak ikisi aynı öneme sahiptir. Yazanın yapan kişiye sadık kalmadığı takdirde insanlığın şaşırmasına neden olabilir.” diyerek 1931 yılında Türk Tarih Tetkik Cemiyetini (Türk Tarih Kurumu) kurmuştur (Özçelik, 1996, s. 26-27). Özçelik’in belirttiği gibi Mustafa Kemal Atatürk tarih alanına çok önem vermiştir. Bu alandaki çalışmaları teşvik etmiş ve desteklemiştir. Tarihi

yazmayı ve tarih yapmayı farklı değerlendirmiştir. Tarihi yazanın tarihi yapana sadık kalması gerektiğinin önemini vurgulamıştır. Türk Tarih Kurumu da bu nedenle kurulmuştur.

Devletin varlığını sürdürebilmesi için Atatürk'ün “Adalet mülkün temelidir” sözü adaletli davranmanın önemini vurgulamaktadır. Her toplum için kaçınılmaz çağdaşlaşma, gelenek ve göreneklerin yerine zamanın gereklerini insanlara öğretmek insan davranışlarına yol gösterecektir. (Berkes, 2012, s. 1). Berkes'e göre devletin varlığını devam ettirebilmesi için adaletli davranılmalıdır. Toplumun gelenek göreneklerinin yerine zamana uyarak davranmak gerekir.

Türkiye’de tarih öğretimi ile hedeflenen, öğrencileri sorumluluk sahibi bireyler olmaları için gerekli davranış ve becerileri kazandırabilmektir (Barth, 1997, s. 17). Barth ülkemizdeki tarih öğretiminin hedefini öğrencileri sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirmek olduğunun önemine değinmiştir.

Tarih öğretimimizde ülkemizde bazı problemler bulunmaktadır. Tarih öğretiminden beklentimizi öğrencilerde olan anlama kapasitesinin geliştirilmesi için düşüncelerinin ve fikirlerinin işletilmesi, tartışarak süzgeçten geçirmek için ona fırsat verilmesidir. Öğrenciler, geçmişini anlayabilmek için farklı bakış açılarına ihtiyaç duyarlar. Buna engel olan, analitik düşüncelerini önleyen bilgi yığınlarının tarih öğretimine zarar verdiği görülmektedir (Özbaran, 1995b). Özbaran ülkemizdeki tarih öğretimindeki sorunları ele almıştır. Tarih öğretimindeki beklentiler arasında öğrencilerin anlama yeteneğinin geliştirilmesi, fikir ve düşüncelerini değerlendirmeleri için onlara fırsat verilmesi gereği bulunmaktadır demektedir. Geçmişini anlamak için öğrencilerin farklı bakış açılarına ihtiyaç duymasından dolayı tarih eğitime önem verilmelidir.

Türklerin Araplarla ilişkisi M.Ö. VII yüzyıla kadar inmektedir. İslamiyet’ten sonra Türkler ile Araplar arasındaki ilişkiler 641 yılındaki İran’ın fethi edilmesinden sonra Horasan ve Azerbaycan’da gerçekleşmiştir (Ekmeleddin ve Şeşen, 2010, s. 3-20). Yazalar tarihte Türk ve Arap ilişkileri üzerinde bir değerlendirme yapmıştır.

Bu tarihten sonra İslamiyet ile tanışmış olan Türkler IX. yüzyıldan başlayarak Müslüman olmaya başlamıştır (Saîd Abdülfettâh Asûr, 2011, s. 293). Asûr Türklerin Araplarla ilişkisi halinde olmasından sonra 9 yüzyıldan itibaren Müslüman olmaya başladığını belirtmektedir.

Tarih eğitimi alanında Türkiye’nin gelişmiş ülkelerdeki süreci özünden bir şey kaybetmeden kendi birikimiyle zenginleştirerek yaşaması her açıdan bir zorunluluktur. Bu süreçteki

sorunlarla başa çıkmak Türkiye'nin daha fazla güçlenmesini, toplumsal olarak uyumlu hale gelmesini sağlayacaktır. Ülkemizin tarih eğitiminde gelişmiş ülkelerde olduğu gibi birikimlerini zenginleştirerek bir süreç geçirmesi gerekir. Bu aşamada sorunları çözmek için de ülkenin güçlenmesi gerekmektedir.

Okullardaki eğitim bireyin kişiliğini geliştirmekte, çevresiyle beraber yaşamasını öğretmekte, ufkunu açmakta ve geleceğe hazırlanmasını sağlamaktadır (Güneş, 1998, s. 21-24). Güneş, okullarda verilen eğitiminin öğrencinin kişiliğini geliştirdiğini ve çevresiyle nasıl yaşaması gerektiğini öğrettiğini ve geleceğe hazır olmasını sağladığını belirtmektedir.

Cumhuriyet dönemindeki sosyal bilgiler programlarının incelenmesi sonucunda 1962 yılına kadar olan programlarda tarih dersinin ayrı olarak ele alındığı görülmektedir. Bu tarihten sonraki disiplinler ise toplum ve ülke incelemeleri adıyla birleştirilmiştir. 1968 yılında tarih dersi sosyal bilgiler dersiyle birleştirilerek program uygulanmış (Sönmez, 1999, s. 51-63). Sönmez sosyal bilgiler programının Cumhuriyet döneminde 1962 yılına kadar tarih dersinden ayrı olduğunu, bu tarihten itibaren derslerin birleştirildiğini belirtmiştir.

Tarih öğretiminde günümüzde insan hakları ve uluslararası anlayış, barış gibi konular ön plana çıkmaktadır. Sosyal bilimlerle tarih öğretiminin amaçları hazırlanırken Türk Milli Eğitim Sisteminde köklü geçmişler ve yasal ilkeler dikkate alınmıştır. Eğitim programımızda insan gelişimine ve yurttaşlık eğitimine ağırlık verilmektedir (Paykoç, 1991, s. 7).

4.1.1.1.1. Türkiye'deki Tarih Dersindeki Hedefler

Türkiye'deki tarih öğretimini olumsuz etkileyen konulardan biri genellikle bilgi ağırlıklı öğretim yapılmasıdır. Tarihle ilgili öğrencinin her ayrıntıyı öğrenmesi gerektiğine inanılarak, açıklanması ve tartışılması mümkün olmayan ezbere dayalı bir sistem uygulanmaktadır. Sınavda geçerli not alabilmek için ezber yapılması gerekmekte, sınavdan sonra ise bilgiler işlevsiz kalmaktadır. Bu yüzden tarih dersi sevilse de bilgi edinme hevesi ortadan kalkmaktadır. Ülkemizde- Türkiye- ağırlıklı eğitim verilmesinin tarih öğretimini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. (Dilek, 2012, s. 11). Bu nedenle öğrencilerin her bilgiyi öğrenmesi için ezbere dayalı bir eğitim uygulanmıştır. Öğrencinin iyi not alması için ezber yapması zorunlu hale gelmiştir. Öğrenciler notu alındıktan sonra bilgiler ezber olduğundan unutulmaktadır.

Dilek tarafından yapılan ilköğretimde tarih, anlayışların ve pedagoji araştırmasındaki bilgilerin ezberletilmesi anlayışının yerine eleştirel düşüncenin zihin açan, öğrencilerin fiziksel açıdan aktifleştiren bir programın hazırlanması yönünde sonuçlar çıkmıştır (Dilek, 2012, s. 59). Dilek ezbere dayalı bir tarih dersi eğitimi verilmesi yerine eleştirel düşünmeyi teşvik eden, öğrencileri aktif hale getirecek bir ders programının daha uygun olacağını ifade etmektedir.

Tarihin öğretimi amacının: ezbere dayalı bilgilerin bireye yüklenmesini değil öğrencilerde zihinsel becerilerin ön planda olmasını sağlayacak, öğrencilere bilgiye erişme, öğrenilenleri etkin kullanma becerisine sahip olabilecekleri bir program uygulanmasını işaret etmiştir. Bu sağlanırsa gençlere tarih bilgisi ile analitik düşünme, eleştirel olma, araştırma becerisi kazanma, geçmişe farklı bakış açılarıyla bakma yeteneğinin kazandırılacağı bir sistem oluşturulabilir. Bence tarih öğretiminin ezbere dayalı olmaması, aksine öğrencilerde zihinsel becerilerin kullanılmasını sağlayacak, öğrendiklerini etkin kullanacakları bir program uygulanmalıdır. Bu şekilde olursa öğrenciler analitik düşünme, araştırma, eleştirel düşünce gibi becerileri daha kolay edinebilirler. Geleneksel ders işleyen öğrencilere göre soyut düşünce şekillerine dayalı ders işleyen öğrencilerin tarih dersinde daha fazla başarı elde ettiklerini belirtmiştir.

Standart tarih eğitiminde tarih bilgisinin temsilcisi olan öğretmen tarafından sunulan bilgiye öğrenci sadece tanıklık yapmaktadır. Öğrenci bunun için delil kullandığı zaman eleştirel düşünce gelişmektedir. Delili yorumlayacak öğrenci bilgi ulaşımı için ön bilgi sahibi olmalı ve önceki bilgiyi canlı tutarak kullanmaları gerekir. Bu yüzden kanıt kullanımının devamlı olması sağlanmalıdır. Öğretmen klasik tarih eğitimi sırasında öğrenciye sunulan bilgiye tanıklık etmektedir. Eğer öğrenci kanıt kullanmayı tercih ederse eleştirel düşünce gelişebilir. Öğrenci ön bilgi edinirse kanıtı yorumlayabilir ve bilginin canlı kalmasını sağlayabilir.

Yapılan bilişsel gelişimin safhaları sınıflandırmasında öğrencide somut olanlar aşamasından soyut işlemlere geçişin 11 yaşlarında olmalıdır, ancak tarihsel düşünce ile bilişsel gelişim için ilk araştırmayı yapan R. N. Hallam bu aşamalar arasındaki geçişin 16,2-16,6 yaşları arasında olduğunu belirlemiştir (Dilek, 2012, s. 61). Dilek araştırmacının görüşünü değerlendirmiştir. Öğrencilerde somut işlemlerden soyut işlemlere geçişin 11 yaşlarında olması gerektiğini belirtmiştir. Bu alanda araştırma yapanlar ise geçiş döneminin daha ileri yaşlarda olduğunu ifade etmişlerdir.

Tarih öğretiminin amaçlarının anlaşılması amacıyla önce Türk milli eğitiminin temel amaçları bilinmelidir. Bu amaçlar 1739 sy Türk milli eğitim temek kanununun ikinci maddesinde düzenlenmiştir.

- Atatürk inkılaplarının ve ilkelerinin, anayasadaki ifadesi olan Atatürk'ün milliyetçiliğine bağlı olarak, eğitimin amaçları şu şekildedir: Türk milletinin genel olarak milli, insani, ahlaki, manevi olan ve kültürel değerlerini benimsemiş, koruyucu ve geliştiren; ailesi, vatanını ve milletini de seven ve her durumda yüceltmeye gayret eden yurttaşlar olarak yetiştirmeli. Ayrıca hem insan haklarına hem anayasanın temel ilkelere dayanan, demokratik ve laik olan, sosyal hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti karşısında görev ve sorumluluklarını tam olarak bilen, bütün bunları normal bir davranış haline getiren yurttaşlar yetiştirmek.

- Bireyleri bedensel, zihinsel, ahlaki, ruh ve duygular açısından dengeli olan sağlıklı gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip, hür olan, bilimsel düşünme gücü bulunan, büyük bir dünya görüşü olan, insan haklarına saygı duyan, kişilik ve teşebbüslere karşı önem veren, içinde olduğu topluma karşı sorumluluğu olan, yaratıcı, yapıcı aynı zamanda verimli bireyler olarak yetiştirmeyi sağlamak.

- İlgili yeteneklerini geliştirerek bilgi, beceri, davranış, beraber iş yapma alışkanlığının kazandırılması ile bireyleri yaşama hazırlamak, kendilerini mutlu edecek, toplumun mutluluğuna olumlu etki yapacak bir meslek sahibi olmaları için çabalamak (MEB, 2012, s.170)

Tarih öğretiminin amaçları ülkemizde uygulanan milli eğitimin amaçları bilindiği takdirde anlaşılabilir. Bu yüzden milli eğitimin amaçları değerlendirilmelidir. MEB bu konuda açıklayıcı bilgilendirme yapmıştır. Öğrencilerin eğitimine önem vererek, ülkesine ve milletine yararlı iyi vatandaşlar olarak yetiştirilmelerini hedeflemiştir.

Bu sayede hem Türk vatandaşları ve Türk toplumunun refahının ve mutluluğunun artırılması hem de milli birlik ve beraberlikle sosyal ve kültürel kalkınmanın desteklenmesi, hızlandırılması sağlanır. Bunun sonucunda Türk milletini çağdaş uygarlık seviyesinde yaratıcı, yapıcı ve seçkin bir yere getirmek sağlanabilir. Türk milli eğitiminde genel amaçlar olduğu gibi bireylerin vatanına ve milletine faydalı, Türk milletinin refahı ve mutluluğu için çabalayan, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı bir nesil yetiştirmek hedeflenmiştir. Ortaöğretim ders programlarındaki tarih öğretiminin amaçları ise aşağıdaki gibidir.

- Öğrencilerin etrafındaki kültür dünyaları hakkındaki merakını gidermek
- Öğrencilere tarih ve tabiatın tepkilerine karşı insan tarafından verilen yanıtların çeşitliliğini, bu nedenle kültür farklılığının meydana geldiğini kavratmak sayesinde milletler için daha verimli ve sağlıklı anlaşma ortamının sağlanması
- Öğrencilere medeniyetlerin ve kültür ortamlarının farklı olduğunu kazandırmak yoluyla öğrenilen fikirlerin sorgulanmasını, tenkit zihniyetinin kazanılmasını, farklı kültürlerde evrenseli yakalama yeteneklerinin geliştirilmesi
- Öğrencilerde geçmişteki nesillerle, çağdaşlarıyla ilişkilendirilen ortaklık duygusunun uyandırılması
- Bilgi birikiminin olması ve yenilikçi araştırma yöntemleri kazandırılması ile öğrencilere dünyayı tanıma, toplumdaki sorumluluğunu üstlenme olanağı sağlama
- Yaşanılan zamanın arka planının açıklığa kavuşturulması ile öğrencinin anlama kabiliyetine yardımcı olmak, böylece sürekli ile geçiciyi ayırt etme yeteneği kazanmasını sağlamak
- Dikkat çeken olayların ve medeniyet olayların olduğu kronoloji cetvelleriyle öğrencilere zaman şuurunun kazandırılması, olayların ve nesillerin damga vurduğu iktisadi, sosyal gelişmelerin olduğu orta sürelerde ve medeniyetlerden meydana geldiği uzun süreli zaman anlayışının kavratılması
- Büyük medeniyetlerin münasebetleri içinde milli tarih yerine belirterek milli kimliğin oluşumunun kavratılması, millet varlığı sadece kimlik korunması ile devam ettirilebileceği, almaya devam etmenin sürekliliğinin devam ettirilmesi olduğunu, Atatürk'ün dediği gibi muasır medeniyet seviyesine ulaşarak, onu geçme ideali için sadece bu anlayış ile gerçekleştirilebileceği bilincinin kazandırılmasıdır. (MEB, 2012, s.70-72)

Türk milletinin kalkınması, sosyal düzeyinin atması, çağdaş uygarlık seviyesine çıkması sağlanabilir. Öğrenciler bu sayede vatanına ve milletine yararlı olabilecek şekilde yetiştirilebilir. Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı kalacak neslin yetiştirilmesi mümkün olabilir.

Tarih öğretimi; belirtildiği üzere öğrencilerin geçmişle olan alakasını arttırmakla, milli kimlik ve aynı zamanda milli kültür bilincinin geliştirilmesi, vatan ve millet kavramlarının

benimsetilmesi, geçmişle günümüzün mukayese edilme becerisinin kazandırılması amacıyla olduğu anlaşılır.

4.1.1.1.2. Türkiye’de Ders Kitabı Seçimi ve Değerlendirilmesi

Ders kitabı seçiminde Türkiye’de olan Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafınca ders kitaplarının kabul edilmesine bakılmalıdır. Tebliğler dergisinde de yayınlanır olmasına bakılmalıdır. Her yıl Millî Eğitim Bakanlığı seçilen ders kitaplarının listesini Tebliğler dergisini ile okullara göndermektedir. Listede birden fazla kitap olması halinde ders için biri tercih edilmelidir. İlköğretim birinci basamakta kitap seçimini sınıf öğretmeni yapmaktadır.

Aynı sınıftan birden fazla olursa seçimi yine sınıf öğretmenleri yapar. Kitapların sayısı birden fazla olursa seçim okul müdürü gözetiminde yapılır. İlköğretim ikinci basamakta, ortaöğretimde ders kitabı seçimini öğretmenler ve okul müdürü yapar. Günümüzde ders kitapları Millî Eğitim Bakanlığı tarafınca ücretsiz şekilde dağıtılmaktadır.

Derste kitaplarındaki konuların öğretim programlarına uygun olması, programdaki hedefleri kapsayacak nitelikte olmalıdır. Öğretmen kılavuz kitapları ise öğretim programındaki hedeflerin öğrencilere kazandırılmasını sağlayacak şekilde hazırlanır. Kitap seçiminde yapılan incelemede ders ve öğretmen kitaplarının eğitim programındaki hedeflerle tutarlılık göstermesine dikkat edilmelidir.

Tebliğler dergisindeki ders kitapları ünite, konular, bilgi, sırası açısından genellikle aynı formattadır. Bu nedenle birden fazla kitabın seçilmesinin bir anlamı yoktur. Aynı sınıf için birden fazla kitap olsa da içeriği aynıdır. Ders kitaplarındaki özelliklerin yanında öğretmenlerin de kitap özellikleri hakkında bilgi edinmesi gerekir. Kitap seçiminde çok sayıda kriter dikkate alınmalıdır. Çok sayıda ülkede tarih öğretmenlerinin kitap seçiminde bazı kriterler belirlenmiştir.

Bu kriterler; içerik, iç faktörler, pedagojik yaklaşımlar ve dış faktörler olarak ayrılır. Stradling, “20. yüzyılda Avrupa tarih nasıl öğretilmelidir” adındaki eserinde ise ders kitaplarının değerlendirilmesinde bazı kriterler belirlemiştir. Tarih ders kitapları dört bölümde değerlendirilmelidir. İçerik, iç ve dış faktörler, pedagojik yaklaşımlar bu kriterleri oluşturur. Avrupa birliği tarafından düzenlenen tarih ile sosyal bilgiler ders kitabı analizleri

metodolojisi konusundaki toplantıda ülkenin temsilcilerinden oluşan komite kitaplara yönelik rapor hazırlamıştır.

Euroclio öğretmen toplantılarında iyi bir tarih kitabının nasıl olması gerektiği hakkında bazı sonuçlara ulaşmıştır. Ders kitabı seçiminde bu sonuçlara göre ele alınması gereken kriterler aşağıdaki gibidir.

- Ders kitaplarının içeriği tarihle ve tarih programlarının amacına uygun mu?
- Konuların yapısıyla sırası bakımından sunulması düzenli mi?
- Kitap uzun olan kronolojik döküm veriyor mu?
- Bütün dönme için eşit dağılım yapılmış mı, dağılım ders programına uygun mu?
- Kitabın içeriğinde ekonomik, diplomatik, sosyal olan ve kültürel tarihe verilen ağırlığın oranı nedir, bunlar doğru mu?
- Dersin kitabının yoğunlaştığı konular nelerdir? (Bölgesel Avrupa tarihi, Ulusal tarih)
- Dünya ve Avrupa tarihi nasıl bir perspektifle işleniyor?
- Ulusal bakış açısıyla mı, Avrupa eğilimli bir yaklaşımla mı sunulmuş?
- Kitap içeriği hangi konular ve kavramların üzerinde yoğunlaşmış?
- Tarihi olay ya da olgular farklı bakış açısıyla mı verilmiş?
- Kitapta kişisel yorumlar ve kalıplaşmış yargılar kullanılmış mı?
- Çelişkiler ve eksiklikler var mıdır?
- Kanıt ve referanslar kullanılmış mı?
- Kitapta olan resimlerin, haritaların metinleri destekleyici ve aydınlatıcı niteliği var mı?
- Değerlendirmedeki çalışmalar çocuklardaki ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte midir? (Eğitimden üretime sektörle iş birliğine eğitim göngresi 2012, Antalya, s 44)

4.1.1.1.3. Türkiye'deki Tarih Ders Kitaplarının Yöntem ve İçeriği

Safran; okullardaki tarihsel öğretiminin amaçlara, içeriğe, öğretim araçlarına, yöntem ve tekniklere, dönemin atmosferine, yaklaşımlarına, yeni araştırmalara, teknolojilere göre farklılaştığını belirtmiştir. Ayrıca safran türk tarihi öğretiminin önemli sorunlarından birinin eğitim programının içeriğinde yaşandığını belirtmiştir. Türklerin tarihi bazen Mısır, bazen

Çin, Avrupa gibi yerlerde görülmekte ve bunların bütün halinde öğrencilere sunulması oldukça zor olmaktadır. Bunun başlıca sebebi tarih dersi müfredatının ağır olmasıdır.

Ders programlarının içeriğinin zengin olması, tarih öğretmenlerinin kullanacakları yöntemleri de etkilemektedir. Tarih müfredatındaki değişiklikler, düzenli hizmet içi eğitim programları ve yeni ders kitaplarını gerektiriyorsa kısa vadede bunun olması zordur. Müfredat için ayrılan ders saatinin sınırlı olması da engel teşkil eder. Öğrenciler tarihin müfredata, derslere, sınıflara sığmayan oldukça geniş bir disiplin olduğunu tam olarak anlayamamaktadır. Tarihin hepsi ders kitapları ile sınırlı değildir.

Türkiye’deki tarih eğitiminde gereken başarı yakalanamamıştır. Tarih ezberlerine odaklı, övgü edebiyatına dayalı, kendini yenilemeyen tekniklerin olduğu tarih öğretimi nedeniyle tarih dersini sevmeyen, sıkıcı bulan, gereksiz olduğunu düşünen, tarih mirasını bilmeyen, duyarsız nesiller yetişmektedir (Ak, 2003, s. 28).

Lisedeki tarih ders kitaplarında ise sultanların, yöneticilerin, vezirlerin, hakan olanların yaptıklarıyla dolu tarih imajı bulunmaktadır. Ortaöğretim öğrencileri için de farklı bir durum bulunmamaktadır. Tarih kitaplarının içeriğinde oldukça eksik bulunmaktadır. Ayrıca yazım ve basımını da özen gösterilmemektedir. Kitaplar savaşlar ve savaşlarla ilgili konulardan oluşmaktadır. Geçmişte devletler savaşlar yapmış olabilir. Ancak lise ders kitaplarında oldukları gibi olmaması gerekir.

Akgün, liselerle ilgili 1930 larda hazırlanmış ders kitapları ile günümüzdeki ders kitaplarının farkına dikkat çekmiş. Daha önceki dersin kitaplarının içeriği daha fazladır. Ders kitaplarında tarih öncesi, ilk çağ, orta çağ gibi konular yer almaktaydı. Önceki tarih I kitabı 682 sayfadan oluşurken, günümüzdeki tarih kitabı sadece 273 sayfadan oluşmaktadır. Tarih kitaplarının içeriğinde yer alacak konular, Türk ve dünya tarihine ayrılacak oranların belirlenmesi gibi detaylar hala açıklığa kavuşmamıştır.

1966 yılında Hakkı Yıldız tarafından yazılan bir yazıda, kitaplarda ilk çağdaki türk tarihi daha çokça yer alması gerektiği ileri sürülmüştür. Tarih eğitim programlarındaki milli tarihin en önemli bölümlerinden olan Gazneliler, Karahanlılar, Selçuklular kısmının kısa geçildiği, Osmanlı tarihine daha cömertçe yer aldığı görülmüştür. Fakat Osmanlı tarihinde de kültür ve medeniyet bölümleri de eksik kalmış (Safran, 2006, s. 180).

Ortaylı ise günümüzde okutulan ders kitaplarının yazımı hakkında çok sert eleştirilerde bulunmuştur. Ortaöğretimde okutulan tarih kitaplarının ise öğrencilere bir şey katmadığını

belirtmiştir. "Bunu açıklarken bir ülkedeki geniş tarihsel sentezleri olmadığında tarih okuru küçük kalıyor, ifadesine yer vermektedir".(Safran, 2006, s. 54). Tarih kitaplarının kötü yazıldığını ve bu kitaplardan tarih öğrenilmediğini belirtiyor.

Tarihi olayların hiçbirinin tek bir yorumu dahi bulunmamaktadır. Aynı olay hakkında her tarihçinin yorumu ve yöntemi farklı olabilir. Toplumun değer yargılarını, anlayışını, geçmişinin, bugününü anlayabilmek için tarih öğretiminin önemi anlatılamaz. Öğrenciye bunu ulaştıran ise ders kitaplarıdır. Ders kitaplarının çağın gerektiği gibi evrensel ölçülerde, demokratik anlayışta yazılması hakkında hükümet programlarında yer verilmiştir. 2386 sy Tebliğler dergisi ve 2514 sy Tebliğler dergisi ders kitaplarıyla ilgili açıklamaları yapmıştır.

- Kitaplarda; çalışmaya ve düşünmeye özendiren, yönlendiren hazırlık soruları, yapılacak deneyler, araştırmalar, işlemler yer almaktadır. Bölümün sonunda dersin kendi özelliğine uygun şekilde muhakeme soruları ve test gibi ölçme araçları bulunur.

- Kitaplarda konuları açıklayan fotoğraf, resim, grafik, tablo, harita gibi öğretime yardımcı olan unsurlar yer alır. Bu sayede metinler daha kolay anlaşılır. Ayrıca öğrencilerin milli, insani, ahlaki, kültürel, manevi değerlerini besleyen, ders konularını sevdiren okuma parçaları da yer alır.

2226 sy Tebliğler dergisinde de tarih ders kitaplarının yarışma yoluyla yazdırılması hususunda bilgiler verilmiştir.

- Kitaplardaki konular öğrenciyi araştırmaya, incelemeye yöneltecek, öğrencilerin düşünme yeteneklerini geliştirecek şekilde olacaktır.
- Olayların akışında, devirlerde rol oynayan özel isimler ve tarihler belirtilecek, teferruat şeklinde tarihler ve özel isimler yer almayacaktır.
- Her konunun başında hazırlık çalışmaları şeklinde soruları olacak, bu sorular öğrencileri araştırmaya yöneltici özellikte olacaktır. Konu bitiminde de öğrencilerin kendilerini ölçebileceği sorular yer alacaktır. Sorular öğrencilerin seviyesine uygun seçilecektir.
- Uygun olan konularda programa uygun şekilde sonuna milli duyguyu, vatan sevgisini besleyen, tarih bilgisine katkı yapacak önemli Türk büyüklerinin özellikleri, kültür ve medeniyetleri hakkında kısa okuma parçaları yer alacaktır.
- Öğrencilere tarihi devirler işlenirken zaman kavramı örneklerle öğretilecektir.

- Kültür ve medeniyet alanında milletimizin gösterdiği başarılardan örnekleri anlatılacak, dünya tarihindeki yerleri gösterilecektir.

Alınan kararlara ve yönetmeliklere rağmen bu belirtilenler tarih ders kitaplarına yansımamıştır. Dersin kitapları beklenen seviyede bulunmamıştır. Hazırlıktaki  alışmaları öğrenciyi araştırmaya yöneltecek düzeyde değildir. Okuma parçaları da öğrenciler için çekici değildir. Lise  ğrencilerinin için sosyalleşmesi, öğrencilere çeşitli tutum ve davranışların kazandırılması açısından tarih ders kitapları önemlidir. Lise  ğrencilerinin tarihin topluma ileteceği mesajlardan mahrum bırakılmaması gerekir.

Öğrencilerin; olaylar karşısındaki yorumları, davranışları, tarihsel bilgi birikimi ve tarih anlayışı ile şekillenirT rkiye’de okutulan tarih ders kitapları konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Kitaplardaki sorunlar incelenmiş ve tek biçimlilik, ezbercilik, bilgi yoğunluğu, tek taraflı ideolojik yaklaşım gibi sorunlar belirlenmiştir.

4.1.1.1.4. Türkiye’de Tarih  ğretiminde Yeni Bir Yaklaşım

Eğitimde meydana gelen değişikliklere uygun şekilde eğitim ve  ğretim uygulamalarında da bazı değişiklikler olmuştur. Bu değişiklikler ders kitaplarını da etkilemiştir. Ders kitaplarının yeniden yapılandırılması için bazı çalışmalar yapılmıştır. Tarih  ğretiminde bu yapılandırma iki farklı şekilde etkili olmuştur. Geleneksel tarih öğretiminin öğrenciye katkıda bulunacağı düşünülmemektedir. Öğrenci bu eğitim sisteminde öğrenme etkinliklerine katılan bir alıcı gibidir. Konular anlatıma dayanmakta ve öğrenciler anlatılanları dinler. Genellikle  ğretmenin anlatımına dayalı olan bu eğitim programında ders kitapları önemli materyallerdir. Öğrenciler bunun yanında  ğretmen tarafından anlatılanları not alarak ezberlemek durumundadır.

Not değerlendirmesinde öğrencilerden öğretmenin anlattıklarını tekrar etmesi beklenir. Ders programı müfredat şeklinde belirlenir. Ders içerikleri ülkedeki özelliklere dayalı olarak hazırlanır. Ancak ders kitaplarındaki içerikler kuru bilgi gibidir. Tarih  ğretiminde çağa ayak uydurulursa, öğretmenin etkisi ve sorumlulukları yeni boyutlara ulaşabilir. Eğitim ve  ğretim ortamı  eşitlenmediği takdirde bunlardan başarılı sonuçlar alınamaz.

Öğretmen merkezli eğitimin yerine  ğrenci merkezli eğitim sistemi benimsenirse sonuç daha başarılı olur. Yeni eğitim modelinde öğretmenin bilgi birikimini öğrencilere aktarmasından ziyade öğrencileri yönlendirici yaklaşımla ders işlemesi daha makul edilir. Öğrenciler hangi

konuyu, nereden, nasıl öğrenebileceğini, eğitim araçlarından nasıl yararlanacağını, hangi eğitim araçlarını kullanacağını öğretmenden öğrenmelidir. Öğretimde öğrencilerin fiziksel ve zihinsel olarak aktif olmaları amaçlanmalıdır.

Öğretmen yeni öğretim yöntemlerini, materyalleri kullandığı takdirde öğrenciler farklı düşünmeyi daha kolay öğrenecektir. Bu yaklaşımda hangi olayların, olguların öğretileceğini belirleyen geniş ve ayrıntılı müfredat önemini yitirmekte, daha esnek olarak konuların, izlenecek yöntemlerin yer aldığı çizelgeler kullanılmaya başlanacaktır.

Stradling, tarih öğretimi hakkında çeşitli yaklaşımlar açıklamıştır. Bu yaklaşımlar aşağıdaki gibidir.

- Temeli beceriye dayanan, ağırlıklı şekilde bilgiye temelli olan bir dersin programı ya da dersin müfredatı ile tarih öğretiminin bütünleştirilmesi gerekir.
- Ulusal kimlik ya da grup kimliği başta olmak üzere diğer ülkelerle iletişim, azınlıkların davranış biçimi, savaş ve işgal dönemindeki olaylar gibi duyarlı konuların ele alınması.
- Öğrencilerin tarih kitaplarını okumalarının sağlanması
- Tarih öğretiminde canlandırmadan ve simülasyondan yararlanılması

Öğrencinin tarihsel olguya ya da olaya farklı bakış açılarından bakması, analiz etmesi, yorumlamasının sağlanması

- Sergiler, arşivler, müzeler gibi okul dışındaki öğrenme olanaklarının etkin bir şekilde kullanımını sağlamak, bu etkinlikleri sınıf içi eğitimle birleştirmek
- Tarih öğretiminde yeni teknolojilerden de yararlanmak

Tarih dersleri sırasında bu yaklaşımlardan yararlanmak, tarih dersini daha anlaşılır ve çekici hale getirecektir. Böylece öğrenciler derste daha aktif olacak ve bundan kişisel gelişimleri de olumlu şekilde etkilenecektir. Yorumlama yetenekleri de gelişecek, olaylar karşısında farklı bakış açılarını kullanacaklardır.

Safran, Türkiye'deki tarih dersi kapsamında okulun dışındaki etkinliklerin, kısıtlı kaynaklardan ve öğrenci fazlalığından dolayı ve Talim Terbiye Kurulu tarafından da önerilmediği için yeterince uygulanmadığını ifade etmiştir. Fakat tarih eğitiminde okul dışı etkinlikler öğrencilerin bilgi ve beceri kazanması açısından önemlidir. Bu etkinliklerin zorunlu hale getirilmesi daha faydalı olacaktır.

Yediyıldız, öğrencinin; kitabeler, binalar, paralar, belgeler, giysiler gibi tarihi kalıntılarla bir arada ders işlemesi halinde öğrencinin ders kitabını okumaktan keyif alacağını ve öğrencinin dersi daha iyi anlayacağını ifade etmiştir.

Tarih geçmişle ilgili olan bilgi kalıplarının ezberlenmesi değildir. Geçmiş araştırıldıktan ve analiz edildikten sonra belirlenen evrensel değerler, tekrar kullanılabilir duruma getirilerek tarihin oluşumuna ve akışına katkıda bulunmak gerekir. Bu yaklaşım; değerlendiren, sorgulayan, yorumlayan öğrenciler yetişmesini sağlayacaktır. Bunun için tarih müfredatları ve ders kitapları buna uygun şekilde düzenlenmelidir. (Safran, 2006, s 18-19).

4.1.1.2. Lise I Tarih Dersi Kitabı

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu 27.05.2012 tarih, 246 sayılı kararı ile Tarih I ders kitabının 2012-2013 öğretim yılından başlayarak 5 yıl ders kitabı olarak okutulmasına karar vermiştir. Ders kitabı, Kemal Kara tarafından yazılmıştır. 304 sayfadan oluşan kitabın ilk 10 sayfasında; İstiklal Marşı'nın tamamı, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi Atatürk resmi ve içindekilerin olduğu kısmından oluşmaktadır. Kitabın son 15 sayfasında ise; dizin, sözlük, kronoloji, kaynakça ile Türk ve Dünya haritası yer almaktadır.

Ders kitabındaki konu ağırlığı daha çok Türk tarihine ayrılmış. Üniteler ağırlıklı olarak Türk dünyası'nı içermektedir. Bunu Türkiye Tarihi ve Türklerin tarih sahnesine çıkışı izlemektedir. Tarih I ders kitabında Türk Tarihi'ne ayrılan bölüm en fazla olanıdır. Ancak ilgili dersin programı ile ders kitabı arasında bu konuda biraz farklılık bulunmaktadır.

Kitap içeriğinde bulunan siyasî tarih, kültür tarihinden daha azdır. Son zamanlarda dersin kitaplarında kültür ve medeniyetle ilgili konulara daha fazla yer verilmesi düşüncesi hâkimdir. Kültür tarihine ağırlık verilmesi, öğrencilerin farklı topluluklar ve dünya medeniyetleri hakkında bilgi sahibi olması açısından daha ilgi çekici olacağı düşünülmektedir. Bunun öğrencilerde merak uyandıracığı ve araştırmaya yönelteceği belirtilmektedir. Öğrencilerin dünyadaki tüm olaylara bakış açısı farklı olacaktır. Tarihin geçmişe takılmaması, günümüze gelen ve geleceği yönlendiren bir bilim olduğunun gösterilmesi gerekir.

Dilek, bu konuda tarih öğretiminin bilişim yeteneklerinin kazanılması ve gelişiminde önemli olduğunu belirtmektedir. Tarih öğretiminin disiplin için amaçlarının tarih öğretiminde kullanılması geçmişin yeniden yapılandırılması, yaşanan zorlukların takdir edilmesine

neden olacaktır. Öğrencilerde araştırmacılar da olan yeteneklerin gelişmesi için de bu çok faydalı olacaktır.

4.1.1.2.1. İçeriğin Ders Programı ile Karşılaştırılması

Tarih I dersi kitabındaki içerikler program ile uyumludur. Bu alanda hazırlanmış ders kitapları incelendiğinde yazarların aynı konuları içeren ders kitapları hazırladığı görülmüştür. Bu yüzden Türkiye’de hazırlanan ders kitaplarının farklı yazarlar tarafından ele alınmasının içeriği değiştirmedığı sonucuna varılmaktadır. Bu şekilde tek tip ders kitapları ortaya çıkmaktadır.

Ders kitabı içeriği hazırlanırken dünyadaki yeni araştırmalar ve gelişmeler de gözönüne alınmalıdır. Bu; öğrencilere kültür farklılıklarının kavratılması sağlayacak, görelilik kavramını öğretecek, fikirleri sorgulama becerisi ve zaman kazandıracaktır. Öğrenciler farklı kültürlerde evrensel bulabilmelidir. Araştırma yöntemleri ve bilgi birikiminin olması suretiyle öğrencilerin dünyayı daha iyi tanınması, toplumdaki sorumluluğunu üstlenmesi sağlanabilir. Tarih ders kitaplarında bunlara değinilmesine rağmen öğrencilere faydalı olduğu söylenemez. Sürekli olarak amaçlar yenilenmesine rağmen ders kitaplarının içeriğinde bu yeniliklerin yakalanması mümkün olmamaktadır. Bunun başlıca nedeni müfredattır.

Öğrenciler bu hedeflere ulaştığı takdirde ders kitabının başarılı olduğundan bahsedilebilir. Fakat inceleme yapılan Tarih I ders kitabında, ünitelerin ağırlığının daha çok Türk Tarihi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrenciler bu şekilde kendi tarihleriyle ilgili bilgiler öğrenerek, tarihteki düşmanlarını tanıyacak, eski bir geçmişi olduğu öğrenecek ve sadece bundan gurur duyacaklardır.

Ders kitabındaki içerik ile programın amaçları arasında bir çelişki bulunmaktadır. Programın amaçlarından olan öğrencinin kendi tarihini dünya tarihine oturtması, bilgiyi sorgulayarak kendini ve dünya tarihini daha yakından tanınması gibi hedeflerin bu anlayışla gerçekleşmesi söz konusu olamaz. Öğrencinin tarihte daha çok egemen olanların tarihini öğrendiğinden kendi toplumunu yeteri kadar tanınması mümkün değildir. Başka ülkelerde olduğu gibi Türkiye’deki ders kitaplarında da ulusçu yaklaşımla kitapların yazılması yaygındır. Fakat bu sadece kendisini gören, diğer unsurların neler yaptığını görmezden gelen bir anlayışla sunulmamalıdır. Tarih I ders kitabında Kemal Kara tarafından hazırlanan içerikte geleneksel tarih öğretiminin amaçları olduğu görülebilir. Dilek tarafından belirtildiği üzere; tarih

toplumun ve sistemin gereksinimlerine vatanseverlik ya da ideolojik açıdan hizmet etmelidir, anlayışıyla bağdaşmaktadır.

Tarihin vatandaşlık eğitiminin bir parçası olarak görülmesi gerekmektedir. Geleneksel tarih öğretiminin amaçları yansıtması, günümüzde okutulan ders kitaplarında bulunabilir. Ancak bu yaklaşım; öğrencinin tarihsel düşünce gelişimine, eleştirel düşünme becerine sorgulama yapma ve geçmişi araştırmaya istek duymak gibi hedeflerden uzaktır.

Tarihin amacı ise Knight düşüncesinde olduğu gibi bize direkt olarak dersler vermek ya da geleceği gösteren kanunlar yapmaktır. Tarih; geçmişteki farklı topluluklarda yaşamış insanların bakış açılarını, anlayışlarını belirleyerek bunları anlamaya çalışmaktır (Dilek, 2001, s. 34).

Tarih I dersi kitabında daha önceki kitaplara nazaran bazı değişiklikler yapılmıştır. Kitapta, siyasi tarihe olduğu kadar kültür tarihine de ağırlık verilmiştir. Bunun beklenen düzeyde olmaması kültür ve medeniyetle ilgili konulara ağırlık verilirken, geçmiş yıllarda fazla yer alan medeniyetlerle alakalı konulara da gereğinden daha az yer verilmiştir. Bazı bölümlerde bu bilgiler birkaç satırdan, bir sayfadan öteye geçmemektedir. Kemal Kara'nın Tarih I ders kitabında Ege ve Yunan medeniyeti sadece iki paragrafta yer almaktadır. Mısır Uygarlığı için bir sayfa, Mezopotamya Uygarlığı'na iki sayfa, Roma Uygarlığı'na iki sayfa, Bizans için de bir sayfa ayrılmıştır. Ders kitaplarının içerikleri tarihçilerin ortaya koyacağı olguları yansıtmadığı gibi ülke ve dünyayla ilgili gelişmeleri öğrenciye sunmaktan da uzaktır.

4.1.1.2.2. Konuların Yapıları ve Sırası Açısından Nasıl Sunulduğu

Tarih I ders kitabının incelenmesinde konuların genellikle kronolojik sırayla ele alındığı görülse de kitabın içeriği farklıdır. İçerikte kronoloji düzenine uyulmamıştır. Tarih konuları ilk çağından itibaren başlasa da Türk tarihi ile alakalı olan bölümlerde işi kolaylaştıracak kronolojik sıralama bulunmamaktadır. Kitabın başındaki ilk çağ uygarlıkları düzensiz bir şekilde verilmiş. Coğrafyadaki uygarlıklar bittiğinde yeniden başka coğrafyadaki uygarlıklara geçiş yapılmıştır. Bu şekilde düzensiz olarak öğretmen ve öğrenci bir coğrafyadan diğerine geçerek konuları ele almaktadır. Yani bir konudan ileriye gitmekte, sonra geriye dönmektedirler.

Bu durum aynı dönem içindeki farklı coğrafyalardaki kültürel gelişim ve etkileşimin anlaşılmasına engel olmaktadır. Öğrenciler uygarlıkları birbirinden kopuk ve farklı şekilde

öğrenmeye zorlanmaktadır. Bu içeriklerin aynı zaman sürecindeki farklı coğrafyalarda bulunan toplulukların kültürel etkileşimleri ve gelişimleri şeklinde sunulması en doğru yaklaşım olacaktır.

Bir kültür ve uygarlığın siyasi gelişmelerden bağımsız düşünülmesi mümkün değildir. Mevcut yaklaşım bir bütünlük sağlamamaktadır. Sosyal yapıdan, ekonomik yapıdan bağımsız bir siyasal tarih düşünülemez. Öğrenciler de bunu öğrenmelidir. Öğrencilerin günümüzü anlaması ve yorumlaması açısından bu sunum şekli önemlidir. Türk tarih kitaplarında temel konular olan savaşların temelinde yatan ekonominin öğrencilere gösterilmesi gerekir. Eğitim anlayışında öğrenciye bu bilginin verilmesi için en uygun yöntem izlenmelidir. Bunu yaparken her öğrencinin farklı anlama kapasitesinin olduğu, farklı kişisel özelliklere sahip olduğu da göz önüne alınmalıdır. Ayrıca ezberci eğitim anlayışının bu kadar yaygın oluşunun nedenleri mutlaka araştırılmalıdır. Bu eğitim sisteminden neden vazgeçilmediği de incelenmelidir. Bunun altında yatanın; kitaplardaki eleştirel anlayıştan ve yorumcu anlayıştan uzak anlayış olduğu da dikkate alınmalıdır.

4.1.1.2.3. Kitaplardaki Konular ile Kavramlar

Kitaplardaki tarihsel olgu ve olayların açıklaması sırasında kavramların kullanılması, bunların öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılmasını ve bilginin daha kolay alınmasını sağlayacaktır. Kavram ifadesi altında başka anlamların olmaması, tarihsel olgularda ve olaylarda öğrenmeyi kolaylaştırır. Ders kitaplarında kavramlarla tarihi anlatmak oldukça önemlidir. Köksal ve Dâhin bu konuda sürecin kronolojik olarak aktarılmasının yeterli olmadığını ifade etmiştir. Anlatımın tarihsel ve güncel kavramlarla analiz edilerek yapılması gerekir. Tarih ders kitaplarında sadece temel kavramların tanımlarının yapılması yetersizdir. Bir kavramın öğrenilmesi tarihi bir olayın öğrenilmesinden ziyade öğrenciye katkıda bulunur. Kavramların yaşamın her anında bulunması bunun başlıca nedenidir. Yani meşrutiyet kavramı ile meşrutiyetin ilanı karşılaştırılırsa öğrenciye meşrutiyet kavramının öğretilmesinin ne kadar doğru olduğu anlaşılabilir.

Lise ders kitaplarındaki kavramların yoğun şekilde kullanılmadığı görülmektedir. Kavramlar ilgili olduğu tarihsel olayla bir arada ya da sadece tanımla yapılmak suretiyle kullanılmış. Ancak kavramlar birden fazla anlam taşıyabilir. Örneğin kitaplarda geçen göç kavramının farklı anlamları vardır. Bu kavram Türk tarihinde oldukça sık kullanılır. Ayrıca kavramların farklı anlamları olduğu gibi farklı coğrafyalarda farklı anlamlarda da

kullanılabilir. Zaman içinde kavramlarda değişiklikler de olabilir. Göç kavramından yola çıkarsak ekonomik sıkıntılardan köyden kente göç, dini baskılardan dolayı yapılan göçler, siyasi güçler, etnik grupların baskılarından dolayı yapılan göçler gibi durumlar göç kavramı içinde ele alınabilir.

Lise tarih kitaplarındaki içerikler, kavramsal ve tema ağırlıklı şekilde ele alınmamıştır. Bazı kavramlar üzerinde sadece tanımlamalar yapılmıştır. Bu öğrenciye verilmek istenen düşünceye hitap etmektedir.

Özbaran ifadesinde tarihin tanımının ve amacının son yıllardaki gelişmelere nazaran oldukça geride kaldığını belirtmiştir. Tarihi olaylar; türk büyükleri ve bazı batılı liderlerin, olayları sanki tek başına yapmış gibi tek yönlü bir biyografi halinde ortaya konmuştur. Kavramların üzerinde durulmadan basit tanımlamalarla olaylar geçirilmiştir.

Türk Tarihinin işlendiği ders kitaplarında yoğun şekilde milliyetçilik kavramı verilmeye çalışılmıştır. Bu, ders kitaplarının incelenmesi sırasında hemen göze çarpmaktadır. İskitlerin Türklüğü hakkında hala bazı çelişkiler bulunmaktadır. Bazı ders kitaplarında İskitler Türk olarak gösterilmiş, bazılarında ise dolaylı Türk olarak gösterilmiştir. Sümerler ise Türklere yakın özellikleri bulunduğu bunların Türk olduğu ifade edilmeye çalışılmıştır. İyon ve Yunan gibi uygarlıkların temelinde de Anadolu uygarlıkları olduğu anlatılmaya çalışılmış, Türklerin başka uygarlıklar üzerindeki etkileri ders kitaplarında sıkça vurgulanmıştır.

Anadolu'da yapılan arkeolojik kazıların artmasından sonra Anadolu kültürü ile alakalı bilgiler de çoğalmıştır. Anadolu uygarlıkları ile Orta Asya Türkleri arasında bağlantı kurulduğundan Türk Tarihi Tezi de desteklenmiş, Cumhuriyet tarihinin yeni ideolojisi olan Türk Tarihi Tezi, Türk tarihi'ne uydurulmaya çalışılmıştır.

Türklerin; Orta Asya'da güçlü bir uygarlık oluşturmalarına rağmen iklim değişiklikleri gibi nedenlerde dünyanın dört bir yanına göç etmek zorunda kaldıkları, göç ettikleri bölgelerde de kendi uygarlıklarını yarattıkları ve dünyaya uygarlığı yayan bir millet oldukları anlatılmaktadır.

Yine Türklerin Anadolu'ya göç etmeleri binlerce yıl önce gerçekleştiğinden Anadolu, Türklerin anayurdu olarak vurgulanmaktadır. Türk tarih tezinin evrensel boyutu, Türk ulusunun dünyada yer bulması ve Türklere ulusal bilinç kazandırma çabasıdır. Toplumda devrimlerin benimsenmesine, ümmet psikolojisinden ulus bilincine ulaşılmasını, Türklerin Anadolu'ya ve Türklüğe sahip çıkmasını hedefleyen, bu tutum günün koşullarında ulus

olmanın heyecanıyla aşırıya kaçılması doğal karşılanmalıdır. Bunların hepsinin bir bütün olarak ele alınması gerekir.

Tarihsel anlayışa göre sadece Osmanlı Tarihi, Türk milletinin tarihini oluşturmamaktadır. Türk milletinin tarihi Avrupa uluslarınınki kadar eski bir tarihtir. Tarih boyunca temasta olduğu her medeniyete Türkler etki etmişlerdir. Türk Tarih Tezinin üzerinde durduğu önemli bir konu da çok eskilere dayanan Türk tarihinin dünya tarihindeki eski uygarlıkların kökenlerinin de Türk orjinli olmalıdır. Çünkü eski medeniyetlerdeki dil yapıları ve Türkçe dil yapısı arasında bariz benzerlikler bulunmaktadır. Ayrıca aynı bölgede yaşamış olmaları, yapılan arkeolojik kazılardan elde edilen bulgular da bunu doğrular türdendir.

Sümerler, İskitler ve diğer medeniyetlerle ilgili çelişkili bilgilerin olması Carr tarafından söylenenleri de doğrular türdendir. Carr, tarih olgularının tamamıyla nesnel olamayacağını, bunların tarihçi tarafından verilen anlam gücüyle tarih olguları haline geldiğini belirtmiştir. Tarihçinin görüş açısı, yaptığı araştırmalardaki tüm gözlemlerde etkisini gösterir. Tarih tamamıyla görelilik içinde yer alır. Bundan yola çıkılarak tarih olgularının netleşmesi için farklı bilim dallarından yararlanılmalıdır. Hititler ya da İskitler hakkında şimdiye kadar gelenler dil biliminin ve arkeolojinin katkıları ile olmuştur.

Bu konuda Tarih I ders kitaplarından örnekler verilmesi gerekirse; İskitlerin gelenek ve görenekleri, dilleri, yardım şekilleri, sanatları ile ilgili buluntular Türk boylarına çok benzemektedir. Bu yüzden İskitlerin Orta Asya kökenli olan bir Tür kavmi olduğu söylenebilir. Farklı kavimlerden oluşan İskitler hakkında bazı tarihçiler onların Türk olması konusunda şüpheli yaklaşımlarda bulunmuşlardır. Fakat İskitlerin en ünlü hükümdarları olan Alper Tunga ile iskitler'indiğer yöneticilerinin Türk olduğu kesinleşmiştir.

Fakat ders kitabının önceki baskılarında bu konu İskitler'i pek çok kaynak Türk olarak göstermektedir. Ancak İskitler'de gerçek yöneticiler ile bazı boylarda Türkler ile meydana gelmiştir, açıklamasıyla belirtilmiştir.

Kitabın 1994 basımından sonraki 2003 basımında ise İskitler'in kesin olarak Türk olduğu belirtilmiştir. Yazarın bu farklı bakış açısında dönemin ideolojik yapısının da etkisi olabilir. Başka bir kaynaktaki ise Türklerin Anadolu'ya göç yapmasının ardından buranın hızlı bir şekilde Türk yurdu haline geldiği, yaklaşık bin yıldır Anadolu'nun Türklerin kültür ve uygarlık merkezi olduğu belirtilmiştir. Bu yüzden Anadolu tarihi Türkiye tarihi için önemli bir yere sahiptir. Anadolu'da kurulmuş uygarlıkların yegâne mirasçısı ise Türk ulusu olmuştur.

Kaynaklarda bulunan uygarlık tarihinin sadece bir ulusa aitmiş gibi gösterilmesi halinde evrensel değerlerin saf dışı bırakılmasına yol açabilir. Anadolu kültür ve uygarlık birikimleri UNESCO tarafından insanlığın ortak değerleri olarak ilan edilmiştir. Bunları ulusçu bir anlayışla daraltmak tehlikeli sonuçlara neden olabilir.

Bu örneklerdeki sonuçlara ulaşılması coğrafya ve arkeoloji ilminden yararlanıldığını ortaya koymaktadır. Arkeolojik kazılardan elde edilen bulgular bu medeniyetler ile Türklerin bağlantısının ya da Türk olduklarını kanıtlayacak şekilde ders kitaplarında kullanılmışlardır.

Tarih ders kitaplarını hazırlayan yazarların çoğunluğu uzun tarihsel birikimi olan milletlerin büyüklüğüne inandığından ders kitaplarında Türklerin üstünlüğünü vurgulayan söylemlerde bulunmuşlardır. Yapılan kitap incelemelerinde bunlara rastlanmıştır. Bu aslında doğal bir durumdur. Fakat bazı hallerde bunun sakıncaları olabilir. Yeni nesiller açısından tarih ders kitaplarında sadece kendine ait neslinin tarihini üstün bulan, diğer milletlerin tarihlerini küçümseyen, diğer milletleri tehdit unsuru olarak göreceк nesiller yetiştirmek amaçlanmamalıdır. Öğrenciler buna maruz kaldıklarında batı toplumlarına karşı kırııcı, yıkıcı bir kimliğe bürünebilir.

4.1.1.2.4. Tarih I Kitabındaki Resim ve Haritalar

Tarih I ders kitabında bazı resim ve haritalar kullanılmıştır. Bu şekilde resim ve haritaların kullanılması; kitaptaki metin açıklamalarının ve örneklerinin daha iyi anlaşılmasını, öğrencinin; bunlar üzerinde yorum yapmasını teşvik edici olmasını, bilgilere daha kolay ulaşmasının ve ders kitabının daha ilgi çekici olmasının önünü açmaktadır.

Tarih I ders kitabının incelemesinde görüldüğü üzere kullanılan resim sayısı fazladır. Buna karşılık harita kullanımı daha azdır. Ayrıca resimlerin verildiği bazı bölümlerde metinlerle uyum olmadığı gözlenmiştir. Resimlerin bir kısmının, tarihin o bölümünü anlamaya yardımcı olduğu da görülmüştür. Fakat öğrencileri bu resimleri kullanmasına teşvik eden bir yönlendirme ya da soru gibi etkenlerin olmadığı görülmüştür. Örneğin Türkiye'nin tarih öncesi tarihi olaylarının verildiği resimlerin altına bazı sorular yerleştirilmiş olsa öğrenciler bunlardan yola çıkarak araştırmaya yönelecek, bazı etkinlikler yapacak ve konu hakkında yorumlar yapmaya gereksinim duyacaktır. Bu sayede öğrenci o tarihi sürecin içine daha kolay girecektir. Tarih konusunu algılaması da daha kolaylaşacaktır.

4.1.1.3. Konuların içerik ve Sırası Açısından Sunumu

Ders kitaplarında konuların belli bir mantıksal çerçeve içinde sunulması durumunda öğrenci, konular arasında bağlantı kurmada sorun yaşamayacaktır. Tarihin temel kemiği kronolojidir. Bu yüzden kronolojiye sadık kalınarak tarih olayları işlenmelidir. Tarih konuları buna uyumlu şekilde kitaplarda yer almalıdır. Kitaplar bu içerik ve yöntemle yazıldığı takdirde öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi daha kolay olur.

Tarih II ders kitabında Osmanlı Devletinin kuruluşundan yıkılışına kadar geçen tüm olaylar kronolojik sıraya göre verilmiştir. Konularda bazı yerlerde kronoloji dışına çıkılarak farklı başlıklarda da açıklamalar bulunmaktadır. Örneğin Yıldırım Beyazıt dönemindeki İstanbul kuşatması konusu işlenirken, araya I. Murat dönemi ile ilgili bir konu eklenmiştir. Bu anlatım şekli, öğrencilerde karışıklığa neden olan bir bilgi verme şeklidir. Yıldırım Beyazıt, devletin başına geçtikten sonra yeniden Osmanlıların Anadolu'daki Türk Siyasi Birliğinin Kurulması başlığı açılarak tekrar I. Murat ve Yıldırım Beyazıt döneminde olan gelişmeler verilmiştir. Daha sonraki konuda yeniden Yıldırım Beyazıt dönemine dönüş yapılmıştır. İçeriğin böyle sunulması, öğrencinin tarihsel dönemde bir geriye bir ileriye gitmesine neden olmaktadır. Bu durum öğrencilerin konuyu anlamasını engelleyip, ilgilerinin dağılmasına neden olmaktadır. Öğrenciler tarih dönemleri ve olaylar arasında bağ kuramıyor ve kafaları karışıyor. Elbette olayların sadece kronolojik bir şekilde verilmesi, tarihin anlaşılması için yeterli değildir; fakat lise ders kitaplarında öğrencilere verilen yoğun tarih bilgisinin anlaşılması için mutlaka düzenli bir kronoloji olması gerekir. Tarihi olaylar bir ders kitabında anlatılıyorsa belli bir düzen sağlanmalı ve olaylarda bütünlük korunmalıdır. Bu nedenle tarih öğretiminde kronolojinin şart olduğu söylenebilir.

Osmanlı dönemi siyasi tarihin anlatımında Osmanlıların Balkanlardan Anadolu'ya gelişmeleri şeklinde konu ele alınmıştır. Daha sonraki siyasi olaylar ise Osmanlıların Avrupa'da ve doğuda olan devletlerle ilişkileri değerlendirerek bir açıklama yapılmaktadır. Osmanlı İran ilişkileri, Osmanlı Avusturya ilişkileri, Osmanlı Venedik ilişkileri, Kanuni döneminde batıya yapılan seferler, Almanya, Macaristan, Avusturya gibi devletlerle olan ilişkiler yoğun bir içerikle sunulmuştur. İçeriklerde savaşların anlatılması ağırlıktadır. Tarihi olaylardaki bazı yenilgiler ise standart ve basit nedenlere dayandırılmıştır. Konu içeriğinde Osmanlı Devleti'nin ekonomik, toplumsal yapısı göz önüne alınmamıştır. Tarih II ders kitabında Osmanlı siyasi tarihinde Osmanlı Devleti'nin eski gücünü kaybetmeye başladığı dönemler anlatılmıştır. Ülkede çıkan isyanlara yer verilmiş, bunların sebepleri basit

sebeplere dayandırılmıştır. Yeniçeri ve sipahilerin maaşlarının zamanında ödenmemesi, maaşların ayarı düşük paralarla ödenmesi gibi sebeplerden dolayı ayaklandıkları belirtilmiş; ancak bu dönem yaşanan isyanların ekonomik ve toplumsal nedenlerinden bahsedilmemiştir.

4.1.1.4. Ders Kitaplarında Yoğun Anlatılan Konu ve Kavramlar

Ders kitabında, Osmanlı siyasi tarihinin anlatıldığı bölümlerde ana kavram savaştır. Her olay ve konu, savaş çerçevesinde ele alınmaktadır. Fakat konuda devamlı olarak savaş ve zaferlerle devleti yüceltme temaları tarih anlayışına uygun değildir. Bunun öğrenciye sağlayacağı bir kazanç bulunmamaktadır. Öğrenciler, tarih konularını ilk olarak ders kitaplarından öğrenirler. Ders kitabında yer alan olayların ötesine genellikle geçemezler. Bu nedenle özellikle lise tarih kitaplarında savaş olgusundan vazgeçilmelidir. Kitaplarda daha çok öğrencilerin ilgi duyabileceği, toplumsal, kültürel ve ekonomik olayları açıklayacak kavramlar yer almalıdır. Savaşlar ve seferler bir ülkenin tarihi için önemlidir; ancak sadece bunların üzerinde durulması, tarihin öğrenilmesi açısından hatalı bir yaklaşımdır. Kullanılacak yöntemde olayların bütün halinde ele alınması gerekir.

Tarih II ders kitabında dar anlamlarla geçen, hoşgörü, milliyetçilik, cihat, fetih, merkezîyetçilik, savaş, barış, reform, meşrutiyet gibi kavramların tarihi olaylarla bir arada açıklanarak verilmesi gerekir. Ders kitaplarında bunlar ele alınarak örneklendirilmelidir. Kitaplarda geçen bazı kavramlar sadece tanımlarıyla ele alınmış, bazıları da tanımı bile olmadan geçirilmiştir. Bir kavramın yer ve zamana göre, içinde geçtiği konuya göre anlamı da değişebilmektedir. Örneğin Osmanlılarda iki defa Meşrutiyet ilan edilmiştir; fakat Meşrutiyet kavramının ele alınışı sadece siyasi olaylarla sınırlı kalmış, Meşrutiyet'in ne olduğu, neden getirildiği hakkında açıklama yapılmamıştır. Dünyadaki gelişmelere rağmen Osmanlılardaki yönetim anlayışı açıklanmamış ve bu kavrama yer verilmiştir. Tarih II ders kitabında fetih kavramından da çok bahsedilmiş. Ancak bu kavramın açıklamasına da yer verilmemiştir. Fetih sıradan bir kavram gibi ele alınmıştır.

4.1.1.5. Tarih II Ders Kitabında Resim ve Haritalar

Tarih II ders kitabında kullanılmış olan resimler, tablolar, gravürler, haritalar, fotoğraflar oldukça fazladır. Haritalar 20 tane, resimler ise 148 tanedir. Fakat resimlerin bir kısmı içerikle uyumlu değildir. Yani Lale Devrinin anlatıldığı bir bölümde o dönemin padişahı

olan III. Ahmet'in fotoğrafı yerleştirilse daha uygun olabilirdi. Ancak bu bölümde kullanılan resim I. Mahmut'un resmidir.

4.1.1.6. Lise 2 Genel Türk Tarihi Kitabı

Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu 22.05.2000 tarihinde 286 sayılı karar ile bu kitabı ders kitabı şeklinde kabul etmiş. Yayınlar Dairesi Bakanlığı 03.03.2004 tarihinde 1408 sy onayıyla kitap beşinci defa basılmıştır. Kitabın hazırlığı komisyonca yapılmıştır.

Kitabın yazarları: Nihat Çetin, Mustafa Kutluay, Mestan Avlar

Koordinatör: Adnan Caner

Komisyon Başkanı: Bekir Caner

Resim: Mehmet Eri Hin

Bilgisayar tasarımı: Mehmet Yamacı

Haritalar: Ercan Demirci

Redaktör: Ali Eğerci

Ölçme Değerlendirme: Necdet Gökkaya

Görüldüğü gibi bu kitap bu dönemlerde ders kitaplarında olması gereken özelliklere uygun şekilde hazırlanmaya çalışılmıştır. Kitapta, ölçme ve değerlendirmenin farklı, haritaların farklı kişiler tarafından hazırlanmış olması bunun göstergesidir.

4.1.1.6.1. Kitap İçeriğinin, Ders Programına ve Amaca Uygunluğu

Kitap içeriği ders programına uygun şekilde hazırlanmalıdır. Genel Türk Tarihi dersinin programında bulunan devletlerin siyasi tarihlerine yer verilmiştir. Aynı zamanda bu devletlerin kültür ve uygarlık tarihlerine de yer vermeye çalışılmıştır. Türklerin tarihinde, Anadolu Selçuklu Devleti ve Anadolu beylikleri dönemi yer almıştır. Türk tarihi, Osmanlının tarihine kadar anlatılmıştır. İçerikte ele alınan tarih dönemleriyle, sayfaların ağırlıkları dengeli dağıtılmıştır. Buna göre, Türk milleti tarihteki en eski ve köklü milletler arasındadır. Türkler binlerce yıllık tarihinde Asya, Afrika ve Avrupa'da pek çok devletler kurmuş, tarihin ilk devirlerinden beri ileri kültür ve medeniyet ortamı yaratmışlardır. Türk milleti, bu özellikleriyle diğer milletlere de olumlu şekilde örnek teşkil etmektedir. Tarihin

pek çok dönemi Türklerden etkilenmiştir. Millet olarak kendimizi güçlendirmek, tarihteki yerimizi devam ettirmek için tarihimizi iyi bilmeli ve öğrenmeliyiz. Bu sayede dost ve düşmanlarımızı daha iyi tanıyabilir ve ileriye yönelik hedeflerimizi doğru belirleyebiliriz.

4.1.1.6.2. Konuların Yapıları ve Sırasıyla Sunumu

Ders kitabında konular belirli bir mantıksal çerçevede ele alınarak anlatılmıştır. Konular sırasıyla başta Türklerin tarih sahnesine çıkışıyla başlamaktadır. İlk Türk devletleri, Türklerin İslamiyet’i kabul etmesiyle beraber oluşan, Türk-İslam devletlerinin ve bu dönemde coğrafyada bulunan ve Türk tarihi ile ilişkili olan diğer devletler de ele alınmıştır. Daha sonra Anadolu’da devlet kurmuş olan Türk devletleri ile Beylikler anlatılmış, bunlar öğrencilere belli bir mantıksal çerçeve doğrultusunda aktarılmıştır. Öğrencilerin konular arasında bağlantı kurması kolaylaştırılmıştır. En önemlisi konuların kronolojik sıraya uyularak işlenmesidir.

Kitapta yer alan bir bölümde bazı Türk devletlerinin ilk önce siyasi tarihleri üzerinde metinler yer almış, siyasi tarihleri aktarıldıktan sonra kültür ve medeniyetleri de ayrıca bir konuda ele alınmıştır. İçerikte, ilk Türk olan devletleri, diğer Türk devletleri ve ilk-Türk İslam devletleri konularında öncelikle siyasi tarihler aktarılmıştır. Bunların ardından kültür ve medeniyetleri aynı konu içinde aktarılmıştır. Fakat Orta Asya ile Yakın Doğu’da kurulmuş olan diğer devletler konusunda bir devletin siyasi tarihi ile alakalı bilgiler verilmiş, bunun ardından kültür ve medeniyeti hakkında bilgilere geçilmiştir.

Kitapta, devletlerin siyasi tarihleri, kültür ve medeniyetleri bütün olarak ele alınırsa öğrencilerin tarihi süreçleri ve devletlerin yapılarını anlaması daha kolay olacaktır. Bir devletin siyasi ve kültür tarihi kopuk şekilde aktarılırsa öğrencilerin devletler hakkındaki gelişmeleri takip etmesi ve anlaması zor olacaktır. Öğrenciler konuyu anlayabilmek için her defasında farklı yerlere bakmak zorunda kalacaktır. Bu yüzden öğrenciler devletler hakkındaki bilgileri bütün olarak kavrayamayacaklar, devletlerin siyasi ve kültür tarihini öğrenebilmek için ezber yoluna başvuracaklardır. Bu nedenle konuların ayrı olması yerine aynı üniteye verilmesi daha uygun görülmektedir.

4.1.1.6.3. Kitapta Yoğun İşlenen Konu ve Kavramlar

Ders kitaplarındaki kavramlar, döneme, coğrafyaya, zamana göre mutlaka uygun şekilde kullanılmalıdır. Bu konuya daha önce değinilmiştir. Ders kitaplarında yer alan kavramların hepsinin tanımı yapılmamaktadır. Tanımı yapılmış olan kavramların ise anlaşılması zordur. Aynı kavramın aynı dönemlerde farklı bölgelerdeki kullanımı nasıldır, kavramın zaman içinde anlamında değişiklik olmuş mudur, bir toplum açısından olumlu anlamı olan bir kavram mıdır, başka bir toplum için olumsuz anlamda mıdır? Gibi sorulara cevap verir nitelikte olmalıdır?

İncelediğimiz Genel Türk Tarihi kitabında Tarih I kitabındaki gibi göçlerin nedenleri belirtilmiştir. Bu kitapların işlediği konular aynıdır. İklim koşullarının olumsuzluğu, ekonomik koşulların zorluğu, bağımsız yaşama isteği gibi etkenler göçe neden olabilir. Göç olgusunun sadece Türklerin Orta Asya'dan ayrılmak istemesiyle ilişkilendirilmesi, kavramın yeterince anlaşılmasına engel olmuştur.

Kitap incelemesinde savaş kavramı da ağırlıklı olarak yer almıştır. Savaş, tarihi olayların olmazsa olmazıdır gibi bir düşünce hâkimdir. Konularda, savaşın yüce olduğu temasının işlendiği görülmüştür. Türklerin başka devletlerle olan ilişkilerinin anlatıldığı bölümlerde de savaş üzerine yoğunlaştırılmıştır. Konu içeriğinde az kısımda ticari ilişkiler de ele alınmıştır. Bunun ele alınması ise ticari ilişkilerin Türkler üzerindeki olumsuz etkileri ile ilişkilendirilmiştir.

Genel Türk Tarihi kitabı incelemesinde yer alan açıklamalara göre; Türk akınlarının karşısında Çin orduları çaresiz kalmış ve Çinliler, Türk ordu yapısına uygun değişikliklere gitmişlerdir. Bunun yanı sıra Çin prensesleri ile Türk hükümdarlık ailesindeki erkeklerin evlendirilmesi yoluyla ilişkilerin iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Böyle evliliklerle Türk ülkesine giren Çin ajanlarının, karışıklık çıkarma ve Çin adetlerini Türk devletinin içine yayma isteğinden kaynaklandığı belirtilmektedir. Ayrıca İpek Yolu üzerindeki devletlerle anlaşma yaparak Türklerin aleyhine olacak şekilde bu yoldaki kaleleri ele geçirmek gibi bir politikanın olduğu belirtilmektedir.

Kitapta, Türk-İslam sentezi ile Türk cihan hâkimiyeti mefkûresi, işlenen yoğun konular arasındadır. Bazı konular ise Türk-İslam senteziyle desteklenmiştir. Türk kavimleri arasında İslamiyet'i kabul eden kavimler milli benliklerini ve Türklük özelliklerini korumayı başarmıştır gibi konular işlenmiştir. Bunun nedeni Gök Tanrı inancı ile İslamiyet arasında

benzerliklerin olması, İslam dininin Türklerin yapısına uygun olduğunun vurgulanmasıdır. İnceleme yapılan kitapta bunu destekleyen cümleler bulunmaktadır.

Tarih ders kitapları, Türklere yüklediği siyasi ve ilahi misyonla birlikte dikkat çekmektedir. Dünyanın sadece bir elden yönetilebileceğinin bunun ise Türk idaresinin altında olabileceği fikri bazı tarih araştırmacıları tarafından Türk Cihan Hâkimiyeti Mefkûresi olarak tanımlanmıştır.

İncelemesi yapılan Genel Türk Tarihi kitabında yer alan, tarihte hiçbir dönemde Türkler başboş olmadılar. Her gittikleri yerde burayı kısa zamanda ele geçirip devlet teşkilatlarını kurdular. Orta Asya'daki Türk devletlerinde olan cihan hâkimiyeti fikri İslamiyet'le beraber ilahi temele dayandırılmış ve güçlenmiştir. Bu Türklerin kendilerinden daha kalabalık olan toplumları hâkimiyetleri altına almaları, onlara adaletli davranarak yönetmeleri bu anlayışın yerleşmesinde en önemli etkidir. Ders kitabının genelinde bu düşünce çerçevesinde açıklamalar bulunmaktadır. Verilen bu örnekler kitabın diğer bölümlerinde de vardır.

4.1.2. Mısır

4.1.2.1. Mısır'da Tarih Dersi

Bu çalışma henüz plan aşamasındadır. Bunun hakkında oluşturulan hipotezler yavaş yavaş gelişecektir. Bu düşüncelerin neticelerini anlamak, görevin devamlılığını kolaylaştıracaktır. Ders kitabı, eğitim sürecinin kurulmasının temel kaynağıdır. Eğitimin devamını ve yönelimini sağlamaktadır. Ders kitabında eğitimin işlevi ve öğretmenin görevi belirlenerek, programlaştırılır. Bu yüzden ders kitabına öğrencinin gereksinim duyduğu gibi öğretmen de gereksinim duyar.

Her ders kitabı, öğrencileri eğitimin her alanına, alışkanlıklarına, farklı ders kitaplarından yararlanmaya, plan yapmaya, özet ve rapor çıkarmaya, haritaları kullanmaya yönelten önemli bir etkidir.

Ders kitaplarının içeriğinde farklı ders anlatma seviyeleri, programları bulunmaktadır. Ders kitabı bu açıdan eğitimin senaryosu ya da eğitimin projesi gibidir.

Öğrenciler için, öğretmenler ve eğitim için yeterli olan ders kitabının hazırlanması bir sanattır. Ders kitabının önemini en kapsamlı ve anlaşılır şekilde M. N. Skatkin ifade etmiştir. Ders kitabı bilgiler topluluğu olarak görülmemelidir. Ders kitabı, bilim dalı ansiklopedisi de olamaz. Ders kitabı gelecekteki eğitimde kendine özgü bir senaryo olarak görülmelidir.

Öğrenciler için belirli bir süreçte gerekli olan materyaller ders kitabında bulunur. Senaryo belli olan bir zamanla sınırlı olsa da bilgilenme için sınır bulunmaz. Ders sistemli bir öğrenme aracı olduğu kadar bilgilendirme ve öneri niteliğindedir.

İçinde okuma kısımları bulunan ders kitapları, görsel araçların ve öğretmenin anlatımı dışında, geçmişten günümüze kadar bilime kaynak olmuş hizmet aracıdır. Öğrencilerin yaşı ilerledikçe tarihi belgelerden, ilgi çeken sanatsal kaynaklardan, siyasi broşürlerden ve diğer tarihi değerlerden faydalanabilir. İlk ve ortaokuldaki öğrenciler ise temel olarak programa göre hazırlanan, sistemli tarih olaylarını içeren ders kitaplarını temel eğitim aracı olarak kullanırlar.

Öğretmenin temel kaynağı ve eğitimin temel aracı ders kitabıdır. Ders kitaplarında müfredata uygun şekilde belirlenen tarihsel bilgiler öğrencilerin yaşına ve gelişim seviyelerine uygun şekilde sistemli olacak şekilde yer alır. Öğrencilerin daha üretici düşüncelerini, olaylara bilimsel yaklaşımlarını da ders kitabı sağlar. Ders kitabının içeriği müfredata göre belirlenir. Eğitim sürecinde gereken konuları sınıflandıran müfredat, öğrencilerin benimseyeceği şekilde konuları açıklamaz.

4.1.2.2. Mısır'da Tarih Ders Kitapları

Tarih eğitimi, insan eğitiminde önemli unsurlardan biridir. Tarihi, sadece akıl düzeyi gelişmemiş insanlar sevmeyebilir, diyerek yazar güzel bir açıklama yapmıştır. Geçmiş nesillerin hangi yollardan geçtiği bilinmeden gelecekteki yolumuzu bulmamız mümkün değildir. Tarih ilmi zaman içinde değişimlere uğramış olduğundan tarih eğitimi de sürekli değişim altındadır.

Ülkemizde demokratik hukuk devleti anlayışının olması nedeniyle eğitim, hümanizme yönelmiş, sosyal bilimlerin gücü insanlara örf ve adetler konusunda fikir beyanında bulunma olanağı sağlamıştır. Günümüzdeki tarih müfredatının programlarında ve ders kitapları içeriğinde milli değerlere, örf ve adetler ile küresel bakış açısına sahip olan hümanizme kayma söz konusudur.

Mısır, bağımsızlığına kavuştuktan sonra tarih eğitimi de daha iyi bir konuma gelmiştir. Öğrencilerin, tarihe ilgi duymaları, kendi tarihini öğrenmeye heves etmeleri, vatanını sevmeye gayret göstermeleri, ülkenin geleceği için nelerin gerekli olduğunu kavramaları

amaçlanmış ve eğitimciler tarafından ülkelerinin tarihini de öğretme çalışmaları yapılmıştır. Bu alanda ilmi makaleler yazılmış, müfredat ve ders kitapları oluşturulmuştur.

4.1.2.3. İlkokulda, Tarih Derslerinde Osmanlı Döneminin İmaji

Bilinmektedir ki Mısır birkaç yüzyıl boyunca Osmanlı Devletinin bir eyaleti olarak kaldı. Peki, Mısır'da tarih dersi öğretim kitapları bu konuyu nasıl ele almıştı? Mısır ve Osmanlı Devleti arasındaki ortak tarihi olayların nasıl aktarıldığını tanıtmak istiyoruz.

İlkokul altıncı sınıfına (ilkokulda öğrencilerin tarih okudukları üçüncü yıl) "Osmanlı Egemenliği Altında Mısır" başlıklı tam ünite bir ders öğretilir. Ünite, Osmanlı devletinin tanımı ve oluşum zamanıyla başlayıp ve 1453'te Bizans devletinin başkenti olan Konstantinopolis'in fethinde Fatih Sultan Mehmet'in rolü ve Konstantinopolis'in Osmanlı Devleti'nin başkentine dönüşmesi ile devam eder. Ünite ayrıca Sultan I. Selim dönemini ve onun miladi 16. yüzyılın başlarında Levant'a (Doğu Arap Bölgesi)¹ yönelik işgallerini ele alır. Osmanlılar, devletlerinin kurucusu Osman bin Artagarl'a (Osman Gazi) nispeten Osmanlılar olarak bilinen Orta Asya kökenli kabileler olarak tanımlanır.

4.1.2.3.1. İlkokulda Osmanlı Tarihi

Bu ünite "Osmanlıların Mısır'daki Tarihi" hakkında sunulanları göstermektedir:

Osmanlıların Mısır ve Şam (Suriye, Lübnan, Ürdün ve Filistin) Egemenliği:

1. Mercidabık Savaşı m.1516: Memlûk devletinin zayıflığı, I. Sultan Selim'i, Levant'ı (Bilad eş-Şam) Osmanlı İmparatorluğu'na katmasına yöneltti. Suriye'nin kuzeyindeki "Mercidabık"ta Memlûk kuvvetleri ile Osmanlı kuvvetleri arasında bir savaş meydana geldi. Memlûk kuvvetleri yenildi ve Memlûk Sultanı Kansu Gavri öldürüldü ve böylece Osmanlı İmparatorluğu Levant'ın kontrolünü ele geçirdi ve Mısır'ı ele geçirmek için önündeki bu yolu aşmış oldu.

2. Ridaniye Savaşı m.1517: Memlûklerin hâkimiyet merkezi ve Meşrik al-Arab (Levant) için anahtar bir konumda olması itibarıyla Osmanlı ordusu Mısır tarafına yöneldi. Memlûk Sultanı Tomanbay (Toman Bey), Osmanlı ordusunun cephesine bir ordu hazırlamak ve

¹ Net olmayan coğrafi bir terim olup, tarihsel süreç içerisinde Toros Dağları'nın güneyindeki Orta Doğu'da geniş bir alanı belirtmektedir. Batı'da Akdeniz, güneyde Arabistan Çölü ve Doğu'da Mezopotamya ile sınırlanmıştır. (Çevirmenin notu).

techizatlandırmak için çok çabaladı ve Abbasi çölünde Ridaniye’de bu nihai savaş gerçekleşti ve Memlûk kuvvetleri burada yenilgiye uğradı. Ardından Osmanlılar m.1517’de Kahire’ye girdi. Memlûklü Devletin nihayete ermesi ve Osmanlı otoritesinin Mısır’a yayılmasından dolayı Mısır, Osmanlı eyaleti oldu. Memlûklerin yenilgisi süvarilere bağımlılıklarından kaynaklanırken, Osmanlı ordusu piyade ve topçulardan oluşan kuvvetlere sahipti ki bu iki askeri kuvvet, taraflar arasındaki savaşın çözümünde önemli rol oynadı.²

*Bu ünitenin ikinci dersi “Osmanlı hâkimiyeti ve bunun Mısır'daki en önemli sonuçları” ile ilgilidir:

Ders, I. Sultan Selim’in Mısır’a Osmanlı İmparatorluğu’na boyun eğdirmeyi başarmasından bu yana, Mısır’ın Osmanlı İdari sistemiyle olan ilişkisine ve sonuçta Mısır’ın bağımsızlığını yitirip, Osmanlı İmparatorluğunun eyaletlerinden bir eyalete dönüştüğüne işaret etmektedir.

Dersin İçeriği Aşağıda Detaylandırılmıştır:

Birincisi: Osmanlı Yönetim Organları:

Osmanlı’nın Mısır hâkimiyeti otoriterdi ve Mısır’ın yönetim organları üç kuvvetten oluşuyordu:

1- Vali veya Paşa:

Sultan’ın vekilidir ve yönetim merkezi kaledir (Kahire’deki Salahuddin Kalesi). İdari görev süresi ise bir ila üç yıl arasında değişmekteydi.

Vali veya paşanın sorumlulukları:

- Osmanlı Sultanı tarafından verilen kararların uygulanmasını denetlemek.
- Ülkenin (vermesi gereken) zorunlu vergisini İstanbul’daki Sultana göndermek.
- Ülkede güvenliği sağlamak.
- Divan’ı toplantıya davet etmek.

2- Divan: Osmanlı garnizonunun üst düzey subaylarından, üst düzey yetkililerden, üst düzey ilim adamlarından ve ülkenin ileri gelenlerinden oluşur ve valiyi denetleme yetkisine sahiptir.

² Mısır Arap Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı: "Mısır Çevremiz ve Modern Tarihimiz" (Altıncı Sınıf için Sosyal Bilgiler Kitabı (1. Yarıyıl)), 2016/2017, s.48.

3- Osmanlı Garnizonu: Askeri birliklerden oluşmuştu ve ülkeyi savunmak ana görevlerindendi.³

İkincisi: Osmanlı Egemenliği Altında Mısır'ın Durumu:

Dersin bu kısmı, Mısır'ın Osmanlı yönetimi altındaki ekonomik, sosyal, bilimsel ve kültürel koşullarının kötüleştiğini gösteriyor, bu durum kendini şu şekilde göstermiştir:

1- Ekonomik: Mısır'daki Osmanlı Devlet politikası, tarımın ihmali, ticaretin çöküşü ve sanayinin gecikmesi nedeniyle ekonomik koşulların bozulmasına neden olmuştur.

2- Sosyal yaşam: Osmanlı döneminde Mısır'da sosyal yaşam, yönetenler ve yönetilenler arasında bölünmüş ve Mısırlılar, ülkelerinin nimetlerinden mahrum kalırken, yöneticiler zenginlik ve nüfuz sahibi olmuşlardır.

3- Bilimsel ve Kültürel Yaşam: Bilimsel ve kültürel yaşam kötüleşti ve El-Ezher El-Şerif'te eğitim, Kur'an-ı Kerim'i ezberlemek, hukuk ve mevzuat dersleriyle sınırlı kaldı, artık matematik ve doğa gibi bilimlere ilgi yoktu, aynı şekilde edebi hayat kötüleşti ve telif faaliyeti durdu.

4- Sanatsal yaşam: Mısır, Memluk Sultanları döneminde büyük bir mimarlık, sanat ve antika zenginliğine sahip olduktan sonra, Osmanlı yönetimi sırasında sanat hayatı kötüleşti. Bozulma ve çöküş etkenleri ile zanaatın ve sanayinin gecikmesi (gibi karmaşalar) arasında I. Sultan Selim, en usta zanaatkârları ve sanatçıları Osmanlı İmparatorluğu'nun başkenti İstanbul'a götürdü ve çok sayıda değerli eseri ve nadir el yazmalarını ele geçirdi.

Mısır toprakları dünyadaki en eski uygarlıklar arasındadır. Yavuz Sultan Selim (1517) döneminde ise Mısır, Osmanlı Devleti'nin parçası haline gelmiştir. Bu dönemde Türkler ve Mısırlılar din birlikteliği yaparak, askeri, idari, mali konularda da iç içe olmuşlardır. Yüzyıllar boyu devam eden bu birliktelik vesilesiyle iki ülke halkı arasında din, dil, sanat, kültür, sosyal yaşam gibi farklı alanlarda etkileşim meydana gelmiştir.

Yavuz Sultan Selim 1517 yılında Mısır'ı fethettikten sonra bölgede yapılan camiler, zaviyeler, medreseler, saraylar, hanlar, su kanalları ve sebiller gibi eserler arasından günümüze kadar ulaşanlar, Türklerin izlerinin hala devam ettiğini gösterir sonuçlardır. Eserlerin kitabelerinde yer alan metinler günümüze kadar ulaşmış ve Türk izlerinin etkisinin ne kadar güçlü olduğunu göstermektedir.

³ Mısır Arap Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı: "Dünya Coğrafyası ve Modern Mısır Tarihi" (Üçüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Kitabı (1. Yarıyıl)), 2016/2017, s. 50.

Üçüncüsü: Osmanlı Egemenliğinin Mısır Üzerindeki Sonuçları:

- Mısır toplumunun bazı kesimlerinin yoksulluk, cehalet ve hastalık sorunlarından acı çekmesi.
- Bilimsel ve kültürel yaşamın her alanında durağanlık, taklit/gelenekçilik ve gecikme.⁴

4.1.2.4. Ortaokul Tarih Derslerinde Osmanlı Döneminde Mısır Tarihi

Osmanlı idaresinde Mısır tarihini incelemek için bütün bir ünite atandı ve bu ünite, ortaokul üçüncü sınıf için birinci dönemin üçüncü ünitesidir. Ünite, M. S 16.yüzyılın başlarında uluslararası İslam güçlerinin tanı (tı)mıyla başlıyor, bu güçler üç devlet şeklinde ifade edilmiştir. Bunlar:

- Memlûk Devleti: Mısır'da, Şam'da, Hicaz'da ve Kızıldeniz'e bakan Doğu Afrika kıyılarının bir kısmında kurulmuştu. Memlûkler, Doğu ticaretinin Ümit Burnu'na yönelmesi sonucunda finansal krizlere ve ekonomik bozulmaya maruz kaldı. Ayrıca güvensizlik nedeniyle siyasi krizlerden de etkilendi. Yönetici sınıfında anlaşmazlıklar boy göstermeye başladı, iç karışıklıklar ve isyanlar arttı ve böylece askeri güçleri zayıfladı.
- Osmanlı İmparatorluğu: MS 16. yüzyılın başında I. Sultan Selim, fetihlerini doğu tarafına doğru yöneltti. Böylece İran'daki Safevi devletiyle, Mısır ve Suriye'deki Memluk devletiyle askeri çatışma gerçekleşti.
- Safevi Devleti: I. Sultan Selim, MS 1711'de Çaldırandaki Safevileri mağlup etmeyi ve Safevilerin başkenti Tebriz'e girmeyi başardıktan sonra, Osmanlı ordusunun yönünü Mısır ve Suriye'deki Memluk devletine çevirdi.⁵

4.1.2.5. Mısır'da Lise III (Son Sınıf) Tarih Ders Müfredatı

1- Tarih müfredatını/yöntemlerini ortaya koyanların arka planı nedir? Onlar tarih yazarları mıdır, yoksa siyasiler ve askerler midir ya da bunlar dışında kimseler mi?

⁴ Mısır Arap Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı: "Dünya Coğrafyası ve Modern Mısır Tarihi" (Üçüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Kitabı (1. Yarıyıl)), 2016/2017, s. 51.

⁵ Mısır Arap Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı: "Dünya Coğrafyası ve Modern Mısır Tarihi" (Üçüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Kitabı (1. Yarıyıl)), 2016/2017, s. 42.

Tarih müfredatı, tarih alanında uzman hocalar tarafından ortaya konuluyor. Bu hocaların bir kısmı eski tarihte, bir kısmı orta çağ tarihinde, bir kısmı da modern tarihte uzman hocalardır. Daha sonra ise bu müfredat eğitim fakültesinde eğitim metotları ve yöntemleri alanındaki uzman hocalar tarafından tashih edilmektedir.

2- Her kitabın, her eğitim yılında ayrı ayrı kapsadığı konular ve yöntemler nelerdir?

İlk Olarak: Lise birinci sınıf için genel olarak kararlaştırmış tarih dersi: Lise birinci sınıf için genel olarak kararlaştırılmış tarih dersi, 3 bölümü/üniteyi kapsar. Bunlardan her biri Mısır ve eski dünya medeniyetleri etrafında döner. Kitabın başlığı “Mısır Medeniyeti ve Eski Dünya”dır. Kitabın konuları aşağıdaki gibidir:

Giriş: İnsanlığın Medeniyeti ve Değerleri. Eski Mısır Tarihini ve medeniyet gelişimini ele alır.

1- Birinci Ünite Başlığı, “Mısır Medeniyeti ve Eski Dünya Dersine Giriş” Aşağıdaki konuları içerir:

1.1. Medeniyet ve Tarih

1.2. Medeniyetler Dersinin Kaynakları

1.3. Medeniyetlerin Oluşumunun Faktörleri

2- İkinci Ünite Başlığı, “Eski Mısır Medeniyeti” 7 dersi kapsar, bu derslerden her biri aşağıdaki gibi belirli bir konuyu içerir:

2.1. Birinci Ders: Eski Mısır Tarihinden Benzerlikler, aşağıdaki konuları ele alır

* Eski Çağ (Bedevi Aileler Çağı) Aile 1-2, M.Ö 3200-2800

* Eski Devlet Çağı (Aileler 3-6), M.Ö 2800-2200

* Orta Devlet Çağı (Aileler 11-12), M.Ö 2065-1775

* Yeni Devlet Çağı (Aileler 18-20), M.Ö 1570-1098

* Erken Çağ (Aileler 21-30), M.Ö 1098-331

* Eski Mısır Medeniyetinin Özellikleri

2.2. İkinci Ders: Ekonomik Hayat, aşağıdaki konuları ele alır:

* Ziraat

* Sanayi

* Ticaret

2.3. Üçüncü Ders: Siyasi ve İdari Hayat, aşağıdaki konuları ele alır:

* Siyasi Birlik

* Hükümün Unsurları (Kral-Vezir-Merkezi İdare-Bölge Valileri)

* Valiler ve Halk Arasındaki İlişki

* Yargı

* Ordu

* Donanma

* Emniyet

2.4. Dördüncü Ders: Sosyal Hayat, aşağıdaki konuları açıklar:

* Toplumun Tabakları

* Kanunlar ve Sosyal Adalet

* Eski Mısır'da Sosyal Hayatın Olguları (Aile-Eğitim-Çocuklar-Kadının Konumu)

* Yerleşim ve Eşyalar

* Kıyafetler ve Zinet Eşyaları

* Eğlenceli Oyunlar ve Törenler (Av-Spor Oyunları-Müzik-Bayramlar=

2.5. Beşinci Ders: Dini Hayat, aşağıdaki konuları ele alır:

* Eski Mısır'da Mabutların Çeşitliliği

* Yeniden Dirilmeye ve Sonsuzluğa İman

* Ölümünden Sonra Hesap Gününe İman

* Tevhide Ulaşmak

* Dinin Eski Mısırlıları Ahlakına Etkisi

2.6. Altıncı Ders: Kültürel ve Fikri Hayat, aşağıdaki konuları ele alır:

* Eski Mısır Yazısı ve Aletleri

* Eski Mısır'da İlim Merkezleri

* Edebiyat

- * İlimler (Hesap, Geometri, Uzay Bilimi, Tıp ve Mumyalamak, Kimya)
- * Yapılanma (Şehirler, Kabirler, Mabetler)
- * Sanatlar (Yontma, Resim, Süsleme)

2.7. Yedinci Ders: Mısır Medeniyetinin Afrika'yla İlişkisi, aşağıdaki konuları ele alır:

- * Afrika Kıtası'yla Medeniyet İlişkisinin Köprüleri
- * Mısır ve Sudan'ın Kuzeyinin Arasındaki Medeniyet İlişkisi
- * Mısırın Orta Afrika ve Punt (Şimdiki Somali) Ülkesi Arasındaki Medeniyet İlişkisi

3-Üçüncü Ünite: Eski Irak ve Finikiya Medeniyeti, 3 dersi ele alır, bu derslerden her biri aşağıdaki gibi belirli bir konuyu içerir:

3.1. Birinci Ders: Eski Irak Medeniyeti, aşağıdaki konuları ele alır:

- * Sümerliler
- * Irak'ın Eski Tarihi
- * Eski Irak Medeniyetinin Olguları (İktisadi Hayat-Sosyal Hayat-Dini Hayat-Fikri Hayat-Sanatsal Hayat-Siyasi ve Askeri Hayat)

3.2. İkinci Ders: Finikiya Medeniyeti, aşağıdaki konuları ele alır:

- * Finikelilerin Faaliyetleri ve Denizsel Genişlemeleri
- * Finike Medeniyetinin Olguları (Siyasi Hayat-İktisadi Hayat-Dini Hayat-Sosyal Hayat-Kültürel Hayat-Sanatsal Hayat)

3.3. Üçüncü Ders: Mısır'ın Asya İle Medeniyet İlişkisi, aşağıdaki konuları ele alır:

- * Mısır ve Eski Irak'la Medeniyet İlişkisi
- * Mısır ve Finikiya Arasında Medeniyet İlişkisi

4-Dördüncü Ünite: Yunan Medeniyeti ve Roma Medeniyeti, 5 dersi ele alır, bu derslerden her biri aşağıdaki gibi belirli bir konuyu ele alır:

4.1. Birinci Ders: Yunan Medeniyeti, "İgrik", aşağıdaki konuları açıklar:

- * Yunan Medeniyetinin Doğuşu
- * Yunan Medeniyetinin Olguları (İktisadi Hayat-Siyasi Hayat-Fikri Hayat-Sporsal ve Sanatsal Hayat)

4.2. İkinci Ders: Mısır Ptolemaios Yönetiminin Altında, aşağıdaki konuları ele alır:

- * Mısır'da Ptolemaios Devleti'nin Kurulması
- * Helenistik Medeniyetinin Yönleri (İktisadi Hayat-Siyasi Hayat-İçtimai Hayat-Dini Hayat-Kültürel ve İlmi Hayat)
- * Ptolemaios Devleti'nin Mısır'daki Tarihi Aşamaları M.Ö 323-30 (Güç ve Parlama Aşaması-Zayıflık ve Çöküş Aşaması)
- * Mısır'da Ptolemaios Siyaseti

4.3. Üçüncü Ders: Roma Medeniyeti, aşağıdaki konuları tartışır:

- * Roma Devletinin Kuruluşu
- * İktisadi Hayatın Benzerlikleri (Ziraat-Sanayi-Ticaret)
- * Siyasi Hayat (Krallık Sistemi-Halk Sistemi-İmparatorluk Sistemi)
- * Sosyal Hayat
- * Dini Hayat (Roma Mabutları-Kâhinler)
- * Kültürel ve İlmi Hayat
- * Sanatsal Hayat (Yapılanma-Yontma- Roma Tasviri)

4.4. Dördüncü Ders: Mısır, Roma Yönetiminin altında, (M.Ö 642-30), aşağıdaki konuları ele alır:

- * Roma'nın Mısır'a Hâkimiyeti
- * Roma Hâkimiyeti Altında Mısır'ın Durumları
- * Ekonomik Hayat (Ziraat-Sanayi-Ticaret-Vergiler)
- * Dini Hayat
- * Roma Dönemi'nde Mısır'ın Durumlarının Yönetimi
- * Roma'nın İktisadi Siyaseti
- * Sosyal Durumlar
- * Kültürel Hayat
- * Mısırlıların Roma'ya Direnci

* Kıptiler Dönemi'nde Mısır Tarihi Üzerine Işıklar

4.5. Beşinci Ders: Mısır'ın Avrupa'yla Medeniyet İlişkisi, aşağıdaki konuları ele alır:

* Mısır 'ın Yunanistan'la Medeniyet İlişkisi (Ekonomik İlişki-Siyasi İlişki-Dini ve Toplumsal İlişki-Kültürel İlişki-Sanatsal İlişki)

* Mısır'ın Roma'yla Medeniyet İlişkisi (Ekonomik İlişki-Dini ve Sosyal İlişki-Sanatsal İlişki)

İkinci Olarak: Lise ikinci sınıf için genel olarak kararlaştırmış tarih dersi: Lise ikinci sınıf için genel olarak kararlaştırılmış tarih dersi, 4 bölümü kapsar. Bunlardan her biri Mısır ve İslam medeniyeti etrafında döner. Kitabın başlığı “Mısır ve İslam Medeniyeti”dir.

Bu rapor, genel olarak İslam medeniyetinin bazı aydınlatıcı çehreleriyle tanışmayı ve Mısır'ın bu medeniyetin zenginleştirilmesindeki rolünü kesinleştirmeyi hedeflemektedir. Bu kitap 4 konuyu/üniteyi kapsamaktadır. Ve ünitelerden her biri, birbirlerini takip etme çerçevesinde 4 ayrı kısmı ihtiva etmektedir. Bu ünitelerin amacı ise, nihayetinde İslam medeniyetine dair açık ve bariz bilgileri ve bu noktada Mısır'ın öncü rolünü ortaya çıkarmaktır.

1-Birinci Ünite: Bu ünite, Arap yarımadasının ortasında, güneyinde ve kuzeyinde İslamiyet öncesi Arap medeniyetlerine ışık tutmak için Arap medeniyetini ve İslam'ın ortaya çıkışını ele alır, daha sonra ise İslam'ın zuhurunu ve Hz. Muhammed (s.a.v.)'in ukdesinde İslam Devleti'nin inşasını ele alır. Bu ünitenin kısımları, aşağıdaki gibi gelir:

1.1. İslamiyet'ten Önce Arap Yarımadası Medeniyetleri

1.2. İslam'ın Ortaya Çıkışı

1.3. İslam Devleti'nin İnşasının Dayanakları

1.4. İslam Devleti'nin Medine'de Karşılaştığı Tehlikeler

2-İkinci Ünite: Başlığı, “İslami Fetihler ve İslam'ın Yayılması”dır. Bu ünite, İslami fetihlerin arka planını esaslarını ve ihtilallerden farkını tartışır; aynı zamanda Halife Ebubekir döneminden Abbasi Devletine kadar İslami fetihlerin seyir çizgisini açıklığa kavuşturur. Bu ünitenin kısımları, aşağıdaki gibidir:

2.1. Hz. Muhammed (s.a.v.)'in Vefatından Sonra İslam Devleti

2.2. Hulefa-i Raşidun Döneminde İslami Fetihler

2.3. Emeviler Döneminde İslami Fetihler

2.4. Abbasiler Döneminde İslami Fetihler

3-Üçüncü Ünite: Başlığı, “Mısır ve Bağımsız Devletler”dir. Bu ünitenin önemi, İslam Dünyası için cevher olarak kabul edilen Mısır’ın değerini ve bu ülkenin 641 m./21. h. yılında fethedilmesinden sonraki dönemde İslam Medeniyeti’ndeki siyasi rolünü ve katkılarını ortaya çıkarmasında gizlidir. Bu ünite ayrıca 1517 m./923 h. yılında Memlûk Devletinin yıkılmasını, Mısır’ın; Tolunoğulları, İhşidiler, Fatımiler, Eyyübiler ve Memlûkler dönemindeki durumunu açıklar. Bu ünitenin kısımları, aşağıdaki gibi gelir:

3.1. İslami Fetihlerden, Bağımsız Bir Devlet Olana Kadar Mısır

3.2. Tolunoğulları ve İhşidiler Döneminde Mısır

3.3. Fatımiler Döneminde Mısır

3.4. Eyyübiler ve Memlûklüler Döneminde Mısır

4-Dördüncü Ünite: Başlığı, “İslam Medeniyeti ve Katkıları”dır. Bu ünite, İslam Devleti’nin tanıklık ettiği ekonomik, sosyal, fikri ve ilmi gelişmeyi ve insanlığın medeniyet mirasının zenginleşmesine kattığı bütün keşifleri, ilmi araştırmaları ortaya çıkarır. Bu ünite aynı zamanda Müslümanların tesis ettikleri, doğuda Çin’e, batıda Endülüs’e kadar uzanan uçsuz bucaksız bir devleti kontrol eden müthiş siyasi ve idari düzeni ele alır; buna ilaveten ekonomik düzenin, zenginlikleri korumada ve kalkınmada İslam Devleti’ne nasıl katkıda bulunduğunu da işler. Bu ünitenin kısımları, aşağıdaki gibi gelir:

4.1. İslam Medeniyeti’nde Siyasi ve İdari Düzen

4.2. İslam Medeniyeti’nde Ekonomik Düzen

4.3. İslam Medeniyeti’nde İktisadi ve Sosyal Hayat

4.4. İslam Medeniyeti’nde İlmi Hayat ve Mimari Sanatlar

Üçüncü Olarak: Lise üçüncü sınıf için genel olarak kararlaştırılmış/raporlaştırılmış tarih dersi: Lise üçüncü sınıf için genel olarak kararlaştırılmış tarih dersi, 8 bölümü/üniteyi kapsar. Kitabın başlığı “Mısır ve Çağdaş Araplar”dır. Bu kitap, 19 yy. boyunca ekonomik, sosyal, askeri, ilmi, fikri alanda ve bunlara eşlik eden noktalarda modern Mısır’ın inşasının olgularını kapsar. Buna ilaveten; bu durumun Mısır’a nasıl etki ettiğini ve farklı alanlarda gelişimine nasıl sebep olduğunu da içerir.

Yine bu ünite de Mısır'ın sadık insanları ve bu insanların siyasi, ekonomik, sosyal, kültürel yönlerden Mısır'ın gelişimine katkı sağlamaları ve Mısır'ın Arap bölgesindeki önemli rolü sunulur.

1-Birinci Ünite: Başlığı, “Fransa’nın, Mısır ve Şam’a Saldırısı”dır. Bu ünite aşağıdakileri ele alır:

- Fransa’nın Saldırısından Önce Ekonomik, Sosyal ve Siyasi Yönden Mısır Toplumu
- Fransa’nın Mısır’a Saldırısı ve Halkın Direnci Rolü
- Kahire’nin Birinci ve İkinci İsyanı
- Saldırının Son Günleri ve Halkın Direnci
- Fransa’nın Varlığının Mısır’a Etkisi (Siyasi, İktisadi, Sosyal, Fikri ve İlmi Etkiler)

2-İkinci Ünite: Başlığı, “19. yy.’da Arap Devrimine Kadar Mısır’da Modern Devletin İnşası”dır. Bu ünite aşağıdaki konuları ele alır:

- Fransa Saldırısının Mısır’dan Çıkması ve Mısır’daki siyasi Boşluk (1801-1805)
- Muhammed Ali’nin Şahsiyetinin Ortaya Çıkışı ve Hükümünün Sağlamlaştırılması
- Modern Devletin İnşasının Olguları (İktisadi Yapı-Sosyal Durumlar-Eğitim ve Modern Devletin İnşasında Rolü)
- Mısır’da Modern Devletin Siyasi Yapısı
- Muhammed Ali Savaşları
- Osmanlı Devleti Hakkında Bağımsızlık Çabaları (Askeri Gücün İnşası-Mısır’ın Dış Siyaseti ve Avrupa Devletlerine Girişi-Halife Muhammed Ali Döneminde Askeri Güç-İsrail ve Mısır’ın Bağımsızlık Projesi)

3-Üçüncü Ünite: Başlığı, “Arap Devriminden Birinci Dünya Savaşına Kadar Mısır”dır. Bu ünite aşağıdaki konuları kapsar:

- Muhammed Tevfik Paşa ve Ekonomik Kriz
- Milli Hareket ve Arap Devrimi (Devrimin Başlangıcı-Devrim Olayları-Devrimin Başarısız Olmasının Sebebi)

- İngiliz İhtilalinin Altında Mısır'ın Durumları (Siyasi Durumlar-Ekonomik ve Sosyal Durumlar-Eğitim)
- İhtilale Karşı Milli Uyanış ve Millî Mücadele (Mustafa Kâmil Paşa-Siyasi Partiler-Muhammed Ferid)

4-Dördüncü Ünite: Başlığı, “Birinci Dünya Savaşı’ndan Sonra Mısır”dır. Aşağıdaki konuları ele alır:

- 1919 Devrimi (1919 Devriminden Önce Mısır'ın Durumları-Birinci Dünya Savaşı Boyunca İngiltere'nin Mısır'daki Uygulamaları)
- 1923 Anayasası
- 1936 Antlaşmasından Sonra İç ve Uluslararası Değişiklikler
- 23 Eylül 1952 Devrimi

5-Beşinci Ünite: Başlığı, “Birinci Dünya Savaşı’ndan Önce Bağımsızlığa Kadar Arap Ülkesindeki Sömürge Genişlemesi”dir. Aşağıdaki konuları ele alır:

- Bağımsızlığa kadar 19. yy. Boyunca Arap Ülkesinin Sömürülmesi)
- Haliç ve Arap Adası'nın Güneyi (1820-1899)
- Fransa'nın Cezayir'i Sömürmesi (1830)
- Bağımsızlığa Kadar Fransa'nın Tunus'u Sömürmesi (1881)
- Bağımsızlığa Kadar Fransa'nın Mağrib'e Saldırı (1912)
- Bağımsızlığa Kadar İngiltere'nin Libya'daki Sömürgesi

6-Altıncı Ünite: Başlığı, “Birinci Dünya Savaşı’ndan Sonra Bağımsızlığa Kadar Osmanlı Yönetimi Altında Arap Ülkesinde Gerçekleşen Sömürge Genişlemesi”dir. Aşağıdaki konuları ele alır:

- Birinci Dünya Savaşı ve Arap Devletlerinin Osmanlı Devleti'ni Sömürmesi
- Osmanlı Devleti'nin Gidişatı (Arap Devrimi 1916-Şerif Hüseyin'le McMahon'un Yazışmaları)
- Sykes-Picot Anlaşması ve Hicaz Kralının Düşürülmesi
- Delegasyondan Bağımsızlığa Suriye ve Lübnan

- Delegasyondan Bağımsızlığa Irak

7-Yedinci Ünite: Başlığı, “Mısır ve Çağdaş Arap Dünyasının Meseleleri”dir. Aşağıdaki konuları ele alır:

- Arap Milli Hareketinin Gelişmesi
- Mısır ve Arap Birliğinin İnşası
- Arap Devletlerinin Bağımsızlaşmasında Mısır’ın Rolü
- İsrail Çatışması
- Ekim Savaşı ve Bundan Alınan İbretler

8-Sekizinci Ünite: Başlığı, “25 Ocak 2011 ve 30 Haziran 2013 Darbeleri”dir. Aşağıdaki konuları kapsar:

- 25 Ocak 2011 Darbesi (Giriş ve Olaylar)
- 30 Haziran 2013 Darbesi (Giriş ve Olaylar)

4.1.2.6. Mısır’da Lise Tarih Ders Kitabının Kullanımı ve İncelemesi

Ders Kitabı:

1-Tarih Dersi Eğitiminde Ders Kitabının Mevcudiyeti Ne Derece Önemlidir?

Ders kitabı, bilgi kaynağı olması sebebiyle tarih eğitim ve öğretiminde zaruri bir gereçtir. Bütün öğrencilerin elinin altında, erişilebilir olması açısından diğer kaynaklardan ayrılır. Ders kitabı öğretmen için de öğrenci için de aynı şekilde zaruridir. Belirli bir grup öğrenci için telif edilmiş olması nedeniyle diğer matbuatlardan farklıdır. Müfredatın hedeflerini açıklar. Dersin yöntemini, amacını, öğrencilerin ihtiyaçlarını tüm yönleriyle dikkate alır ve gözetir. Tarih ders kitabının yerine getirmekte olduğu en önemli vazifelerini aşağıda gösterildiği gibi şu şekilde özetleyebiliriz:

1- Okul ders kitabı, planlanmış müfredata göre istenilen hedeflere uygun bir şekilde düzenlenmiş olmasının yanı sıra öğretmenlere ders programı için de genel bir çerçeve sağlar. Böylelikle öğretmen önceden belirlenmiş bir çerçeve dahilinde eğitim faaliyetini sürdürür. Bu çerçeve farklı konular üzerine yapılan tarih eğitimi için tahsis edilmiş vakit dağılımında öğretmene kolaylık sağlar.

2- Okul ders kitabı, öğrencilerin öğrenim göreceği konuların düzenlenmesini sağlar. Öğretmene konulara hazırlık açısından yol gösterir. Aynı zamanda ilmi esaslara uygun bir biçimde bilgileri ve seçkin hakikatleri dikkatlice sunar. Dersleri düzenlemede, eğitim-öğretim usulünü ve uygun takvimi seçmede öğretmene iyi bir yardımcı yol olur.

3- Ders kitapları eğitim-öğretim tecrübeleri bulunan, tarih ilmine hâkim olan ve modern eğitim istikametlerini bilen kişiler tarafından telif edilir. Bu kişiler, ders düzenlemeleri açısından onları muktedir kılacak, öğretmen ve öğrenci bakımından ikisi için de uygun olan eğitim-öğretim yöntemlerini bilen kişilerdir. Öyle ki bu yöntemler iki taraf için de fayda sağlar. Öğrencilerin öğrenmesi gerekenlere ek olarak öğretmenlerin ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurulur.

4- Okul kitabı öğrencilere onlar için hazırlanmış müfredat konularından malumatlar ve temel fikirler açısından ortak bir ölçü sağlar. Öğrencilerin davranışlarında tezahür etmesi gereken hedeflerin gerçekleşmesi için metodlar ortaya koyar. Aynı zamanda bazen öğrencileri bilgilerini genişletebilmelerine ve tarih anlayışlarının artmasına imkân sağlayacak olan farklı bilgi kaynaklarına yönlendirir.

5- Öğrencilerin ellerinde ders kitabının bulunması, öğretmene öğrencilerine düzenli ve belirli sorumluluklar verebilmesinde yardımcı olur. Tüm bunlar ders kitabının düzenlenişi, art arda konuları sıralaması ve içerisinde bazı sorular, alıştırmalar ve kaynaklar bulundurması sayesinde gerçekleşir.

2- Tarih ders kitabı metotlarını ve konularını belirleyen belirli bir akademi veya ona vekâleten bir eğitim kurumu var mıdır?

Ders kitapları uyarınca onları ortaya koymaktan ilk olarak sorumlu olan; Yöntem Geliştirme Merkezi ve Eğitim Bakanlığı'dır. Öyle ki merkez, tarih alanında uzman birçok profesör seçimini gerçekleştirir. Mısır üniversitelerinde konu seçimini gerçekleştirmeleri ve ilmi dersleri merkezin önde gelenlerine danışarak belirlemeleri için, seçilmiş konuları ve okul kitabının telifini gözden geçirmeleri ve son şeklini çizmeleri amacıyla, metodlar alanında ve tarih eğitimi metodlarında uzman birçok üniversite hocalarının atamasını da gerçekleştirir.

3-Bilgi Sağlayan Kaynaklar Var Mıdır? Bu Kaynaklar Nelerdir?

Ders kitabı yazarları hiç de az olmayan birçok uzman kaynağa dayanırlar. Tarih ve medeniyet alanında uzman olan bu kitaplar anmaya değerdirler. Bu kaynaklardan en önemlileri:

- Lise I. Sınıf Tarih Kitabı Kaynakları:

- Roma İmparatorluğu, AP Charles Worth: Çeviren: Ramzi Abdo Girgis, herkese okuma Festivali, Aile Kütüphanesinin yayınevi, Kahire, 1999.
- Eski zamanlarda Arapların tarihçesi ve uygarlığı, Ahmed Âmin Salim: Dar al-Maaref, İskenderiye, 1997.
- Suriye'nin Eski Uygarlık Tarihi, Ahmed Daoud: II. Bölüm, Dar Al şark Basım ve Yayıncılık, Şam, 2004.
- Roma Dönemi'nde Mısır'da Yaşam Olgusu, Amal Mohamed El-Roubi: Sosyal, Ekonomik ve İdari Olarak, Mısır Genel Kitap Kurumu, Kahire, 1975.
- Arap Yarımadası ve Afrika Doğu'daki Mısır'ın Rolü, Belkacem Rahmani, Harfoush Madani: Zahraa Al Sharq Kütüphanesi, Kahire, 1997.
- Firavunlar döneminde Mısır tarihi ve sanatı, Hassan Al-Saadi: iki bölüm, Dar el-Maarifa, İskenderiye İkinci baskı, 2012.
- Eski Arap Doğu ve Uygarlığı "Mezopotamya, Helmy Mahrous Ismail: Levant, Eski Arap Arzu", Üniversite Gençlik Vakfı, İskenderiye, 1997.
- Yunanlılar, tarihleri ve uygarlıkları Girit, Büyük İskender İmparatorluğu'na kadar, Syed Ahmed Naciri: El-Nahda El-Arabiya, Kahire, 1981.
- Yunanlılar ve tarihleri, Büyük İskender imparatorluğunun kurulmasına kadar, Syed Ahmed Naciri: Dar el-Nahda Arap, Kahire, 1981.
- İslam Öncesi Dönemde Mısır'ın Arap Yarımadası ve Afrika Arasındaki Tarihi Rolü, Ramadan SALAMA El-Nahda El-Arabiya, Kahire, 1990.
- Eski Mısır'daki Sosyal Yaşam, Çeviren: Mısır: Sayar. V. M Flinders Petrie: Genel Kitap Otoritesi Hassan Mohamed Jouhri, Kahire 1975.
- Yunanlıların Tarihi ve Uygarlığına Giriş, Asım Ahmed Hüseyin: Nahdet El Sharq Kütüphanesi, Kahire, 1991.
- : Eski Mısır'ın Eskileri ve Uygarlığı, Abdel Halim NouredineKahire, 2005.

- Lise II. Sınıf Tarih Kitabı Kaynakları

- Tarihte Tam, Dar Al Kitab Al Arabi, Beyrut Altıncı Baskı 1406 AH / 1986

İbn-i Atheer: İzz el-Din Abi Hasan Ali el-Cezri (MS 630 AH / 1233 öldü).

- Mısır ve Kahire Tarihinin Muhteşem Yıldızları, Dar el-Kitab baskısı, Kahire (DT).

İbn Taghri Bardi: Jamal el-Din Abi Al-Mahasin bin Tgri Bardi (MS 874 AH / 1465 öldü).

- Krallar ve Milletler Tarihi, Osmanlı Bilgi Servisi, Haydarabad, Hindistan, 1940

İbn-i El Cezire: Jamal el-Din Ebu el-Faraj Abdul Rahman bin Ali el-Bağdat (MS 597 AH / 1203 öldü)

- Mansour ve oğullarının günlerinde zekilere hatılaması, tahkik: Mohamed Mohamed Âmin, Mısır Genel Kitap Örgütü, Kahire.

- Milletin haberleri, d. Hassan Habashi, Miras Canlanma Komitesi, İslami İşler Yüksek Kurulu, Kahire, 1418 AH / 1998.

- Sekizinci Sütunlarda El-Dardar, Abdul-Warth Muhammed Ali'nin Kontrolü ve Düzeltilmesi, Dar El-Kut El-Sulti, Beyrut, Lübnan, 1418H (1997).

- İbn Haldun Tarihi, Halil Şedeh'in Kontrol ve Rehberliği, Dar El-Fıkr, Beyrut Lübnan, 1321 AH / 2000.

- Harika tabakaları Riad Abdulla Abdel Hadi, Dar Al-Arabiya Canlanma Mirası, Beyrut, Lübnan (DT) tarafından hazırlanmıştır.

- Mısır ve haberler, Mısır'daki Genel Kitap Örgütü, Kahire, Abdel Moneim Amer'in Araştırılması

- Başlangıç ve bitiş, d. Abdullah bin Abdul Mohsen el-Turki, Dar el-Hac, (DT).

- Lassan Al-Arab, Dar Al Ma'aref'in Müfettişleri Seçimi, Dar Al Ma'arif Mısır, (DT).

- İbn Hisham'ın Biyografisi, Mustafa El Sakka ve arkadaşlarının İncelenmesi, İslam'ın Mirası, Dar Al Ma'aref, Beyrut, Lübnan, (DT).

- Lise II. Sınıf Tarih Kitabı Yazarlarının Esas Aldıkları Kaynaklar

Arapça ve Tercüme Kaynaklar:

- 1- Ahmed İbrahim Al-Sharif: Cehalet ve Peygamber döneminde Mekke ve Medine, Arap Düşünce Evi, Kahire, 2003.

- 2- Akram Zia el-Amri: Peygamberin doğru biyografisi, Obeikan Kütüphanesi, Riyad 2005.
- 3- Abdulaziz Salem Salem: İslamiyetten Önce Araplar Tarihi Araştırmaları, Üniversite Gençlik Vakfı, İskenderiye, (د.ت).
- 4- Jamal al-Din Sorour: Fatimi Devletinin Tarihi, Dar-i Fikr-i Arabî, Kahire 1994.
- 5- Jawad Ali: İslamiyetten önce Arapların tarihine, Bağdat Üniversitesi 1413 AH / 1993.
- 6. Hasan El Basha: İslam Medeniyeti, Kahire (DT).
- 7- Hassanein Mohamed Rabie: Bizans Devleti Tarihindeki Çalışmalar, El-Nahda El-Arabiya, Kahire, 1983.
- 8. Stephen Rensman: Haçlı Seferleri Tarihi, Sn. Al-Baz Al-Arini, Beyrut Lübnan Kültür Evi, 1417 AH / 1997.
- 9- Said Abdel Fattah Ashour: Mısır'daki Memluk Dönemi ve Levant, Dar el-Nahda el-Arabiya, Kahire, 1967.
- 10- Abdul Qaddous Al-Ansari: Medine'nin eserleri, El-Manhal kitabı, beşinci baskı 1420 AH / 2006

-İlkokul Seviyesinde: -

- 4. Sınıf İlk sömestr için ders kitabında tarih için ayrılmış sayfa sayısı "14", ikinci yarıyıl da ise tarih bölümünün sayfa sayısı "24" dir.
- 5. Sınıf: İlk sömestr için ders kitabında tarih için ayrılmış sayfa sayısı "13", ikinci yarıyıl da ise tarih bölümünün sayfa sayısı "23" dir.
- 6. Sınıf: İlk sömestr için ders kitabındaki tarih kısmı için sayfa sayısı "26" ve ikinci yarıyıldaki tarih bölümü için sayfa sayısı "23" dür.

- Ortaöğretim Seviyesinde:

- İlk satır: Tarih bölümünün sayfa sayısı, sömestr başına 40 sayfa olmak üzere 80 sayfadır.
- İkinci satır: İlk yarıyıl da 34 ve ikinci yarıyıl da da 35. sayfadaki ders kitabında tarih için ayrılmış sayfa sayısı.
- Üçüncü satır: İlk yarıyıl da tarih bölümünün sayfa sayısı 32 sayfa, ikinci yarıyıl 35 sayfadır.

- Lise Seviyesinde:

- İlk satır: Tarih kitabının sayfa sayısı 133 sayfa.
- İkinci satır: Kitabın sayfa sayısı 143 sayfadır.
- Üçüncü satır: 154 sayfa.

Temel renkler ve bazı türevleri kullanılmaya başlandı. Öyle ki konu başlıkları mavi renk ile metin ise siyah renk ile yazıldı. Bunların arasında bazı fikirler, hükümdar isimleri ve çağlar, örneğin kırmızı gibi başka renklerle yazıldı. Birçok resime, haritaya, şerh ve izaha yeterli olan hacime göre renk seçildi. Kitap hacmi 22*28cm.

4- Kitabın Değerlendirilmesi ve Teknik Sunumu Nedir?

Kitabın boyut, sayfa sayısı, renk açısından değerlendirilmesi, teknik sunumu, kâğıdın kalitesi, fotoğrafların, haritaların, resimlerin boyutları, renkleri ve şekilleri, anlaşmanın yeterliği ve gerekli açıklama ve açıklama için yeterli olmaları.

Birinci: İlköğretim aşaması

- Dördüncü sınıf ilk dönem için ders kitabında "14" sayfa tarih dersi için ayarlanmış, İkinci yarıyıl da ise ayarlanmış tarihin bölüm "24" sayfadır.

- Beşinci Sınıf: Birinci dönem için ders kitabındaki tarih bölümü "13" sayfadır, ikinci yarıyıldaki tarih bölümü ise "23" sayfadır.

- Altıncı Sınıf: Birinci dönem için ders kitabındaki tarih bölümü sayfalarının sayısı "26" ve ikinci yarıyıldaki tarih bölümlerinin sayfalarının sayısı "23"tür.

İkinci: Ortaöğretim aşaması:

1- Ortaöğretimi birinci sınıf: Tarih bölümünün sayfa sayısı, birinci dönem 40 sayfa olmak üzere ikinci dönem 40 sayfadır.

2- Ortaöğretim ikinci sınıf: Ders kitabındaki tarih bölümünün sayfa sayısı birinci dönem için 34 sayfa, ikinci yarıyıl da 35 sayfadır.

3- Ortaöğretim üçüncü sınıf: Ders kitabındaki tarih bölümünün sayfa sayısı birinci dönem için 32, ikinci yarıyıl da 35 sayfadır.

Üçüncü: lise aşaması:

1 – Lise 1: tarih kitabının sayfa sayısı 133 sayfa.

2 – Lise 2: kitabın sayfa sayısı 143 sayfadır.

3: Lise 3: kitabın sayfa sayısı 154 sayfadır.

Tarih kitabına bakıldığında bazı temel renklerin kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, konu başlıkları mavi renkle, metinler ise siyah renkle yazılmıştır. Ana fikirler, unsurlar, yan yazılar, bazı padişahların ve çağların isimlerinin yazımında kırmızı rengin tercih edildiği görülmektedir. Kitaptaki görsellerin, resimlerin ve haritaların, kitabın sayfa sayısına ve boyutuna uygun bir şekilde seçildiği söylenebilir.

5- Kitap basımı nerede gerçekleştirildi? Basım ve dağıtım için maliyetler nelerdi? Teknik denetim var mıydı? Kitap basım ve dağıtımını Eğitim Bakanlığı tarafından bakanlıkta sektörün önde gelenlerinin gözetiminde gerçekleştirildi. Hükümet, basım için yeterli maliyeti sağladı. Aynı zamanda kitapların teknik denetimi, Teknik Düzenleme Komisyonu tarafından yapıldı. Keşif Merkezi Genel İdaresi ve Modern Eğitim Birliği İdaresi iş birliği ile Bilişim Teknolojisi, Yöntem Geliştirme Merkezi ve eğitim malzemeleri için teknik uygulama tamamlanmıştır.

6- Öğrenci kitapları nasıl elde eder? Paralı mı ücretsiz mi? Öğrenci, okul kitaplarını sene başında alır ve devlet okullarında öğrenci işlerinde kitapların makbuzu bulunur ve kitaplar tamamen ücretsizdir.

7- Kitapların basımı be öğrencilerin onu elde edişi arasında bir aracı var mıdır?

Hiçbir aracı yoktur. Kitaplar Eğitim ve Terbiye Bakanlığının matbaalarında basılır ve bizzat teslimi yapılır. Bu kitapların tedavülünde Eğitim ve Terbiye Bakanlığı haricinde başka yetkili yoktur.

8- Bakanlığın temel kitapları haricinde yardımcı kitaplara ihtiyaç var mıdır? Bu kitaplar nelerdir? Kullanım oranları nedir?

Evet, bakanlığın temel kitapları haricinde yardımcı kitaplara ihtiyaç vardır. Piyasada çeşit kitaplar bulunmaktadır. Deneyimli emekli bazı tarih hocaların tarafından yayılp basılmıştır. Kullanma oranlarına gelsek bu tarz kitablar kullanmayan öğrenci hemen hemen yoktur. Bu kitaplar temel dayalı prenebel soru ve cevaptır ve sınavı geçebilmek ve yüksek puan elde edebilmek amacıyla satın alınmaktadır.

9- Öğrenciler bu harici yardımcı kitapları kullanıyor mu?

Evet, birçok öğrenci bu yardımcı kitaplara ihtiyaç duyuyor. Öyle ki Mısır çarşılarında bu tarz birçok kitap bulunmaktadır ve kullanım oranı da yüksektir. Hatta bu yardımcı kitapların kullanım oranı okul kitaplarının kullanım oranını geçmek üzeredir. Tarih dersi için harici kitaplardan en önemlisi Kitabu'l Vasım fi't Tarih ve Kitabu'l İmtihan'dır.

10- Yardımcı kitapların faydaları nelerdir? Temel kitaplar ile arasındaki farklar nelerdir?

Okul kitaplarından kaçınmak Mısırlı öğrencilerin tipik özelliğidir. Okul kitaplarının şeklini ve muhtevasını değiştirmeye yönelik birçok çalışmaya rağmen hala yardımcı harici kitaplar öğrencilerin bilgi edinmede başvurduğu kaynaklardır. Öğrenciler bu kitapları kabul eder, ebeveynler ve öğretmenler ise eğitim süreci için en iyi ve ideal kaynak olarak görürler. Bunun sebebi ders kitaplarının bilgileri sır gibi vermesidir. Ve bu ise öğrencileri açıklama, tahlil ve konu anlatımında öğretmenin rolünü beklemeye teşvik eder. Hâlbuki yardımcı kitaplar bilgileri soru-cevap yoluyla ve anlamları, terkipleri şemalara başvurarak sunar.

Öğrencinin dersin öğretmeninden açıklama ve tahlil beklemesini sağlar. Aynı zamanda yardımcı kitaplar her ünitenin sonunda öğrenci için anlama kolaylığı sağlayan konu özetleri içerir. Bu yüzden öğrenci anlamayı artırmak için yardımcı kitaba başvurur. Yardımcı kitap kabiliyetle özel öğretmen rolü oynar. Çözümlemeler yapar ve açıklar, sorular ve cevaplar ortaya koyar. Aynı zamanda yardımcı kitaplar yanlarında bilgileri, ses ve kolaylığı daha fazla arttıran resimler ile desteklemek için cdler verir. Yine yardımcı kitapların en önemli özelliği; öğrencilerin sınavlarda gelebilecek bütün soru çeşitlerini tanımasına imkân veren soruları sunması ve cevabın nasıl olması gerektiğini göstermesidir.

Okul kitaplarında ise bu özellik bulunmamaktadır. Ancak yardımcı kitaplar eğitim sisteminin arzuladığı hedeflerin gerçekleşmesini sağlamaz. Yardımcı kitap yazarları ise ders kitaplarından tamamen sapmadan gerek ihtiva ettiği bilgiler gerekse bu bilgilerin tasnifi açısından onu referans alırlar. Aynı zamanda bu müellifler temel başlıkları ve gelen alt başlıkları da aynı şekilde devam ettirirler. Bunların hepsi sınav sorularına alıştırıran kavramlar ve bilgiler üzerine bir yoğunlaştırma ve özetleme işidir. Diyebiliriz ki bu yardımcı kitaplar, okul ders kitaplarının Eğitim ve Terbiye Bakanlığı tarafından kararlaştırılan esas içeriklerine göre hazırlanmış kitaplardır. Ve esas olarak bazı noktalarda ders kitaplarının muhteva özetlerine dayanırlar. Ders kitabı içeriklerini, öğrencilere bilgileri korumada ve sınavlara hazırlık aşamasında yardımcı olabilecek yollarla, eğitim sisteminin arzuladığı hedeflere riayet etmeksizin tekrarlar.

11- Harici kitapların (yardımcı kitap) olumsuz etkileri:

- Saydığımız genel problemlerden dolayı öğrencilerin ders kitaplarından uzaklaşmasına sebep olur.
- Ders kitabı konularını öğrencilere hazır olarak verir. Oysaki istenilen, öğrencinin bizzat kendisinin ders kitabından veya eğitimin sisteminin talep ettiği birkaç kaynaktan çalıştığı konuların özetlerini çıkarmasıdır. Böylece öğrenci çıkarım, tahlil ve özet gibi becerileri kendisi tamamlamış olmaktadır.
- Öğrencileri ve öğretmenleri sınav için bilgileri ezberlemeye teşvik eder.
- Öğrencilerin ders kitaplarından hazırlanarak derse olumlu etkin katılım, araştırma yapma veya sınıf içerisinde bazı derslerde sunum yapma yeteneklerini azaltır.
- Yenilikçi ve yaratıcı kültürün yok olmasına ve eğitimde esas becerilerin kazanılamamasına sebep olur.
- Öğrencilerin sağlığı için zararlıdır. Çünkü bu kitapların çoğunda kalitesiz kâğıt çeşitleri kullanılır. Bununla birlikte tüm basım aşamalarında uygun fonta dikkat edilmez. Bu durum özellikle çocuklarda göz sağlığını olumsuz etkiler.

12- Öğretmen sınıfta hangi kitabı kullanmaktadır? Temel kitabı mı? Yoksa yardımcı kitabı mı?

Öğretmen sınıfta ders esnasında temel kitabı kullanır. Konu anlatımını temel kitaptan yapar.

13- Yardımcı kitapların amaçları nelerdir? Ticari midir, ilmi midir yoksa başka bir şey midir?

Yardımcı kitapların amacı saf kazanç sağlamaktır. Öyle ki bir yayınevinin senelik kazancı bir milyar Mısır cüneyhine ulaşmaktadır. Ayrıca Mısırlı ailelerin harici yardımcı kitaplar için yaptıkları harcamaların senelik yedi milyar Mısır cüneyhine ulaştığını da belirtmek gerekir.

Sonuç olarak harici yardımcı kitaplar bazı ilmi hatalar içermektedir. Eğitim ve Terbiye Bakanlığı, çıkarılan harici kitapların hiçbir hata içermemesi ve muhtevanın selameti açısından yapılan değerlendirmenin ardından yayınevlerinin bakanlıktan izin almasını şart koşmaktadır.

14- Kitabın değerlendirmesi, öğrencilerin istikbali olması varsayılan kitabın verimi nasıl olmalıdır?

Şu anki ders kitabı öğrencinin çalışmasında yöntem hedeflerinin tamamına ulaşması için münferit ve yeterli bir kaynak olamamaktadır. Bundan dolayı öğrencinin çalışmaktan nefret etmesine ve çalışmayı terketmesine yol açmaktadır. Aynı zamanda bilgileri üstü kapalı bir şekilde vermektedir. Bundan dolayı da öğrencinin anlama ve kavrama güçlüğü çekmesine sebep olmaktadır.

Şu anki ders kitabının öne çıkan en önemli özelliği ise öğrencilerin sınavlar için çalışırken güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmeye ihtiyaç duyduğu büyük bir bölümün ayrılmasıdır. Aynı zamanda her ünite ve konunun sonunda sorular ve uygulama alıştırmaları bulunmaktadır. Bu ise öğrencilere düşünme, araştırma ve inceleme üzerine fırsatlar sağlamaktadır.

Ders kitabı aynı zamanda öğrencilerin olgunluk seviyesine uygun birçok resim, şekil, liste ve harita içermesiyle ön plana çıkmaktadır. Kitap net bir mukaddime, fihrist, bilinmeyen kelimelerin tanımları, dilsel ve bilimsel terimler için bir çizelge içermektedir.

Kitaba güzellik ve estetik zevk açısından da özen gösterilmiştir. Buna ek olarak şekil açısından iyi bir kitap kapağı da seçilmiştir. Fakat bu kapak, kalitesi bakımından hemen yırtılmaya oldukça müsaittir. Bu yüzden kitap bir eğitim yılında kısa bir sürede öğrencilerin onu çirkin bulup yüz çevireceği kötü bir hale gelmektedir.

Genellikle kitap kaçınılmaz bir şekilde bazı öğrencilerin zihin karışıklığına ve bilgileri öğrenmesini engelleyen eğilimlere sahip olmasına neden olmaktadır. Bundan dolayı öğrenciyi harici kitapların kullanımına sığınmaya teşvik eder.

Okul kitabı, gerekli açıklama araçlarını sağlamayı, öğrenciye okumada cazip gelmesi için şekline özen göstermeyi zorunlu kılar. Kitabın üretiminde öğrenciyle birlikte uzun bir müddet mukavemet gösterebilmesi için iyi bir şekilde ciltlendirilmesine özen gösterilmelidir. Aynı zamanda kitap önemli tarihlerin çizelgelerini ve bayrak isimlerini içermelidir. Okul kitaplarında öğrencilerin modern teknolojik araçlarla araştırma yapabilmesi için elektronik hazırlamalar da göz önünde bulundurulabilir. Ayrıca kitapların yanında öğretmenlere eğitimde modern teknoloji kullanımını kolaylaştıran filmler, belgeseller ve tarihi haritalar içeren cdler de gerekmektedir.

4.1.2.7. Osmanlı Döneminde Mısır Tarihinin Lise Tarih Derslerinde Ele Alınması

İlk bölümde –lise üçüncü sınıf tarih kitabından- 1798'deki Fransa'nın işgal seferinden önceki Mısır'ın koşullarına ve Mısır toplumunun, özellikle de MS 17. yüzyılın sonlarında Osmanlı yönetimi altındaki siyasi ve ekonomik zayıflığına ve bu durumun Fransa'nın işgal seferini Mısır'a göndermesine imkân sağladığına değinilmiştir.

Aşağıda, bu bölümün ayrıntılı bir açıklaması verilmiştir:

Fransız seferi öncesinde Mısır toplumu:

-Birincisi: Ekonomik durum:

1-Tarım: Toprak, Osmanlı padişahının temsil ettiği devletin mülkiyeti idi. Arazinin işlenmesi ise, çiftçi arazinin ekiminden faydalandığı için intifa hakkı olarak bilinen şeye çiftçilerin atanması yoluyla gerçekleşiyordu ve daha sonra devletin belirlediği vergi ödenirdi. Devlet, daha fazla gelir elde etmek için ek vergi uygulamasında yetkilerini kullanan vergi tahsildarlarından muzdarip olan çiftçiye ağır vergiler yüklemişti. Bu durum, üretken çiftçinin tarıma ilgi duymamasıyla ve dahası devletin, sulanma sistemine, taşkınlığı önlemek ve güvenliği sağlamak için barajların güçlendirilmesine çok fazla önem vermemesiyle sonuçlandı.⁶

2-Sanayi: O zamanlar Mısır'da kötüye giden endüstriler, hala basit el sanatları olduğundan dolayı Avrupa'da olduğu gibi mekanikliğe ulaşamadılar.

3- Ticaret: Mısır, Ümit Burnu yolunun keşfi yüzünden çok şey kaybetti ve ticaret bağlantılarını Akdeniz havzası, Sudan, Habeşistan, Arap ülkeleri ve Yemen ile sınırlandırdı. Mısır'a uygulanan verginin Osmanlı Sultanına gönderilmesinin yanında, iç ticaretin çöl bedevilerinin sürekli baskınlarından, askeri gruplar arasındaki çatışmaların artmasından ve güvensizlikten etkilenmesi ekonomik çöküşe ayrı bir hediye idi. Ayrıca döviz kuru istikrarlı değildi ve ağırlık ve ölçekler yer yer farklıydı. Ve bu koşullar, yabancı tüccarlara bir yandan örgütlenmeleri diğer yandan da faydalandıkları ticari imtiyazlar sayesinde ticareti kontrol etmelerinde yardımcı oldu.

İkinci: Sosyal Durum:

⁶ Mısır Arap Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı: "Mısır Tarihi ve Modern Araplar" (lise üçüncü sınıf için tarih kitabı), 2016/2017, s. 3.

Osmanlı yönetimi altındaki Mısır toplumu iki kategoriye ayrıldı:

1-Yönetenler: Türkler ve Kölemen liderler tarafından temsil edildiler, güçleri ve yetkileri vardı ve toplumun diğer kesimlerinden ayrı olarak yaşadılar.

2-Yönetilenler: Şeyhlerden, âlimlerden, tüccarlardan ve halktan da oluşan Mısırlılardı. Yönetilenlerin orta sınıfı; köylüleri, küçük zanaatkârları ve genel halkı temsil ediyordu. (Yönetilenler arasında) Cehalet yayıldı, batıl inançlar ve büyücülük hüküm sürdü ve bilimin ışığından sadece El-Ezher'de bir parıltı kaldı.⁷

Üçüncüsü: Siyasi Durum:

Osmanlı Hükümeti, Osmanlı sultanına bağımlılığı sağlayan organlar ve yönetimler oluşturdu. Mısır'da, Mısır'ı idare eden üç yönetim merkezi vardı ve bunların her biri bir diğerini denetlerdi/gözlemlerdi, bunlar:

- Vali: Sultanın Vekilidir.
- Divan: Yetkisi, valiyi kontrol etmek ve hatta onu uzaklaştırmaktır/azletmektir.
- Kölemen Liderler: Bölgesel işleri idare etmek.

Bu sistem, valinin kısa süreli hükümdarlığı ve 18. Yüzyılın sonlarında Osmanlı Devleti'nin zayıflığı ile birlikte Divan'ın ve Askeri garnizonun otoritesinin artması nedeniyle zayıfladı ve bu durum bazı Kölemenleri Mısır'ı tekbaşlarına yönetebilmeleri için ayrılıkçı hareketlere sevk etti. Ve sonuçta devam eden çatışmalar nedeniyle ülke ekonomisi kötüleşti ve dış ticaret küçüldü.⁸

Lise üçüncü sınıf tarih kitabının ikinci bölümü, Mehmet Ali'nin 1805'te hâkimiyeti elde etmesini ve daha önceki sıkıntıları ele alıyor; çünkü ülke bir kargaşa dönemine giriyor, rakip siyasi hizipler arasında çatışmalar yaşanıyor ve kısa sürede birden fazla vali değişiyordu. Bunların arasında gecikmiş asker maaşlarını ödeyemeyen Hüsrev Paşa vardı ki daha sonra askerler isyan etti ve kaleye (valinin konağına) saldırdı. Hatta Hüsrev Paşa, Dimyat'a kaçmak zorunda kaldı. Askerler daha sonra Hüsrev Paşa'yı tutukladı ve onu kaleye hapse attı.⁹ Sonra Tahir Paşanın tayini gerçekleşti ki Tahir Paşa da maaşları ödemekten aciz bir

⁷ Mısır Arap Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı: "Mısır Tarihi ve Modern Araplar" (lise üçüncü sınıf için tarih kitabı), 2016/2017, s. 4.

⁸ Mısır Arap Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı: "Mısır Tarihi ve Modern Araplar" (lise üçüncü sınıf için tarih kitabı), 2016/2017, s. 5.

⁹ Mısır Arap Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı: "Mısır Tarihi ve Modern Araplar" (lise üçüncü sınıf için tarih kitabı), 2016/2017, s. 16

başkasıydı ve onu öldürdüler ve Ahmet Paşa'yı atadılar. Mehmet Ali, Ahmet Paşa'yı azletmek için Kölemenlerle ittifak kurdu ve böylece Ahmet Paşa iktidarda sadece bir gün durdu. Ardından Osmanlı birlikleri Kahire'den kovuldu ve valilik makamı boşaldı. Daha sonra Osmanlı sultanı, Cezayirli Ali Paşayı Mısır'a vali olarak atadı. Ancak, Kölemen liderleri, Ocak 1804'te görev almadan önce onu öldürdü. Bu arada ülke ekonomik bir kriz yaşadı ve toplumun tüm kesimine, insanları isyana sürükleyen vergiler uygulandı. Mısırlıların hem Osmanlı birliklerine hem de vergilendirmeye karşı öfkesi arttı, daha sonra kanaat önderleri ve âlimlerden oluşan halk liderleri Mayıs 1805'te Hükümet Konağında toplandılar ve Osmanlı Valisi Hurşit Paşa'yı azletmeye, onun yerine Mehmet Ali'yi vali olarak atamaya karar verdiler. Osmanlı padişahının, Mısır halkının, Mehmet Ali'yi Mısır'a vali olarak tayin etme taleplerini kabul etmekten başka seçeneği yoktu.¹⁰ Yukarıdakiler bize, tarih dersi kitaplarının, Osmanlı egemenliği altındaki Mısır tarihinin, iktisadi, sosyal, bilimsel veya kültürel olsun, her konuda bir zayıflık, düzensizlik ve çöküş dönemi oluşunu; Osmanlı yönetiminin, çöküş, geri kalmışlık ve az gelişmişlikle, ülkenin ve halkın sırtına vergi yüklemekle, karayolları, su yolları, kanallar ve barajların altyapısına önem vermemekle ve genel olarak tarım ve ticareti ihmal etmekle karakterize edildiği için, Mısır'ın o zamanlar Avrupa'da var olan uygarlıktan ve ilerlemeden geri kalmasının ana sebebi oluşunu; aynı şekilde, siyasi hayatın da çalkantılı ve istikrarsız olduğunu çünkü siyasi hayatın, o dönem vali, askeri garnizon ve Memlûkler tarafından temsil edilen Mısır'daki çeşitli güçlerin çekişmeleriyle kendisini gösterdiğini ki bu durumun yaşamın tüm yönlerine olumsuz yansıyışını; Osmanlı devletinin işçi ve usta zanaatkarları Osmanlı İmparatorluğu'nun başkenti İstanbul'a göndermesi/transferi sonucu, çoğu endüstrinin kötüleşmesini ve diğer bazılarının da tamamen ortadan kayboluşunu ve bunun da Mısır'ı teknik, kültürel ve mimari açıdan yoksun/zayıf hale getirdiğini ele aldığını açık bir şekilde göstermiştir.

4.1.2.8. Mısır'daki Tarih Ders Kitabına Göre Osmanlıların Mısır'a Yönelmelerinin Sebepleri

1. I. Sultan Selim'in ülkesinin sınırlarını Memluk yönünden güvence altına alma ve doğu'daki mülkünü, Müslüman dünyasının kalbi olan Mısır'ı ele geçirerek genişletme arzusu.

¹⁰ Mısır Arap Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı: "Mısır Tarihi ve Modern Araplar" (lise üçüncü sınıf için tarih kitabı), 2016/2017, s. 18.

2. I. Sultan Selim'in hem sivil hem de askeri olarak Osmanlılardan üstün olmalarından dolayı Avrupa ülkeleriyle çatışmanın o zaman tehlikeyle dolu olduğunu kavraması ve dolayısıyla bölgedeki egemenliği kazanmak için doğu tarafına yönelmesi.

* Osmanlıların Mısır ve Şam'ı Ele Geçirmeleri:

- Mercidabık Savaşı (Ağustos 1516):

Osmanlı Sultanı I. Selim, Memlûk hanedanının emirliğini ele geçirdi ki orası, Memlûk ile Osmanlı devletleri arasındaki sınırda bulunuyordu ve Gavri Şam'a kaçtı. "Mercidabık'ta" Memlûkler ve Osmanlılar arasında bir savaş gerçekleşti, Memlûkler yenilgiye uğradı ve Sultan Gavri öldürüldü.

- Ridaniye Savaşı (Ocak 1517):

Osmanlılar Tomanbay'ın ordusuyla Abbasi Çölündeki Ridaniye'de karşılaştı ve savaş Tomanbay'ın yenilgisi ve Osmanlıların Kahire'ye girmesiyle sonuçlandı ve böylece Mısır ve Suriye'deki Memlûk hâkimiyeti sona erdi ve Mısır bir Osmanlı eyaleti oldu.

- Memlûk Ordularının Yenilgisinin Sebepleri:

- Osmanlı ordusunun askeri üstünlüğü, modern savaş yöntemlerinin kullanımı ve gelişmiş silahlar,
- Memlûklerin güç devşirme ve iç istikrarsızlık konusunda devam eden çekişmeleri.¹¹

- Memlûk ordularının mağlubiyetinin sonuçları:

1. Mısır'ın büyük bir ülkeden Osmanlı İmparatorluğunun eyaletlerinden bir eyalete dönüşmesi,
2. Osmanlıların, Arap dünyasına Asya ve Afrika yönlerinden hâkim olması,
3. İslam âleminin dini ve siyasi liderliğinin (Hilafetin) Osmanlılara geçmesi ve I. Selim'in kendisini "İki Kutsal Caminin (Al-Haramayn Al-Şerifeyn)" ve İslam âlemindeki tüm vatandaşların tek koruyucusu ilan etmesi.

- Osmanlı döneminde mısır'da yaşamın özellikleri:

Mısır, art arda dört yüzyıl boyunca Osmanlı yönetimine tabi oldu. Onların yönetimi katı ve durgundu ve Mısır'ın, Avrupa'daki modern kültürel etkilerden izole edilmiş bir devlet haline

¹¹ Mısır Arap Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı: "Dünya Coğrafyası ve Modern Mısır Tarihi" (Üçüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Kitabı (1. Yarıyıl)), 2016/2017, s. 43.

gelmesi bundan kaynaklandı. Ve aşağıdakiler, Mısır'ın Osmanlı yönetimindeki koşullarının bir açıklamasıdır. Buna göre:

Birincisi: Siyasi Hayat: Osmanlılar, birkaç organdan oluşan bir hükümet sistemi kurdu, bunlar:

- Vali (Paşa),
- Divan (Kahire Divanı),
- Osmanlı Garnizonu,
- Bölgesel Yönetim.
- Aşağıdaki nedenlerden dolayı Osmanlı dönemi zayıflıkla nitelendirilmiştir. Bunlar:
- Valinin görev süresinin bir ila üç yıl arasında kısaltılması,
- Divanın ve askeri garnizonun otoritesinin artması.¹²

Osmanlı İmparatorluğu'nun zayıflığı, Mısır'da 1768'de fiili hükümdar olan büyük Ali Bek hareketi gibi bağımsızlık hareketlerinin ortaya çıkmasına neden oldu.

İkincisi: Mısır'daki Ekonomik Durum: Mısır'da ekonomik koşullar Osmanlı döneminde kötüleşti. Aşağıdakiler, bunun tezahürlerindendir:

- Tarım:

- Arazi, Osmanlı padişahının temsil ettiği devletin mülkiyeti idi. Arazinin işlenmesi ise, çiftçi arazinin ekiminden faydalandığı için intifa hakkı olarak bilinen şeye çiftçilerin atanması yoluyla gerçekleşiyordu ve çiftçi araziye el koyma, satma veya miras bırakma hakkına sahip değildi. Osmanlı İmparatorluğu'nun zayıflamasıyla birlikte iltizam sistemi 17. yüzyılın ortalarında uygulanmıştır.
- Osmanlı devleti Mısırlı çiftçinin sırtına tarım arazisine uygulanan vergileri yükledi, vergi memurlarının zulmü ve adaletsizliği arttı, ayrıca vatandaşlar ölçü ve tartıdaki hilekârcılıktan/dolandırıcılıktan muzdarip oldu ve egemen sınıfın sulamayı organize etmede veya barajların inşaatı ve su kanallarının kazılmasında ilgisizliği mevcuttu. Ve dolayısıyla bu durum, tarımın çöküşüne/bozulmasına, tarımsal üretimdeki düşüşe ve genel olarak kırsal toplumun koşullarının kötüleşmesine neden oldu.

¹² Mısır Arap Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı: "Dünya Coğrafyası ve Modern Mısır Tarihi" (Üçüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Kitabı (1. Yarıyıl)), 2016/2017, s. 44.

- Sanayi: Osmanlı döneminde Mısır'da sanayi, tarımdaki bozulma, usta ve zanaatkârların Osmanlı İmparatorluğu'nun başkenti "İstanbul'a" taşınması(transferi) nedeniyle gecikti ve böylece sanayi basit el sanatları endüstrisi haline geldi ve kalite düşüktü.¹³

- Ticaret:

1. İç ticaret: Osmanlı döneminde Mısır'daki iç ticaret, tarım ve sanayinin bozulmasından, güvenlik/emniyet eksikliğinden, kara yollarına önem verilmemesinden ve çölde bedevilerin art arda baskınlarından dolayı kesintiye uğradı.

2. Dış ticaret: Doğu-Batı ticaret yolunun, Ümit Burnu yoluna dönüştürülmesi ve Osmanlı İmparatorluğunun Avrupa devletlerine verdiği kapitülasyon (yabancılara verilen imtiyazlar/ayrıcalıklar) sonucu dış ticaret kötüleşti.

Üçüncüsü: Sosyal Yaşam: Osmanlı yönetimi sırasında Mısır toplumu iki ayrı zümreye bölündü, bunlar:

- Yönetenler Zümresi: Hükümet, yönetim ve ordu konularındaki tüm yetkilere sahipti, Türklerin ve Memlûklerin ellerinde yoğunlaşmıştı.
- Yönetilenler Zümresi: Bu zümre, şeyhler, el-Ezher âlimleri, din adamları ve büyük tüccarlardan oluşan orta tabaka ve çoğunluğu köylüler, küçük esnaf ve genel halk olan alt tabakaya ayrılıyordu ki bu alt tabaka yoksulluğun, adaletsizliğin, salgın ve hastalıkların yayılmasından muzdaripti.

Dördüncü: Entelektüel ve Kültürel Yaşam:

Osmanlılar döneminde entelektüel ve kültürel yaşam, durgunluk ve azgelişmişlik ile karakterize edilmiştir ve bu durum:

- El-Ezher'in o zamanki bilimsel statüsünün sarsılmasına ve artık orada zihin, spor ve doğa bilimlerine ilgisizliğe ancak şer'i (şeriata dair) ilimlere ilgi duyulmasına,
- Edebi hayatın çöküşüne,
- Şarlatanlık, büyü, batıl inanç ve cehaletin yaygınlığına sebebiyet vermiştir.¹⁴

¹³ Mısır Arap Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı: "Dünya Coğrafyası ve Modern Mısır Tarihi" (Üçüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Kitabı (1. Yarıyıl)), 2016/2017, s. 45.

¹⁴ Mısır Arap Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı: "Dünya Coğrafyası ve Modern Mısır Tarihi" (Üçüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Kitabı (1. Yarıyıl)), 2016/2017, s. 46.

4.1.2.9. Mısır'da Lisans Aşamasında Tarih Öğretimi

1. Mısır'da tarih bölümünü barındıran kaç üniversite vardır?

Neredeyse bütün Mısır üniversitelerinde tarih bölümü vardır, çünkü Mısır üniversitelerinin tarih için bir bölüm barındıran 16 Fen-Edebiyat fakültesi bulunur. Buna ek olarak bazıları tarih bölümü barındıran bazıları barındırmayan Eğitim Bilimleri Fakülteleri de vardır.

2. Sistematik tarih dışında Pedagojik tarih bölümüne özel bölümler var mıdır?

Elbette Eğitim Bilimleri Fakültelerinde bulunan pedagojik tarihe özel bölümler mevcuttur, sistematik tarihe özel bölümlere gelince, onlar Fen – Edebiyat fakültelerinde bulunurlar.

3. Sistematik tarih ve pedagojik tarih bölümleri arasındaki fark nedir? İkisi de tarihi kastettiği halde?

Pedagojik tarih bölümü, tarihe has konuların eğitimine önem verir, buna ek olarak bazı pedagojik ve kültürel konulara da önem verir, bununla aşağıdaki hedefler gerçekleştirmeye çalışılır:

A. İkinci senedeki girişimi hazırlama ve bunu eğitim-öğretim işine uygun hale getirmektir.
B. Tarih dersini anlatmak ve açıklamak konusunda çağdaş yönelimler üzerine farkındalık getirmek.

C. Daimî toplumun kalkınmasını gerçekleştirmek için öğretmenlerle toplumun ihtiyaçlarını karşılamak

Sistematik tarih bölümü, yalnızca tarih bilimine has konuları öğretmeyi önemseydiği halde, eğitim konularını öğretmek ihtiyacından yoksundur. Sistematik tarih bölümleri şu gelecek hedefleri benimser:

A. Toplumun çeşitli kurumlarındaki vazifelerde çalışmak için tarih alanında uzmanlar yetiştirmek.

B. Toplum bireyleri arasında tarihi şuuru aydınlatana kadar dünyayı, vatanını, onun zayıflıklarını ve tarihi anlatan tarih eserleri hazırlamak için tarihi metinlerle ve evraklarla eğitim yeteneğini geliştirmek.

C. Milli tecrübelerden istifade etmeyi, günümüz ve geçmiş arasındaki pozitif yönleri bir araya getirmek için tarih dersini yönlendirmek.

D. Çeşit çeşit kıymetli hazinelerini keşfetmek için İslam tarihi dersini ayırmak, milli gücün sebeplerinin farkında olmak ve insan hayatını kalkındırmada Müslümanlar ve İslam devri konularında derinleşmek.

E. Bu bölüm, geçmişte ve günümüzde insanın varlığının hakikatlerini anlamak ve gelecekte şeref kazanmak için gerekli olan çeşitli tarihi bilgi isteğini karşılamayı hedefler. ve Arap-İslam kimliğini, yerel kültürle korunmuş medeniyeti ve millet konusunu bilmeye yardım eder.

4. Üniversitelerin tarih bölümlerinde öğretilen derslerin isimleri nelerdir? Ve diğer üniversitelerle aralarında büyük farklar var mıdır?

İlk olarak: Sistematik bölümler:

Mısır Üniversitelerindeki tarih eğitimleriyle ilgili kısımlar için dâhili programın yönetmeliğine yönelik bilgilendirmeden sonra aşağıdakilere bağlı olarak içerik ve ders sayısı hakkında karşılaştırma yapılmıştır:

- Tarih bölümü için 2015/2016 ders yılının başından itibaren yeni bir yönetmelik okutan Kahire üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi tarafından tarih bölümünde verilen ders konuları ve her ders için haftalık ders saatleri.

Sistematik tarih bölümlerinde eğitimi verilen ders konuları için az evvel sunulan programa dayanarak diğer üniversitelerin tarih bölümlerinde eğitim verilen konularla aralarında büyük bir fark görülmediği söylenebilir. Çelişkiler olsa da sayı olarak eğitim konuları diğer ders dönemlerinden farklı değildir (EK 1).

Tarih eğitimi bölümlerini karşılaştırmaya gelince öğretmen olmak için verilen ders sayılarına ek alan konuları içerir.

Tablo 1

Tarih Bölümünde Eğitimi Verilen Dersler (Fen-Edebiyat Fakültesi-Kahire Üniversitesi)

Saat Sayısı		Müfredat	Dönem	Sınıf
Pratik	Teorik			
	2	1.Yabancı Dil	1	1
	3	2.Eski Mısır Tarihi		
	3	3.Orta Çağ Avrupa Tarihi		
	3	4.İslam Öncesi Araplar		
	4	5.Modern Avrupa Tarihi		
	15	Toplam 15 Saat		
	2	1.Yabancı Dil		
	3	2.Eski Mısır Tarihi	2	
	3	3.Orta Çağ Avrupa Tarihi		
	3	4.İslam Öncesi Araplar		
	4	5.Modern Avrupa Tarihi		
	18	Toplam 18 Saat		

Sınıf	Dönem	Müfredat	Saat	Sayısı
			Teorik	Pratik
1	1	1.Yabancı Dil	2	1
	1	2.Eski Yakın Doğu	3	1
	1	3.Orta Çağ da Avrupa Medeniyeti	4	1
	1	4.İhşitler Devrinin Sonuna Kadar Mısır İslamiyeti	3	1
	1	5.Tarih Metodolojisi	3	1
	1	Toplam 15 Saat	15	1
	2	1.Arap Dili	2	1
	2	2.Helenistik Dönemde Yakın Doğu	4	1
	2	3.Orta Çağ Da Mısır ve Akdeniz Dünyası Arasındaki İlişki	3	1
	2	4.Fatımi Devleti	3	1
	2	5.Modern Mısır Tarihi	3	1
	2	6.Amerika Tarihi	3	1
	2	Toplam 18 Saat	18	1
2	1	1.Ptolemaias Devrinde Mısır Tarihi ve Medeniyeti	3	1
	1	2.Bizans Tarihi ve Medeniyeti	3	1
	1	3.Abbasi Devleti	3	1
	1	4.Çağdaş Avrupa Tarihi	3	1
	1	5.Yeni Afrika Tarihi	3	1
	1	Toplam 15 Saat	15	1
	2	1.Bilimsel Düşünme	2	1

	2	2.Cumhuriyet Devrinde Roma Tarihi ve Medeniyeti	4	1
3	2	3.Orta Çağ Asya Tarihi	3	1
3	2	4.Doğudaki Bağımsız İslam Devleti	3	1
3	2	5.Çağdaş Arap Tarihi	3	1
3	2	6.Tarih Kaynakları	3	1
3	2	Toplam 18 Saat	18	1
4	1	1.Roma İmparatorluğu Tarih ve Medeniyeti	3	1
4	1	2.Haçlı Seferleri Tarihi	3	1
4	1	3.Batı ve Endülüs	3	1
4	1	4.Çağdaş Mısır Tarihi	3	1
4	1	5.Modern Siyasal Sistemler ve Teoriler	3	1
4	1	Toplam 15 Saat	15	1
4	2	1.İnsan Hakları	2	1
4	2	2.Roma Devrine Mısır Tarihi ve Medeniyeti	3	1
4	2	3.Eyyubiler ve Memlükler Tarihi	3	1
4	2	4.İslam Medeniyeti	3	1
4	2	5.Modern ve Çağdaş Asya Tarihi	4	1
4	2	6.Eski Avrupa ve Dünya Dilleri	3	1
4	2	Toplam 18 Saat	18	1

Tablo 2

Tarih Kısmında Eğitimi Verilen Dersler (Kız Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakülteleri Ayn Şems Üniversitesi)

Sınıf	Dönem	Müfredat	Saat	Sayısı
			Teorik	Pratik
1	1	1.Mısır Firavunları Tarihi	4	2
1	1	2.İslam Öncesi Arap Tarihi	3	2
1	1	3.Yunan Tarihi ve Medeniyeti	4	2
1	1	4.Osmanlı Devri Mısır Tarihi	4	2
1	1	5.Tarih Kütüphanesi	2	2
1	1	6.Modern Avrupa Dili ile Tarih Metinleri	4	2
1	1	7.Arap Dili (Nahiv)	4	2
1	1	8.İnsan Hakları	1	2
1	1	Toplam 30 Saat	26	4
1	2	1.Roma Tarihi ve Medeniyeti	4	4
1	2	2.Modern Mısır Tarihi	4	4
1	2	3.Tarih Metodolojisi	4	4
1	2	4.Tarihi Coğrafya	4	4
1	2	5.Mısır Coğrafyası	3	2
1	2	6.Sosyoloji	2	
1	2	7.Bilgisayar	3	2
1	2	8.Modern Avrupa Dili	2	2
1	2	Toplam 30 Saat	26	4
2	1	1.Yunan Ve Roma	4	2

		Dönemlerinde Mısır Tarihi		
2	1	2.Eski Avrupa Dili (Latince, Yunanca)	4	2
2	1	3.Eski Yakın Doğu Tarihinin Önemli Yerleri	4	2
2	1	4.Arap İslam Devleti Tarihi	4	2
2	1	5.Araştırma Salonu	2	2
2	1	6.Modern Avrupa Dili ile Tarih Metinleri	2	2
2	1	7.Modern Avrupa Dili	2	2
2	1	8.Beşeri Coğrafya	2	2
2	1	Toplam 30 Saat	24	6
2	2	1.Bizans Devleti Tarihi ve Medeniyeti	4	6
2	2	2.Eski Mısır Eserleri	4	6
2	2	3.Fatımi Devletinin Sonuna Kadar Mısır İslamiyeti	4	2
2	2	4.Modern Avrupa Tarihi	4	2
2	2	5.Araştırma Salonu	2	2
2	2	6.Harita ve İklim Coğrafyası	3	2
2	2	7. Arap Dili (Edebiyat Zevki)	2	2
2	2	8.Eğitim Kursu(Çevre)	1	2
2	2	Toplam 30 Saat	24	6

3	1	1.Modern Avrupa Dili ile Tarih Metinleri	2	6
3	1	2.Eski Avrupa Dili Latince Yunanca	4	6
3	1	3.İslam Mısır Eserleri	4	6
3	1	4.Abbasi Devleti Tarihi	4	6
3	1	5.Modern Asya Tarihinden Konular	4	6
3	1	6.Amerika Tarihinden Konular	4	6
3	1	7.Siyasi Coğrafya	2	2
3	1	8.Biyocoğrafya	4	2
3	1	Toplam 30 Saat	28	2
3	2	1.Eski Mısır Dili	4	2
3	2	2.Eyyubilerden Memlüklerin Sonuna Kadar Mısır Tarihi	4	2
3	2	3.Modern Arap Tarihi	4	2
3	2	4.Yeni Afrika Tarihi	4	2
3	2	5.Yunan ve Roma Dönemlerindeki Mısır Eserleri	4	2
3	2	6.Doğu İslam Tarihi	4	2
3	2	7.Doğu ve Batı Arasındaki İlişkiler (Haçlı Seferleri)	4	2
3	2	Toplam 30 Saat	28	2

4	1	1.Eski Avrupa Dili Latince Yunanca	4	2
4	1	2.Orta Çağ Avrupa Tarihi	4	2
4	1	3.Çağdaş Mısır Tarihi	4	2
4	1	4.Batı Ve Endülüs Tarihi	4	2
4	1	5.Çağdaş Arap Tarihi	4	2
4	1	6.Araştırma Salonu	2	2
4	1	7.Modern Avrupa Dili ile Tarihi Metinleri	2	2
4	1	8.İktisadi Coğrafya	4	2
4	1	Toplam 30 Saat	28	2
4	2	1.Eski Mısır Medeniyeti	4	2
4	2	2.Eski Mısır Dili	4	2
4	2	3.İslamiyetin Kuruluşu ve Medeniyeti	4	2
4	2	4.Çağdaş Avrupa Tarihi	4	2
4	2	5.Araştırma Salonu	2	2
4	2	6.Sosyal ve Siyasi Kurumları	4	2
4	2	7.Arap Yurdu Coğrafyası	4	2
4	2	Toplam 30 Saat	26	4

*Tarih Eğitimi Bölümü Derslerinden Örnekler:

Ayn Şems Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Tarih Bölümü Tahsis, Eğitimi ve Kültürü Konuları

Tablo 3

1. Yıl Uzmanlık Konuları

İlk Ders Dönemi	İkinci Ders Dönemi
Müfredat İsmi	Müfredat İsmi
Eski Mısır Tarihi Mekânları	Orta Avrupa Tarihi Mekânları
Eski Yakın Doğu Tarihi Mekânları	Arap İslam Devleti
Tarih Metodolojisi	Abbasi Devleti Tarihi
Roma ve Yunan Tarihi Mekânları	Milliyetçilik Eğitimi

Tablo 4

Eğitim ve Kültür Konuları

İlk Ders Dönemi	İkinci Ders Dönemi
Müfredat İsmi	Müfredat İsmi
Doğal Coğrafya	Beşeri Coğrafya Haritalarının İlkeleri
Sosyoloji Tarihi	İnsan Hakları
Eğitim ve Kültür	Eğitim ve Kültür

Tablo 5

2. Yıl Uzmanlık Konuları

İlk Ders Dönemi	İkinci Ders Dönemi
Müfredat İsmi	Müfredat İsmi
Yunan ve Roma Medeniyeti	Yunan ve Roma Devirlerinde Mısır
Tarihi Eserler Bilimine Giriş	Yabancı Dilde Tarihi Metinler
Eski Mısır Medeniyeti	Bizans Devleti Tarihi ve Medeniyeti
Eski Yakın Doğu Medeniyeti	Belge Birimine Giriş (Arşiv)

Tablo 6

Eğitim ve Kültür Konuları

İlk Ders Dönemi	İkinci Ders Dönemi
Müfredat İsmi	Müfredat İsmi
İklim Coğrafyası	İktisadi Coğrafyası
Eğitim ve Kültür	Eğitim ve Kültür

Tablo 7

3. Yıl Uzmanlık Konuları

İlk Ders Dönemi	İkinci Ders Dönemi
Müfredat İsmi	Müfredat İsmi
Siyasi Düşünce Tarihi	Eyyubi ve Memlük Tarihi
Batı ve Endülüs Tarihi	İslami Mısır Tarihi
Doğu İslam Tarihi	Orta Çağda Batı ve Doğu Arasındaki İlişkiler
İslam Medeniyeti ve Kuruluşu	Arap Dilinde Tarihi El Yazması Örneklerinden Birini İnceleme
Orta Çağ Avrupa Medeniyeti	Arap Dilinde Tarihi El Yazması Örneklerinden Birini İnceleme

Tablo 8

Eğitim ve Kültür Konuları

İlk Ders Dönemi	İkinci Ders Dönemi
Müfredat İsmi	Müfredat İsmi
Mısır Coğrafyası	Arap Yurdu Coğrafyası
Eğitim ve Kültür	Eğitim ve Kültür
Mesleki Saha Eğitim	Mesleki Saha Eğitim

Tablo 9

4. Yıl Uzmanlık Konuları

İlk Ders Dönemi	İkinci Ders Dönemi
Müfredat İsmi	Müfredat İsmi
Modern Arap Tarihi	Çağdaş Arap Tarihi
Modern Mısır Tarihi	Çağdaş Mısır Tarihi
Modern Asya Tarihi ve Çağdaş Osmanlı Devleti Tarihi	Çağdaş Avrupa Tarihi
Modern Avrupa Tarihi	Yabancı Dilde Tarih Metinleri
Modern ve Çağdaş Afrika Tarihi	Amerika Tarihi

Tablo 10

Eğitim ve Kültür Dersleri

İlk Ders Dönemi	İkinci Ders Dönemi
Müfredat İsmi	Müfredat İsmi
Siyasi Coğrafya	Eğitim ve Kültür
Eğitim ve Kültür	Mesleki Saha Eğitimi
Mesleki Saha Eğitimi	

4.1.2.10. Mısır'da Tarih Dersinde Öğrencinin Vaziyeti ve Durumu

1) Öğrenciler tarihsel terminolojiyi sindirebiliyor mu? Ya da zor buluyorlar mı? Öğrencinin anlamasını kolaylıkla sürdürebileceği bazı terminolojiler olduğu gibi örneğin “vatandaşlık” terimi gibi anlaşılması zor terimler de vardır.

2) Öğrenci her hafta kaç saatlik bir tarih dersiyle buluşuyor? Öğrencinin tarih dersiyle buluştuğu haftalık saat, bir aşamadan diğerine göre değişiyor. İlkokul ve ortaokul aşamasında ders saati sadece iki haftada iki saat oluyor. Ama lise seviyesinde haftada beş saate ulaşıyor.

3) Öğrencinin bakış açısını sunması ve tarihsel olaylardaki görüşünü özgürce ifade edebileceği bir yer var mı? Bu yorumlayıcı eğitim ne ile adlandırılıyor? Tarih öğretimi süreci çok geleneksel çerçevededir. Böylece ders kitabının içeriğinin dışlanması mümkün değildir.

4) Öğrenciler eğitimdeki son eğilimlere göre tarihin “düşünme gelişimi” ve “eleştirel düşünme” gibi becerilerini kazanabilirler mi? Eleştirel düşünme, öğrencilerin düşüncesini değiştirmeyi ve geliştirmeyi böylece tarih dersinin ve öğretim yöntemlerinin konulduğu dar alandan çıkabilmelerini amaçlar. Eleştirel düşünmenin önemi bireyin farklı durumların doğasını anlamalarına ve anlamların ve fikirlerin geçerliliğini ve doğruluğunu teyit etmek ve bireyin bilimsel hayatta aktif ve dâhil olmasına yardımcı olmaktır. Eleştirel düşünce bir bireyin alternatifleri ve fikirleri değerlendirmesine, bunları karşılaştırmasına sunulan fikirler hakkında mantıklı ve objektif yargılarda bulunmasına olayları, çatışmaları ve krizleri yorumlamasına ve gelecekte bireyin topluma adapte edilmesine yardımcı olacak şeyleri tahmin etmesine yardımcı olur. Tarihin bazı hedefleriyle karşılaştırıldığında, bazıları eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi, soru sormayı ve bazı noktaları öğretmenle tartışmayı amaçlamaktadır. Tarih öğretimi büyük ölçüde geleneksel olduğundan öğrenci eleştirel düşünme becerilerini kazanamaz.

5) Farklı öğrencilerin genel olarak bazı tarihi konulara ve olaylara tepkileri ve tutumları nelerdir? Ders kitapları öğrencilere tarihsel olayların açıklamalarını sunmaz, sonuç olarak çoğu öğrenci tarihçilerin aynı fikirde olmadığını farkında değildir. Ancak bilginin eksiksiz ve değişmez olduğuna ve toplanması, eleştirilmesi ve analiz edilmesi ve değerlendirilmesi için araştırılması ve çabalanması gerektiğine inanırlar. Çoğu öğrenci tarihi, gerçekler ve tarihler yığını olarak okur. Sonuç olarak öğrencilerde tarihsel sorunlara ve olaylara açık bir tepki ya da tutum yoktur.

6) Tarihin, gelecekte bir tarihçi olmak isteyen öğrenciye katkıda bulunduğunu düşünüyor musunuz? Gelecekte bir tarihçi olmak isteyen öğrencilere tarihin doğasının ve öğretiminin katkıda bulunduğunu düşünmüyorum. Çünkü dersin doğası öğrencilere ve öğretmenlere geleneksel öğretim yöntemlerine güvenmeleri ve öğrencilerin sınavdaki başarısı için açıklama ve öğretim ve ezberlemelerine ve ezberlerine güvenmeleridir.

7) Öğrenci, ülkesinin tarihini inceledikten sonra vatandaşlık ve vatanseverlik kavramlarını pekiştiriyor mu¹⁵? Tarih müfredatı, öğrencilerin ülkelerini ve hükümetlerini tanımalarını,

1. ¹⁵ Vefa Aşri Abdulfettah: Vatandaşlık Konularında Tarih Müfredatının Geliştirilmesi ve Lise Öğrencileri Arasında Gelişim ve Aidiyet ve Eleştirel Düşünce Becerilerinin Geliştirilmesindeki Etkinliğin Ölçülmesi, Doktora Tezi, Kahire Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müfredat ve Öğretim Yöntemleri Bölümü, 2012, s. 304.

lkelerine sevgi ve sadakat ile baēlanmalarını, özellikle çocukluk döneminde tarih kitaplarında okudukları büyük insanları örnek almaya çalışmalarını ve vatanlarını savunma aşkı ve vatanına sadakat ve milli kimliēe sahip kitapları okuduktan sonra fedakârlık etme duygusuna sahip olmalarını hedefler¹⁶. Tarih dersi vatan sevgisininin, vatan için fedakârlıkta bulunma ve aidiyet duygusunun aşılanmasının gelişiminde rol oynamaktadır. Bu durum da şu şekilde açıklanmaktadır:

1. Tarih alışması: ērencilerin Mısır Medeniyetini tarih boyunca inşa etmek için kanlarını ve mallarını veren atalarına duydukları saygı ve ihtiramı artırır.
2. Tarih dersi liderlerin, büyüklerin, reformcuların, yazarların, politikacıların ve kşiflerin eserlerini ve onların insanlık hizmetindeki mücadelelerini ve çabalarını sunar. Bu da ērencilere rol model olur.
3. Tarih dersi toplumlardaki sınıflar ve siyasi gler arasındaki sosyal sorunlara ve çatışmalara duyarlılık ve zayıf ve yoksula sempati duyan ve etkilenen ve dolayısıyla aidiyet de dâhil olmak üzere olumlu eēilimler ortaya çıkaran duyarlılıēı geliştirmeye çalışmaktadır.
4. Tarih dersi, birliēin deēerini ve Arap lkeleri arasındaki barış ve savaşın etkilerini ve gençlerin içine girmesini saēlamanın önemini açıklar. Böylece her Arap, Arap milletine mensup olduēunu zaferleriyle, umutlarıyla ve hayalleriyle hisseder¹⁷.

4.1.3. Soruların zmne Yönelik neriler

Yapılan incelemeler sonucunda gerekli görülen öneriler şu şekilde sıralanmıştır:

- ** Uluslararası düzeyde Türk ve Arap dünyasının bugünü ve yarını
- ** Türk-Mısır ilişkileri ile kültürel faktörler ve şimdiki ve gelecekteki ilişkiler
- ** Ekonomi ve insan deēiřiminin yolu aıldıēında, Türkler ve Mısırlılar
- ** Yoksulluēun azaltılmasına ilişkin politikaların, Türkiye ve Mısır’dan örnekler verilerek kültürel boyutlarının deēerlendirilmesi

2. Vefa Fattouh Ahmed: nceki Dönüş, s. 83.

3. Vefa Aşri Abdulfettah: nceki Dönüş, s. 121.

** Arap dünyasından Mısır örnek verilerek Türkiye'nin etkisini gösteren görünüm ve yeni eğilimler

** Osmanlı mirası ile Ortadoğu'daki yeni Türkiye

** Türkler ve Arapların yeni tarihsel vizyonu

** Türkiye ve Mısır arasında arşiv eğitimi açısından mukayeseli bir çalışma, buna tarih öğretiminde bunun şeffaf bir şekilde kullanılması da dâhildir

**Mısır ve Türkiye'de kamu politikalarının kültürel boyutları

** Mısır ve Türkiye'deki cinsiyet eşitliğinin incelenmesi

4.1.3.1. Tarih Ders Kitapları

Tertemiz ve Kayabaşı'na göre, bir öğretmen teknik bilgisi ve yöntemi dışında ders kitabından nasıl yararlanacağını, öğretimde bunu nasıl kullanacağını da bilmelidir (Tertemiz ve Kayabaşı, 2011, s. 142). Tertemiz ve Kayabaşı, bir öğretmende olması gereken özelliklere değinmişlerdir. Öğretmen, teknik bilgi ve derste uyguladığı yöntemin dışında, ders kitabından nasıl yararlanacağına, öğretim aşamasında ders kitabını nasıl kullanacağına hâkim olmalıdır. Bu yüzden öğrenciler keyif almamakta, tarih olaylarını algı dünyalarında doğru yere yerleştirememektedir. İlkokul, ortaokul ve lise tarih ders kitaplarının içeriğinde de fazla fark bulunmamaktadır. Ders konuları ilkokulda sadece özet halinde işlenmiştir (Özbaran, 1995, s. 55). Özbaran'ın belirttiğine göre tarih ders kitapları eğitimin tüm aşamalarında birbirine benzer olup, sadece ilkokul seviyesinde okutulan ders kitabında konuların özet halinde işlendiği ifade edilmiştir. Ancak tarih derslerinde kronoloji hâkim olduğundan öğrenciler olayları tam olarak algılamada zorluk çekmekte ve dersten keyif almamaktadırlar.

Tarih öğretimi bu nedenle amacından uzaklaşmış, sadece bir araç haline gelmiştir (Sakaoğlu, 1995, s. 136-137). Sakaoğlu tarih eğitiminde izlenen kronolojinin dersin amacından uzaklaştığını, bir araç olarak görüldüğünü ifade etmiştir.

Tarih ilmi diğer ilimlerin katkısıyla farklı bir bakış açısı kazanabilir. Tarih dersi kitaplarının yeniden elden geçirilmesi, farklı ilimlerin verilerinden faydalanılması, uzmanlardan destek alınması gerekir (Akbulut ve Kaya, 2014, s. 45). Akbulut ve Kaya'nın belirttiğine göre tarih ilminin farklı bir bakış açısına bürünmesi diğer ilimlerin katkısıyla olabilir. Bunu

yapabilmek için tarih ders kitaplarının yeniden ele alınması gerekmektedir. Uzmanlardan ve farklı ilimlerden yararlanılarak ders kitapları yeniden yapılandırılabilir.

Tarih ders kitabı kavramının ortaya çıkışı hakkında farklı görüşler bulunmaktadır. Mısır'da ilk ders kitabının M.Ö. 4000 yıllarında papirüsler üzerine yazılan kitaplar olduğu öne sürülmektedir (Kaya, 2002, s. 88; Tekışık, 1986, s. 1). Yazar, ilk tarih ders kitaplarının ortaya çıkışının Mısır tarihine kadar indiğini belirtmiştir. Bu dönemde kitapların papirüsler üzerine yazıldığını belirtmiştir. Ancak tarih ders kitaplarının ortaya çıkışı hakkında başka görüşler de bulunmaktadır.

Ülkemizde de kullanılan ders kitaplarında pek farklılık bulunmamaktadır. Kitaplardaki içerik ve dil, ilköğretim seviyesindeki öğrenciler tarafından zor anlaşılmaktadır. İlkokul ile ortaokul ve lise ders kitaplarının içeriğinde de fazla fark bulunmamaktadır. Konuların bir kısmında cümleler bile aynıdır (Dilek, 2001, s. 79). Dilek'e göre ülkemizdeki tarih ders kitaplarında da fazla fark bulunmamaktadır. Ders kitaplarının içeriği, ilköğretim seviyesinde oldukça ağır olduğundan öğrencilerin konuları anlaması zor olmaktadır. Diğer eğitim aşamalarında da içerik bakımından farklılık olmadığı belirtilmektedir. Hatta tarih konularında aynı cümlelerin kullanıldığı da ifade edilmiştir.

Bu süreçte ulus devletinin gelişmesiyle devlet, eğitimi biçimlendirmiş ve eğitimde denetimin, yönlendirmenin önü açılmıştır (İnal, 2004, s. 45). İnal'a göre devlet eğitimi denetlemeli ve yönlendirmelidir. Devletin etkisiz kaldığı durumlarda aile, din ve eğitimin etkisinden çıkmamaktadır. Ulus devleti gelişirse devletin eğitimi şekillendirmesi, denetlemesi ve yönlendirmesi mümkün olabilir.

Bunun topluma yayılmasıyla tek tip birleştirici etki meydana gelmiş, toplumsal değerlerin, ilkelerin bireylere aktarılmasıyla vatandaşlık bilinci de gelişmiştir (Ercan, 2001, s. 38). Ercan, eğitimin devletin denetiminde ve yönlendirmesinde olduğu süreçte toplumda birleştirici etki yaptığını ifade etmiştir. Bu sayede bireylere toplumsal değerler ve ilkeler aktarılabilir. Bireylerde vatandaşlık bilincinin gelişmesine yardımcı olunabilir.

Toplumlar, çocuklara ve gençlere kendi kültürlerinin kurucu mitlerini eğitimle aktarmayı hedefler. Yani eğitim, yetişkinlerin kültürünü bilinçli olarak gençlere aktarma sürecidir. Eğitimin temel işlevi egemen olan kültürü aktarmak olsa da eğitim, egemen resmî ideolojinin denetimine girmektedir (İnal, 2004, s. 40). İnal'a göre toplumun hedefi eğitimle çocuklara ve gençlere kültürlerinin kurucu mitlerini aktarmaktır. Yetişkinler, bilinçli olarak kültürünü

gençlere aktarmaktadır. Eğitim, toplumdaki kültürü aktarma işlevini yerine getirirse de aslında eğitim toplumda egemen olan resmî ideolojinin denetimine girer.

Öğrenci ve eğitim programı arasında temel iletişim kaynağı ders kitaplarıdır. Öğretmenin; öğretimde gücünü kullanmasına, öğrencilerine vermek istediklerini daha kolay vermesine, öğrencilerin de anlatılanları zaman ve yer gözetmeden her yerde tekrarlamasına olanak sağlar (Ceyhan ve Yiğit, 2004, s. 25). Ceyhan ve Yiğit'e göre ders kitapları öğrenciler ve eğitim programlarının arasındaki temel iletişimi sağlar. Ayrıca ders kitapları, öğretim sırasında öğretmene gücünü kullanmasına, vermek istediklerini öğrencilere daha kolay vermesine, öğrencilerin öğretmenlerinden aldıklarını her yerde rahatlıkla kullanmasına yardımcı olur.

Ders kitaplarının hazırlanması; papirüsler ve tabletlerden başlayarak Çinlilerin İpek kullanması, Romalıların parşömen kullanmasına kadar gelmiştir. Papirüs yaprakları şeritler halinde kesildikten sonra ıslatılarak nişastaya batırılır, katlar halinde tokmakla dövülerek kâğıda benzer ince sayfalar haline getirilirdi (Arseven, 1983, s. 1099). Arseven, ders kitaplarının ilk ortaya çıkışından günümüze kadar geçirdiği evrelere değinmiştir. Papirüs ve tabletlerde hazırlanan ders kitapları, ipek ve parşömen ile de yazılmıştır. Kitapların papirüslerde yazılmasının ne kadar zorlu olduğuna da değinen yazar, aslında eğitimin önemini vurgulamıştır. Tarihin gelecek nesillere aktarımının önemini herkesin bildiğini belirtmek istemiştir.

Mısır'da ders kitaplarının papirüsle yazılmasından sonra Babil ve Asur'da kil tabletler ders kitabı olarak kullanılmıştır. M.Ö. 3000 yıllarında kullanılan kil tabletler ile kütüphane olgusu da oluşmuştur. Sümer tabletleri ile Asur kralları kitaplık ve arşiv hazırlamıştır (Aydın, 2001, s. 8). Aydın, Mısır'da papirüslerle başlayan ders kitabı yazımının kil tabletlerle Babil ve Asur'da devam ettiğini belirtmiştir. Kil tabletler sayesinde kütüphane olgusu da toplumlara yerleşmeye başlamıştır. Asur kralları Sümerlerin hazırladıkları tabletlerle geniş bir arşiv oluşturmuştur.

Eğitim sürecinde kullanılan eğitim materyalleri birbirinden farklıdır. Kitaplar ise bu materyaller arasında vazgeçilmez temel materyaller olarak kabul edilmektedir (Hayta, 2003). Hayta'ya göre eğitim sürecinde çeşitli materyallerden yararlanılmaktadır. Yazar, ders kitaplarını ise materyaller arasında ayrı bir yere koymuş, kitapların temel materyaller olduğunu belirtmiştir.

Ders kitapları içindeki metinler incelendiğinde tarihsel olayların tam olarak, net bir şekilde açıklanması hakkında eksikliklerin olduğu, öğrenciler ve öğretmenlerin uygun ders kitapları, malzemeler kullanmadıkları belirlenmiştir. Bu da öğrencilerin istenen hedeflere ulaşmasına engel olmaktadır (Beck, Mc Keown ve Gromoll, 1989; Mc Keown, Beck, Sinatra ve Loxterman, 1992, s. 119). Yazara göre ders kitaplarındaki konular, tarih olaylarını net bir şekilde ele almamıştır. Kitaplarda eksiklikler olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmen ve öğrenciler derslerde uygun kitapları kullanmamaktadır. Bu durum, öğrencilerin hedefe ulaşmasını engellemektedir.

Derste kullanılması için çeşitli materyaller, kitaplar, teksirler bulunmaktadır. Öğretmenler bunları derste kullanırlar. Yardımcı kitaplar, kaynak materyaller, ders kitapları, teksirler, bunlardan sayılabilir (Vural, 2002, s. 219-226). Vural, öğretmenlerin derslerde kullanması için kitaplar ve çeşitli materyallerin olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları arasında teksirler, ders kitapları, yardımcı kaynaklar sayılabilir. Bu sayede kanıtlanmış olan gerçekler yazarın kişisel görüşleri ile birleştirilir. Öğrenciler kişisel görüşlerle gerçekler arasındaki farkı mutlaka ayırt etmelidir (Şahin ve Köksal, 2003, s. 90). Şahin ve Köksal'ın belirttiğine göre tarih ders kitaplarındaki metinlerde kanıtlanmış bulgular ile yazarın görüşleri net değildir. Bunlar birbirine karışmış haldedir. Öğrenciler ise yazarın görüşlerini ve kanıtları, yazarın belirttiği gibi birbirinden mutlaka ayırt etmelidir.

Tarihi, kütüphane raflarına koyduğumuz bir kitap olarak görmemeliyiz. Tarih bir kitap değildir. (Dilek, 2002, s. 52). Dilek'e göre tarih kütüphanede bekleyecek bir materyal değildir. Tarih sadece bir kitap olarak görülmemelidir. Tarih süreci sürekli insanlarla etkileşim halinde olmalıdır. Kütüphane rafına koyarak tarihi unutmamalıyız.

Öztürk ve Otluoğlu öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri üzerinde durmuştur. İyi bir ders kitabı seçimini yapmaları gerektiğine ve öğretim tekniklerine vakıf olabilmeleri için teorik ve uygulamalı bir eğitimden geçmeleri gerektiğini ifade etmiştir. (Öztürk ve Otluoğlu, 2003, s. 33).

Ders kitabında aranan özelliklerin dışında bu kitapları kullanacak olan öğretmenlerin kitapların özellikleri hakkında bilgilenmesi ve buna uygun şekilde ders kitabını seçmesi gerekir. Öğretmen adaylarının ise kitap inceleme konusunda eğitimden geçirilmesi gerekir. Bunun öğretmen adaylarına ayrı bir ders halinde verilmesi, kişinin nitelikli değerlendirme yapması açısından önemlidir (Tertemiz ve Kayabaşı, 2001). Tertemiz ve Kayabaşı, hem ders kitabının bazı özelliklere sahip olması gerektiğine hem de bu kitapları kullanacak

öğretmenlerin kitap içerikleri ve özellikleri hakkında bilgi sahibi olması gerektiğine değinmiştir. Bu nedenle öğretmen olacak adayların kitap seçimini nasıl yapacakları hakkında bir eğitim sürecinden geçirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu sürecin öğretmen adaylarına ayrı bir ders olarak verilmesinin önemine de değinmiştir.

Demirel, çok sayıdaki ders kitabı arasında seçim yaparken temel alınacak ölçütleri üç grupta toplamıştır. Bu ölçütler ise;

- Bilimsel içerik
- Biçimsel Görünüm
- Dil ve Anlatım (Demirel, 1999, s. 18). Demirel, ders kitabı seçiminde göz önüne alınması gereken kriterleri belirtmiştir. Bu kriterler arasında dil ve anlatım, bilimsel içeriğe sahip olma ve biçimsel görünüm yer almaktadır.

Ceyhan ve Yiğit (2004) ise;

- Derste tek kitabın izlenmesi halinde öğrenciler bilgileri kavrayamaz, bilgileri ezberlemeye başlar (Ceyhan ve Yiğit, 2004, s. 25). Ceyhan ve Yiğit, kitap seçiminin her zaman zaman aldığını belirtmiştir. Kitaplardaki bilginin ana hatlarla sınırlandırıldığını ve yüzeysel olduğunu ifade ederek öğretimin belli çerçevede kaldığını belirtmiştir. Ayrıca yazarlara göre sürekli aynı kitabın seçimi iyi kitapların gözden kaçmasına da neden olmaktadır. Öğrencilerin tek kitapla eğitim alması bilgileri kavramaktan ziyade ezberlemelerine neden olur.

İyi bir ders kitabında olması gerekenler Otluoğlu ve Öztürk tarafından aşağıdaki gibi açıklanmıştır: Ders kitaplarının beklenen faydayı sağlaması için nitelikli kullanılmaları gerekir. Ders kitabı seçiminde ilk olarak içeriğe dikkat edilmelidir. Güncel bilgilerin olduğu içerikler günlük yaşamla ilişkilendirilmelidir. Ayrıca ders kitabının eğitim programı ile tutarlılık göstermesine dikkat edilmelidir (Öztürk ve Otluoğlu, 2003, s. 33). Öztürk ve Otluoğlu, iyi bir ders kitabının özelliklerine değinmişlerdir. Ders kitaplarının nitelikli olması halinde bunlardan en iyi fayda sağlanabilir. Ayrıca kitapların içeriği de oldukça önemlidir. İçerikler güncel bilgileri içerdiği takdirde günlük yaşamla bağdaştırılabilir. Ders kitabının eğitim programına da uyumlu olmasına dikkat edilmelidir.

Ders kitabında içerik hazırlama aşamasında sadece temel özelliklerin vurgulanması gerekir. Ders kitabında her türlü özelliğin vurgulanması gerekmez. İçerik, öğrencilerin yaşına, özel yeteneklerine, genel durumlarına, ilgisine, özgüvenine uygun şekilde hazırlanmalıdır.

Kitaplardaki kavramların anlamları da içerikte yer almalıdır (Cemaloğlu, 2003, s. 76). Cemaloğlu'nun belirttiğine göre ders kitaplarındaki içeriğin hazırlanması aşamasında temel özellikler vurgulanmalıdır. İçerik oluşturulurken öğrencilerin özellikleri de dikkate alınmalıdır. Kitaplar öğrencilerin ilgi alanına, özel yeteneklerine hitap etmelidir. Kitap içeriklerinde kullanılan kavramların da anlamlarına yer verilmelidir.

Eğitim programının temel unsuru ders kitaplarıdır. Kitaplar, öğrenci ve eğitim programı arasındaki iletişim kaynağıdır (Ceyhan ve Yiğit, 2004, s. 25). Ceyhan ve Yiğit'e göre öğrenciler ve eğitim programı arasındaki iletişim, ders kitapları ile kurulmaktadır. Bu yüzden ders kitapları eğitim programının temel unsuru olarak gösterilmiştir.

Ders kitapları hem eğitimin vazgeçilmez araçları hem de eğitimin kaliteli olmasına yardımcı olur (Ceyhan ve Yiğit, 2004, s. 25). Ceyhan ve Yiğit'e göre ders kitapları eğitimin temel unsuru olup, kaliteli bir eğitim için önemli bir koşul olarak görülmelidir.

Eğitim programlarının uygulanması sırasında en fazla başvurulanan araç ders kitaplarıdır. Bunun başlıca nedeni, ders kitaplarının eğitim programının öğelerinin tamamını içermesidir (Seven ve Kılıç, 2003, s. 19- 20). Seven ve Kılıç'a göre ders kitapları, eğitim programının uygulanmasında vazgeçilmez bir araçtır. Çünkü ders kitaplarının içeriği eğitim programının tamamını içermektedir.

Kitaplar, insanların kültür, fikir, iş ve sanat alanlarında yaptıkları çalışmaları nesillere tanıtan yazılı metinlerdir. Ders kitapları da konulardaki bilgileri öğrencilerin okuyarak doğru ve sıralı şekilde öğrenmelerini sağlamak için eğitim programları çerçevesinde hazırlanan yazılı metinlerdir (Hesapçıoğlu, 1994, s. 297). Hesapçıoğlu, kitapların ve ders kitaplarının tanımını yapmıştır. Kitapları insanların her alanda yaptıkları çalışmaları gelecek kuşaklara aktarmasını sağlayan yazılı metinler olarak belirtmiştir. Ders kitaplarını da eğitim programlarına uygun şekilde hazırlanmış, öğrencilerin okuyarak kitaplardaki içerikleri öğrenmelerini sağlayan yazılı metinler olarak değerlendirmiştir.

Vazgeçilmez eğitim materyali ders kitaplarıdır. Ders kitaplarının fazla yer kaplamamaları, dayanıklı olmaları, eğitim programına uyacak şekilde hazırlanmaları bunun nedenleri arasındadır (Yanpar, 2002, s. 335). Yanpar'a göre ders kitapları eğitim için vazgeçilmez materyallerdir. Bu yüzden ders kitapları sağlam, fazla yer kaplamayacak şekilde hazırlanmaktadır.

Kaya'ya göre ders kitapları çeşitli görsel, algısal ve zihinsel kazanımların bir arada olduğu araçlardır. Ders kitapları içeriği tartışılabilir, süreklilik ve doğruluk içerir. (Kaya, 1997, s. 1).

Kitap basımının yaygınlaşması, matbaanın icadıyla olmuştur. Bu şekilde nesiller boyu nakledilen bilgilere her insan ulaşma fırsatı yakalamıştır. Günümüze kadar eğitim ortamının oluşturulması için ders kitapları temel basılı materyal olarak kabul edilmiştir (Kabapınar, 2005, s. 366). Kabapınar, matbaanın icat edilmesiyle kitapların yaygınlaştığını belirtmiştir. Bu sayede kitaplar nesilden nesile ulaşmış ve insanlar bu bilgileri öğrenmeye fırsat bulmuştur. Eğitim ortamının oluşturulması için kitapların yaygınlaşmasıyla birlikte eğitimdeki temel materyal ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

Belirli bir dersin programındaki konuların ele alınarak işlendiği, öğrencilere bilgi, beceri ve bazı alışkanlıkları kazandıran temel kaynak, ders kitabıdır (Uluğ, 1996, s. 121). Uluğ, ders kitabını temel kaynak olarak belirtmiştir. Yazar, bir dersin konularının işlenmesi, öğrencilere bazı yeteneklerin kazandırılması, bilgi edinmeleri açısından kitapları önemli görmüştür.

Tarih ders kitaplarının tamamlayıcı unsurları olarak tarihi romanlar da sınıf ortamında bulunmalıdır. Ders kitaplarındaki ansiklopedik yapının sınırlı olması da tarihi romanların sınıf içi etkinliklerde kullanımını zorunlu hale getirmiştir (Ata, 2000, s. 34). Ata'ya göre tarih dersinde ders kitaplarının yanı sıra tarihi romanların da kullanılması gerekmektedir. Ders kitaplarındaki bilginin sınırlılığı bunu zorunlu hale getirmektedir. Tarihi romanlar sayesinde öğrencilerin bilgi birikimi daha üst düzeyde olabilir, derse karşı ilgi duymaya başlayabilirler.

4.1.3.2. Tarih Ders Kitaplarının Fonksiyonu

Tarih ders kitapları bilgi kaynağıdır. Milli müfredatı uygulamaya koyan ve geliştiren, eğitim içeriğini ve tarih bilgilerini yenileyerek tekrar oluşmasını sağlayan ders kitaplarının açıklayıcı bir etkisi vardır.

Tarih ders kitapları, tarihi bilgilerin sistemli bir şekilde ve belli bir sıraya uygun olarak verilmesini sağlar.

Ders kitapları, gözetim işlevi görür, öğretimi kolaylaştırır ve pekiştirir. Aynı zamanda tarih eğitiminin hem bilimsel hem de pedagojik amaçlarının yerine gelmesini sağlar.

Tarih ders kitabına didaktik bakış açısıyla bakılırsa, bilimsel ve teknik gelişimin gerekleri, çağdaş bilim ve medeniyetin gelişimi, tekniğin ve mantığın öğretim olanakları ile bağlantılı olduğu görülebilir.

Ders kitabında, tarihin son dönemi dışında tarih dersinin yapısındaki gelişmeleri kapsamaması gerekir. Öğrencilere tarih bilgisi verilirken düşünme yetenekleri ve aldıkları eğitimin dikkate alınması gerekir. Çağımızda bu etkene ders kitaplarında da müfredatta da yeteri kadar önem verilmemektedir.

Mısır tarihi ile ilgili doksanlı yıllarda eğitim içeriğine ve modern tarih düzeyine uygun çok sayıda kitap hazırlanmıştır. Fakat bu şekilde olan kitaplarda da, veliler, pedagoglar, doktorlar ve öğrencilerin yakındığı kitaplarda bulunan yoğun bilgi sorunu çözülememiştir. Ders kitaplarındaki gereksiz bilgi yoğunluğu eğitim için ciddi zararlar oluşturmaktadır. Bu şekilde hazırlanan kitaplar olduğu sürece temel bilgilerin öğrenilmesi zorlaşmaktadır. Öğrencilerin de eğitime olan ilgisini azaltmaktadır.

Bilinmesi gereken temel konular ders kitabında mutlaka yer almalıdır. Ancak temel konuların belirlenmesi kolay olmaz. Bunun nedeni konunun metodolojisi belirlenemediği için subjektif ve zorlamacılık olabilir.

Ders kitaplarındaki aşırı bilgi yükleme sorunu yetmişli yıllardan itibaren uzmanlar tarafından eleştirilmekte, bunun öğrencilerin sağlıklı gelişmesine ve diğer aktivitelere fazla zaman ayıramamalarına neden olduğu düşünülmekteydi. Ayrıca bu sorun, öğrencilerin temel konuları anlamasını zorlaştırma, araştırma yeteneklerini olumsuz etkileme gibi ciddi sorunlara da neden olabilir. Bazı öğrenciler ödevlerini bile yapmakta zorlanmakta ve eğitim yaşamı zarar görmektedir. Bu durum öğrencilerin özgüvenini de olumsuz etkilemektedir.

Ders kitaplarının değerlendirilmesi hakkında hangi kriterlere dikkat edilmesi konusunda farklı düşünceler ve öneriler bulunmaktadır. Bu değerlendirme kriterleri arasında aşağıdakiler bulunmaktadır.

- Bir derste öğrenilmesi gereken kadar konu ve test bulunmalı
- Belirlenen öğrenim süreleri içinde yeterli olacak yazılar olmalı ve öğrencilere, tekrar yapabileceği yeterli zamanın da bırakılması gerekir
- Ders kitabında bilgi ölçmede kullanılan test dışında başka bazı materyaller de yer almalıdır
- Ders kitabındaki içeriğinde kullanılan terimlerin ve verilerin sayısı

- Konulardaki paragrafların uyumsuz ve uzun olmaması gibi ölçütlere dikkat edilmelidir.

Bu ölçütlerin belirlenerek ders kitaplarının analiz edilmesi gerekir. Böylece öğrencilerdeki aşırı yüklemekten oluşan sorunlar çözülebilir. Eğitim toplantılarında ve bu konudaki yazılı eserlerde kitaplardaki eksiklikler dile getirilmektedir. Bunlar arasında ders kitaplarındaki ana ve yan konuların net ayrımının yapılmaması, dersler arasında kopuklukların giderilmesi, yeni düşünceler geliştirme ve fikir üretmeye olanak verilmemesi gibi eksiklikler sayılabilir. Eksikliklerin temel nedeni eğitim içeriğinin üzerinde durulmamış olmasıdır.

Tarih eğitimi sırasında eksikliklerin giderilmesi için yapılan çalışmalar iki yönlüdür. Eğitim programında ve ders kitaplarında gereken değişikliklerin yapılması ve gelecekteki tarih öğretimi için yeni teorilerin geliştirilmesi bu çalışmaları oluşturmaktadır.

4.1.3.3. Ortak Tarih Şuurunun Oluşturulması Açısından Öneriler

Tam bağımsızlığını ilan eden Mısır açısından 1952 yılından sonra Mısır'daki tarihçiler için de yeni bir dönem başlamıştır. Tarihçilerin pozisyonlarının iyi tespit edilmiş olması gerekir. Yeni ekonomi siyaseti ve II. Dünya Savaşı gibi olayların yeniden ele alınması gerekmektedir.

Geçmişteki toplumsal sınıfların bir kısmını karalamak, bir kısmına taraf olmak doğru değildir. Her sınıf, toplumda kendi çevresinde fayda ve zarar etkilerine sahiptir. Geçmiş değerlendirilmesi yapılırken taraflı olunmamalı, toplumun geneli dikkate alınarak hareket edilmelidir.

Tarihi olgular, sınırlandırılmadan değerlendirilmeli, sosyal gelişmeler de kesin hatlarla çizilmemelidir. Tarih; insan hakları, demokrasi, pazar ilişkileri, halkın kendi iradelerini kullanmaları gibi konuların önemini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu nedenle Mısır tarih ders kitaplarında yaşadığımız yüzyıla uygun şekilde, devletin doğal özellikleri korunarak dünyanın içine dâhil olunmalıdır.

Sosyalizmi örnek alarak bunun en güzel toplum olduğunu göstererek toplumun kendi kendini izole etmesinden sakınılmalıdır. Ders kitabında kavramayı artıracak ödevler verilmelidir. Bu öğrencilerin tarihi olayları daha iyi analiz etmesini, değerlendirmesini, ayrıca yeni düşünceler üretmesini olumlu yönde etkiler. Öğrenciler, ders kitabı sayesinde yalnız çalışabilmeyi öğrenir, bilgi ve görgülerinde artış meydana gelir.

Ayrıca Mısır tarih ders kitaplarında; Osmanlı, Selçuklu ve Türkiye Cumhuriyeti dönemleri de yer almalıdır. Bunu belirtmemizdeki amaç, bu konuların ders kitaplarında hemen hemen hiç yer almamasıdır. Kitaplarda bulunan bölümlerde bu konular üzerine düşünülmemiş, konular geçirilerek verilmiştir. Türk ve Mısır halklarının medeniyet ve kültür tarihi, ders kitaplarında yer almalı, bunun olması için özen gösterilmelidir.

Türk kültürünün, Mısır'daki etkileri ve günümüze kadar ulaşan izleri toplumun her yerinde görülmektedir. (Şeker, 2009-2076) Türk kültürünün Mısır'daki etkileri ve izlerinin kaybolmaya yüz tutmasına rağmen, bölgede mimari eser, belge, vesika gibi çeşitli malzemelerin olduğunu göstermektedir.

Mısır-Türk halk kültürünün ortak tarihi bir derinliği bulunmaktadır. Bu durum, evrensel kültüre oldukça önemli katkıları olabilecek kadar zengindir. İki halk kültürünü değerlendirmek ve iki halkın tarihi sürecinin aydınlatılması amacıyla tarih çalışmalarının beraber yürütülmesinde yarar vardır.

Mısırlılar ve Türkler bazı alanlarda ortak kültürel değerleri yaratan halklardır. Uluslararası platformlarda ortak kültürel değerlerin araştırılması gündeme getirilmeli ve çözüm üretilmelidir. Bölgedeki ortak kültür kaynaklarının araştırılması, kültür varlıklarının incelenmesi için yapılabilecekler belirlenmelidir. Çalışmaların yapılabilmesi için yetişmiş elemanlara, koordinasyonu sağlamak için de bilimsel kuruluşların bulunmasına gereksinim vardır. İki ülke arasında araştırmaların yapılması için kültürel alanda protokoller imzalanmış ve çalışmalarda önemli bir yol kat edilmiştir. Fakat bu yapılanlar henüz yeterli değildir.

Türk-Mısır ortak halk kültürünün araştırılmasında, bazı sorunların üzerine odaklanan araştırmaların yapılması hedeflenmelidir. Düzenlenecek toplantılarda konuların açıklığa kavuşturulması hedeflenmelidir. Bu çalışmalar sayesinde Türk-Mısır kültürel ve sosyal yapısı açıklığa kavuşturulacaktır.

Türk-Mısır ortak halk kültürünü ilgilendiren konularda ortak yayınların yapılması gerekmektedir. Günümüzdeki halk bilimi anlayışında, ham bilgilerin ileride değerlendirilmek üzere toplanması gibi bir durum bulunmamaktadır. Bilgi üretilerek elde edilen bulgular topluma verilmelidir.

Kültür, tarihi miras, zenginlikler ve güzellikler herkes içindir. Bunlar insanlığın ortak malı olarak yaşatılmalıdır. Uluslararası ilişkilerde halk kültürü ürünlerinin kullanılması halinde kültürel miras yaşatılabilir ve evrensel kültüre katkı yapılabilir. Ulusların birbirine

yakınlaşmasında kültürün önemi fazladır. İnsanların barış içinde, hoşgörü sınırları dâhilinde yaşamalarına yardımcı olur.

4.1.3.4. İslam Ansiklopedisi Mısır Maddesi

1870 yılının sonlarına doğru Kahire; Mısır'a gelen Suriyeli aydınlar, gazeteciler ve yazarlar için özgürlük ortamı gibi olmuş ve Ortadoğu'nun Hyde Park Köşesi haline gelmiştir. Mısır'da sivil anayasa taraftarı olanlar 1870 yılının sonlarına doğru Hıdiv Tevfik'in azledilmesini, Hıdivliğe Halim Paşa'nın tayin edilmesini isteyerek Orabi Paşa tarafından milliyetçi subaylarla hareket etmişlerdir. 1881-1882 yıllarında Fransa ve Britanya devletleri, gittikçe güç kaybına uğrayan Hıdiv Tevfik tarafında yer almıştır. Küçük toprak sahipleri ise milliyetçi muhalefet ile birlikte hareket etmiş, büyük toprak sahipleri de çıkarlarını düşünerek milliyetçilere karşı Avrupalıları ve Hıdivi desteklemişlerdir (Kayalı, 1998, s. 51-52). İslam'ı, içine düştüğü bu bozulma ve çürümeden kurtarmayı, İslam'ın bu ilkeleri yenilemek, ilkelerini yeni baştan oluşturmayı, bu ilkelerle ahlaki ve siyasal anlamda yenilenmeyi amaçlıyorlardı. Hedeflerinin içinde Mısır'ın Britanya işgalinden kurtarılması da yer almaktaydı (Afaf Lutfi Al Sayyid, 1968, s.87).

Mısır'da başlayan Arap milliyetçiliği düşüncesi ve hareketi, daha çok ülkedeki yabancıların varlığına karşı yerel birlik düşüncesinin dışavurumu şeklinde gelişmiştir. Orabi Paşa ülkedeki ilk gerçek Mısır milliyetçisi olarak kabul edilir. 1880'li yıllardaki Orabi Paşa isyanı ve Britanya işgali, ülkede modern anlamda Arap milliyetçiliği hareketinin başlangıcını simgeleyen durumlardır. Müslüman Arapların milliyetçiliği ilk başlarda ideolojik olarak İslam'ın birleştiriciliğinin önceliği şeklinde algılanmıştır. Müslüman Araplar açısından Arap milliyetçiliği Batının baskısına ve sömürgeciliğe karşı verilen ilk tepki değildir. Bunun öncesinde bir İslami siyasal uyanış bulunmaktadır. Yenilenen İslâm düşüncesi, felsefesi ve pratiğinin modern toplumun ihtiyaçlarını karşılayabileceği düşünülmüştür (Binder, 1964, s. 137).

Mısır'da bir yandan yabancı işgali varken diğer yandan Osmanlı Halifesi olan Sultan'ın temsilcisi olarak görev yapan Hıdiv, merkez karşısında elde ettiği bağımsızlık ile statüsünü krallığa yükseltmiştir. Etkinliğini dine dayandıran geleneksel ulemanın yerini ise batıda eğitim almış olan aydınlar almıştır. Arap yöneticiler ise kendi hanedanlarının çıkarları için Batılılarla anlaşarak iş birliği yoluna gitmiştir (Güler, 2004, s. 183).

Dini kökenleri güçlü olan Arap milliyetçiliğinde, gerçek İslama ve İslam'ın kökenine dönüş etkili olmuştur. Bu durum Arap olmakla aynı olarak algılanmıştır. Bu reformda osmanlılık ve İslam reformculuğu birlikte bulunmuştur. İslami temele dayandırılan Arap milliyetçiliğinin temel hatları 19. Yüzyılda Mısır İslam modernizminde en önemli sözcü olarak kabul edilen Cemaladdin Afgani tarafından belirlenmiştir. İlkelerin ilk amacı olan İslamın yeniden diriltilmesi ilkesi, Osmanlı-Arap modernistlerinin tanınan kişisi olan Muhammed Abdullah tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra Müslümanların genel uyanışının başlangıcı olan Arap uyanışının gerekli olduğu fikri gelişmeye başlamıştır. (Güler, 2004, s. 183).

Yavuz Sultan Selim döneminden 1798 yılına kadar Mısır, başka bir yabancı istilası görmemiştir. 1798 yılından sonra Osmanlı toprakları Fransız ve İngiliz emperyalizminin ekonomik, askeri, kültürel ve siyasal etkilerinde kalmıştır (Marlowe, 1961, s. 7). Fransa ve İngiltere' nin Mısır'la ticari ilişkileri 18. yüzyılda da bulunmaktaydı. İngiltere Mısır'la Hindistan arasında rahat ticaret yapabilmek için Kızıldeniz' e giriş izni almıştır. Napolyon'un yaptığı Mısır seferi, ticaret yolu olarak yeniden Yakındoğu' ya dönme fikri, Avrupa'yı yeniden canlandırmıştır (Güler, 2004, s. 25).

1801 yılında Osmanlı ve Britanya güçleri Fransızların Mısır'daki işgaline son vermiştir. Mısır' da bulunan vatanseverliğin ve Mısır Milliyetçiliğinin kökenleri 18. Yüzyılın sonuna kadar uzanmaktadır. Napolyon Bonapart'ın Mısır'ı istila ettiği dönemde ortaya attığı “Mısır Mısırlılarındır” düşüncesi ile vatan ideali, 19. Yüzyılın sonlarında bu kez daha güçlü bir biçimde taraftar toplamaya başladı. Günümüzde geçerli olan anlamıyla Mısır Milliyetçiliğinin ortaya çıkışı ise 19. yüzyılın son çeyreğini bulmuştur. Osmanlı Devleti'ndeki Arap eyaletlerinin kaderini belirleyecek önemli bir dönemeç noktası kabul edilen savaş, Arap milliyetçilerinin hızlı kararlar almasını gerektirir. Bu kararlar alınmadığı takdirde imparatorluk çökebilir. Bu durum ise bağımsızlık ya da başka bir gücün denetimi gibi sonuçlar doğurabilir (Güler, 2004, s. 52-210).

Bu dönemde Arap milliyetçiliği için en önemli olay 1916 yılında başlayan Arap ayaklanmasıdır. Bu ayaklanmanın liderliğini ve yabancılarla bağlantısını kuran ise Mekke Emiri Şerif Hüseyin'dir (Wensinck, 1957). Şerif Hüseyin'i harekete geçiren ise İngiliz altınları ve kendisine İngilizler tarafından vaat edilmiş olan büyük Arabistan Krallığıydı (Von Kressen Tein, 1943).

Tanzimat döneminin yöneticileri, kişiliklerinde tutuculuğu ve faydacı reformculuğu birleştirmiştir. Bu yöneticilerin dünya görüşleri ve politik düşünceleri, XIX. yüzyıl Osmanlısında yeni insan modelinin temsilcisi ve öncüleri kabul edilir (Ortaylı, 2006, s. 226).

Mısır, merkezden uzakta olduğundan, bu bölgedeki yöneticilerin bağımsızlık eğilimi göstermesi neredeyse bir gelenek haline gelmiştir. Birçok tarihçinin modern Mısır'ın kurucusu gibi gördüğü Mehmet Ali Paşa da, buradaki topraklara ilk geldiğinden itibaren Osmanlı Devleti'nden ayrılarak bağımsızlığın kazanılması için her fırsatı değerlendirmiştir. 1805 yılında kendisine verilen Mısır valiliği statüsü ile Mehmet Ali Paşa bölgede bir hanedanlık oluşturmak istemiştir (Kutluoğlu, 1998, s. 21).

4.1.4. Ortak Tarih Öğretiminde Etkilenen Faktörler

4.1.4.1. Devlet Yönetiminin Tarih Öğretiminde Ders Müfredatına Etkisi

Sorgulamadan kabullenen ve farklı düşünemeyen insanların yönetim şekli demokrasi olamaz. Demokrasilerde hak ve hürriyetlere sahip olan bireyler eleştirel düşünme becerisini kullanabilir. İnsan hak ve hürriyetleri ise demokratik ülkelerde devlet güvencesindedir. Bunlara göre bireysel ve toplumsal kalkınmanın, yaratıcılık ve üretkenliğin temelinde de demokrasi bulunmaktadır (Yılman, 1991; Özmen, 2000). Yazarlara göre insanların farklı düşünmemesi ve sorgulamadan kabullenmesi halinde yönetim şekillerinin demokrasi olamayacağı yönündedir. Demokrasilerde insanlar eleştirel düşünme yeteneklerini kullanma olanağına sahiptir. Çünkü bunu yapabilecek hak ve hürriyetleri ellerindedir. Demokrasi bireysel ve toplumsal kalkınmanın, üretkenliğinde temelidir.

İnsanların toplum şeklinde yaşamaya başlaması düzen ve güven ihtiyacını arttırmıştır. Birey kendini güvence altına almak ve haklarını korumak istemiştir. Bu insanüstü bir güç olarak devlet kavramının doğmasına neden olmuştur (Çeçen, 2000, s. 6).

Devlet, insanların bu ihtiyaçlarını gerçekleştirirken üstün yaptırım gücünü kullanır (Tanilli, 2001, s. 17). Tanilli, devlet kavramının doğuşunu bireylerin toplum halinde yaşamalarına bağlamıştır. Bu durumda bireylerin güvene ve düzene olan ihtiyaçları, haklarını koruma istekleri devlet kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Devletim yaptırım gücünü kullanma şekli ya da insanların devlet için mi var olduğu ya da devletin insanların mutluluğu için mi var olduğunu devletlerin monarşiden demokrasiye kadar olan yönetim şekilleri belirler. Devletin, azınlığın mutluluğu için var olduğu kabul

eden sistem monarşi, devletin insan mutluluğu için var olduğu kabul eden sistem ise demokrasidir (Gündüz, M. ve Gündüz, F. 2002, s. 22). Monarşi, azınlığın mutluluğu ve refahı için var olan sistem, demokrasi ise devletin tüm insanların mutluluğu ve refahı sağlamak için benimsediği sistemdir.

Demokrasiler insanlara pek çok fırsat tanır. Bu da aktif insan ya da yurttaş kavramını ortaya çıkarır. Demokratik anlayışlarda özgürleşen, sorgulayan, düşünen bireyler temeli özgürleşme ve gelişme olan özgürlüğü had safhada kullanırlar. Demokrasilerde başkalarına zarar vermeyen özgürlük gelişme olanağı bulabilir. Bu özellik demokrasinin diğer yönetim şekillerinden ayrılmasını sağlar (Doğan, 2002). Doğan'a göre demokrasiler insanlara çeşitli fırsatlar vermektedir. Bu sayede toplumda aktif vatandaş kavramı oluşur. Bireyler demokrasilerde sorgulama, düşünme gibi haklarını daha özgür kullanabilir. Demokrasilerde insanlar daha özgürdür. Başkalarına zarar vermeden daha geniş özgürlüğe kavuşurlar. Bu yüzden demokrasi diğer yönetim şekillerinden ayrı bir konumdadır.

Özgürlük bireye eleştirme hakkını da verir. Bireyin toplumu olumlu yönde geliştirebilmesi için eleştirel düşünme becerisine sahip olması gerekir. Demokratik devlet olabilmenin koşulu eleştirel düşünme becerisidir (Turan, 2000, s. 35). Turan'a göre bireyler eleştirme hakkını özgürlük sayesinde kullanabilir. Toplumu olumlu olarak geliştirmesi için de bireyin eleştirel düşünme becerisi olmalıdır. Demokrasilerde eleştirel düşünme becerisi bir ön koşuldur.

Demokrasinin yaşanması, benimsenmesi ve özümsemişi bir eğitim sorunudur. Amerikalı düşünür Dewey eğitimin temel işlevinin demokrasiye uyumlu olan, gelişen teknolojiyi başarılı bir şekilde kullanabilecek beceri ve yetkinliğe sahip kişilerin yetiştirilmesi olduğunu ifade etmiştir (Erdoğan, 2004, s. 157). Erdoğan'a göre demokrasinin devam etmesi ve benimsenmesi eğitim ile ilgilidir. Eğitimin temel işlevi teknolojiyi başarıyla kullanabilecek, demokrasiye uyum sağlayacak becerilere sahip bireylerin yetişmesini sağlamaktır.

Eğitimin siyasal alandaki en önemli faydalarından biri demokrasi kavramıdır. Demokrasinin temel değerleri arasında aklın egemenliği, adalet, eşitlik, özgürlük, insana saygı gibi kavramlar bulunmaktadır. Bu değerlerin topluma aşılması ve demokrasiye işlerlik kazandırılması görevini ise eğitim üstlenir (Büyükdüvenci, 1990, s. 103). Büyükdüvenci'ye göre siyasal alanda eğitimin en önemli faydasının demokrasi olduğunu ifade etmektedir. Demokrasinin değerleri; adalet, özgürlük, eşitlik, aklın egemenliği, insana saygı gibi önemli

değerlerdir. Topluma bu değerler aşılandığında, eğitim demokrasiye işlerlik kazandırmasıyla ön plana çıkacaktır.

Yaşamı, başkalarının görüş ve düşüncelerine, deneyimlerine göre yaşamak günümüz dünyasında uygun bir davranış değildir. Demokrasinin bir gereği olarak kişinin hareketi, bireyin kendi düşüncesine, deneyimine dayanmalıdır. Sadece bu şekilde insanlarda değişim ve gelişim olabilir. Bunun yapılması da sadece özgürlük ortamında mümkün olabilir. İnsan eğitiminde bunların esas alınması gerekir (Smith'ten aktaran Binbaşıoğlu, 2004, s. 27). Yazar, günümüzde yaşamı başkalarının düşüncesine ve görüşüne göre yaşamının uygun olmadığını belirtmiştir. Demokrasi gereği bireyin kendi deneyimi ve düşüncesi yine kendi hareketinden kaynaklanmalıdır. İnsanlardaki gelişim ve değişim bu sayede olabilir. Bunlar ise özgürlük ortamında gerçekleşebilir. Bu yüzden eğitime önem verilmelidir.

4.1.4.2. Tarihi Olayları Değerlendirmede Objektif Olmanın Önemi

Objektiflik, kişiden kişiye değişmez ve kesin olandır (Hesapçıoğlu, 1998, s. 372). Hesapçıoğlu, objektifliğin herkeste aynı olduğunu, bunun değişmediğini ve kesin olduğunu belirtmektedir.

Objektiflik ve kesinlik kişiye göre değişmemektir (Hesapçıoğlu, 1998, s. 372). Hesapçıoğlu, objektifliğin kişiye göre değişmediğini ve kesin olduğunu ifade etmektedir.

Strateji; geniş anlamıyla bir ulusun ya da ulusal toplumun olağanüstü durumlarda hedefe ulaşmak amacıyla siyasi, ekonomik, askeri ve moral güçlerinin birbiri ile uyumlu şekilde düzenlenmesi ve kullanılmasıdır. Daha geniş olarak büyük strateji, bir devletin benimsemiş olduğu politika çerçevesinde belirlemiş olduğu hedeflere ulaşmak için her türlü olanağın ve aracın bilimsel yöntemlerle kullanılması sanatıdır (Çeliktepe, 2002, s. 13). Çeliktepe'ye göre bir toplumun ya da ulusun hedefe ulaşmak için askeri, ekonomik, siyasi, moral güçlerini uyumlu şekilde kullanmasını strateji tanımıdır. Yani devletim benimsediği politika ile belirlenen hedeflere ulaşabilmek için olanak ve araçların bilimsel yöntemlerle kullanılması stratejidir.

Strateji; siyasal ilkelerle tespit edilen amaçların çerçevesinde en etkili olacak şekilde katkıda bulunacak güç uygulama sanatıdır (Mütercimler, 2000, s. 32). Mütercimler, strateji tanımında siyasal ilkeler doğrultusunda etkili olabilecek şekilde güç kullanma sanatı tarifini yapmıştır.

Stratejinin başka bir tanımı ise siyasi amaçlara ulaşılması için askeri olanakların dağıtımını ve askeri olanakları uygulama sanatı olarak yapılabilir. Stratejinin görevi çoğu tanımlamaların aksine sadece kuvvetlerin hareketiyle değil kuvvetlerin etkisiyle ilgilidir (Liddell Hart, 2002, s. 249). Yazar, yaptığı strateji tanımında siyasal amaçların gerçekleştirilmesi için askeri olanakların kullanımı ve uygulanması sanatıdır tanımını yapmıştır. Strateji, kuvvetlerin hareketi yanında kuvvetlerin etkisiyle görevini yerine getirmektedir.

Bir stratejinin içinde, pek çok planlama, taktik düzeyde çalışma ya da uygulama bulunabilir. Strateji düzeyindeki bir hata taktik ile düzeltilemez (İlhan, 2005, s. 27). İlhan'a göre stratejinin içinde çeşitli taktikler, planlamalar uygulama olanağı bulabilir. Ancak strateji düzeyinde yapılacak bir hatanın düzeltilmesi taktik ile gerçekleşmez şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Güç uluslararası alanda karşı tarafa ya da taraflara söz geçirebilmek, onların olumsuz etkilerinin önlenmesi, onları milli menfaatler doğrultusunda etkileyerek yararlanma becerisidir (Bayat, 1987, s. 6). Bayat, yaptığı güç tanımında; taraflara ya da bir tarafa söz geçirmek, olumsuzlukları önlemek, bunlardan milli menfaatler içinde yararlanmak şeklinde ifade etmiştir.

Devletlerin birbiriyle ilişkisi güç üzerine kurulmuştur. Devletler açısından güç varlığı zorunlu olan bir unsurdur. Milli gücün oluşması; siyasi sistemin istikrarı, sürekliliği ve etkinliğini ilgilendiren pek çok unsurdan meydana gelir (Akça, 2004, s. 10). Akça, devletlerin ilişkisini güçle bağdaştırmıştır. Güç, devletlerin devamı için zaruri bir unsurdur. Milli güç ise siyasi sistemdeki istikrar, süreklilik ve etkinlik gibi çeşitli unsurlardan meydana gelir.

Devletler, büyük ve karmaşık yapıda sosyo-politik güç sistemidir. Dolayısıyla bu seviyedeki iç yönetim ve uluslararası ilişkiler alanındaki faaliyetler için güçler dengesi ifadesinin kullanılması uygundur (Bayat, 1987, s. 23). Bayat, devletleri sosyo-politik güç sistemi olarak ifade etmiştir. Bu büyük yapı içinde uluslararası ilişkilerdeki ve iç dünyadaki ilişkilerde güçler dengesi ifadesi yerinde bir ifadedir.

4.1.4.3. Ortak Tarihte Dil ve Kavram

İnsanlar var olduğundan beri kavramlar da vardır. Fakat kavramlar, insanların algılama ve düşünce süreçlerinin bir parçası olarak kalırlar, insanların arasındaki ilişkilerin devamlılığını sağlarlar. Bu şekilde ilişkilerde ilkeler olursa varlıklarını devam ettirebilirler (Ülgen, 1988,

s. 14). Ülgen'e göre kavramların insanların var olduğundan beri olduğu belirtilmiştir. Yazar kavramların insanların düşünce ve algılama sürecinde kaldığını ve insan ilişkilerinin devamlılığını sağladığını ifade etmektedir. İlişkiler ilkeli olursa kavramlar varlıklarını sürdürebilir.

Piaget; öğrenimde yaş sınırlaması teorisini ortaya atarak, öğrencilerin zihninde kavrama yeteneği oluşturmak için bazı prosedürler oluşturmuştur. Ausubel; kavram gelişimi konuların detay yapısına uygun, bireyin yaşamı süresince konular arasında ilişki kurma yeteneğinin olmasına bağlıdır demiştir (Novak, 1978, s. 11). Novak, öğrenime eğitim psikoloğu olarak faydalı görüşler sunmuştur. Yaş sınırlaması teorisiyle öğrencilerde kavrama yeteneğinin sağlanması için çeşitli prosedürlere yer vermiştir. Başka bir görüşe göre konuların içeriğine uygun, bireylerin yaşamındaki konularla ilişki kurma yeteneği kavramların gelişmesine yardımcı olacaktır.

Özgürlük ve eleştirme hakkı birlikte olur. Bireyin içinde yaşadığı toplumu olumlu olarak değiştirmesi için eleştirel düşünme becerisinin olması gerekir. Demokratik devlet alabilmek için eleştirel düşünme becerisi olması gerekir (Turan, 2000, s. 126). Turan, özgürlüğün ve eleştirme hakkının bir arada olacağını belirtmiştir. Bireyin toplumunu olumlu yönde değiştirmesi için eleştirel düşünme yeteneğinin bulunması gerekmektedir. Demokratik devletin varlığı için de eleştirel düşünme becerisi koşulu bulunmaktadır.

Tekil örneklerdeki ortak özelliklerle, kavramları tanımlamak için endüksiyon mantığının geliştiricileri içinde yer almıştır (Özlem, 1996, s. 307). Özlem'e göre tekil örneklerde olan ortak özellikler kavramların tanımlanmasında endüksiyon mantığı geliştiricileri içinde bulunmaktadır.

Mantık doğru ve yanlış gibi değerlerle ilgilendiğinde bu kavramların tanımını yapmaz. Bunu epistemolojiye bırakır. Bilginin içeriği onun için epistemolojinin konusudur. (Taylan, 1996, s. 17). Taylan'a göre mantık doğru ve yanlış değerlendirirken bunları tanımlamaz. Bu tanımlamanın epistemoloji alanına girdiğini belirtir. Bilgi içeriği bu alanın konusudur şeklinde ifade etmektedir.

İnsanların oluşturduğu bu kavramlar; dünyayı anlamak ve onunla bütünleşmek için kullanılan, insanların arasındaki iletişimi sağlayan, ilkelerin geliştirilmesine temel teşkil eden bir bilgi formudur (Ülgen, 2001, s. 42). Ülgen'in belirttiği şekilde insanların oluşturduğu kavramlar dünyanın anlaşılması, dünya ile bütünleşme, insanlarla iletişim sağlama ve ilkelerin geliştirilmesi açısından önemli bir kaynaktır.

Beceri; psikomotor davranışların koordineli ve doğru şekilde, otomatik ve hızlı olarak yapılmasıdır. İnanç, duyuşsal öğrenme, hisler ve niyet ile ilgili kavramlar bireydeki değişimi kapsar. Beceri psikomotor davranışların doğru, koordineli, hızlı ve otomatik şekilde yapılmasını ifade etmektedir. Bireydeki değişimi; niyet, inanç, hisler ve duyuşsal öğrenme alanındaki kavramlar sağlar.

Tanımlama ise zihindeki kavramların kelimelerle ifade edilmiş halidir. Tanımlamada önemli olan kavramı meydana getiren elemanların bazısının tanım dışı bırakılmasıyla kavramın daha dar anlamda ifade edilmesidir. Tanıma, kavramı karşılamayan alakasız bir elemanın eklenmesiyle kavramın anlamının hatalı olmayacak şekilde değiştirilmesidir (Gürdal, Sahin ve Çağlar, 2001, s. 46). Yazar'a göre tanımlamam zihindeki kavramların kelimelere dökülmesidir. Bunu yaparken kavramdaki bazı elemanların saf dışı bırakılması ve kavramın anlaşılabilir halde sadeleştirilmesi gerekir.

Kavram; nesneler, süreçler, olaylar gibi temel özellikleri paylaşanları gruplamak amacıyla kullanılan bir terimdir (Paykoç, 1991, s. 50). Paykoç'a göre kavram olaylar, nesneler gibi temel özellikleri paylaşanları gruplayan bir terimdir.

Kavramlar görüldüğü gibi bilgiyi yaratma sürecinin önemli bir parçasıdır. Bilgiye ulaşmak için kavram öğrenme zorunlu bir süreçtir. Kavram cümle ile ifade edilebilen ya da ilgili olgular kategorisini temsil eden bir kelime ve bunun yüzünden bir olguya göre düşünmesi daha zor olan soyut bir düşüncedir (Barth, 1997, s. 17). Barth, kavramları bilgiyi oluşturma sürecinin bir parçası olarak değerlendirmiştir. Bilgiye ulaşabilmek için kavramlar öğrenilmelidir. Kavramlar ise kelime ve cümle ile ifade edilebilir. Bunun belirlenmesi olguya göre değişim gösterebilir.

Kavramın eğitimde önemli bir rolü vardır. Öğretme; bilgilerin dikkatli şekilde düzenlendiği, sıralandığı ve öğrencinin alması hazır durumda olduğu bir süreçtir. (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2002, s. 58). Yazarlar eğitimde kavramın önemli bir yeri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretme sürecinde bilgiler düzenli olarak hazırlanır ve öğrencilerin alması için hazır duruma getirilir. Eğitimde ilk aşamada temel kavramlar verilerek bilgilerin daha kolay takip edilmesi sağlanır.

Öğrenme yeterli olursa bu bilgilerin davranışlarla bütünleşmesi gerekir. Kavram öğrenme, bir yapılanma olduğu kadar yapılandırma işlemidir (Ülgen, 2001, s. 108). Ülgen'e göre yeterli bir öğrenme sayesinde bilgiler ve davranışlar bütünleşebilir. Kavram öğrenme hem yapılanma hem de yapılandırma sürecini kapsar.

Kavram öğrenme sürecinde bireyler çevresiyle etkileşim halindeyken karşılaştığı uyaranlar arasından bildiği kavramları benzerlerinden ayırarak algılar. Daha önceden görmediği özelliği tanır ve mantıksal düşünme tekniklerinden yararlanarak gruplama faaliyeti gerçekleştirir (Ülgen, 1988, s. 16). Ülgen'e göre öğrenciler kavram öğrenme sırasında çevresindeki uyaranlarla kendi bildiği kavramları benzerlerinden ayırır ve algılama gerçekleşir. Öğrenci bu aşamada; hiç bilmediklerini tanır, mantıksal düşünme teknikleri yardımıyla bunları gruplayabilir.

Kavram öğretimi öğrenci zihninde soyut düşüncelerin oluşması için yapılır (Gürdal, Sahin ve Çağlar, 2001, s. 46). Yazara göre kavram öğretiminin hedefi öğrencilerin zihninde soyut düşüncelerin oluşturulmasını kapsar.

Bilgi olarak tarih; keşfedilen bir şey olarak görülmemiş, dil içinde var olan ve dil aracılığıyla üretilen bir olgu olarak gösterilmiştir. Bireyin dil gelişimi sayesinde onun tarihsel düşünmesinin gelişimi arasında pozitif bir ilişki olduğu söylenmiştir (Dilek, 2007, s. 64). Dilek'e göre tarih bilgisi, keşfedilen değil dilde var olan ve dil yardımıyla üretilen bir olgu olarak ifade edilmiştir. Bireylerde dil gelişimi sağlanırsa bireylerin tarihsel düşünmesi de sağlanabilir.

Ayrıca tarihin özel bir dili bulunmamaktadır. Tarihin oluşumlarını destekleyen dille her zaman belli tarihsel alanlarda karşılaşıldığından, dil kayıt sürecinde sadece zihinsel sorun olduğunu düşünenler de bulunur (Husbands, 1996, s. 30). Husbands, tarihin özel dili olmadığı, tarihsel oluşumların belirli zamanlarda belirli dillerle desteklendiğini belirtmektedir. Ancak dil kayıt sürecinde, sorunun sadece zihinsel olduğunu da düşünenler bulunmaktadır.

Jenkins, tarihin tanımını düşüncenin tarihi olarak yapan araştırmacının düşüncesini vererek yapmıştır. Düşünceyi, dili oluşturan kavram ve sözcüklerden meydana gelen içsel imajlar, düşünce ile işlenen bilginin sınıflandırmasını ise kavramlar olarak ele almıştır. (Jenkins, 1997, s. 43).

Bunun yanında teknik, yaratıcı düşünmede öğretilen konunun geriye dönüşünü sağlar. Böylece öğrencilerde bilişsel düzeyde eleştirebilme ve değerlendirme olanağı elde edilir (Demirel, 2003; Aykaç, 2005; Caine, R.N. ve Caine, G. 2002). Yazar, kullanılan yöntemin yabancı dil öğretimi sırasında işittiğini ve okuduğunu anlamayı arttırmak için kullanıldığını belirtmiştir. Ayrıca teknik düşünme sayesinde öğretilen konuda geriye dönüş

sağlanabileceğini ifade etmiştir. Öğrenciler bu sayede bilişsel olarak değerlendirme ve eleştirme olanağına kavuşabilir.

Ülkemizde de farklı bir durum bulunmamaktadır. Kullanılan ders kitaplarının dili ilköğretim öğrencileri tarafından zor anlaşılır. İlkokul düzeyinde okutulan tarih ders kitapları ile ortaokul ve lisedeki kitapların konusu dil ve içerik açısından farklı değildir. Konular içinde kullanılan cümlelerde bile benzerlik bulunmaktadır (Dilek, 2001, s. 79). Dilek'e göre ülkemizdeki durum daha farklıdır. İlköğretim öğrencileri ders kitaplarındaki dili anlamada zorluk çekmektedir. Bu kitapların içeriği lise kitaplarındaki içerikten farklı değildir. Ayrıca konularda da benzer cümleler yer almaktadır.

Tarihçiler, kavramları ve dili kullanırken öğrencilerin sınırlı kapasitesine uygun şekilde kullanırlar (Husbands, 1996, s. 34). Husbands, tarihçilerin dili ve kavramları öğrencilerin kapasitesine uygun şekilde kullandıklarını savunmuştur.

Tarih anlatımı sırasında çok sayıda kavram ve kelime kullanılmaktadır. Disiplin kelimesi Latince'deki "disciplina" yani öğretilen konu anlamına gelen kelimeden gelir. Bu kelimenin kökü olan "discare" ise öğretmek anlamındadır. Disiplin kelimesinin ilk anlamı ise bilimde öğretim konusu olan ya da olabilecek bilgilerin hepsini içerir (Foulque, 1994, s. 103; Püsküllüoğlu, 2003, s. 387). Yazara göre tarih anlatımında çeşitli kelimeler ve kavramlar kullanılmaktadır. Bunların birinin disiplin kavramı olduğunu belirtmiştir. Disiplin kavramını açıklamış ve bunun daha kolay anlaşılmasını sağlamıştır.

Tarih disiplininde farklı değerlendirmeler bulunur. Bunlar: Değerlidir, yetersizdi, büyük kayıplar, önemlidir, zengindi, çetin mücadeleler gibi tarih ders kitaplarında geçen ifadeler tarih derslerinde sıkça kullanılmaktadır (Köksal, 2007, s. 122–124). Köksal'a göre tarih disiplini içinde; yetersizdi, zengindi, büyük kayıplar, önemlidir gibi çok farklı tanımlamalar bulunmaktadır. Tarih dersi kitaplarında geçen bu tanımlamalar sıkça kullanılmaktadır.

Biçimsel olarak tarih biliminin son zamanlarda değişim içinde olması yaşanan sıkıntılar arasındadır. Beyazların tarihi, çocukların tarihi, yasaklı tarihler, siyahların tarihi, halk belleği tarihleri, kadınların tarihi, erkeklerin tarihi, feministlerin tarihi gibi farklı şekillerde oluşan anlayışların popülaritesi artma eğilimi göstermektedir. Ancak bunlar henüz tarih alanına yansımamıştır (Keith, 1997, s. 76). Keith'e göre tarih bilimi biçimsel olarak önemli bir değişim içindedir. Bunu sıkıntı olarak yorumlayan yazar, toplumda farklı anlayışların arttığını belirtmiştir. Siyahların tarihi, beyazların tarihi, yasaklı tarihler gibi tanımlamaların ise tarih dersine henüz yansımadığını da ifade etmiştir.

Kavramları kullanmayı bilmek oldukça önemlidir. Öğrencilerin gerçeklerin üzerinde düşünmesi, kavramların oluşmasında etkin rol oynar. Kavramlar bireylerin düşünme eylemini yaptığı sırada gerçekleşmektedir. Kavramlarla ilgili olan kurallar keşfedildiğinde çocuklarda kavram oluşturma eylemi başlamış olur (Binbaşıoğlu, 1990, s. 124). Binbaşıoğlu'na göre kavramlar doğru kullanılmalıdır. Kavramların oluşmasında öğrencilerin gerçeklerin üzerinde durmasının önemi vurgulanmıştır. Çünkü kavramlar öğrenciler düşünürken ortaya çıkmaktadır. Çocuklar kavramların kurallarını öğrendiğinde kavram oluşturmaya başlayabilir.

Öğrencilerin tarihsel kavramları öğrenebilmesi için bu kavramlar üzerinde anlaşılır şekilde tartışabilecekleri ve kavramlar üzerinde karşılıklı olarak etkileşim gerektiren konularda kullanabilecekleri bir ortamın sağlanması gereklidir. Çünkü tarihi anlamada kavramlar dış yapı niteliğine sahiptir (Cooper, 1995, s. 5-6). Cooper, öğrencilerin tarihsel kavramları öğrenmeleri halinde bunların üzerinde tartışabileceklerini, etkileşim sırasında bu kavramları kullanabilecekleri bir ortamın olması gerektiğini belirtmiştir. Bunu kavramları tarihin anlaşılmasında dış yapıyı oluşturmaya bağlamıştır.

Zorunluluk, imkân, olanak, imkânsızlık gibi örnek kavramlar tarih anlatımında sıkça kullanılır (Emiroğlu, 2004, s. 44). Emiroğlu tarihte en sık kullanılan kavramlara değinmiştir. Bunlar arasında imkânsızlık, olanak, zorunluluk gibi kavramların olduğunu ifade etmiştir.

Henüz ilkokul çağında olan bazı öğrencilerin bazı konular üzerinde soyut kavramlar geliştirdikleri bilinmektedir. Bu dönem daha somut işlemlerin olduğu bir süreçtir. Bunun tam tersi de olabilir. İlkokuldan sonraki eğitim basamaklarında da bazı öğrenciler soyut kavramlar geliştiremeyebilir (Başaran, 1990, s. 90-94). Başaran, ilkokul çağındaki öğrencilerin bir kısmının soyut kavramlar geliştirdiklerini belirtmiştir. Bu çağ somut işlemlerin yoğun olduğu bir dönemdir. Ancak bunun aksi de olabilir. İlkokul sonrasındaki eğitim sırasında da bazı öğrencilerin soyut kavram geliştirememesi söz konusu olabilir.

Neden kavramı, tarih eğitiminde anahtar kavramdır. Tarih metinlerinde metinle alakalı kitaptaki kavrama sorularında olayların nedenlerine ve sonuçlarına odaklanma yaygın kullanılır. Buradaki zorluk tarihçilerin olayların oluşma nedenini sunma şekillerini ayırt etmektir. Olayların nedenleri çoğu zaman üzeri örtük ve doğallaştırılmış şekildedir. Bu nedenle uslamlama net olarak verilmez. Olayın sorumluları olan toplumsal aktörler dilsel kurgulama ile sunulduğu için nedenler açıkça verilse de anlamak zordur (Schlepppegrell 2004; Achugar ve Schlepppegrell 2005, s. 299). Yazar, tarih öğretiminde neden kavramının

çok önemli olduğunu bunun anahtar kavram olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Tarihi metinlerdeki kavrama sorularında neden ve sonuçlara odaklanıldığı görülmüştür. Tarihçilerin olayları sunma şeklini ayırmak burada önemlidir. Metinlerde olayların nedeni üzeri örtülü olarak verilir. Nedenler net olmadığından bunu öğrencilerin eleştirel düşünme ile açması gerekir. Nedenler açık olsa da bunun anlaşılması zor olur.

Yapılan bir araştırmada on dört yaşındaki öğrencilerin tarih ders kitaplarındaki kavramların hemen hemen yarısına yakını anlamadıkları belirlenmiştir. Bu tarihçilerin dili genellikle anlaşılmaktan uzak bir şekilde kullanmalarına bağlanmıştır (Dilek, 2001, s. 78). Dilek, on dört yaşındaki öğrencilerin bir kısmının tarih ders kitaplarındaki kavramların önemli bir bölümünü anlamadığını bir araştırmaya dayanarak belirtmiştir. Bunu ise tarihçilerin kullandığı anlaşılması zor olan dile bağlamıştır.

Öğrencinin anlama seviyesini belirleyen öğretmen, bu sayede öğretilecek kavramın gelişmiş versiyonlarını kullanarak öğrencinin bu kavramı kazanmasını sağlayabilir (Shawyer, Booth ve Brown, 1988, s. 217). Yazara göre öğretmen öğrencinin anlama seviyesini belirlerse kavramın farklı versiyonlarını kullanarak daha kolay anlamasını sağlayabilir.

Buna örnek olarak demokrasi kavramının boyutlarını ve sınırlarını kavramak için yeterince bilgi sahibi olunması gerekir. Bu yapılmadığında öğrencinin bilgisi yeterli olmadığı için demokrasi kavramı hatalı bir şekilde, çarpık olarak kullanılabilir (Başaran, 1990, s. 291). Başaran'a göre demokrasi kavramının öğrenilmesi için demokrasi hakkında yeterli bilgi edinilmelidir. Öğrenci yeterli bilgiye sahip olmadığında demokrasi kavramını doğru öğrenemez.

Yapılan araştırmalar; tarihsel kavramlar iyi seçildiğinde ve görsel yöntemlerle öğretildiğinde öğrenimin daha iyi olacağını göstermektedir. Öğrenmenin daha iyi olabilmesi için psikologlar çocuklara verilecek materyalin türü, sınıf içindeki tartışmaların desteklenme şeklinin önemini vurgulamışlardır (Cooper, 1995, s. 20). Cooper'e göre tarihsel kavramlar doğru seçilir ve öğretimi görsel olarak yapılırsa daha iyi öğrenme mümkün olabilir. Bu konuda psikologlar da çocuklara sınıftaki tartışmaları destekleyecek materyallerin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Teşvik kavramı da buna örnek olarak verilebilir. Ekonomik tarih literatüründe teşvik kavramının tanımı; belli bir ekonomik faaliyetin diğerlerine nazaran daha hızlı ve fazla gelişmesini sağlayabilmek için kamu aracılığıyla çeşitli yöntemlerle maddi ya da gayri maddi destekler, yardımlar ve özendirmeleri kapsar (İncekara'dan aktaran Bıyık ve Kıratlı,

2000, s. 5). Yazarlar, kavramlar konusunda teşvik kavramını örnek göstermiştir. Ekonomik tarih alanında teşvik kavramı belli bir faaliyetin diğerlerine göre hızlı gelişmesi adına kamu yardımıyla çeşitli desteklerle yapılan yardımları ve bu faaliyeti özendirmeyi kapsamaktadır.

Tarihsel hikâyeler; anlatım yöntemiyle derse taşınırsa hem ilgi çeker hem de ilgili tarihi döneme dair kültürel, sosyal ve ekonomik yapının öğrenciler tarafından kavranılmasını sağlar. O dönemin toplumsal değerlerinin anlaşılması, tarihsel olguların ve kavramların öğrenilmesi daha kolay olacaktır. Böylece aktif bir öğrenci kazanılabilir (Şimşek, 2006). Şimşek'e göre tarihsel hikâyeler derse anlatım ile taşınırsa daha fazla ilgi çekecektir. Bu şekilde öğrencilerin olayı kavraması ve anlaması kolaylaşır. Aktif öğrenci kazanmak için bu öğrenme yöntemine önem verilmelidir.

Öğrencilere; deneyim, düşünme zamanı ve tartışma için yeterli süre tanınması önemlidir. Bu sayede bir kavramın ismine anlam verilmesi mümkün olabilir (Sunal ve Haas, 2004, s. 95). Yazarlara göre öğrencilerin kavramı anlaması için yeterli düşünme ve tartışma süresi verilmelidir. Bu şekilde tarih öğretimindeki hedeflere daha kolay ulaşılabilir.

Tarih bilgi bütünüünün oluşturulması için geçmiş olayların kavramlar dizgesi durumuna getirilmesi gerekir. Bu sayede tarihte bilgi bütünlüğü sağlanabilir (Köksal, 2007, s. 43). Köksal'a göre tarih bütünlüğünün sağlanması için geçmiş olaylar kavramlara dönüştürülmelidir. Örnek olarak ilke; kural, ölçü, prensip olarak ifade edilebilir.

Kavramlar arasındaki ilişkilerin öğrenciler tarafından daha kolay görülebilmesi için kullanılabilecek kavram haritaları en uygun materyaller içindedir (Erden, 1996, s. 92). Erden, öğrenciler tarafından kavramların daha iyi öğrenilmesi için kavram haritalarının oluşturulması gereği üzerinde durmuştur.

Kavram haritası, yaklaşımlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğerleri ise öğrencilerin konuşmalarının kayıt altına alınması ve yapılanmış yazılı alıştırmaların kullanılmasıdır. Bunların hepsi yeni bilgilerin verileceği ders zamanından harcanmakta, bu zaman süresince öğretmenlere sürekli şekilde öğrencilerin anlayışlarıyla ilgili verdiği delilleri değerlendirmeleri için zor yükümlülükler yüklemektedir (Shawyer, Booth ve Brown, 1988, s. 215). Kavramların öğrenilmesinde kavram haritası yaklaşımı dışında öğrencilerin konuşmalarının kaydedilmesi ve yazılı alıştırmaların yapılması gibi yaklaşımlar da bulunmaktadır. Yazara göre bu yaklaşımların hepsi derste yeni bilgilerin alınacağı zaman olmakta ve kanıtların değerlendirilmesinde öğrencileri zorlamaktadır.

Öğrencilerin tarihsel kavramları, olguları ve olayları anlayabilmek için, kronoloji, tarih araştırma yöntemlerini, tarihi belgeleri inceleme tekniklerini kullanmaları gerekir. Tarih öğretiminin hizmet ettiği iki disiplin bulunmaktadır.

Bunlardan ilki, tarihin tarih için öğretilmesidir. Konuları gereği tarih ilginçtir. Bunların disipline edilmesi, çalışma alanı olarak yerel olduğu kadar ulusal ve uluslararası alanlarda öğrencilerin toplumlar ve topluluk hakkındaki bilgilerini arttırır.

Diğer disiplinde ise tarih öğrencilerin kişisel gelişimlerini ve eğitimsel deneyimlerini zenginleştiren ve bunların önemini kavramalarını sağlayan nitelikler kazanmalarında etkili olur (Haydn, Arthur ve Hunt, 1997, s. 18). Yazarlar; tarihsel kavramların öğrenciler tarafından anlaşılması için tarihi belgeleri inceleme, kronoloji ve tarih araştırma tekniklerini kullanmalıdır demişlerdir. Tarih iki disipline hizmet etmektedir. Tarihin tarih için öğretilmesi disiplininde tarih konularına göre ilginçtir. Disipline edilen konular öğrencilerin toplum hakkındaki bilgilerini arttırır. Diğer disiplinde ise tarih, öğrencilerin deneyimlerini ve gelişimlerini desteklemekte ve kavramları anlamalarını kolaylaştırmaktadır.

4.1.4.4. Türkçe Kavramların Arapça ile İlişkisi, Bunun Tarihe ve Kültüre Etkisi

İnsanların anlaşmasını sağlayan bir araç olan dil, kendine has kanunları bulunan, bunlar çerçevesinde gelişen, temeli hangi zamanlarda atıldığı bilinmeyen gizli antlaşmalar içeren, seslerden oluşan toplumsal bir müessesedir.

İnsanlar, anlatmak için dili araç olarak kullanırlar. Bunun nedeni dilin anlaşmayı sağlamasıdır. Dillerin hepsi canlı bir varlıktır. Canlılar gibi her zaman değişim gösterirler. Bu bazen ses özellikleri, bazen dil bilgisi, bazen de anlam bakımından olur. Dildeki fonetik ve semantik değişimdeki en önemli unsur, diğer dillerle olan kelime alışveriştir. Toplumlar tarihin her döneminde etkileşim içinde olmuştur. Geçmişteki etkileşim ticaret, komşuluk, kültürel ve sosyal ilişkiler dışında fetihlerle açığa çıkan kültür ve din alışverişi ile olmuştur.

Osmanlıca; Türkçe esas alınarak oluşturulan Farsça ve Arapça çok sayıda kelime, kaide ve şekilleri barındıran bir yazı dilidir. Buna rağmen üç dili de bilen bir kişi Osmanlıca yazılmış olan bir metni kolay anlayamaz. Zira Osmanlıca, Farsça ve Arapçanın belli ölçüde Türkçe ile birleşmesinden doğan bir dildir.

Osmanlıca, çok sayıda Arapça kelimeyi içermektedir. Bu kelimelerin çoğunluğu sıfat ve isimlerden oluşur. Arapça isimlerin her türü Osmanlıca’da kullanılmıştır. Bu türler toplam on iki kadardır: İsimler, mastarlar, ism-i meful, ism-i fail, ism-i tafdil, sıfat-ı müşebbehe ile ism-i mensub, ism-i zaman, mübalağalı fail, ism-i alet, ism-i mekân, ism-i tasğir. Arapçadaki mastar türlerinin hepsinin Osmanlıca yazı dilinde kullanıldığı görülmektedir. Fiiller ise sadece şekil olarak değil Osmanlıca’da anlam olarak da yer almamıştır. Arapçada “Laubali” gibi fiil olan kelimeler Osmanlıcada kullanılmamış, bunlar isimlendirilerek kullanılmıştır.

4.1.5. Türkiye–Mısır, Tarihi İlişkilerinin Üzerine Farklı Boyutlar

4.1.5.1. Eski Mısır Tarihi

Mısır kelimesi Sami kökenli olan bir kelimedir. Avrupa’da Mısır ülkesi Egypt kelimesi ile ifade edilmektedir. Bu kelime ise Yunancadır. Bu ülkeyi eski Yunanlılar Egiptos olarak tanımlamışlardır. Bu ismin Mısır’ın eski halkı Kıptilerle ilişkisi de vardır. İslam döneminde bu kelime kısaltılarak kibt halini almıştır. Bu şekilde ülkenin yerli halkı bununla anılmaya başlanmıştır (Darkot, 1977, s. 217). Darkot, Mısır kelimesinin nereden geldiğine dair bilgilere yer vermiştir. İslam dönemine geldiğinde kısaltılan kelime "kibt" olarak anılmış ve ülke halkı da bu şekilde anılmıştır.

İslam dönemindeki "Mısır" ismi de İbranilerin kullanmış olduğu Mısrayim adından gelmiştir. Benî İsrail’in bu bölgeyi bu isimle ifade etmesinin nedeni ise belirlenememiştir (Özer, 1987, s. 8). Özer, İslam döneminde kullanılan Mısır isminin İbranilerden geldiğini ve Benî İsrail’in bölgeyi bu şekilde tanımlamasının nedeninin bilinmediğini belirtmiştir.

Mısır’ın ismi, eski Mısırlılara göre Ham ile anılmaktaydı. Benî İsrail’in kutsal kitaplarında yer alan Nuh’un çocuklarından birinin adı ise Ham olarak görülmektedir. Kıpti lisanında bu isim siyah anlamına gelmekte, Benî Nuh’un ten renginden ziyade Mısır Toprağının renginden kaynaklanmaktadır (Sâmi, 1996, s. 4293). Sâmi, Mısır isminin nereden geldiği hakkında değerlendirmelerde bulunmuştur. İfadesinde Kıpti lisanında siyah demek olan Ham isminin Mısır toprağının renginden geldiğini belirtmiştir.

Mısır, Eski Mısırlılar tarafından Kemet olarak yani kara toprak olarak anılmaktadır. Mısır’ın dışındaki uçsuz bucaksız olan verimsiz çölün adı ise Desheret yani kırmızı toprak olarak anılmıştır. Bu kelimenin batı dillerindeki anlamı ise çöl manasına gelen desert kelimesidir.

(Sands, 2005, s. 30). Sands; Mısır'ın eskiden kara toprak anlamına gelen Kemet olarak anıldığını, ülkedeki çölün ise kıvıll toprak anlamındaki Desheret olarak anıldığını belirtmiştir.

Mısır, coğrafi açıdan bulunduğı kıttadan daha çok tarihi bağları yüzünden diğerk kıtalarla alakalıdır (İnan, 1992, s. 1; Karal, 1938, s. 9–13).

Eski Mısırlılardan günümüze kadar Nil Irmağının kuzeyi Aşağı Mısır, güneyi ise Yukarı Mısır olarak adlandırılmıştır. Genel kabule uygun olan yön kavramına ters olan bu isimlendirmenin nedeni, aşağı ve yukarı kavramının Nil Irmağının kaynağına göre tespit edilmesidir (Philips, t.y, s. 1). Philips; Eski Mısır tarihinden itibaren Nil nehrine göre güney Yukarı Mısır, Kuzey ise Aşağı Mısır olarak bilinmektedir demiştir. Bu bildiğimiz normal yön kavramına ters düşmektedir.

Herodot'un yaşam sürdüğü dönemde Nil nehrinin kaynağının Asvan yakınında olan Katarakt olduğu bilinmekteydi (Yavi ve Nazıroğlu Yavi, 2001, s. 9). Yazarlar, Herodot tarafından yapılmış açıklamaya göre Mısır'ın doğu ve batı olarak bölgeyi ikiye böldüğünü belirtmektedir. Herodot'un, Nil nehrinin kaynağında Asvan yakınındaki Katarakt bölgesinde yaşam sürdüğü ifade edilmiştir.

Nil nehri Habeş dağlarından getirdiğı verimli birikimi sayesinde Mısır'a özgü olan siyah toprağı oluşturmaktadır. Bu toprağın özelliğı ise çok verimli olmasıdır (İnan, 1992, s. 3-8;) Mısır'da bulunan verimli siyah toprağın Nil nehri tarafından habeş dağlarından getirdiğı belirtilmekte ve toprağın bu bölgeye özgü ve verimli olduğu ifade edilmektedir.

Bazı dönemde taşkın olan Nil nehri, bölgedeki verimliliğı ve üretimi sağlamıştır. Çöl nedeniyle nüfustan bir kısmı Nil nehri çevresine gitmiştir. Burada yerleşen nüfusun; kültürel, sosyal, etnik ve ekonomik bütünlüğü de kalabalık olmasıyla sağlanmıştır (Yavi ve Nazıroğlu Yavi, 2001, s. 8-11). Yazarlara göre Nil nehrinin durumu bölgedeki verimliliğın ve üretimin artmasına neden olmuştur. Ülkedeki çöl nedeniyle halkın önemli kısmı Nil nehri yakınlarında yaşam sürmüştür. Buradaki halkın ekonomik, sosyal, etnik, kültürel açıdan bütünlüğü de sayıca fazla olmalarıyla sağlanmıştır.

Mısır denilen bölge Nil olmasaydı eğer etrafını saran kum çölünden başka bir şey olamazdı. Bu bölgede bitkisel yaşam ve hayvanlar için Nil can damarıdır. Nil'in varlığı Mısırlıların yaşamında çok önemli bir etki yapmıştır (Özer, 1987, s. 9). Özer, Mısır'da Nil nehrinin olmaması halinde bölgenin kum çölü halinde olacağını belirtmiştir. Ülkedeki canlı yaşamın varlığını Nil nehrine bağlamış ve halk için nehrin çok önemli olduğunu vurgulamıştır.

Mısır, bu nedenler yüzünden coğrafi açıdan Afrika'ya bağlıdır. Ancak Ön Asya'daki en eski kültür merkezlerinden de biridir (İnan, 1992, s. 2). İnan; Mısır'ın bu özellikleri nedeniyle Afrika'ya bağlı olduğunu ve Ön Asya'da da en eski kültür merkezleri arasında bulunduğunu belirtmiştir.

Mısır'da, eski medeniyetten kalan mumyalanmış cesetler incelendiğinde beyaz ırktan oldukları görülmüştür. Bu durumda bunların Asya'dan geldiklerine şüphe yoktur (Özer, 1987, s. 17). Özer'in belirttiği gibi Mısır tarihinden kalan mumyalanmış cesetler incelendiğinde bunların beyaz ırktan olduğu ve Asya'dan geldikleri ifade edilmiştir.

İlk devirlerde vadi ile deltada yaşayan halk arasında da ırki bakımında farklılık bulunmaktadır. Deltaya yerleşen halk Asyalı bir kavimdir. Zaman içinde bu bölgelerdeki halk birbirine karıştığından tarihte Mısır denilen halk oluşmuştur (İnan, 1992, s. 8). İnan ilk dönemde vadi ve deltada yaşayan halkın ırk bakımından farklı olduğunu belirtmiştir. Deltaya Asyalı bir kavmin yerleştiğini, zamanla birbirine karışan halk nedeniyle Mısırlıları oluşturmuştur.

Mısır'ın Araplar tarafından fethedilmesinden sonra bölgede yaşayan halkın önemli bir bölümü Araplaşmıştır. Kıptilerin fazla olduğu yerler daha çok Circa, Asyut, Kana, Minya eyaletleridir (Ercan, 2001, s. 66). Ercan, Arapların Mısır'ı fethetmesinden sonra halkın büyük oranda Araplaştığını belirtmiştir. Kıpti denilen halkın ise Minya, Asyut, Circa, Kana bölgelerinde bulunduğunu ifade etmiştir.

Mısır'da bunların dışında bölgede kurulan Türk devletlerinin hükümdarlarının satın aldığı askerler yani kölemen denilen gruplarda vardır. Bunların asılları Türkler. Ayrıca bölgede Habeşliler, Suriyeliler ve Yahudiler de vardı. Bunlarda Mısır halkı arasında sayılıyordu (Karal, 1938, s. 11). Karal, Mısır'da Türk hükümdarlar tarafından satın alınan kölemen denilen askerlerin de olduğunu belirtmiştir. Bunların Türk kökenli olduğunu da ifade etmiştir. Ülkedeki Yahudiler, Suriyeliler, Habeşliler de Mısır halkı içinde kabul edilmiştir.

Tarihi milattan önceye dayanan Mısır dünyada eşi benzeri az bulunur güzellikleri günümüze taşımış bir ülkedir. Nil nehriyle hayat bulan bu ülkeyi her yıl çok sayıda turist ziyaret etmektedir. Konumu ve tarihiyle önemli bir ülke olan Mısır aynı zamanda Orta Doğu ülkelerinin içinde farklı bir yere sahiptir. Bu olumlu özelliklerin ülke ekonomisine yansımaması da önemli bir kayıptır. Yine de Mısır Afrika için önemli bir ekonomik güçtür.

4.1.5.2. Türkiye ve Ortadoğu'nun Önemi

Nüfusun kalabalık olması bir bölgede insan gücünün önemini artırır; fakat bir devlet nüfusu büyük diye dünyadaki en güçlü devletlerin arasına giremez. Aynı zamanda nüfus açısından dünyanın en kalabalık devletleri içinde olmayan bir devlet de güçlü olan devletlerin arasına zor girer (Harp Akademileri Komutanlığı, 1999, s. 136). Açıklamada nüfusun kalabalık olmasının insan gücünü artırdığını ancak bunun tek başına devleti güçlü devletler konumuna getiremeyeceği belirtilmiştir. Ancak güçlü devletlerin de her zaman nüfus olarak kalabalık olduğu da ifade edilmiştir.

Osmanlı İmparatorluğu çok sayıda etnik unsuru yüzlerce yıl barış içinde yaşatmıştır. İmparatorluk tarihe karışınca Ortadoğu da kaynayan kazana dönmüştür (Giritli, 1977, s. 145). Giritli, Osmanlı İmparatorluğunun çeşitli etnik unsurları tarihte barış içinde yaşattığını, İmparatorluk yıkıldıktan sonra bölgenin karıştığını belirtmiştir.

Doğudaki ülkelerin bir kısmı dışında gerçek olarak ulusal kimliklerini kazanmış ülke bulunmamaktadır. Bu ülkelerin ulusal sınırlarını bile başka ülkeler çizmişler ve onlar da kabullenmişlerdir. Bu yüzden bölgedeki mevcut durum ve düzenin bu bölgedeki devletler ve yaşayan insanlar tarafından benimsendiği ve özümsemişliğini söylemek zordur. Günümüzde de karşılaşılan belirsizlikler ve istikrarsız durumların arkasında bu hususların yattığı söylenebilir. Bunun yanı sıra bölgedeki aşırı milliyetçilik ve fundementalizm komünist ideolojinin çökmesiyle oluşan ideolojik boşluğu doldurmaya çalışmaktadır (Canbaş, 1999, s. 300). Canbaş, bölgenin doğusunda bazı ülkelerin ulusal kimlik kazandığını belirtmiştir. Bazılarının ise ulusal sınırlarını başka ülkeler belirlemiştir. Bu nedenle bölgedeki düzen insanlar ve devletler tarafından benimsenmemektedir. Bu durum günümüzde de devam etmektedir

Amiral Alfred Thayer Mahan, ilk kez Ortadoğu kavramını Arabistan ve Hint yarımadaı arasındaki, deniz stratejisi için önemli olan bölge için kullanmıştır. Bugün Basra (İran) körfezi merkezli olan bölgenin tanımlaması buranın fiziksel özelliklerinden ziyade stratejik özelliklerinden kaynaklanmıştır (Davutoğlu, 2002, s. 129). Davutoğlu, Ortadoğu kavramının ilk defa kullanımına değinmiştir. Bu tanım bölgenin fiziksel özelliklerinden değil stratejik konumundan dolayı yapılmıştır.

Ortadoğu, tarih boyunca önemli olaylara ve büyük medeniyetlere sahne olmuş bir bölgedir. Coğrafi konumu ve kıtalararası durumu nedeniyle her zaman dikkatleri üzerine çeken bir bölgedir. Burayı jeopolitik ve coğrafi otoriteler, dünya adası olarak nitelendirmektedir.

Avrupa, Asya ve Afrika'dan meydana gelen, bazı hallerde eski dünya olarak nitelendirilen kıtalar topluluğu Ortadoğu denilen bu bölgede kesişirler.

Jeopolitik uzmanlarının ortaya attığı dünya adası (World Island) kavramı; coğrafi açıdan Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarını kapsamaktadır. Burası dünyadaki en büyük kara parçasını oluşturmaktadır. Burası eski medeniyetlerin beşiği konumundadır. Bu açıdan bölgeye eski dünya denir. Sonradan keşfedilen Amerika kıtası ise “Yeni Dünya” olarak anılır.

Avrupa kıtası, Anadolu'nun üzerinden Ortadoğu'ya kadar uzanmaktadır. Asya'dan İran ve Anadolu'yu takip eder ve Avrupa'ya geçer. Aynı şekilde doğudan Mezopotamya üzerindeki yollardan Doğu Akdeniz ve Sina Yarımadasından Mısır ve Afrika kıtasına kadar uzanır. Ayrıca Doğu Akdeniz kıyılarındaki bazı yollardan Anadolu, Irak ve İran'ın üzerinden Asya kıtasına kadar uzanan konumlar Ortadoğu'nun değerini arttıran etkenlerdir (Memiş, 2002, s. 9). Memiş, Ortadoğu bölgesinin konumu hakkında değerlendirme yapmaktadır. Bölgenin coğrafi önemini belirtmiştir.

Başta Mısır krallığı olmak üzere İskender, Pers, Bizans, Roma, Selçuklu ve Osmanlı İmparatorlukları Ortadoğu bölgesinde mücadele etmişlerdir. Ayrıca bu bölgedeki mücadeleyi kaybetmiş olanlar da yıkılmaktan kurtulamamıştır. Tarihte İpek ve baharat yolunun üzerinde kalan Ortadoğu günümüzde ise dünyanın petrol rezervlerinin üçte ikisine sahiptir. Sadece bu özelliği bile bölgeye önemli bir avantaj ve ekonomik bakımdan üstünlük sağlamaktadır. Buna rağmen çok sayıda sorunu getiren bazı çelişkilerin olduğu bir bölgedir (Kocaoğlu, 1995, s. 167). Kocaoğlu, Ortadoğu bölgesinde çeşitli devletlerin kurulduğunu ve bölgede mücadelesine devam ettiğini belirtmiştir. Bölgedeki mücadele gücünü kaybetmiş devletlerin ise yıkılmaktan kurtulmadığı ifade edilmiştir. Bölge dünyanın petrol rezervi bakımından en zengin bölgesi olup, önemli avantajlara sahiptir.

Ortadoğu dünyanın tam merkezinde yer alan bir menteşe gibidir. Bölgenin sahip olduğu stratejik özellikler nedeniyle geçmişte olduğu gibi günümüzde de dünyadaki güç odaklarının ilgisini çekmekte, menfaatler çakışmaktadır. Ortadoğu'yu hedef yapan stratejik olgular ise aşağıdaki gibidir.

-Asya, Avrupa ve Afrika gibi üç büyük kıtayı birleştiren kara yollarının düğüm noktasında olması

-Avrupa'dan, Asya'ya ve oradan da Afrika'ya kadar uzanan demir yolunun Ortadoğu'dan geçmiş.

-Dünyadaki güç merkezlerinin ilgisini çeken su yolu ve geçitlerin bu bölgeden kontrol edilmesi.

-Bölgenin Asya ve Avrupa havayolunun üzerinde kalması

Dünyadaki en önemli stratejik hammaddeler arasında bulunan petrolün dünya rezervi dikkate alındığında bunun üçte ikisinin Ortadoğu'da olması

-Dünyada petrol ve doğalgaz akışının sağlandığı en kısa boru hatlarının bu bölge aracılığıyla sağlanması

Tarihteki en zengin kültür hazinelerinin burada olması ve turizm bakımından önemli bir bölge olması

-Bölgenin dünyadaki tek tanrıya inanan üç önemli dinin merkezi çıkış noktası olması (Doğanay, 1994, s. 19- 23). Doğanay, bölgenin stratejik konumu üzerinde değerlendirmeler yapmıştır. Ortadoğu'nun sahip olduğu özellikleri açıklamışlardır.

Doğu bölgesindeki temel sosyal özellikleri; karmaşık etnik yapı farklı, dini inançlar, milli devlet olabilme sürecini tamamlamamış olan ülke yapısı, aşiret farklılaşmasına dayalı eski düşmanlıkların bulunduğu mozaik toplumlardır. Bölgede bulunan ülkeler arasındaki temel sorunlar ve farklılıklar; ülkelerin batılı ülkelerle olan karşılıklı ilişkileri doğu ülkelerinin ülkelerin kendi aralarında güçlü bir birlik oluşturmalarına da engel olmaktadır (Arı, 1998, s. 26). Arı'ya göre bölgenin doğusundaki ülke yapısı karışık toplumlardan oluşmaktadır. Bölgedeki ülkelerin sorunları ve farklılıkları, batılı ülkelerle ilişkileri kendi içlerindeki birliğin oluşmasına engel teşkil etmektedir.

Ortadoğu, tarihin her döneminde yabancı güçlerin siyasi ve stratejik ilgi alanında olmuştur. Bölgenin ekonomisi; siyaseti, kaderi genellikle büyük güçler tarafından, geniş bir planda, aynı zamanda uluslararası ilişkiler ve güç dengeleri arasında belirlenmiştir. Bu nedenle bölgesel aktörlerin tercihlerini ve davranışlarını değerlendirmek için dünya çapındaki büyük güçlerin aralarındaki ilişkileri de analiz etmekte yarar vardır. Ortadoğu, soğuk savaş yıllarında bu iki kutuplu yapıda olmuştur ve uluslararası ilişkilere uygun şekilde blokların rekabetiyle şekillenmiştir. Soğuk savaş, bölgedeki aktörlerin önemini azaltmıştır. Ancak Ortadoğu ülkeleriyle Mısır açısından bağımsızlık hareketinin devamında, üçüncü dünya ideolojisi açısından önemli bir hareket alanı oluşturmuştur. Ülkenin kendi tercihleri ve dinamikleri, oluşan siyasal çizgide önemli bir etkiye neden olmuştur (Güler, 2004, s. 11). Güler'e göre tarihin her döneminde Ortadoğu stratejik açıdan ve siyasal bakımdan ilgi odağı

halindedir. Büyük güçler bölgenin siyasetinden ekonomisine kadar her alanda ekili olmuştur. Bölgedeki dinamiklerin değerlendirilmesi için büyük güçlerin ilişkileri de analiz edilmelidir.

Tarihsel perspektif Ortadoğu'daki dengelerin kalıcı şekilde kurulmadığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle bölgesel ve küresel bakımdan devam eden egemenlik mücadeleleri Ortadoğu'daki şekillenmenin sürekli olmasını zorunlu hale getirmiştir (Parlar, 1997, s. 61). Parlar'a göre Ortadoğu'da dengelerin kalıcı şekilde kurulmadığı görülmektedir. Bölgedeki egemenlik mücadelelerinin bu yüzden sürekli olması zorunludur.

Doğu bölgesindeki çatışma riskinin artmasına neden olan başka faktörler de bulunmaktadır. Bölgedeki su sorunu bu faktörlerin en önemlisidir. Diğer önemli faktör ise devlet destekli olan terörizm sorunudur. Türkiye'yi içine alan hesapların arasında yer alan devletler hala terör kozunu kullanmaya devam etmektedir. Terör kozunun Ortadoğu'daki uygun ortamdan yararlanarak kullanmaya ve bunu gerçekleştirmeye devam ettikleri de bilinen bir durumdur (Öztürk, 1997, s. 13-14). Öztürk'e göre doğuda çatışma riski başka nedenlerden de oluşabilir. Bunların başında su sorunu gelmektedir. Devlet destekli terörizm ise başka bir etkidir. Terör kozu Türkiye açısından da bir risk durumundadır.

Ortadoğu bölgesi hava, kara ve deniz yolları ve geçitlerine hâkim olması, sahip olduğu büyük petrol rezervleri; tarihi, kültürü ve dini merkez olması nedeniyle tarihin eski dönemlerinden itibaren dünyanın odak noktası olmuştur. Ortadoğu sahip olduğu özellikler nedeniyle tarih boyunca savaflara ve çekişmelere sahne olmuş bir bölgedir. Bölgenin etrafını çeviren denizler ve su yolları üzerinde bulunan kanallar, boğazlar burasının önemini arttırmıştır. Kızıldeniz ve Akdeniz'i birleştiren Süveyş Kanalı, Ortadoğu'daki su yolunu kontrol etmesiyle oldukça önemlidir (Erendil, 1992, s. 33). Erendil, Ortadoğu'nun sahip olduğu özellikler nedeniyle dünyanın odak noktası gibi görülmesinde etkili olduğunu belirtmektedir. Savaşların yüzyıllar boyu devam ettiği bölgede çok önemli coğrafi unsurlar bulunmaktadır. Özellikle Süveyş Kanalı'nın bölgedeki su yolunu kontrol etmiş olması çok önemli kabul edilmektedir.

Bölgede Müslüman Araplar daha fazla olmasına rağmen bölge üç semavi din olan; Hristiyanlık, Yahudilik ve İslamiyetin kutsal mekânlarını ve mensuplarını barındırmaktadır. Süleyman'ın mabedi Yahudiler için, İsa'nın çarmıha gerildiği yer Hristiyanlar için, Hz. Muhammed'in miraç'a çıktığı yer Müslümanlar için önemlidir (Erol, 2002, s. 10). Erol, bölgede en önemli üç dinin kutsal mekânlarının olduğunu ve bu dinlerin mensuplarının bulunduğunu belirtmektedir. Bu büyük dinler Müslümanlık, Yahudilik ve Hristiyanlıktır.

ABD tarafından ortaya konulan Büyük Ortadoğu Projesi, bölgedeki ülkeleri ABD ekonomik ve siyasi çıkarları doğrultusunda şekillendirmeye çalışmasını içermektedir. Bu proje aslında ABD'nin bölgede hâkimiyet kurma çabasından başka bir şey değildir. İstedikleri demokrasi talepleri bölgede özgür bir yaşamın kurulması değildir. Gerçekte istedikleri ekonomik ve siyasi açıdan güç kazanma isteğidir (Bilgin, 2004, s. 18). Bilgin, ABD tarafından ortaya konulan Büyük Ortadoğu Projesine değinmiştir. Projenin gerçekte ABD tarafından bölgede hâkimiyet kuram amacı taşıdığını ifade etmektedir. Amaçları bölgede özgür yaşam kurmak değil, bölgede siyasi ve ekonomışk bakımdan güçlü olma isteğidir.

İkinci Dünya Savaşı yıllarının Ortadoğu siyasetinde bir dönüm noktası teşkil ettiği bilinmektedir. Savaşın ardından İsrail devletinin, Avrupalı devletlerin bölgedeki politikalarının devamını sağlaması, bölgede denge unsurunun oluşturulması amacıyla kurulması, Arap dünyasında önemli bir durum oluşturmuştur. Bu, Arap ülkelerinin kendi iç siyasetlerinde radikal değişimlere neden olmuştur (Arı, 2004, s. 242). Arı, Ortadoğu siyasetinde ikinci dünya savaşı döneminde önemli gelişmeler olduğunu ifade etmiştir. Bölgede dengenin sağlanması özellikle Arap dünyasında çok önemli bir durumdur. İsrail devletinin savaştan sonra Avrupalı ülkelerin politikalarını bölgede devam ettirmesi de bunda etkendir.

İsrail devletinin kurulması, Arap ülkeleri ile batılı devletler arasındaki ilişkilerde sürekli olarak bozulmanın başlamasına neden olmuştur. Bu olaya başka bir tepki de Arap dünyasındaki milliyetçilik eğilimlerinin giderek artmasıdır (Ertuna, 1976, s. 132). Ertuna'ya göre bölgede İsrail devletinin kurulmasıyla batılı ve Arap ülkelerinin ilişkileri bozulmuştur. Ayrıca Arap dünyasında da milliyetçilik eğilimleri bu yüzden artmaya başlamıştır.

Kendi coğrafyasının içinde ve dışında sahibi olduğu ve kontrol ettiği jeopolitik güç kaynaklarını; diğer ülkelerle kıyaslandığında geliştiren, milli çıkarlarını gözeterek kendi lehine etkileyebilen topluluklar ya da devletler jeopolitik güç merkezi oluşturabilirler (Cömert, 2000). Cömert, devletlerin ya da devletin jeopolitik güç merkezi olabilmeleri için milli çıkarlarını göz önüne alarak bölgedeki ülkeleri kendi lehine etkilemesi gerektiğini belirtmiştir.

4.1.5.3. Mısır ve Tanzimat

Osmanlı İmparatorluğu'nun 19. Yüzyıldaki en önemli hadisesi Tanzimat'tır. Tanzimat, sosyal ve ekonomik temelleri çürümüş ve yıkılmaya yüz tutmuş olan imparatorluğun

yeniden kurulma teşebbüsünü göstermektedir. Tanzimat döneminde meydana gelen iç ve dış olaylar oldukça önemlidir. Tanzimat hakkındaki genel yargı, bunun bir yeniliğin başlangıcı olduğu ve batılılaşma hareketi olduğunun bir göstergesidir. Tanzimat bir anlamda yeni gelişmeler nedeniyle ortaya çıkmış bir durumdur. Osmanlı İmparatorluğunun Avrupa'ya yakınlaşmasını sağlayacak bir ıslahat hareketi olarak ortaya çıkmıştır. Tanzimat'ın amacı imparatorluğun dağılmasına neden olacak engellerin ortadan kaldırılması ve birliğin sağlanmasıdır (İnalçık, 2006, s. 13-37).

Arap milliyetçiliğinde, Arap sosyalizmi önemli bir unsurdur. Ancak Türkiye'de sosyalizm milliyetçilik karşısında aynı etkiye sahip değildir. Ancak Osmanlı medeniyetinin karşılığında, özellikle devlet geleneği bakımından ondan üstün olabilecek bir Acem ve Arap medeniyetinden bahsetmek çok da doğru olmaz (Güngör, 2010).

4.1.5.4. Türkiye ve Mısır'da Osmanlı Tarihi

Osmanlı dönemi Türk medeniyeti başlığı altında; devlet, hükümet, din, ahlak, ordu, donanma, hukuk ve eğitim başlıklarının olduğu; bunların yanı sıra toplum ve kültür, iktisadi düzen ve eyaletler alt başlıkları ile Osmanlı kültür ve medeniyetindeki değişimler yer almaktadır (Öztuna, 1976, 272- 429).

Bu dönemde Osmanlı İmparatorluğu yaşadığı iç sorunlardan başka Avrupa'daki gelişmelerden olumsuz bir şekilde etkilenmiştir. Fransız ihtilali; laiklik, milli egemenlik, milliyet ilkelerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Pek çok Avrupa devletinde meşrutiyet ve milliyet ayaklanmaları ortaya çıkmıştır. Yaşanan bu gelişmeler, Osmanlılar üzerinde olumsuz etkiler yapmıştır. Özellikle Hristiyan tebaa üzerinde milliyet duygusu ve ilkeleri etkili olmuştur. Bunlar Osmanlılardan ayrılma isteklerini daha baskın şekilde ortaya koymuştur (Çadircı, 1997, s. 173-177).

II. Abdülhamit'in Osmanlı tahtına geçmesi Osmanlıların Mısır'daki Babiâli ile ilişkileri bakımından yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur. Abdülhamit, ülkedeki Kavalalı ailesini sevmemekte ve hediyelerini de kabul etmemekteydi. Kavalalı ailesinin Mısır Hıdivliğini Osmanlı Devleti'nden gasp ettikleri düşünmekteydi. Bu yüzden Mısır Hıdivlerini geçmişten beri hoş karşılamamış ve Mısır Hıdivlerine karşı asla tam bir güven beslememiştir (Paşa, 1999, s. 148).

I. Dünya savaşı sırasında Osmanlı Devleti'nin yaptığı mücadelelerin önemli bir bölümü Ortadoğu topraklarının üzerinde olmuştur (Üçok, 1978, s. 215-217).

Genel olarak, Osmanlı imparatorluğu bir orta çağ zihniyeti ve ekonomisiyle idare edilmiştir. Osmanlı tarihinin önemli bir bölümü hala ihmal edilen inceleme alanları içindedir. Hem Türkiye'de hem batıda bu alanda yapılan son araştırmalar imparatorluğun başlangıcı ve sonu ile ilgili bilgimizi artırmış olmakla beraber, imparatorluğunun yıkılış sürecine de ışık tutmuştur (Lewis, 1998, s. 21-36).

Meşrutiyet döneminde; Milliyetçilik akımının neden olduğu etkilerle isyan ve bağımsızlık hareketleri meydana gelince, bazı Türk aydınları arasında Türkçülük akımı yayılmaya başladı. Tarih alanında Türkçülük hareketi, aslında siyasi bir hal almadan önce kültürel bir hareket şeklinde Sultan Abdülaziz döneminde ortaya çıkmıştır. Daha sonrada bu kültür hareketine siyasi bir mahiyet kazandırılmıştır. Bu yüzden gelişmelere paralel olarak tarih anlayışında değişim ve gelişmeler olmuştur. Milliyetçilik ilkesinin ön planda olması milli tarih anlayışını gündeme getirdiğinden ülkemizde tarih biliminin daha önemli hale gelmesi sağlanmıştır (Özçelik, 1996, s. 26).

Osmanlı Devleti'nin uzun bir zaman dilimini kapsayan döneminde daha çok İslam Tarihi ağırlıklı konular ön plana çıkarılarak, bu tarih bilinciyle öğrencilerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Tanzimat Döneminde (1839- 1876) ise Tanzimat'ın ilanıyla İslam Tarihi ağırlıklı anlayışla birlikte gelişen ve yeni açılan okullardaki Osmanlıcılık akımının da etkisiyle Osmanlı Tarihi ile Osmanlı Devleti'nin tarihi de okutulmaya başlamıştır (Özçelik, 1996, s. 24-25).

Müslümanlar ise İslam uygarlığının kendi kendisine yeterli bir hale geldiğine inanmışlardır. Bu anlayışın sonucu olarak, XVI. yy. 'a kadar bilindiğine göre Latince 39 vakayiname dışında, Latin'ce ya da başka bir dile çevrilen eser bulunmamaktadır. Bu şekilde tarihimizde XVIII. yy. başlarından itibaren Avrupa'dan askerlik sanatı ile ilgili bazı yeni yöntemlerin ilk defa alınması şeklinde başlamış ve Osmanlı kurumlarının bazı örnek ve yöntemlerine tatbik edilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde çağdaşlaşma kapsamındaki hareket ve çalışmalar da başlamıştır. Bu yeni hareket, XVIII. yy. başlarında Lale Devri döneminde bu düşünce değişikliğinin yansıması şeklinde kendini gösterdi (Akşin, 1993, s. 249-275).

Osmanlı Devleti'yle 1723 yılında Afgan Türk'ü Nadir Şah'ın ele geçirdiği İran arasında yüzyıl kadar süren savaşlar meydana gelmiştir, Osmanlı'da 1730 yılında bir bölgede yeniceyi ayaklanması meydana gelmiş ve padişah düşürülmüştür. Lale Devri döneminin ileri gelenleri

ise ortadan kaldırılmıştır. Bu koşullarda günümüzde gözden geçirilecek ilk çağdaşlaşmanın fikirleri ve girişimlerinin siyasal düzende bir iyileşme sağlamadığı gibi önemli fikirlerin uygulanması fırsatı olmamış ve bu fikirler toplum tarafından tutulmamıştır (Berkes, 2002, s. 42).

Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerinde yabancı eğitimcilerin çeşitli eserleri, Avrupa ve Amerika'ya gitmiş ya da buralarda öğretim görerek yurda dönmüş olan eğitimcilerimiz tarafından Türkçeye çevrilerek kazandırılmıştır (Özçelik, 1996, s. 68-71).

İngiltere'nin içinde bulunduğu İtilaf kuvvetleri, Mısır topraklardaki Türk hâkimiyetini kırmak amacıyla olağanüstü gayret sarf etmişlerdir. Savaşın sonuna gelindiğinde Araplar 'ın Türklere karşı olan düşmanca tutumu nedeniyle Batılı güçlerin Osmanlı Devleti'ne karşı kazanacağı zaferini kolaylaştırmıştır (Arsel, 1987, s. 190).

Mısır'daki vatanseverliğin ve milliyetçiliğin temelleri 18. Yüzyılın sonuna kadar inmektedir. Napolyon Mısır'ı işgal ettiği dönemde "Mısır Mısırlılarıdır" düşüncesini ortaya atması nedeniyle 19. Yüzyılın sonlarına doğru Napolyon Mısır'da oldukça fazla taraftar toplamıştır. Günümüzdeki anlamıyla Mısır milliyetçiliğinin ortaya çıkışı 19 yüzyılın son çeyreğidir. Ülkenin yabancı devletlerin mübadelesine uğraması bazı kesimleri rahatsız etmiştir. Bürokratlar, toprak sahipleri, ulema kesimi, Mısırlı subaylar gibi oldukça fazla kesim bundan rahatsızlık duymuştur. Bu gruplar 1879 yılına doğru Hıdiv İsmail görevden alınmadan önce Hıdiv İsmail liberal bir anayasa hazırlanması için ikna etmeye çalışmıştır. Bu süreçte Mısır coğrafi konumuyla ve liberal siyasal ortamıyla Jön Türklerin sığındığı, II Abdülhamit'e karşı olanların merkezi haline gelmiştir.

4.1.5.5. Osmanlı'nın En Zayıf Halkası Mısır

Leibniz; filozofluğu bir tarafa bırakarak, Mısır hakkında kara ve denizlerde imparatorluk kurmak isteyenler için harika bir ülke olduğunu yazmıştır. Mısır Osmanlılarda en zayıf halka idi. Bu nedenle saldırı buradan oldu. Bugün ise en zayıf halkamızın ne olduğunu söylememize gerek var mı diye düşünebiliriz.

Bu bir gençlik taşkınlığı mı ya da doğuyu Hristiyanlaştırmak isteyen ve barbar diye nitelendirdiğimiz Osmanlılardan kurtarma hedefi olan dini bir takıntı mı? Bu konuda Alman filozof Leibniz daha 24 yaşında iken yazdığı Mısır'ı işgal projesi okunmaya değer bir eserdir.

Güçlü bir donanma hazırlayarak Çanakkale boğazından geçip İstanbul'u bombalamak, İstanbul'u açılığa teslim edecek sayısız proje sunulmuştur. Bu projeler 14. Louis yönetimindeki Fransa'da masadan masaya gezmiştir. Projelerde Türkler için her türlü kötü akıbet öngörülmüştür. Bunların arasında en uygun olanı onları toplu şekilde Hristiyanlığa geçirmeye hazırlık yaparken başkaları da çöllere sürülmelerini ya da her birinin dünyanın dört bir yanına dağıtılmasını önermektedir. Kalpleri biraz daha katı olanlar ise yeryüzündeki bütün Türkleri kılıçtan geçirerek ortadan kaldırmayı önermektedir (Bilici, 2004, s. 3-4).

Osmanlı'nın paylaşılmasına yönelik projeler karanlık gizli çekmecelerde bekletiliyordu. Bunların içinde en şaşırtıcı ve ilginç olanı, filozof Leibniz tarafından kaleme alınan Mısır'ı İşgal Planı'ydı.

Osmanlı devletini 17. Yüzyılda ele geçirmeyi düşünen Avrupalıların kafasındaki sinsi formül ise çocuğu ele geçirmek için annesini yakalama fikriydi. Fakat burada anne kavramı Osmanlı yerine onu bir anlamda besleyen Mısır idi. Çocuk kavramı ise Mısır'ın verimli toprakları ile beslediği Osmanlı devletini ifade ediyordu. Sonuçta hedef belliydi. Osmanlı devletini yıkmak için annesini kaçırmak ve çocuğun teslim olmasını sağlamaktı.

Bunu yapabilmek için çeşitli raporlar ve kitaplar yazıldı. Teklifler ve planlar hazırlandı. Felsefe tarihine geçen "Monadlar Teorisi" ile Leibniz filozofluğu bir kenara bırakarak kara ve denizlerde imparatorluk kurmak isteyenlere burasının en ideal ülke olduğunu yazıyor ve şöyle soruyordu: "Geçmişte bilimler annesi, doğanın en verimli ibadethanesi, günümüzde İslam'ın sinsilik yuvası durumunda olan kutsal toprağın Doğu'nun ambarını Hindistan ve Avrupa'nın su deposunu Hristiyanlık niçin kaybetti?" Filozofun yanıldığı kesindi. Mısır, hem Osmanlı için hem de bölge için eski önemini ve ağırlığını kaybetmişti. Bölgenin ticaret alanları Hint ve Atlas okyanuslarına doğru kaymıştı. Filozofu yanıltanlar, Mısır'da bulunan Osmanlı güçlerinin sayısını olduğundan küçük; gelirlerini ise olduğundan fazla gösteren bölgedeki gezgin kılığında olan istihbarat elemanlarıdır. Filozof bunun için tam dört yıl düşünmüştü. Osmanlı'nın annesini kaçırmak için ne yapılabilirdi? Bunun için gençliğinin bütün enerjisini harcamıştı. Uzun zamandır birbirine düşen Avrupalıların önüne cazip bir hedef sunması gerekiyordu. Osmanlı imparatorluğunun parçalanıp yıkılmasından daha iyi bir hedef olamazdı. Mısır işgal edildikten sonra Osmanlı da çökmeye başlayacaktı. Bu Avrupalılar gerçeğin görülmemesi şaşırtıcıydı.

Genç filozof Leibniz aynı zamanda kutsal Alman imparatorluğundaki en güçlü din adamı olan Jean-Philippe de Schoenborn'un danışmanlık görevini de üstlenmekteydi. Böyle

olmasına rağmen Fransa kralına teklif yapması şaşırtıcıydı. Bunu Osmanlı ve Fransa'nın ilişkilerinin eskiden beri iyi olmasına bağlayabiliriz. Çünkü bu, Avrupa'da rahatsızlığa neden oluyordu. Bunun giderilmesi için Osmanlı ve Fransa'nın ilişkilerinin bozulması ve aralarının açılması gerekiyordu. Fransa'nın bu akıl almaz dostluğu yüzünden Avrupa'daki birlik sağlanamıyordu. Bunun sağlanması için de Osmanlı, dostu tarafından vurulmalıydı.

Mısır'ın Fransa krallığının eline geçmesinden sonra; yeryüzünde barış olacak, filozofun Osmanlılar için yaptığı benzetmeye göre vahşi hayvanlar ve kurtlardan başka yeryüzünde savaştacak bir kimse kalmayacaktı. Osmanlı insanını vahşi hayvana benzeten Leibniz, bundan hiç gocunmamıştır. 1672 yılının ocak ayında krala bu konuda raporlar gönderir. Mısır'ın işgali için sadece 30 bin asker yeterli olacaktır. Mısır'a yapılacak ani baskında İstanbul'dan yardım gelinceye kadar Fransızlar bölgeyi işgal etmiş olacaktır. Raporlarda kalelerin durumunu bile tek tek ayrıntılı bir şekilde belirtmişti. Bölgeye gizli bir çıkartma yapılacak, kıyı bölgeler hemen işgal edilecek, bu sayede Anadolu ve Suriye arasındaki bağlantı kesilecekti. Böylece İstanbul'dan yardım gönderilse bile bunun bir faydası olmayacaktı.

İşgal projesine Osmanlıların himayesinde yaşayan Hristiyanların da katkısı olacaktır. Özgürlüklerine kavuşma hayali olan Araplar ve Kürtler de ayaklanmada hazır olacaklardı. Kahire, İzmir ve İstanbul Hristiyanları Batıdan gelecek olan kurtarıcı şefleri için özel bir karşılama için hazır bekliyorlardı. Osmanlıları Mısır ile vurma projesi kral tarafından uygulamaya geçirilmedi. Fakat bundan 125 yıl sonra projeyi okuyan Napolyon denize açılmıştı. Piramitlerin büyüü, Nil nehri ve dünyanın hâkimi olma düşüncesi onu Mısır'a doğru çekiyordu. Bu tehlikeli girişimden İngilizler hoşnut olmamıştır. Bu nedenle Nelson'un gemileri Ebukır'da Napolyon'a saldırarak gerekeni yapmışlardır. Ancak aradan geçen bir asırdan sonra bu işgal projesini İngilizler üstlenmiştir. 1882 yılında Osmanlının annesi olarak görülen verimli olan toprakları bu defa kendileri işgal etmiştir. Mısır, Osmanlının en zayıf yeri idi ve buradan saldırdılar.

4.1.5.6. İngiltere'nin Mısır İşgaline Karşılık Babiali'nin Tutumu

Mısır'da Süveyş Kanalının tahvillerini elinden alan İngiltere bundan sonra Mısır'ı ele geçirmek için daha farklı politikalar izlemiştir. Fransızların 1881 yılında Tunus'u, İngilizlerin 1878 yılında Kıbrıs'ı işgal etmesinden sonra İngiltere ciddi olarak Mısır'ı işgal etmenin planlarını yapmaya başlamıştır. Osmanlı Devleti ise bu dönemde Rusya savaşı ile

uğraşmaktadır. Savaşın ardından imzalanan Berlin antlaşmasıyla ve Doğu Rumeli'nin Bulgaristan'la birleşmesiyle ve diğer nedenlerle Mısır için etkin politikalar uygulanamamıştır. Babiali ise sorunun başlangıcından itibaren barışçı yollar izlemiş, Mısır'da intizamın ve asayişin sağlanması için bölgeye asker gönderme isteğini kabul etmemiştir. İngiltere ile anlaşma imzalama konusunda kararı kolay vermemiştir. İngilizlerin Mısır müdahalesinde başarılı olmasından sonra Lord Granville Babiali'nin iştirakine gerek kalmadığını açıklamıştır.

İngilizler Mısır'da olan Osmanlı etkisini kırabilmek için ellerinden geleni yapıyordu (Kürkçüoğlu, 1982, s. 27).

Bunun yanında Mısır'ın sürekli olarak işgaline yönelik olarak Fransa Hükümeti ile gizli temaslarda bulunmuş ve bu konuda da kesinlikle başarılı olmuştur. Bu yüzden Fransa hükümetinin Fas'ı işgal etmesine de ses çıkarmamıştır (1904). Bu sayede İngiltere Mısır'da serbest kalmıştır (Ayverdi, 1978, s. 65-66).

Bu gelişmelere rağmen padişah Mısır'dan çekilmeyi düşünmemiştir. İngilizler Mısır işgalini meşrulaştırmak için Kızıldeniz'deki Akabe kasabasına kendileri asker göndermişlerdir. Bunun üzerine padişah Abdülhamit, İngiliz egemenliğinde bulunan Tabe'yi işgal etmiştir. Sonuçta İngiltere, Osmanlı-Mısır sınırının belirlenmesi için padişahı zorlamıştır (Bozdağ, 1986, s. 58).

İngiltere, Mısır'a yerleşme fikrini açıkça belirtmekteydi. Bu, İngiltere'nin Osmanlılara karşı izlediği siyaseti de ortaya koymaktadır. İngiltere Mısır'ı işgalinden sonra Osmanlının toprak bütünlüğüne karşı şark siyaseti uygulamayı da terk etmiştir (Tuncer, 2000, s. 100).

İngiltere Osmanlının aleyhine olacak şekilde bölgedeki hem Arapların milliyetçiliğini hem de Anadolu'daki Ermeni sorununu yeniden gündeme getirmeye çalışmıştır (Çandar, 1970, s. 120).

İngiltere 19. Yüzyılda Hindistan ve Asya'da olan sömürgelerine giden yolları güvende tutma politikası ile dış siyasetinin temelini oluşturulmuş. Sömürge yollarının güvenli bir şekilde kalmasıyla birlikte İngiltere'nin Basra Körfezi ile Mezopotamya'ya hâkim olmasıyla sağlanabilecektir. Bu yüzden güvenliği sağlamak için İngiltere en önemli noktaları ele geçirmiştir (Ülman, 1985).

Bunun sonucunda Osmanlı Devleti'nin Mısır'daki egemenliğini tamamen tesis etme ve Mısır'ın Osmanlı'dan bağımsızlığını kazanma mücadelesi de sona ermiş oldu (Hourani, 2003).

4.1.6. Osmanlı Sonrası Türkiye ve Mısır İlişkileri

Ortadoğu'dan Türklerin çekilmiş olması Arapların beklediği özgürlük ve bağımsızlığı sağlamamıştır. Batılı güçler bu şekilde eskiden beri denetim altına almak istedikleri İslam ülkelerini ele geçirmiş oldular (Mansfield, 1975, s. 22).

Türkiye'de 14 Mayıs 1950 tarihinde çok partili hayata geçiş olmuştur. Türkiye'nin Yakındoğu ve Ortadoğu ülkelerine yönelik siyaseti ikinci dünya savaşından sonra yeni bir boyut kazansa da asıl değişim Adnan Menderes'in liderliğinde seçimi kazanan DP iktidarından sonra gerçekleşmiştir (Bağcı, 1990, s. 1).

Ortadoğu uzun süre kaderiyle baş başa bırakılsa da Türk dış politikasının içinde olan bölgeler arasındadır. Bu arada batının da Yakın doğu ve Ortadoğu'da çıkarlarının olması Türkiye'nin güvenliği açısından aynı düzeyde algılanmıştır (Sönmezoğlu, 1998, s. 101).

Türkiye'nin Ortadoğu için yaptığı ilk girişim; Fransa, ABD ve İngiltere ile birlikte Mısır'a pakt teklifi ile olmuştur. Bu, Mısır tarafından kesin olarak reddedilse de daha sonra Ortadoğu'da benzer girişimler olmuştur. Fakat Türkiye ve batılı ülkeler açısından ilk başarısız girişim budur. Mısır buna rağmen Arap birliğine dâhil olmayan ülkelere savunma paktı kurmamaları teklifini yapmıştır (Bağcı, 1998, s. 101).

Mısır'ın bu aşırı tepkisinin başlıca nedeni bölgede liderlik için gösterdiği çabadır (Dikerdem, 1997, s. 103).

Türkiye, gerçekte Ortadoğu savunmasıyla alakalı hazırlanmaya çalışılan tertiplerden her zaman uzak kalmaya gayret etmiştir. Türkiye NATO üyeliği ile güvenliğini sağlama politikasını benimsemiştir. Bunun için önce NATO üyeliğine itiraz eden İngiltere'nin razı edilmesi gerekiyordu. Türkiye bu nedenle İngiltere'ye, NATO'YA kabul edilmesi durumunda Ortadoğu savunmasında etkili olacağı sözünü vermiştir (Kürkçüoğlu, 1972, s. 44).

Menderes'te de bir Ortadoğu romantizmi ortaya çıkmıştı (Aydemir, 1976, s. 315).

Şimdi Türkiye'nin Ortadoğu liderliğine soyunduğu açıkça görülüyordu (Armaoğlu, 1995).

Bu dönemde, Türk basın ve fikir hayatında da Türkiye'nin Müslüman kimliği açığa çıkarılmaya başlanmış ve Türk Arap ilişkilerine yeni bir yön verilmeye çalışılmıştır (Dikerdem, 1990, s. 25).

Türkiye ve Mısır yaptıkları karşılıklı ziyaretlerle Ortadoğu barışının sağlanması için ortak hareket etme kararı almışlardır.

İngiltere, bir yandan 1 Mayıs 1948 tarihinde Filistin'den çekilirken bu yandan Mısır'da kalmaya direnmiştir. Bu tarihte birinci Arap İsrail savaşı da başlamıştır. Savaş, İsrail'in zaferiyle sonuçlandığında Arap dünyasında ABD ve İngiltere'ye karşı bir kızgınlık ortaya çıkmıştır. Bu tarihten sonraki yirmi yıl süreyle Arap dünyası giderek radikalleşmiş ve batı aleyhtarı hareketlenme başlamıştır (Mansfield, 1975, s. 139).

Bu olayı Mısırlı yöneticiler, dışardan gelen zorlukları aşmak ve Mısır davasının yanında olan diğer Arap ülkelerindeki milliyetçiliği körüklemek için kullanmışlardır (Coşar, 1956).

Mısır'da 1922 ve 1952 yılları arasında liberal deneyim başarısız olmuş, 1967 yenilgisiyle milliyetçi ve sosyalist düşünce düşüşe geçmiş, 1970 ve 1980 yılları arasında yarı otokratik denilen rejim başarısız olmuştur. Verilen vaatler gerçekleştirilememiş, İslamcı militan hareketler ise güçlenmiştir (İbrahim, 1980).

Arap dünyasında 1900 ve 1940 yılları arasında; belirli bir toprağa sahip çıkmak ya da aynı etnik milliyetçilik ve kültürel değere sahip olmak şeklinde tezahür etmiştir. Bu görüşte Türk, İran, Lübnan ve Mısır milliyetçiliğinin ilk türde, Arap milliyetçiliğinin de ikinci türde olduğu görülmüştür. 1940 yılından sonra Mısır'da toprağa bağlı milliyetçilik değişerek Arap etnik milliyetçiliğine dönmüştür. Mısır milliyetçiliğinin arkasında da 19. Yüzyıldan itibaren gelen, izleri 1930'lu yıllarda görülebilen ilk tipe uyan Suriye vatansever hareketi bulunmaktadır (Hourani, 1981, s. 186).

Nasır iktidarında meydana gelen sosyo kültürel, ekonomik, siyasal şekillenme; Arap ülkelerinin tarihsel geçmişi, gelenekleri, bağımsızlık mücadelesi, Arap-İsrail çatışması, ulus devlet olma çabası soğuk savaş çekişmelerinin etkileri olabilir (Güler, 2004, s. 240).

Mısır, sonuçta Arap milliyetçiliği açısından diğer Arap ülkelerinden her zaman öndedir. Nasır döneminin politikaları ve Süveyş kanalı mücadelesi başta olmak üzere pek çok konuda Arap dünyasına liderlik yapmayı hak etmiştir (Aulas, 1988, s. 140).

Bağımsızlık hareketinin lider ülkeleri arasında Mısır da yer almaktadır. Bağımsızlık hareketinin genel ilkelerine ise Nasır'ın dış siyasette uyguladığı yaklaşımların da etkisi olmuştur. Mısır açısından yirminci yüzyıldan itibaren ortaya çıkan, bağımsızlık hareketinin içinde şekillenen kişilikli ve güçlü konum, Mısır'ın sahip olduğu tarihsel kaynaklarda ve sömürgecilik döneminde oluşmaya başlayan toplumsal dokuda yani iç dinamiklerinde gizlidir. Mısır; Arap, Akdeniz ve İslam uygarlıklarına yaslanmıştır. Mısır; Tarihsel, kültürel ve etnik bağları olan Arap halkları ile Ortadoğu ülkelerinden farklı özelliklerle ayrılmaktadır (Mansfield, 1967, s. 31).

4.1.6.1. Türkiye–Mısır İlişkileri (Yeni Bir Partnerlik Görüşü)

Türkiye-Mısır ilişkilerinin gelişmeye başlaması ve ilerlemesi 1975 yılından sonra olmuştur. Bu iki ulus ortak tarihin mirasıyla birbirine bağlıdır. Bu özel amaç nedeniyle daha iyi bir gelecek açısından ümitler yüksek seviyedeydi. İki ülke de dünyanın değişime uğrayan yüzüyle karşılaştıklarından hem kendi bölgelerinde hem de uluslararası alanda bazı değişimlere maruz kalmışlardı. İki ülkenin iş birliği yapması ve bütünleşmesi için bazı bölgesel düzenlemelerin ve yapılanmanın yapılması gerekiyordu. Bu arayış içinde Türkiye Mısır iş birliğinin gelişmesi her iki ülke için fayda sağlayacaktı. İki ülkenin gelişme sürecinin birbirini tamamlaması nedeniyle bu önemliydi. Bu açıdan ekonomik liberalleşme ile sosyal adalet derslerinin ilerlemesi her iki ülkenin tecrübesine bağlıydı. Ayrıca soğuk savaşın kötü etkilerinin uluslararası alanda paylaşımı; riskli, uğraştırıcı ve faydalı da olabilirdi (Yılmaz 1994, s. 19).

4.1.6.2. Ortak Türk- Mısır Halk Kültürü Ürünlerinin Araştırılması Üzerine Görüşler

Burada yazılanlar Mısır ders kitaplarında Türk ve Osmanlı devleti hakkında geçen olumsuz düşünce ve ifadelere bir cevap ve yanıttır.

Orta Asya Türkleri açısından XI. yüzyıl ve sonrası sürekli bir göç süreci olmuştur. Türk boylarının bir kısmı Orta Asya'da kalırken, bir kısmı da batıya doğru göç etmiştir. Batıya göç eden Türk boylarının bir kısmı kuzeye giderken, bir kısmı Karadeniz'in kuzeyine

yerleşmiştir. Türk boylarının bir kısmı da Kafkaslara, güneye ve Anadolu'ya kadar girmiştir. Bu şekilde Türk boylarının Mısır, Azerbaycan, İran, Anadolu, Irak, Kafkasya, Rumeli ve Suriye'ye yayılımı gerçekleşmiştir.

Bu göç dalgası sırasında dünyada geniş bir alana yayılan Türkler gittikleri yerlerde çeşitli uygarlıklardan ve kültürlerden beslenmişlerdir. Türklerin kültür coğrafyası oldukça geniştir. Türkler dünya üzerinde tarih boyunca imparatorluklar, devletler, hanlıklar ve beylikler şeklinde örgütlenmiştir. İslamiyet, Orta Asya ve imparatorluk süreçlerinden günümüze kadar gelen kültürel miras iki ülke açısından kesişme noktalarıdır.

Türk ve Mısır halklarının çok eski dönemlere dayanan ilişkileri bulunmaktadır. Bu ülke halkları yüzyıllar boyu devamlı şekilde etkileşimde olmuştur. Tarih boyunca aynı coğrafyayı paylaşmaları nedeniyle Türk ve Mısır halklarının maddi ve manevi kültürlerinde önemli etkiler yapmıştır. IX. yüzyıldan XVI. yüzyıla kadar devam eden Mısır ve Osmanlı ortak tarihi, beraberinde geride kalan kültürel birikim, aile bağları ile her iki ülke halkları arasında karşılıklı sempati bulunmaktadır.

Türk ve Mısır halklarının; ortak tarihleri, beraberlikleri, kültürel ilişkileri yaklaşık 500 yıllık bir ortak tarihe dayanmaktadır. Araplar ve Türkler tarihte bin iki yüz elli yıldan beri kardeş gibi yaşayan topluluklardır. Türkler ve Mısırlılar ise Tolonoğulları zamanından itibaren bir arada yaşamışlardır. Daha sonra Memlukler, İhşidiler ve Osmanlıların Mısır'a gelmeleriyle yine Mısırlılarla birlikte yaşamalarını sürdürmüşlerdir.

Mısır toprakları dünyadaki en eski uygarlıkların bulunduğu topraklardandır. Yavuz Sultan Selim (1517) döneminde ise Mısır Osmanlı Devleti'nin parçası haline gelmiştir. Bu dönemde Türkler ve Mısırlılar din birlikteliği yaparak; askeri, idari, mali konularda da iç içe olmuşlardır. Yüzyıllar boyu devam eden bu birliktelik nedeniyle iki ülke halkı arasında din, dil, sanat, kültür ve sosyal yaşam gibi farklı alanlarda etkileşim meydana gelmiştir.

Türklerin göç ederek bir coğrafyadan diğerine geçmesi kültür değişimlerine de neden olmuştur. Mısır'daki yaşamın şekillenmesinde Osmanlıların büyük rolü bulunmaktadır. Osmanlı edebiyatı, sanatı, musikisi İslam uygarlığı ile birlikte dünya uygarlık tarihini de önemli oranda etkilemiştir. Türk sanat geleneği Orta Asya'da doğmuş ve göçlerle birlikte yeni kültürlerin etkisinde gelişmiş, yüzyıllar içinde Türklerin yeni katkılarıyla farklı bir çehreye kavuşmuştur.

Osmanlı Devleti bir yandan sınırlarını genişletmiş, diğer yandan ise yeni kültür geleneklerinin öncüsü haline gelmiştir. Osmanlıların ekonomik, politik ve askeri alanlarda üç kıtada sağladığı hâkimiyetin yanında miras olarak geçen kültür geleneklerini de kendi geleneksel kültürüne alması da önemli bir avantaj olmuştur.

Mısır; oldukça eski bir tarihsel kültürel mirasa sahiptir. Anadolu ise uygarlıkların beşiği olmuş bir bölgedir. Mısır, insanlık tarihinde kendisinden sonraki kültürleri de etkilemiş bir merkez olarak tarihe adını yazdırmıştır. Özellikle Kahire önemli bir kültür ve sanat merkezi haline gelmiştir. Arapça ise dünyada geniş bir alana hâkim olmuş bir kültür dili konumuna gelmiştir.

Osmanlı Devleti 500 yıldan fazla hâkimiyet kurduğu Mısır'a kendi sahip olduğu zengin kültürü taşımış, iki ülke halkının ilişkileri sayesinde kültür paylaşımı olmuş ve bölgede etkili olmuştur. Buraya göçle gelen Türkler; Anadolu İslam kültürünü, Türk Orta Asya ve Anadolu kültür ve geleneğini, el sanatlarını, folklor ve mimarisini bölgeye getirmiştir.

Mısır'da Mehmet Ali Paşa döneminde Mısır'da Türk Osmanlı kültürü geliştirilmiş ve temelleri atılmıştır. Yenilik politikaları ile Mehmet Ali Paşa Mısır'da Osmanlı Türk kültürünün yaygınlaşmasını sağlamıştır. Kültürel gelişim nedeniyle Osmanlı-Mısır kültürü meydana gelmiştir. Türk kültürü Mısır'da yaşayan Türklerin katkısıyla günümüze kadar gelişerek ulaşmıştır.

Türk ve Mısır uygarlığı kültürlerinin arasındaki benzerlik, iki milletin birbirlerini anlamasını kolaylaştırmaktadır. Mısır günümüzde de Osmanlı'nın kültür mirasına sahip çıkmaktadır. Mısır'da hala Türkçe kelime ve kavramların kullanımı devam etmektedir. Mısır halkının günlük yaşamda hala kullandığı 1000-1500 kadar Türkçe kelime bulunmaktadır.

Kültürlerin birbirlerinden etkilenmesi doğal karşılanmaktadır. Dolayısıyla Türk kültürünün de başka kültürlerle etkileşimi olmuştur. Türk kültürü bir yandan alan, diğer yandan da başka kültürleri etkileyen taraf olmuştur. Bu sayede insanlığın ortak değerlerine önemli katkılar sağlamıştır. Osmanlı Mısır'a hâkim olduğu süreçte bölgeye götürdüğü yeni kültürlerle Türk kültürünü harmanlayarak zenginleştirmiştir. Mısır'da günümüzde bile nakışlarda, türkülerde, halk oyunlarında, yemeklerde ve diğer alanlarda Osmanlı sanatlarını yansıtan, Türk-Mısır ortak zevkini yansıtan değerler bulunmaktadır. Mısır'da yeni bir kimlik kazanan Türk sanatı insanlık tarihine Osmanlı damgasını vurmuştur.

Mısır'da yerel halkın kültürüyle kaynaşan, Türk tarih ve kültürü her alanda değerli eserler ortaya çıkarmış ve bölgede etkili olmuştur. Türk ve Mısır halkı arasındaki kültür alışverişi aynı zamanda ortak bir kültürün temelini meydana getirmiştir. Mısır'ın kültür yaşamı ve etkileşimi dikkate alındığında, burada Türk kültürün derin izleri olduğu görülecektir. İki halkın bu yakınlaşması aynı zamanda akrabalık ilişkileri ile perçinlenerek zengin bir kültürün oraya çıkmasına yol açmıştır. Mısır'da ortak kültür özellikleri günümüze kadar etkisini korumuştur.

Türk kültürünün Mısır'da yayılımı ve gelişmesinde en önemli etkiyi vakıflar yapmıştır. Şehirlerde alt yapı ve yaşam kültürünün oluşturulmasında, insanların ihtiyaçlarının karşılanmasında vakıfların yeri önemlidir. Amaçları farklı olan hayır kurumlarının kurulduğu bilinmektedir. Vakıflardan geliri olanlar özellikle kültür, sanat ve eğitim alanlarına önemli katkılar sağlamıştır.

Osmanlılar bölgede imar çalışmalarına önem vermişlerdir. Mısır'da köprüler, yollar, medreseler ve camiler yapmışlardır. Osmanlıların kültür mirası sadece bu tür mimari eserlerden oluşmamaktadır. Buraya yerleşen Türkler bölgeye taşıdıkları yeme içme kültürünü, sanat kollarını yani Osmanlı uygarlığını yansıtan değerleri de bölgeye getirmişlerdir. Bunları yaygınlaştırarak günümüze kadar ulaşmasını sağlamışlardır.

Mısır'ın içinde günümüzde de Türk motifleri ve kültürünü görmek mümkündür. Mısır ve Türkiye arasında olan benzerlikler, ortak kültür ve tarihe, yemeklere, kıyafetlere, müziklere kadar yansımıştır. Mısır'da geniş bir alanda etkili olan kültürel etkileşimde İstanbul merkezli Osmanlı kültürü örnek alınmış ve adına "İstanbuli" denilen bir referans ortaya konmuştur.

Toplumun gereksinimlerine bağlı olarak halk kültürü ürünleri ortaya çıkmıştır. Bu ürünlerle toplum bilinci arasında bir bağ bulunmaktadır. Tarihi bir olayın topluma yaptığı etkinin bilinmesi ve temellendirilmesi önemlidir. Tarihi olayın yaşandığı zamana ait, düşünüş, yaşayış ve inanışların izleri halk tarihi ürünlerinde görülmektedir. Tarihçi kayıt altına alınan olguları, ulaştığı verileri düzene koyarak anlamaya, açıklamaya çalışır, analiz ederek sonuca ulaşır. (Öz, 1998, s. 53-59)

Yavuz Sultan Selim'in 1517 yılında Mısır'ı fethettikten sonra Türkler tarafından bölgede yapılan camiler, zaviyeler, medreseler, saraylar, hanlar, su kanalları, sebiller gibi eserlerden günümüze kadar ulaşanlar Türklerin izlerinin hala devam ettiğini göstermektedir. Eserlerin kitabelerinde yer alan metinlerden günümüze kadar ulaşmış olanlar Türk izlerinin etkisinin ne kadar güçlü olduğunu göstermektedir. (Akkuş, 1991-383-419)

Türk kültürünün Mısır'daki etkileri ve izleri toplumun her yerinde görülmektedir. (Şeker, 2009, s. 20) Türk kültürünün etkisi ve izleri Mısır'da kaybolmaya yüz tutsa bile tarihi yapılar ve vesikalar bize bu izlerin devam ettiğini göstermektedir.

Mısır ve Türk halk kültürünün ortak bir tarihi derinliği bulunmaktadır. Bu, evrensel kültüre oldukça önemli katkıları olabilecek kadar zengindir. İki halk kültürünü değerlendirmek ve tarihi sürecin aydınlatılmasını sağlamak için tarih çalışmalarının birlikte yürütülmesinde yarar vardır.

Mısırlılar ve Türkler bazı alanlarda ortak kültürel değerleri yaratan halklardır. Uluslararası platformlarda ortak kültürel değerlerin araştırılması gündeme getirilmeli ve çözüm üretilmelidir. Bölgedeki ortak kültür kaynaklarını araştırılması, kültür varlıklarının incelenmesi için yapılabilecekler belirlenmelidir. Çalışmaların yapılabilmesi için yetişmiş elemanlara, koordinasyonu sağlamak için de bilimsel kuruluşların bulunmasına gereksinim vardır. Kültürel araştırmaların yapılması için iki ülke arasında protokoller imzalanmış ve çalışmalarda önemli bir yol kat edilmiştir. Fakat bu yapılanlar henüz yeterli değildir.

Türk-Mısır ortak halk kültürünün araştırılmasında bazı sorunların üzerine odaklanan araştırmaların yapılması hedeflenmelidir. Düzenlenecek toplantılarda konuların açıklığa kavuşturulması hedeflenmelidir. Bu çalışmalar sayesinde Türk-Mısır kültürel ve sosyal yapısı açıklığa kavuşturulacaktır.

Türk-Mısır ortak halk kültürünü ilgilendiren konularda ortak yayınların yapılması gerekmektedir. Günümüzdeki halk bilimi anlayışında ham bilgilerin toplanarak ileride değerlendirilmesi gibi bir durum söz konusu değildir.

Kültür, tarihi miras, zenginlikler ve güzellikler herkes içindir. Bunlar insanlığın ortak malı olarak yaşatılmalıdır. Uluslararası ilişkilerde halk kültürü ürünlerinin kullanılması halinde kültürel miras yaşatılabilir ve evrensel kültüre katkı yapılabilir. Ulusların birbirine yaklaşmasında kültürün önemi fazladır. Kültür, insanların barış içinde, hoşgörü sınırları dâhilinde yaşamalarına yardımcı olur.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Dünyadaki yeni araştırmalar ve gelişimler ders kitabı içeriği hazırlanırken göz önüne alınmalıdır. Bu durum, öğrencilere kültür farklılıklarının ve görelilik kavramının öğretilmesi, fikirleri sorgulama ve zamanı doğru kullanma alışkanlıkları kazandıracaktır. Öğrenciler farklı kültürlerde evrensel bulabilmelidir. Araştırma yöntemleri ve bilgi birikiminin olması suretiyle öğrencilerin dünyayı daha iyi tanıması ve toplumdaki sorumluluğunu üstlenmesi sağlanabilir. Tarih ders kitaplarında bu hususlara değinilmesine rağmen, öğrenciler açısından yeteri kadar faydalı olduğu söylenemez. Sürekli olarak amaçlar yenilenmesine rağmen ders kitaplarının içeriğinde bu yeniliklerin yakalanması mümkün olmamaktadır. Bunun başlıca nedeni müfredattır.

Mısır ve Türkiye'nin tarih müfredatları içinde yer alan benzer ve farklı yönler üzerinde durulmalıdır. Mısır ve Türkiye belli bir dönem birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da iş birliği içinde olamamıştır. Ancak iki ülke arasındaki yeni gelişmelere bakıldığında her alanda ilişkilerin gelişeceği yönünde bir izlenim uyanmıştır. Bu süreçte iki ülke halkının buna hazırlıksız yakalanması nedeniyle birbirlerini anlamada ve tanımada büyük eksikliklerinin olduğu da görülmüştür. Çünkü birbirlerinin tarihî süreçlerini tam olarak tanımamaktalar ve bu yüzden birbirlerine karşı farklı bakış açılarına sahiptirler. İki ülke bunlara uygun şekilde tarih müfredatlarını oluşturmuşlardır. Ayrıca her iki ülke toplumlarının yakın tarihlerini yeteri kadar bilmemeleri de bakış açılarını olumsuz etkilemiştir. Mısır ve Türkiye'de bunun geliştirilmesi için yeterince bulunan tarihî ve kültürel dinamiklerin kullanılması gerekir. Bunu yapabilmek için de araştırmalara ve eğitime önem verilmelidir.

Türkler ve Mısırlılar Osmanlı İmparatorluğu çatısı altında uzun yıllar birlikte yaşamış iki millettir. Türk-Mısır ortak halk kültürünü ilgilendiren konularda ortak yayınların

yapılması gerekmektedir. Günümüzdeki halk bilimi anlayışında ham bilgilerin toplanıp ilerde değerlendirilmesi gibi bir durum söz konusu değildir. Bilgi üretilerek elde edilen bulgular topluma verilmelidir.

Kültür, tarihî miras, zenginlikler ve güzellikler herkes içindir. Bunlar insanlığın ortak malı olarak yaşatılmalıdır. Uluslararası ilişkilerde halk kültürü ürünlerinin kullanılması hâlinde kültürel miras yaşatılabilir ve evrensel kültüre katkı yapılabilir. Ulusların birbirine yaklaşmasında kültürün önemi fazladır. Kültür, İnsanların barış içinde, hoşgörü sınırları dâhilinde yaşamalarına yardımcı olur.

Ülkeler arası karşılaştırmalı eğitim çalışmaları uluslararası hoşgörünün geliştirilmesi açısından önemlidir. Araştırmada Türkiye ve Mısır'daki tarih eğitim ve öğretimi arasında karşılaştırma yapılarak, farkların ve benzerliklerin belirlenmesine, iki ülke arasında ortak tarih bilincinin oluşturulmasına çalışılmıştır. Mısır, konumu itibarıyla Orta Doğu'da önemli ülkeler arasındadır. Çalışmada Türkiye ve Mısır'da okutulan Tarih ders kitapları ve müfredat ele alınmıştır. İki ülkenin ortak tarih bilincine sahip olması, halklar arasında güçlü bağlar kurulmasına yardımcı olacaktır.

Türkiye'de verilen Tarih dersleri ilköğretimden liseye kadar farklı dersler adı altında ayrıntılı şekilde verilmektedir. Bu süreçte Tarih müfredatı, ortalama olarak iki defa tekrar edilerek öğrencilere aktarılır. Bu durum Mısır'da verilen Tarih eğitimi için de geçerlidir. Öğrenciler ilkokuldan itibaren Tarih dersini okumaya başlar.

Her iki ülkede liseden başlayarak konuların detayları işlenir. Fakat öğretimdeki bu yöntem, istenen başarının elde edilmesine yardımcı olmaz. Lise tarih ders kitabındaki konular Mustafa Kemal Atatürk'ün ölüm tarihi ile sona ermektedir. Ders kitaplarında konuların kronolojik sıra ile ele alındığı görülmektedir. Ancak kitap içeriğinde kronolojik sıranın takip edilmediği görülmektedir. Ders konuları ilk çağdan başlamakta ancak Türk tarihi konularında düzensizlik bulunmaktadır. Bu düzensizlik ilk çağ uygarlıkları konusunda da vardır. Bu konuların ileri tarihten geriye doğru dönerek işlenmesine neden olmaktadır.

Türkiye ve Mısır ders kitaplarında yer alan içeriğin ve kullanılan dilin öğrenciler tarafından zor anlaşıldığı görülmektedir. İşlenen konular öğrencilerin seviyelerinin üzerindedir. Her eğitim aşamasında aynı konular işlenmekte, konulardaki bazı cümlelerde de benzerlik bulunmaktadır.

Türkiye’de okutulan tarih ders kitapları Bakanlığın belirlediği kitaplar öğrencilere 2006-2007 öğretim yılı itibarıyla ücretsiz dağıtılmaya başlanmıştır. Aynı şekilde Mısır’da da tarih ders kitapları öğrencilere ücretsiz şekilde dağıtılmaktadır. Bakanlığın kendi matbaasında bastırdığı kitaplar öğrencilere verilir.

İki ülke tarih eğitim ve öğretiminde öğrenciler sadece ders kitabı ile sınırlı kalmamaktadır. Aynı zamanda yardımcı kitaplardan da destek almaktadır. Öğretmenler de öğrencileri bu konuda teşvik etmektedir. Zira sadece ders kitabı ile öğretimin yapılması öğrencilerde ezbere dayalı bir eğitime neden olur. Bu açıdan iki ülkede de ders kitabı seçimine önem verilmektedir. Ders kitaplarının güvenilir olduğu ancak eğitimde bununla sınırlı kalınmaması, yardımcı kitaplar, kütüphane, internet gibi ulaşılabilir kaynaklara yönelme teşvik edilmiştir.

Tablo 11

İki Ülke Arasında Tarih Eğitim ve Öğretimindeki Benzerlikler ve Farklılıklar

Benzerlikler ve Farklılıklar	Türkiye	Mısır
Eğitimde tarih eğitiminin başladığı dönem	Tarih eğitimi ilköğretimden itibaren başlar, lise eğitiminin sonuna kadar devam eder. Lisans eğitiminde branşlara göre tarih eğitimi verilir.	Tarih öğretiminin başlangıcı ilkokuldur. Ortaokul, lise ve lisans eğitiminde belirlenmiş seviyelerde tarih eğitimine devam edilir.
Tarih konularının detaylı işlenmesi	Üst sınıflarda tarih konularının detaylarına girilmektedir. Ancak konu tekrarları oldukça fazladır.	İlkokuldan itibaren konular daha detaylı işlenmeye başlar.
Tarih konularının kronolojik sırayı takip etmesi	Tarih derslerinde konular kronolojik sırada verilse dahi konular kronolojik sıraya göre işlenmemektedir.	Ders kitaplarına göre işlenen konular kronolojik sırayı takip etmemektedir.
Ders kitaplarındaki içerik ve dilin düzeyi	Ders kitaplarının içeriği ve dili öğrencilerin seviyesine göre ağırdır.	İlkokuldan itibaren işlenen tarih konularını öğrenciler anlamakta zorluk çekmektedir.
Ders kitaplarını hazırlayanlar	Ders kitapları uzman yazarlar, tarihçiler, eğitimciler tarafından hazırlanmaktadır.	Aynı şekilde Mısır tarih öğretiminde kullanılan ders kitapları uzmanlar tarafından hazırlanmaktadır.
Ders kitaplarının temini	Ders kitapları öğrencilere ücretsiz dağıtılmaktadır	Ders kitapları ücretsiz dağıtılmaktadır.

Yardımcı kitap kullanımı	Ezbere dayalı öğretimin önüne geçebilmek için yardımcı kitap kullanımı tercih edilmektedir.	Aynı şekilde öğrencilerin ezbere dayalı eğitimin etkisinde kalmaması için yardımcı kitap kullanımına önem verilmektedir.
Tarih öğretiminde kullanılan ders kitaplarının içeriği	Kitaplarda konular ilk çağdan başlayarak işlenmeye başlar. Konular ağırlıklı olarak Türk İslam tarihi, Osmanlı tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti tarihini kapsar. Bunların arasında Osmanlı tarihi ağırlıkta olsa da diğer konular da yer almaktadır.	Kitaplarda ilkokuldan başlayarak Osmanlı tarihi ağırlıktadır. Bunun başlıca nedeni birkaç yüzyıl Mısır'ın Osmanlı egemenliğinde kalmasıdır. Bunun dışında eski Mısır medeniyeti, firavunlar dönemi ile Fransız işgali, kitaplarda yer almaktadır.
Tarih ders kitapları metotlarını belirleyen kurumlar	Kitapların metotları ve içerikleri hakkında karar verici merci, Mili Eğitim Bakanlığıdır.	Kitapların metotları ve içeriği hakkında karar verici merci, Eğitim Bakanlığıdır.
Öğrencilerin derse katılımı	Öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak derse katılımını teşvik edici uygulamalar bulunmaktadır.	Öğrencilerin derse katılımı, soru sorması, konuyu özetlemesi bakımından teşvik edildiği görülmektedir.

Tarihsel anlayışa göre Türk milletinin tarihinin oldukça eski olduğu, Osmanlı tarihi ile sınırlı olmadığı kabul edilmektedir. Türklerin tarih boyunca çok sayıda medeniyete etkisi olmuştur. Türk tarihinin bu kadar eski olmasının dayanağı, eski uygarlıkların kökenlerinin Türk orijinine dayanmasıdır. Özellikle medeniyetlerin dil yapısının Türkçe dil yapısına benzemesi, aynı bölgelerde yaşamaları ve bunun arkeolojik araştırmalarda doğrulanması bu savı güçlendirmektedir. Bu sebeple Türkiye'deki tarih öğretiminde konular oldukça geniş bir yelpazede ele alınmaktadır.

Mısır ise tarihte birkaç yüzyıl Osmanlı Devletinin bir eyaleti olarak kalmıştır. Bu nedenle tarih ders kitaplarında Osmanlı tarihi ağırlıktadır. Öğrenciler ilkokul aşamasından başlayarak bu konuda eğitim almaya başlarlar. Konu içinde İstanbul'un Fatih Sultan Mehmet tarafından 1453 yılında fethedilmesi ve Osmanlıların başkenti yapılması gibi içerikler yer almaktadır.

Türk tarihi müfredatının belirlenmesi kuşkusuz kolay bir iş değildir. Bunun başlıca nedeni Türklerin tarihinin Mısır, Avrupa, Çin gibi geniş alanlara yayılması olarak gösterilmektedir. Dolayısıyla tarih dersi müfredatı da ağırdır. Geniş bir müfredata sahip olan tarih dersindeki

zengin içerikler öğretmenlerin eğitim yöntemlerini de olumsuz şekilde etkilemektedir. Ders saatinin sınırlı olması da müfredatın uygulanmasına engeldir. Tarih, ders kitaplarına sığdırılamayacak kadar geniş bir disiplindir. Bu zorluklar dikkate alındığında Türkiye’de tarih eğitimindeki başarı seviyesinin istenen düzeyde olmadığı görülmektedir. Öğrenciler tarih öğretiminin ezber odaklı olduğu inancıyla bu dersi sıkıcı ve gereksiz bulmakta, Türk tarihini önemsemekten yetiştirilmemektedir.

Türkiye’de okutulan tarih ders kitaplarının içeriğinin eksik olduğu görülmektedir. Ayrıca kitapların yazım ve basımına yeterince özen gösterilmediği de söylenebilir. Ders kitaplarının eski yıllara oranla kapsamı daraltılmıştır. Kitaplarda yer alan Türk ve dünya tarihi konularının oranları net bir şekilde belirlenmemiştir. Kitaplarda ağırlıklı olarak Osmanlı tarihine önem verilmiştir.

Ders kitapları öğrencileri düşünmeye ve çalışmaya yönlendiren araştırmalar, hazırlık soruları, deneyler gibi içeriklere sahiptir. Her bölümün sonunda öğrencilerin bilgilerini ölçmeye yardımcı olan testler ve muhakeme soruları yer almaktadır. Öğretimi desteklemek için ders konularında metinleri açıklayan harita, resim, fotoğraf gibi görseller de kullanılmıştır. Bu etkenler öğrencilerin tarih eğitimini daha kolay algılamasını sağlamaya ve derslere ilgiyi artırmaya yöneliktir.

Mısır’da ise tarih ders kitapları müfredata ve hedeflere uygun şekilde düzenlenmiştir. Bu sayede öğretmenler ders programı çerçevesinde tarih dersini işleme olanağına sahip olurlar. Ayrıca ders konularına yeterince zaman ayrılmasına yardımcı olur. Öğretmenlerin eğitim ve öğretim için en uygun yöntemi belirlemesine, buna uygun şekilde öğretim takvimi uygulamasına destek olur.

Mısır tarih ders kitapları tarihe hâkim, eğitim ve öğretim tecrübesine sahip olan uzman eğitimciler ve tarihçiler tarafından hazırlanmaktadır. Öğretmen ihtiyaçları ve öğrenci eğitimi bakımından uygun eğitim ve öğretim yöntemleri gözetilerek ders kitaplarının içerikleri hazırlanır. Tarih ders kitaplarının konularını ve yöntemlerini belirlemeden ilk sorumlu, Yöntem Geliştirme Merkezi ve Eğitim Bakanlığı’dır. Türkiye’de de buna benzer şekilde Milli Eğitim Bakanlığı, tarih ders kitaplarının içeriklerinden ilk sorumlu kurumdur.

Tablo 12

Türkiye ve Mısır Genel Mukayese

Mukayese Yönü	Türkiye	Mısır
Savaş	Tarihi olaylarda ana kavram savaştır. Tarihi konular ele alınırken savaş, zafer gibi kavramlara yer verilmektedir.	Mısır ülke ve bölge olarak tarihinde savaşların etkisinde kalmıştır. Tarih derslerinde özellikle Osmanlı Devletinin yaptığı savaşlar ve Dünya savaşları konu olarak işlenmektedir.
Bağımsızlık	Bağımsızlık kavramı Türkiye açısından daha ön plandadır. Nesiller boyu bağımsızlığını elinde tutan halkın bakış açısı tarih öğretimine de yansımıştır.	Fransa'nın işgaline ve Osmanlı Devletinin egemenliğinde kalmasından dolayı ülkedeki tarih öğretimi bu konular üzerinde yoğunlaşmıştır.
Milliyetçilik	Milliyetçilik Türk tarihi içinde önemli bir yere sahiptir. Tarih konuları içinde öğrencilere verilmek istenen kavramların en önemlileri içindedir.	Milliyetçilik Mısır tarihi açısından da önemli bir kavramdır. Arap milliyetçiliğinin başladığı ülkede bu kavram, yabancılara karşı birlik olmanın ifadesi şeklinde algılanmaktadır.
Fetih	Özellikle lise ders kitaplarında çok yer verilen fetih kavramı yeterince anlatılamamıştır.	Mısır tarihinde İslami fetihler önemli bir yer tutmaktadır. Fetihlerle geçmişte kültür ve din alışverişinin gerçekleştiğine değinilmiştir.
Vatan sevgisi	Tarih öğretiminde vatan sevgisini pekiştirecek okuma parçalarına yer verilmiştir.	Öğrencilere vatan sevgisini aşılayacak şekilde tarih müfredatı oluşturulmaktadır.
Demokrasi	Eğitim alanında demokrasinin özgürlük kaynağı olduğu kabul edilir. Dolayısıyla demokrasi kavramı ülkede önemlidir.	Bireylerin eleştirel düşünme yeteneğine sahip olmalarının demokrasi sayesinde olabileceği kabul edilmektedir.
Hürriyet	Bireylerin her alanda hürriyetlerine sahip olması öğretimin hedefleri arasındadır.	Tarihinde Osmanlıların egemenliğinde kalmış, Fransız işgaline maruz kalmış ülkede hürriyet önemli bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır.

Geçmişin günümüze etkisi, tarihe bakış açısı ne olursa olsun devam edecektir. Bir milletin kültürel, siyasi ve manevi alanda geçmişinin günümüze ve geleceğe yansımaları tarihin etkisiyle gerçekleşmektedir. Geçmişin bilinmesi geleceğe daha güvenle bakmaya yardımcı olur. Tarihin hedefleri arasında bireylerin geçmişe ilgi duymasının sağlanması, başka ülkelerin kültürlerini tanıtmak yer almaktadır.

Tarih eğitiminin en önemli etkisi ahlaki ve sosyal açıdan kendini geliştirebilen, becerileri, vatandaşlık değerleri gelişmiş bireylerin yetiştirilmesini sağlamasıdır. Sosyal bilimlerin en değerli kısmı olan tarih eğitimi aynı zamanda bireylerde farklı duygu ve davranışların gelişmesine neden olmaktadır.

Çalışmada Türkiye ve Mısır'da tarih eğitim ve öğretimi ele alınmıştır. Tarih dersinde kullanılan ders kitaplarının içeriği incelenmiştir. Türkiye ile kültür ve tarih ortaklığı bulunan Mısır'daki tarih dersinin hedefleri, konuları, eğitim sırasında kullanılan araç ve gereçler, tarih dersi için ayrılan zaman ele alınmıştır. Türkiye ve Mısır arasında aynı yaş grubunda olan öğrencilere verilen tarih eğitimi ve öğretiminin benzerlikleri ve farklılıkları belirlenmiştir. İki ülke arasındaki farklılıkların ortak paydada toplanması bireylerin kültürel ve zihinsel gelişimine olumlu etkisi olacaktır..

KAYNAKLAR

- Achugar, M. & Schleppegrell, M. J. (2005). Beyond connectors: The construction of cause in history textbooks. *Linguistics and Education*, 16, 298-318.
- Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası.
- Akbulut, U. & Kaya, R. (2004). Lise tarih kitaplarında tarihle ilişkili bilim dalları. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 411-428.
- Aksu, M. (1997). Nasıl bir insan, nasıl bir öğretim? Gelişmeler ve yeni arayışlar. *Yeni Türkiye*, 55, 101-105.
- Alexander, R. J. (1995). *Versions of primary education*, London, Routledge.
- Alkan, C. & Kurt, M. (2003). *Özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Alkan, C., Deryakulu, D. & Şimşek, N. (1995). *Eğitim teknolojisine giriş*. Ankara: Önder.
- Alkan, C., Şimşek, N. & Deryakulu, D. (1995). *Eğitim teknolojisine giriş*. Ankara: Önder.
- Andreotti, K. (1993). *Teaching history from primary evidence*. London: David Fulton.
- Arıöz, M. (1987). Mesleki formasyonu almış ve çağımızın gereklerini yerine getirecek bir öğretmen nasıl olmalıdır? *Çağdaş Eğitim*, 12, 76-78.
- Arseven, C. E. (1983). *Sanat ansiklopedisi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Aşçıoğlu, Ç. (2004). Hak bilinci: Hak deyince akan sular durur. *Çankaya Gündemi*, 17, 13-15. <http://www.cankaya.edu.tr/turkce/yayinlar/gundem.php> sayfasından erişilmiştir.
- Ata, B. (2002). Bahaeddin Yediyıldız ile tarih araştırmaları ve öğretimi konusunda söyleşi. *Türk Yurdu*, 175, 49-53.
- Ataüenal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen?* Ankara: M.E. Vakfı.
- Aydın, İ. (2001). *Osmanlıdan günümüze tarih ders kitapları*. Ankara: Eğitim Sen.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: PegemA.
- Aykaç, N. (2005). *Aktif öğretim yöntemleri*. Ankara, Natürel.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.

- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (5. Basım). Ankara: PegemA.
- Banks, J.A. (1973). *Teaching strategies for the social studies, reading, maas*. Massachusetts: Adison-Wesley.
- Barth, J. L. Demirtas, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: YÖK.
- Basinger, J. (2000). Teaching accreditor issues new standards. *The Chronicle of Higher Education*. 46(46), 12–16.
- Başaran, İ. E. (1992). *Eğitime giriş*. Ankara: Kadioğlu.
- Baştürk, M. & Yücel, F. (2004). *Eğitimde yeni yönelimler ve öğretmen adaylarının kaliteli eğitimden beklentileri*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baykara, T. (1999). *Tarih araştırma ve yazma metodu* (2. Baskı). İzmir: Akademi.
- Baymur, F. (1949). *Tarih öğretimi*. İstanbul: İnkılâp.
- Bayrak, C. (2001). *Bir sistem olarak okul, öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: PegemA.
- Bayram, H., Salan, Ü. & Gürdal, A. (1999). Stokiyometrik problemlerin çözümlerinde kavram haritalarının başarıya etkisi. II. Ulusal Eğitim Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Marmara Üniversitesi İstanbul.
- Beck, I. L, Mc Keown M. G. & Gromoll, E. W. (1989). Learning from social studies texts. *Cognition and Instruction*, 6(2), 99–158.
- Berkes, N. (2002). *Türkiye 'de çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Bilgin, B. & Selçuk, M (1999). *Din öğretimi özel öğretim yöntemleri* (4. Baskı;). Ankara: Gün.
- Binbaşıoğlu, C. (1991). *Öğrenme psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Öğrenme psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *Ailede ve okulda eğitim sorunları*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Büyükbaş, N. (2000). Okulların yeni işlevi: Öğrenmeyi öğretme. *Millî Eğitim*, 145, 63- 65.
- Büyükkaragöz, S. & Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları* (Onuncu Baskı). İstanbul: Beta.
- Carr, E. H. & Fontana, J. (1996). *Tarih yazımında nesnellik ve yanlılık*. (Çev. Özer Ozankaya). Ankara: İmge.
- Carr, E. H. (1991). *Tarih nedir?* (Çeviri: M. Gizem Gürtürk). İstanbul: İletişim.
- Carr, E.H. (1996). *Tarih nedir?* (Çev. Misket Gizem Gürtürk). İstanbul: İletişim.

- Cemaloğlu, N. (2003). Öğretimde ders kitaplarının yeri ve önemi. N. Hayta (Ed.). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu tarih 9-12*. Ankara: Nobel.
- Ceyhan, E. & Yiğit, B. (2004). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Anı.
- Collingwood, R.G. (1990). *Tarih tasarımı*. (Çeviri: K. Dinçer). İstanbul: Ara.
- Collingwood, R.G. (2006). *Tarihin ilkeleri ve tarih felsefesi üstüne başka yazılar* (A. H. Aydoğan Çev.). İstanbul: YKY.
- Collingwood, R.G. (2000). *Tarih felsefesi üzerine denemeler*. (Çev. E. Özvar) İstanbul: Ay Işığı.
- Collingwood, R.G. (2001). *Tarih felsefesi üzerine denemeler* (Çev. E. Özvar). (2.bsk), İstanbul: Ay Işığı.
- Cooper, H. (1995). *The teaching of History in Primary Schools: Implementing the Revised National Curriculum*. London: Routledge.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Sistem.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çalık, T. & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-56.
- Çapa, M. (2008). *Tarih, sosyal bilgilerin temelleri*. Ali Sinan Bilgili (Ed.). Ankara: Pegem.
- Çeçen, A. (2000). *İnsan hakları* (III. Baskı). Ankara: Savaş.
- Çeçen, A. R. (2000). Vyogotsky'nin Sosyo-Kültürel Perspektifi ışığında Bilişsel Gelişime Katkıları. *Çukurova Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(19), 21-25.
- Çelikkaya, H. (1997). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alfa.
- Çetin, B. (1991). *6-12 yaşları arasındaki çocuklarda Allah inancının gelişimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiçek, A. İ. (2005). *Yeni öğretim programları ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımı*. http://www.mehmethekim.com/index.php?option=com_content&task=view&id=1090&Itemid=46 sayfasından erişilmiştir.
- Çoban, A. (2001). Atatürkçü düşüncede eğitim sistemi ve boyutları. *Milli Eğitim Dergisi*, 10(33), 149.
- Çüçen, A.K. (2004). *Klasik mantık*. Bursa: Asa.
- Demircioğlu, I. H. (2008). Using historical stories to teach tolerance: The experiences of Turkish eighth-grade students. *The Social Studies*, 99(3), 105-110.

- Demircioğlu, İ. H. (2005). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı.
- Demirel, Ö. (1996). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: USEM.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretme sanatı*. Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö. (2003). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı* (V. Baskı). Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. (Onuncu Baskı). Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö., Mentiş Taş, A., Tüfekçi, S., Yazçayır, N. & Yurdakul B. (2000, 27-30 Eylül). *Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme sürecine etkileri*. IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Deryakulu, D. & Eşgi, N. (2001). İnternet kafelerin ortam ve kullanıcı profili: Eğitimde internet kullanımına ilişkin kullanıcı görüşleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(5), 52-60.
- Deryakulu, D. (2000). *Yapıcı öğrenme. sınıfta demokrasi*. Ankara. Eğitim- Sen.
- Dilek, D. (2001). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Pegem A.
- Dilek, D. (1999). *History in the turkish elementary school: perceptions and pedagogy*. Unpublished PhD thesis, The University of Warwick, Coventry.
- Dilek, D. (2001). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Pegem A.
- Dilek, D. (2002). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Pegema.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Doğanay, H. (2002). *Coğrafya öğretim yöntemleri* (5. Baskı). İstanbul: Aktif.
- Doğanay, M.Z. Atun, A.F. (1994). *Orta Doğunun jeopolitik ve jeostratejik açıdan değerlendirilmesi Körfez Harbi ve alınan dersler*. Ankara: Nurol.
- Duman, D. & Çulha, B. (2007, 18-20 Haziran). Tarihi tarihsel mekânlarda öğrenme ve tarihsel düşünme. III. Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulmuş bildiri, İstanbul Üni., istanbul.
- Edelfelt, R.A. & Raths, J. D. (1998). *A brief history of standards in teacher education*. Virginia: Association of Teacher Educators.
- Eğitim-Sen. (2004). *Eğitim hakkı* (2.cilt). Ankara: Eğitim Sen.
- Ekiz, D. (2001). *İlköğretimde fen bilimi öğretimi ve öğrenimi*. Trabzon: Derya.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı.

- Ekmeleddin, İ. & Şeşen, R. (2000). Araplarla türklerin ilk temaslari. Tan, Ş. (ed.). *İki tarafın bakış açısından Türk-Arap münasebetleri*. İstanbul: IRCICA.
- Ercan, F. (1998). *Eğitim ve kapitalizm-neoliberal eğitim ekonomisinin eleştirisi*. İstanbul: Bilim.
- Ercan, F. (2001). *Toplamlar ve ekonomiler* (2.Basım). İstanbul: Bağlam.
- Erciyeş, G. (2007). *Öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim ilke ve yöntemleri*. Tan, Ş. (Ed.). Ankara: Pegema.
- Erden, M. & Akman, Y. (2002). *Gelişim ve öğrenme* (11.Baskı). Ankara: Arkadaş.
- Erdoğan, İ. (2002). *Yeni binyıla doğru Türk eğitim sistemi*. İstanbul: Sistem.
- Erdoğan, İ. (2003). *Çağdaş eğitim sistemleri*. İstanbul: Sistem.
- Erdoğan, İ. (2004). *Yeni bir bin yıla doğru türk eğitim sistemi*. İstanbul: Sistem.
- Erdoğan, İ. (2006). *Çağdaş eğitim sistemleri*. İstanbul: Sistem.
- Ergun, M. & Ergezer, B. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Ocak.
- Erişen, Y. (2001). *Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Olan Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Foulque, P. (1994). *Pedagoji sözlüğü (Dictionnaire dela lanque pedagogique)*. (Çev. Cevat Karakaya). İstanbul: Sosyal.
- Geoffrey, F.D. (2000). *Developing quality systems in education*. Great Britain: Ruutledge,
- Gözen, Ş. (2001). *Matematik ve öğretimi*. İstanbul: Evrim.
- Green, H. (2004). *Professional standards for teacher&school leaders*. New York: Routledge Falmer.
- Gülyüz, H. (2000). *Eğitim programlarının dili ve yaratıcı öğrenme*. Ankara: Pegema.
- Günçer, Barbaros ve ötekiler. (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Ankara: YÖK.
- Güneş, İ. (1998, Mart). *Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, Fransa ve Türkiye’ de tarih coğrafya eğitimi*. TÖMER Dil Öğretim Merkezi Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Günindi, Y. (2005). *Kullanılan yöntem ve araç-gereçlerin ilköğretim sosyal bilgiler dersinin işlenmesine etkileri*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Gürdal, A., Sahin, F. & Çağlar, A. (2001). *Fen eğitimi: İlkeler, stratejiler ve yöntemler*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Gürel, A. (1996, 18-20 Eylül). *Ulusal bilincin sağlanması olarak tarih öğretiminin sorunları*. II. Ulusal Eğitim Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güven, A. (2008). Demokratik vatandaşlık ve tarih eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2,.338-349.
- Hakkı, İ. (1933). *Tarih ve terbiye*. İstanbul: Semih Lütfi Sühulet Kütüphanesi.
- Haydn, T., Arthur, J. & Hunt, M. (1997). *Learning to teach history in the secondary school*. London: Routledge.
- Hayta, N. (2003). *Ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel.
- Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Beta.
- Hesapçıoğlu, M. (1998). *Öğretimde ilke ve yöntemler* (5. Baskı). İstanbul: Beta.
- Hobsbawm, E. (1999). *Tarih üzerine* (Çev. O. Akınhay), Ankara.
- Husbands, C. (1996). *What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham and Philadelphia: Open University Pres.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve iktidar: Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi eğilimler*. Ankara: Ütopya.
- İpsiroğlu, Z.(1989). *Düşünmeyi öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Alfa.
- Jenkins, K. (1991). *Re-thinking history*. London and New York: Routledge.
- Jenkins, K. (1997). *Tarihi yeniden düşünmek*. Ankara: Dost.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık.
- Karabağ, G. (2002). Postmodernizm ve tarih öğretimi. *Türk Yurdu*, 175, 65.
- Karabağ, Ş. G. (2002). Tarih öğretmeninin meslekî bilgi ve becerilerini şekillendiren unsurlar. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 211-215.
- Karadağ, E. & Korkmaz, T. (2007). *Kuramdan uygulamaya yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı*. Ankara: Kök.
- Karakaya, Ş. (2004). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Asılım.
- Kaya, Z. (1997). *Ders kitabı seçimi*. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A.

- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A.
- Kayaalp, İ. (2002). *Eğitim düşüncesi ve iletişim kültürü*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Kemal, Y. (1975). *Tarih muhasebeleri*. İstanbul: Batur.
- Kemertaş, İ. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Birsen.
- Kızılcıkelik, S. (1994). *Batı sosyolojisini yeniden düşünmek (C.I)*. Ankara: Anı.
- King, E. (1979). *Other schools and our comparative studies for today* London: Holt.
- Knight, P. (1993). *Primary geography primary history*, London: David Fulton.
- Kocabaşoğlu, U. (2000). *Tarih öğretiminin yeniden yapılandırılması (Açılış konuşması)*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Koç, Y. (2002). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları, *Türk Yurdu*, 175, 55.
- Kodaman, B. (1991). Tarih araştırmalarında metot meselesi. *Milli Kültür*, 81, 31-34.
- Köksal, H. (2007). Tarih öğretiminde tarihsel düşüncenin iki felsefi dayanağı. *Milli Eğitim*, 175, 230-235.
- Köymen, O. (2003). *Tarih eğitime eleştirel yaklaşımlar*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (9. Baskı), İstanbul: Alkım.
- Kütükoğlu, M. S. (1995). *Tarih araştırmalarında usul*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Langlois, Ch. V. & Selgnobos, Ch. (1937). *Tarih tetkiklerine giriş* (G. Ataç Çev.). İstanbul: Devlet.
- Lauwerys, J.A., Neff, K. & Varış, F. (1979). *Mukayeseli Eğitim*. Ankara: Ankara Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Lee, P. J. (1991). *Why learn history*. London: Heinemann.
- Lee, P.J. (1991b). *Historical knowledge and the national curriculum*. London: University of London.
- Marmara Üniversitesi Bilişim Merkezi. (T.y.). *Tarih eğitimi*. <http://mimoza.marmara.edu.tr/dersbellegi/dbtarih/tarihegitimi.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Mckellar, İ. (2002) *Tarih eğitime eleştirel yaklaşımlar*. İstanbul: Türkiye Ekonomik Ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Sinatra, G. M. & Loxterman, J. A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading Research Quarterly*, 27(1), 78-93.

- Mete, İ. (1966). *Kâinat ve tarihi felsefesi*. İstanbul: Türkiye.
- Munslow, A. (2000). *Tarihin yapı söküğü* (Birinci Baskı). (Çev. Abdullah YILMAZ). İstanbul: Ayrıntı.
- Nas, R. (2000). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: (Program, yöntem ve teknikler)*. Bursa: Ezgi.
- Nichol, J. (1991). *Tarih öğretimi* (M. Safran Çev.). Ankara: yeni insan.
- Novak, J. D. (1978). An alternative to Piagetian psychology for science and mathematics education. *Studies in Science Education*, 5, 1-30.
- ODTÜ. (2000). *Tarih öğretimini yeniden yapılandırılması*. Ankara: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Oğuzkan, T. (1981). *Educational systems* (İkinci Baskı), İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Oktar, İ. & Bulduk, S. (1999). Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin davranışlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 142, 66-69.
- Oktay, A. (200). *21. yüzyılda öğretmen eğitimi konulu seminer*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Ortaylı, İ. (1996). Tarih nedir? *Türkiye Günlüğü*, 39, 152-159.
- Özbaran, S. (1992). *Tarih öğretimi*. İstanbul: Cem.
- Özbaran, S. (1995). İlkokul tarih programları ve ders kitapları. S. Özbaran (Ed.). *Tarih öğretimi ve ders kitapları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Özbaran, S. (1997). *Tarih, tarihçi ve toplum*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Özbaran, S. (1998). Neden ve nasıl tarih. S. Özbaran (Ed.). *Tarih öğretimi ve ders kitapları*. İzmir: 9 Eylül.
- Özbaran, S. (1998). *Türkiye’de tarih eğitimi ve ders kitapları üzerine düşünceler; Tarih eğitimi ve tarihte “öteki” sorun*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Özbaran, S. (2003). *Güdümlü tarih*. İzmir: Cem.
- Özbaran, S.(1995b). *Tarih ve öğretimi*. İstanbul: Cem.
- Özçelik, İ. (1996). *Tarih öğretiminde yöntem ve teknikler*. Ankara: Özkan.
- Özçelik, Ş. İ. (2001). *Tarih öğretiminde yöntem ve teknikler* Ankara: Özkan.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme. A. Hakan (Ed.). *Eğitim bilimlerinde yenilikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

- Özlem, D. (1996). *Mantık* (İkinci Baskı). İstanbul: Anahtar Kitaplar.
- Özpolat, A. (2005). Öğretmenlik mesleğindeki değişmelerin tarihsel ve toplumsal bağlamı. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 30-34.
- Öztuna, A. (2002). *Kavram haritalarının grup döngüsünde yapılandırılmasının başarıya ve kavram gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, C. & Otluoğlu, R. (2003). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: PegemA.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Paykoç, F. (1998). Tarih öğretiminde duyuşsal alanın rolü (Birinci Baskı). S. Özbaran (Ed.). *Tarih öğretimi ve ders kitapları*. İzmir: Dokuz Eylül.
- Pesick, S. L. (1997). *Reading, writing, and history: Teaching for historical thinking and understanding*. USA: Stanford University.
- Pluckrose, H. (1991). *Children learning history*. Oxford: Basil Blackwell.
- Pluckrose, H. (1991). *Children learning history*. Oxford: Basil Blackwell.
- Porath, S. B. (2007). Civic virtue out of necessity patriotism and democratic education. *Theory and Research in Education*, 5(1), 41–59.
- Püsküllüoğlu, A. (2003). *Türkçe sözlük*. İstanbul: Doğan.
- Reeves, M. (1980). *Why history*. London: Harlow.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- Sabuncuoğlu, Z. (1982). *Endüstriyel davranışlar*. Bursa: Bursa iktisadi ve Ticari Bilimler Akademisi İşletme Fakültesi.
- Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: controlling or developing teaching? *Teachers and Teaching*, 9(2), 175-186.
- Safran, M. (1996). Tarih programları nasıl düzenlenmelidir? *Gazi Eğitim Fak. Dergisi*, 16, Sayı 4, 119–131.
- Safran, M. (1997). *Tarih öğretimi ve çağdaş müfredat teorileri*. XII. Türk Tarih Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Ankara, <https://drive.google.com/file/d/0B7liBn5XLsAfcjlxdlIDQVhpZGs/view> sayfasından erişilmiştir.
- Safran, M. (2002). Türk tarihi öğretimi ve meseleleri. *Türkler Ansiklopedisi* içinde (c. 17, S. 35). Ankara: Yeni Türkiye.

- Safran, M. (2006). *Tarih eğitimi (makale ve bildiriler)*. Ankara: Gazi.
- Sağlam, M. (1999). *Avrupa ülkelerinin eğitim sistemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sahin, M. & Köksal, H. (2003). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. İstanbul: Nobel.
- Saîd Abdülfettâh Asûr. (2010). Araplar ve Türkler arasındaki ilk tanışma. Türkçe terc. Halil İbrahim Kaçar, iki tarafın bakış açısından Türk-Arap münasebetleri. İstanbul: Yeni kalem.
- Sakaoğlu, N. (1995). *İlkokul tarih programları ve ders kitapları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Sakaoğlu, N. (1998). *İlkokul tarih programları ve ders kitapları: Tarih öğretimi ve ders kitapları*. İzmir: Dokuz Eylül.
- Sarıçayır, H. (2000). *Lise II kimya derslerinde kavram haritalarının başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Selçuk, M. (1990). *Çocuğun eğitiminde dini motifler*. Ankara: Diyanet.
- Selçuk, Z. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- Selçuk, Z. (1999). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Ertem.
- Seven, S. & Kılıç, A. (2003). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: PegemA.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16 evaluation study*, Edinburg: Holmes McDougall.
- Slater, J. (1995). *Teaching history in the new europe*. London: Casell.
- Sönmez, V. (1999). Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu. İstanbul: MEB.
- Sönmezoğlu, F. (1998). Türk dış politikasının analizi. İstanbul: Der.
- Stanley, Z. (1989). Standart for College and University Learning Resources Programs: Teknology in Instruction. Association for Educational Communications and Tecnology.
- Sungu, İ. & Ata, B. (2002). Tarih öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 153, 52-59.
- Sümer, G. (2003). *Kalite ve standardizasyon*. Eskişehir: Ak Ofset.
- Sümer, G. (2003). *Kalite ve standardizasyon*. Eskişehir: Ak Ofset.
- Şaylan, G. (1996). *Postmodernizm*. Ankara: İmge.

- Şimşek, A. (2003). Tarih öğretiminde görsel materyal kullanımı. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1),143- 157.
- Şimşek, A. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre program geliştirme*. Sakarya Üniversitesi 4. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı'nda sunulmuş bildiri, İstanbul üni., İlimler.
- Şimşek, A. (2010). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih öğretimine ilişkin tutumları. *International Online Journal of Education Science*, 2(1), 185.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*, Ankara: Pegem.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. & Erdoğan, A. (2002). Öğretimi planlama ve değerlendirme, (Üçüncü Baskı). Ankara: Anı.
- Tanilli, S. (2001). *Devlet ve demokrasi: Anayasa hukukuna giriş* (II. Baskı). İstanbul: Adam.
- Taşdemir, M. (2000). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Ocak.
- Taylan, N. (1996). *Mantık tarihçesi problemleri* (Dördüncü Baskı). İstanbul: M. Ü. İ. F. Vakfı.
- Tekeli, İ. (1998). *Tarih bilinci ve gençlik, karşılaştırmalı Avrupa ve Türkiye araştırması*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Tekeli, İ. (2000). *İlköğretim okulları ve liselerde tarih öğretimi Türkiye'de ilk ve orta öğrenim düzeyinde tarih öğretiminin yeniden yapılandırılması*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Tekışık, H. H. (1986). Ders kitabı nedir, seçimi nasıl olmalı? *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 11(110), 1-3.
- Tertemiz, N. & Kayabaşı, E. (2001). Ders kitabı ve eğitimdeki önemi. L. Küçükahmet (Ed.). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel.
- Thomson, D. (1983) *Tarihin amacı* (Çev. Salih Özbaran) İzmir: Ege Üniversitesi.
- Tıraş, M. (2003). *Küreselleşen dünyada özgür birey zengin toplum*. İstanbul: Birey.
- Tosh, J. (1997). *Tarihin Peşinde* (Ö. Ankan, Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Tunçay, M. (1977). *Türkiye'de tarih eğitimi, felsefe kurumu seminerleri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Turgut, F., Baker, D., Cunningham, R., Piburn, M., (1997). *İlköğretim fen öğretimi*. Ankara: YÖK.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Nüve.
- Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti. (1931). *Tarih I: Tarihten evvelki zamanlar ve eski zamanlar*. İstanbul: Devlet.

- Türk, C.İ. & İşleyen, T. (2000). Tarih dersi öğretiminde matematik dersinin yeri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 445-455.
- Türkoğlu, A. (1999). Karşılaştırmalı eğitim “Dünya ülkelerinden örneklerle”. Adana: Baki.
- Uçarol, R. (2000). *Siyasi tarih*. İstanbul: Filiz.
- UNESCO. (1958). *World survey of education*, Paris: UNESCO.
- Ülgen, G. (1988). *Kavram geliştirme: Uygulama ve kuramlar*. Ankara: Pegem.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. (Üçüncü Baskı). İstanbul: Alkım.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: PegemA.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi*. Ankara: Eylül.
- Ünal, S. & Ada, S. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Vural, S. (2002). Eğitim ortamında öğretim araçları. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Yanpar, T. (2002). Öğretim materyal ve teknolojileri. D. Dilek ve C. Öztürk (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- Yeşil, R. (2004). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi* (1.Baskı). Ankara: Nobel.
- Yıldırım, C. (2000). *Bilim felsefesi* (Yedinci Basım). İstanbul: Remzi.
- Yıldırım, H. (2002). Toplam kalite yönetimin temel kavramları. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(5), 199-208.
- Yıldırım, R. (2003). *Öğrenmeyi öğrenmek* (8.baskı). İstanbul: Sistem.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 181-190.
- Yılmaz, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Konya: Çizgi.
- Yusuf, Z. (1987). *Özer, mısır tarihi*. Ankara: T.T.K.
- Yuvalı, A. (1990). *Türkiye’de tarih öğretimi, tarih metodolojisi ve türk tarihinin meseleleri kolokyumu*. Elâzığ: Fırat Üniversitesi.
- Zajda, J. & Whitehouse, J.A. (2009). Teaching history. *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 953-965.

- Kabapınar, Y. (2005). *Dizayn içerik ve kullanılabilirlik açılarından Türk ve İngiliz tarih ders kitaplarının karşılaştırılması*. <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/tez/ozetleri/kabapinar.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Uluğ, F. (1996). *Okulda başarı*. İstanbul: Remzi.
- Ata, B. (2000). Tarih öğretiminde bir araç olarak tarihî romanlar. *Türk Yurdu*, 153-154, 158-166.
- Akça, N. & Ata, B. (2009). Lise tarih derslerinde otantik etkinliklerin uygulanması ve sorunları eğitimde yeni yönelimler-5: Öğrenmenin doğası ve değerlendirme. İzmir: Özel Tefvik Fikret Okulları.
- İskender, P. & Kuş, A. (2008). *On Dokuz Mayıs Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölüm öğrencilerinin tarih dersine olan tutumlarının gelişmesinde beyin temelli öğretimin etkisi*. Ankara: MEB.
- İskender, P. (2007). Öğretmen adaylarının tarih dersine ilişkin tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 631-638.
- Kıncal, R. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel.
- Kahne, J. & Westheimer, J. (2009). Teaching Democracy. *Democracy and Engement*, 13, 32
- Shawyer, G. Booth, M. & Brown. R. (1988). The development of Children's historical thinking. *Cambridge Journal of Education*, 18, 214.
- Kayalı, H. (1998). *Jön Türkler ve Araplar* (Çeviri, Türkan Yöney). İstanbul: Tarih.
- Afaf Lutfi Al-Sayyid. (1968). *Egypt and cromer*. Londra: Frederick A. Praeger.
- Hotinli, R.A. (t.y). Orabi Paşa. *İslam Ansiklopedisi içinde* (c. 6, s 76). 470-472.
- Binder, L. (1964). Ideologic foundations of Egyptian-Arab nationalism D. Apter (Ed.), *Ideology and discontent içinde* (s.137). New York: The Free.
- Güler, Z. (2004). *Süveyşin batısında Arap milliyetçiliği*. İstanbul: Yeni Hayat Kütüphanesi.
- Marlowe, J. (1961). *Arab nationalism and british imperialism*. Londra: Prager.
- Wensinck, A.J. (1957). Mekke. *İslam Ansiklopedisi içinde* (c. 76 s. 638). İstanbul: İA.
- Von Kressen Tein, B. K. (1943). *Türklerle beraber süveyş kanalına* (M. B. Özalpsan Çev.). İstanbul: Askeri.
- Ortaylı, İ. (2006). *İmparatorluğun en uzun yüzyılı*. İstanbul: İletişim.
- Kutluoğlu, M. H. (1998). *The Egyptian question*. İstanbul: Eren.
- Yılman, M. (1991). *Kültürün demokratikleşmesinde eğitimin yeri*. I. Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Özmen, F. (2000). *Etkili eğitimin gerçekleştirilmesinde demokratik bir lider olarak öğretmen*. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Gündüz, M. & Gündüz, F. (2002). *Yurttaşlık bilinci*. Ankara: Anı.
- Doğan, İ. (2002). *Modern toplumda vatandaşlık demokrasi ve insan hakları* (III. Baskı). Ankara: PegemA.
- Turan, S. (2000). *Demokratik Bir toplum ve okulda bir lider olarak öğretmenin rolü*. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Büyükdüvenci, S. (1990). Demokrasi, eğitim ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 583–597.
- Çeliktepe, A. (2002). *Teşkilat-ı Mahsusa 'nın Siyasi Misyonu*. İstanbul: IQ.
- Mütercimler, E. (2000). *21. yüzyıl ve Türkiye* (2. Baskı). İstanbul: Güncel.
- Liddell Hart, B.H. (2002). *Strateji-dolaylı tutum* (C. Enginsoy Çev.). Ankara: ASAM.
- İlhan, A. (2005). *Türklerin jeopolitiği ve Avrasyacılık*. Ankara: Bilgi.
- Bayat, M. (1987). *Milli güç ve devlet*. İstanbul: Belge.
- Akça, E. (2004). *ABD'nin Türkiye ve komşu ülkeler üzerindeki stratejileri*. Yüksek Lisans Bitirme Tezi, Gebze Teknik Üniversitesi, Gebze.
- Özlem, D. (1996). *Mantık* (İkinci Baskı). İstanbul: Anahtar.
- Caine, R.N. & Caine, G. (2002). *Beyin temelli öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Keith, J. (1997). *Tarihi yeniden düşünmek* (B.S. Şener Çev.). Ankara: Dost.
- Binbaşıoğlu, C. (1990). *Gelişim psikolojisi, gelişim süreçleri ve eğitim ilkeleri*. Ankara: Kadioğlu.
- Emiroğlu, İ. (2004). *Klasik mantığa giriş* (İkinci Baskı). Ankara: Elis.
- Başaran, İ. E. (1990). *Eğitim psikolojisi modern eğitimin psikolojik temelleri*. Ankara: Kadioğlu.
- Başaran, İ.E. (1990). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Gül.
- Bıyık, R. & Kıratlı, A. (2005). *Son değişiklikler çerçevesinde gelir ve kurumlar vergisi matrahlarının tespitinde giderler ve indirimler*. Ankara: Yaklaşım.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem.
- Sunal, C. & Haas, M. E. (2004). *Social studies for the elementary and middle grades: A constructivist approach*. Boston: Allyn and Bacon.

- Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (9. Baskı). İstanbul: Alkım.
- Erden, M. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım.
- Darkot, B. (1977). *Mısır Maddesi* (cilt 8). İstanbul: MEB.
- Sâmi, Ş. (1996). *Kâmusu'l – A 'lâm* (cilt 6). Ankara: Kaşgar Neşriyat.
- Sands, E. (2005). *Mısır'ın harikaları Mısır bilimi dersleri* (L. Türer Çev.). İzmir: Tudem.
- İnan, A. (1992). *Eski mısır tarih ve medeniyeti*, Ankara: T.T.K.
- Karal, E. Z. (1938). *Fransa-Mısır ve Osmanlı İmparatorluğu (1797–1802)*. İstanbul: Milli Mecmua.
- Philips, J. (t.y). *A history of the revolt of Ali Bey against the Ottoman porte*. London: Jack.
- Yavi, E. & Nazıroğlu Yavi, N. (2001). *Tarih öncesi çağlardan günümüze Mısır / Modern dünyanın kaynağı*. İzmir: Yazıcı.
- Uluatam, Ö. (2004). *Ortadoğu su sorunu*. İstanbul: İş Bankası.
- Harp Akademileri Komutanlığı. (1999). *Orta Asya – Hazar – Ceyhan boru hattı ile milli güce etkileri*. İstanbul: Harp Akademileri.
- Giritli, İ. (1977). *Komünizm, Batı, Ortadoğu ve Türkiye*. İstanbul: Nur.
- Canbaş, F. (1999). *Türk Cumhuriyetlerinde demokratikleşmeyi etkileyen faktörler*. İstanbul: Alfa.
- Davutoğlu, A. (2002). *Stratejik derinlik*. İstanbul: Küre.
- Memiş, E. (2002). *Kaynayan kazan Ortadoğu*. Konya: Çizgi.
- Kocaoğlu, M. (1995). *Uluslararası ilişkiler ışığında Ortadoğu (parçalanmak istenen topraklar ve istismar edilen insanlar)*. Ankara: Genelkurmay Başkanlığı.
- Arı, T. (1998). *Basra Körfezi ve Ortadoğu'da güç dengesi*. İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Parlar, S. (1997). *Ortadoğu, vaat edilmiş topraklar*. İstanbul: Bibliotek.
- Öztürk, O.M. (1997). *Türkiye ve Orta Doğu savunma ve güvenlik açılarından* (1. Basım). Ankara: Gündoğan.
- Özmen, S. (2005). *Ortadoğu'da etnik, dini çatışmalar ve İsrail*. İstanbul: IQ.
- Erendil, M. (1992). *Çağdaş Ortadoğu olayları*. Ankara: Genel Kurmay.
- Erol, H. (2002). *Kudüs'ün kutsallığı*. İstanbul: Özyurt.
- Bilgin, F. (2004). *Büyük Ortadoğu projesi*. İstanbul: İlk.

- Ertuna, H. (1976). *Türk-Arap ilişkileri*. Ankara: Genel Kurmay.
- Cömert, S. (2000). *Jeopolitik, jeostrateji ve strateji*. Ankara: Harp Akademileri.
- İnalcık, H. (2006). Tanzimat nedir? H. İnalcık ve M. Seyitdanlıoğlu (Eds.). *Tanzimat (Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu)* içinde (s. 13-35). Ankara: Phoenix.
- Güngör, E. (2010). *Türk kültürü ve milliyetçilik* (20. Basım). İstanbul: Ötüken.
- Öztuna, Y. (1976). *Tarih III*. İstanbul: MEB.
- Ahmad, F. (2006). *Modern Türkiye'nin oluşumu* (Çev. Yavuz Alagan). İstanbul: Kaynak.
- Çadircı, M. (1997). *Tanzimat Döneminde Anadolu Kentleri'nin sosyal ve ekonomik yapısı*. Ankara: TTK.
- Paşa, T. (1999). *Tahsin Paşa'nın Yıldız Hatıraları Sultan Abdülhamid (Beşinci Baskı)*. İstanbul: Boğaziçi.
- Üçok, C. (1978). *Siyasal tarih (1789-1960)*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Lewis, B. (1998). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (Çev. Metin Kırıatlı). Ankara: TTK.
- Akşin, S. (Ed.). (1993). *Türkiye tarihi: Osmanlı Devleti 1600-1908*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Arsel, İ. (1987). *Arap milliyetçiliği ve Türkler*. İstanbul: Analiz.
- Bilici, F. (2004). *XIV. Louis ve İstanbul'u fetih tasarısı*. Ankara: TTK.
- Kürkçüoğlu, Ö. (1982). *Osmanlı Devleti'ne karşı Arap Bağımsızlık Harekâtı 1908- 1918*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Ayverdi, S. (1978). *Türk tarihinde Osmanlı asırları* (2. Baskı) (c. III). İstanbul: Kubbealtı.
- Bozdağ, İ. (1986). *Sultan Abdülhamid'in hatıra defteri* (8. Baskı). İstanbul: Pınar.
- Tuncer, H. (2000). *19. Yüzyılda Osmanlı-Avrupa ilişkileri*. Ankara: Ümit.
- Çandar, T. (1970). *Osmanlı İmparatorluğu'nun yarı sömürge oluşu*. İstanbul: Ant.
- Ülman, H. (1985). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e dış politika ve doğu sorunu. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi* içinde (c. 1, s. 55). İstanbul: İletişim.
- Hourani, A. (2003). *Arap halkları tarihi* (Y. Alogan Çev.). İstanbul: İletişim.
- Mansfield, P. (1975). *Osmanlı Sonrası Türkiye ve Arap Dünyası*, İstanbul: Söylem.
- Tünay, B. (t.y). *Menderes Devri Anıları*, İstanbul: Nilüfer.
- Bağcı, H. (1990). *Demokrat Parti'nin Ortadoğu politikası*. Ankara: İmge.
- Bağcı, H. (1998). *Demokrat Parti'nin Ortadoğu politikası*. İstanbul: Der.

- Dikerdem, M. (1997). *Ortadoğu' da devrim yılları*, İstanbul: Cem.
- Kürkçüoğlu, Ö. E. (1972). *Türkiye'nin Arap Ortadoğu'suna karşı politikası (1945-1970)*. Ankara: Sevinç.
- Aydemir, Ş. S. (1976). *Menderes'in dramı*. İstanbul: Remzi.
- Armaoğlu, F. (1995). (Amerikan belgeleri ile) Orta Doğu Komutanlığından Bağdat paktına. *Bellekten*, LIX (224), 209.
- Dikerdem, M. (1990). *Ortadoğu' da devrim yılları*. İstanbul: İstanbul.
- Mansfield, P. (1967). *Mısır İhtilali ve Nasır* (Çev. Ergün Tuncalı). İstanbul: Kitapçılık.
- Coşar, Ö. S. (1956, 30 Temmuz). Süveyş kanalı kozu. *Cumhuriyet Gazetesi*, s. 43
- İbrahim, S. E. (1980). Anatomy of Egypt's militant Islamic groups. *International Journal of Middle East Studies*, 12, 448.
- Hourani, A. (1981). *The emergency of the modern Middle East*. Los Angeles: California.
- Kabapınar, Y. (1992). Başlangıcından günümüze Türk tarih tezi ve lise tarih kitaplarına etkisi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 143-177.
- Aulas, M. C. (1988). State and ideology in republican Egypt. In F. Halliday & H. Alavi (Eds.), *State and ideology in the Middle East and Pakistan* (s. 12). New York: Monthly.
- Yılmaz, B. (ed.). (1994). *Actual situation and prospects of Turkey's bilateral relations with egypt potential and future co-operation*. Ankara: Bilkent Üniversitesi.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..