

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TARİH ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

DEMOKRATİK OKULLARDA TARİH DERSLERİNİN
TEMEL ÖZELLİKLERİ

Leyla Es Baki
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2022

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TARİH ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

DEMOKRATİK OKULLARDA TARİH DERSLERİNİN
TEMEL ÖZELLİKLERİ
THE KEY FEATURES OF HISTORY LESSONS AT DEMOCRATIC
SCHOOLS

Leyla ES BAKİ
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Akif PAMUK

İstanbul, 2022

ÖZ GEÇMİŞ

- 2006 Adana Kız Lisesi
- 2016 Boğaziçi Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih (İngilizce) bölümünden mezun
- 2017 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Eğitimi (Tarih Öğretmenliği)
- 2018 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş

ÖN SÖZ

Tarih, geçmişle bugünün sınırlarını zihnimizde çizebildiğimiz her yerde, bizden başlayıp bizim dışımıza taşan her türlü anlatının bir araya gelmesi sonucunda oluşan olgulardır. Tarihi ve tarih dersini kimi zaman bir arada düşünür kimi zaman da birbirinden ayrı tutarız. Bu durum, erişebildiğimiz düşünce kaynaklarına, çevremize, ne anlamak istediğimize ve bir de neyi okumak, neyi anlamak istediğimizi seçmekte özgür olduğumuza olan inancımıza bağlıdır. Tarihteki anlatılar ve onların yorumları çeşitlendikçe zihin dünyamızdaki imgelerin de bir o kadar çeşitlenmesi gerekirken var olan anlatılarla çizilmiş olduğuna baştan ikna olduğumuz sınırlar içinde sıkışıp kalmamalıdır.

Bu metin, demokratik eğitim bağlamını kavrayarak tarih öğrenmenin bu bağlamla olan ilişkisini yakından tanımaya çalışmanın bir ürünüdür. Ayrıca metin, benliğinin tıpkısı olmasa da geçmişteki insanı zihninde konumlandırmaya çalışan bireyin, çoğu zaman çizgisel kimi zaman döngüsel ilerleyen tarih öğrenimine bir anlatı daha ekleme amacından kaynaklanmaktadır.

Metnin ortaya çıkış anından son haline kadar destek ve yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Akif Pamuk'a anlayışı ve kıymetli fikirleri için teşekkür ederim.

Pandemi sürecinin belirsizlik ve endişesi içinde epostalarımaya dönüş yapan, saat farklarını sorun etmeksizin görüşmelere katılan ve araştırmamı görüşleriyle zenginleştiren dünyanın farklı yerlerindeki tüm katılımcılara teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca deneyimlerini, samimiyetini, desteğini ve dostluğunu benden esirgemeyen arkadaşlarım Beyza Kurt Ovtar, Anna Grabolle Çeliker, Felipe Antonio Pinilla Torres, Joana Pardal Duarte Gonçalves Özkan ve Cahide Kayış'a içtenlikle teşekkür ederim. Süreç boyunca sohbetlerimizde araştırmamın tamamlanması için iyi dileklerini yanımda hissettiğim sevgili küçük tarihçilerim, öğrencilerime çok teşekkür ederim. Sabrı, anlayışı, güveni, desteği ve yol arkadaşlığı için Sezgin Baki'ye daha birçok şeyi paylaşmayı umut ederek teşekkürlerimi sunarım. Son olarak hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen sevgili annem, kız kardeşim ve rahmetli babama teşekkür ve minnettarlığımla...

Leyla Es Baki

İstanbul

ÖZET

Bu araştırmanın amacı alternatif okul türlerinden birisi olan demokratik okullarda tarih derslerinin temel özelliklerini ortaya koymaktır. Bu amaçla demokratik okullarda tarih derslerinde yararlanılan materyaller, tarih öğretmenin rolü, öne çıkan tarihsel düşünme becerileri, ölçme değerlendirme ve tarih derslerine yüklenen anlamın tarih derslerinin temel özelliklerini oluşturmadaki yerine dair demokratik okul deneyimi olan öğrenci, mezun, öğretmen ve uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu ABD, Almanya, Brezilya, Finlandiya, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İsrail, Kanada, Meksika ve Portekiz’de yaşamakta olan demokratik okul deneyimine sahip öğrenci, mezun, öğretmen, görevli ve uzmanlarla birlikte toplam 28 katılımcı oluşturmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın problemine dahil olan katılımcıların probleme ilişkin yaşantılarını ortaya koymak için nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) seçilmiştir.

Araştırmanın verilerini görüşme ve doküman incelemesi yoluyla elde edilen bilgiler oluşturmaktadır. Veriler çevrimiçi canlı bağlantı yoluyla yapılan Fransızca, İngilizce, Portekizce ve görüşmelerde kayıt altına alınmış ve yazıya aktarıldıktan sonra Türkçe’ye tercüme edilmiştir. Katılımcıların buldukları ülkelerdeki yerel saat farkı, bireysel programlarının doluluğu, dil bariyeri nedeniyle kendilerini sözlü ifadede rahat hissetmediklerini beyan etmeleri gibi çeşitli nedenlerle çevrimiçi canlı bağlantı organize edilemeyen durumlarda Almanca, Fince, Fransızca, İngilizce ve İspanyolca hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formları katılımcılara google formlar aracılığıyla iletilmiş, elde edilen yazılı veriler Türkçeye tercüme edilerek kayıt altına alınmıştır. Katılımcıların elektronik posta yoluyla paylaştıkları demokratik okul toplantı tutanakları, tarih ders materyalleri gibi dokümanlar da Türkçe’ye tercüme edilerek kayıt altına alınmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Katılımcılar demokratik okullarda tarih derslerinin neliği, temel özellikleri, önemi ve anlamına dair demokratik eğitimin karakteristik özellikleriyle örtüşen ifadelerde bulunmuşlardır. Demokratik eğitim anlayışı ve bireylerin talebi doğrultusunda var olabilen tarih derslerinde problem çözme becerisiyle beraber gelişen tarihsel sorun analizi ve karar verme, eleştiri becerisiyle eş güdümlü ilerleyen tarihsel empati, tarihsel analiz ve yorum

becerisi gibi tarihsel düşünme becerileri ön plana çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: demokratik okullar, tarih dersleri, alternatif okullar



ABSTRACT

The aim of this research is to find out the key features of history lessons in democratic schools which is one of the alternative school types. With this aim, the opinions of the students, alumni, experts, teachers and staff with democratic school experience are applied on the formation of the key features of history lessons in democratic schools by the materials used in history lessons in democratic schools, the role of the history teachers, outstanding historical thinking skills, assessment and evaluation and the meaning attributed to history lessons.

The study group of the research consists of 28 participants, including students, alumni, teachers, staff and experts with democratic school experience living in the USA, Germany, Finland, France, Netherlands, England, Ireland, Israel, Canada, Mexico and Portugal. Qualitative research method was used in this study. Phenomenology (phenomenology) was chosen from qualitative research designs to reveal the experiences of the participants involved in the problem of the study.

The data of the research consists of the information obtained through interviews and document analysis. The data were recorded in English, Portuguese, and French interviews made via the online live connection and translated into Turkish after being transcribed. Semi-structured interview forms prepared in English, German, Finnish, Spanish and French were sent to the participants via google forms in cases where a live connection could not be organized due to various reasons such as the difference in local time in the countries where the participants were located, the fullness of their individual programs, and their expressing that they did not feel comfortable in verbal expression due to the language barrier. The obtained written data were translated into Turkish and recorded. Documents such as democratic school meeting minutes, history course materials shared by the participants via e-mail were translated into Turkish and recorded. Content analysis and descriptive analysis methods were used in the analysis of the data obtained.

Participants made statements about the nature, basic features, importance and meaning of history lessons in democratic schools, which correspond to the characteristics of democratic education. Historical thinking skills such as historical problem analysis and decision-making, historical empathy, historical analysis and interpretation skills that progress in coordination with criticism skills come to the fore in history lessons that can exist in line with the

understanding of democratic education and the demands of individuals.

Key words: democratic schools, history lessons, alternative education.



İÇİNDEKİLER

ÖZ GEÇMİŞ	3
ÖN SÖZ	1
ÖZET.....	2
ABSTRACT.....	4
TABLolar LİSTESİ.....	8
GÖRSELLER LİSTESİ.....	9
KISALTMALAR LİSTESİ.....	10
BÖLÜM I: GİRİŞ	11
1.1. Problem Durumu.....	12
1.2. Alt Problem Cümleleri	15
1.3. Araştırmanın Amacı	15
1.4. Araştırmanın Önemi.....	15
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	15
1.6. Araştırmanın Varsayımları.....	16
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALANYAZIN	17
2.1. DEMOKRATİK OKULLARIN NELİĞİ	17
2.2. DEMOKRATİK OKULLARDA TARİH DERSLERİNİN ÖNE ÇIKAN ÖZELLİKLERİ.....	21
2.2.1. Demokratik Okullarda Tarih Dersleri.....	21
2.2.2. Demokratik Okullarda Tarih Öğretmeni.....	24
2.2.2. Demokratik Okullarda Tarih Derslerinin Materyalleri	26
2.2.3. Demokratik Okullarda Tarihsel Düşünme Becerileri	27
2.2.4. Demokratik Okullarda Tarih Derslerinde Ölçme-Değerlendirme	28
2.3. GÜNÜMÜZDE DEMOKRATİK OKULLAR	30
BÖLÜM III: YÖNTEM	35
3.1. Araştırma Modeli	35
3.2. Çalışma Grubu	35
3.3. Veri Toplama Araçları	37
3.3.1. Görüşme	37
3.3.2. Doküman İnceleme	39
3.4. Verilerin Toplanması.....	39
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	40
3.5. Araştırma Süresince Karşılaşılan Zorluklar	40
BÖLÜM IV: BULGULAR	42
4.1. Demokratik Okullarda Tarih Derslerinin Karakteristik Özellikleri	42
4.1.1. Eleştirel ve Sorgulayıcı Düşünmeyi Geliştirme Aracı Olarak Tarih Dersleri.....	43

4.1.2.	Demokratik ve Özgür Bireysel Kimlik İnşası Bakımından Tarih Dersleri.....	44
4.1.3.	Geçmiş ve Bugün Üzerinden Empati Geliştirme Bağlamında Tarih Dersleri	46
4.2.	Demokratik Okullarda Tarih Derslerine Yüklenen Anlam.....	47
4.2.1.	Demokratik Yaşam Deneyiminin Gerekliliği Olarak Tarih Dersleri.....	47
4.2.2.	Bir Araç Olarak Tarih Dersi.....	50
4.3.	Demokratik Okullarda Öğretmenin Tarih Derslerindeki Rolü	52
4.3.1.	Bir Rehber Olarak Tarih Öğretmeni.....	53
4.4.	Demokratik Okullarda Tarih Derslerinde Kullanılan Materyaller.....	57
4.4.1	Hem Çevrimiçi Görsel-İşitsel Hem Basılı Materyaller	57
4.4.2	Yalnızca Çevrim İçi Görsel-İşitsel Materyaller	72
4.4.3	Yalnızca Basılı Materyaller.....	73
4.5.	Demokratik Okullarda Tarih Derslerinde Öne Çıkan Tarihsel Düşünme Becerileri.....	74
4.6.	Demokratik Okullarda Tarih Derslerinde Ölçme Değerlendirme.....	83
	BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	92
5.1.	Sonuçlar.....	92
5.2.	Öneriler	97
	EKLER.....	98
	EK 1: Görüşme Formu	99
	EK 2: Görüşme Soruları.....	100
	EK 3: Görüşme Soruları (İngilizce)	101
	EK 4: Görüşme Soruları (Fransızca).....	102
	EK 5: Görüşme Soruları (Fince)	103
	EK 6: Görüşme Soruları (Almanca).....	104
	EK 7: Görüşme Soruları (İspanyolca).....	106
	KAYNAKÇA.....	107

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Longview School Ortaokul ve Lise 2020-2021 Ders Listesi-Türkçe.....	21
Tablo 3.1. Ulaşılan katılımcı bilgisi.....	34
Tablo 3.2. Görüşme Yapılan Katılımcılar ve Görüşme Süreleri.....	37
Tablo 4.1. Demokratik Okullarda Tarih Derslerinin Karakteristik Özellikleri.....	40
Tablo 4.2. Demokratik Okullarda Tarih Derslerine Yüklenen Anlam.....	45
Tablo 4.3. Demokratik Okullarda Öğretmenin Tarih Derslerindeki Rolü.....	55
Tablo 4.4. Demokratik Okullarda Tarih Derslerinde Kullanılan Materyaller.....	63
Tablo 4.5. Namibya Tarihi-Öğrencilerin Belirlediği Kaynak Tablosu.....	63
Tablo 4.6. Tarih Proje Dokümanı.....	68
Tablo 4.7. Demokratik Okullarda Tarih Derslerinde Öne Çıkan Tarihsel Düşünme Becerileri..	69
Tablo 4.8. Demokratik Okullarda Tarih Derslerinde Ölçme Değerlendirme.....	79

Tablo 4.9. Tarih Dersleri İlkeler ve Öz Kontrol Listesi.....	86
--	----

GÖRSELLER LİSTESİ

Görsel 1. Longview School-ABD Ortaokul ve Lise 2020-2021 Ders Listesi-İngilizce.....	22
Görsel 2. İngiltere’de bir demokratik okulda bir öğrenciden gelen talep üzerine tarih öğretmenin hazırladığı duyuru (İngilizce).....	60
Görsel 3. İngiltere’de bir demokratik okulda bir öğrenciden gelen talep üzerine tarih öğretmenin hazırladığı duyuru (Türkçe çevirisi).....	60
Görsel 4. İngiltere’de bir demokratik okulda bir öğrenciden Napoleon Bonaparte ile ilgili çalışma yapılmasına yönelik gelen istek üzerine tarih öğretmenin hazırladığı materyal.....	61
Görsel 5. İngiltere’de bir demokratik okulda tarih dersinde grup çalışması yapan öğrenciler .	62
Görsel 6. İngiltere’de bir demokratik okulda tarih dersinde araştırma ortamı-1	63
Görsel 7. İngiltere’de bir demokratik okulda tarih dersinde araştırma ortamı-2.....	64
Görsel 8. İngiltere’de bir demokratik okulda tarih dersinde öğrencinin bireysel konu planlama aşamaları.....	65
Görsel 9. Almanya’da bir demokratik okulda Anne Frank’ın hayatına dair araştırma yapan öğrencinin talebi üzerine öğretmeniyle yaptıkları beyin fırtınası notları	67
Görsel 10. Almanya’da bir demokratik okulda Anne Frank’ın hayatına dair araştırma yapan öğrencinin Hannah Goslar ile olan telefon görüşmesinden önce yaptığı ön-hazırlığına dair notlar.....	69

Görsel 11. Almanya’da bir demokratik okulda Anne Frank’ın hayatına dair araştırma yapan öğrencinin Hannah Goslar ile yaptığı telefon görüşmesinde sorduğu sorular.....	70
Görsel 12. Portekiz’de bir demokratik okulda mart ayı bülteninde yer alan tarih köşesi	80
Görsel 13. Portekiz’de bir demokratik okulda nisan ayı bülteninde yer alan tarih köşesi	82
Görsel 14. İngiltere’de bir demokratik okulda tarih dersi öğrenci öz-değerlendirme formu	87
Görsel 15. İngiltere’de bir demokratik okulda tarih öğretmeni öz-değerlendirme formu.....	88

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AERO: Alternative Education Resource Organization

Akt.: Aktaran

BM: Birleşmiş Milletler

Çev.: Çeviren

Ed.: Editör

EUDEC: European Democratic Education Community

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM I: GİRİŞ

Öğrenmek yaşam boyu süregelen bir deneyimdir. Bu anlamda eğitim, bireylerin öğrenme yolculuklarının önemli bir parçasını oluşturur. Eğitim ve öğrenmenin gerçekleşme hali de bireylerin yaşamları boyunca edinecekleri tecrübelerin boyutunu belirlemede mühim bir yere sahiptir. Bireyler bu tecrübeleri kendi akran çevresi, ailesi ve diğer yetişkinlerle girdikleri etkileşimlerle birlikte sınıf ve okul ortamlarında yapılandırılmış çeşitli eğitim alanlarında edinirler. Öğrenmenin kişinin yaşantısının her alanında var olma imkanına sahip bir pratik olduğu düşünüldüğünde bu pratiğe duyulan ilgi ve istek öğrenmenin boyutunu, öğrenmeye duyulan motivasyonu ve öğrenme sonucunda edinilecek deneyimleri büyük ölçüde etkilemektedir.

Tarih öğrenirken de kişinin tarihe olan ilgisini harekete geçiren birçok farklı etmen sıralanabilmekle birlikte kişinin çevreden bağımsız bir şekilde bu öğrenmeyi gerçekleştirmesi ve bireysel bir motivasyonla ilerlemesi kendi yaşam alanı ve çevresinden edinmiş olduğu tecrübelerle geçmişe olan ilgisinin kesiştiği noktada başlamaktadır. Demokratik eğitimin öne çıkan özelliklerinden birisi olan bireyin kendi hızında öğrenmesi ve kendi tercihlerine istinaden öğrenmesi noktası demokratik okullarda tarih eğitiminde de aynı şekilde önemini korumaktadır.

1.1. Problem Durumu

Carr (2018, s.60) “Tarih doğrulanmış bir olgular kümesidir. Tıpkı bir balıkçının tablasındaki balıklar gibi, belgeler, yazıtlar vb. içinde olgular hazır dururlar. Tarihçi onları alır, evine götürür, pişirir, canı nasıl istiyorsa o şekilde sofraya koyar” der. Tarih tüm olmuş bitmiş, devam eden ve birbirine bağlı, birbirinin devamı olan her şeyle birlikte orada bir yerde ancak onu alıp okuyan, onun içine giren ve onu yorumlayan ile vardır. Öğretim programının bir parçası olarak öğrencilerin karşısına çıkan tarih, eğitim programını belirleyen kişiler tarafından onlara sunulmuş bir bütünün parçasını ifade etmektedir. Her toplumun bireylerinden beklediği tavır ve tutumlar doğrultusunda tarih dersinde neyi nasıl öğrenmesi gerektiği konusu buna bağlı farklılıklar göstermektedir. Alternatif Fransızca bir kelimedir. Fransızca alternatif-ive (sırayla değişen, seçenek, alması) kelimesinin kökeni Latince “alter” (öbür, öteki, başka) sözcüğünden türetilen “alternare” (sırayla değişmek, bir o bir öbürü olmak) fiilidir. (Baytok; Pelit; Soybalı, 2017) Alternatif sözcüğü, alternatif eğitim bağlamında günümüzde bir alternatifi olarak düşünülen ana akım eğitimin tam karşılığı olmasa dahi içindeki dinamikleriyle kendi sistemi olan bir mekanizmaya sahiptir. Bu alternatif mekanizmanın bir parçası olarak, öğrenciyi kendi öğrenme serüveninin adeta bir otoritesi kabul eden demokratik okul anlayışı da aslında kendi öğrenimini inşa eden öğrenci açısından düşünüldüğünde öğrenme deneyiminde yeni bir pencere açmaktadır. Carr’ın tarihçi tanımında olduğu gibi demokratik okullarda tarihe merak salmış bireyler de olguları alıp kendi zihin süzgecinden geçirmek hatta hangi balığı nerede ve ne zaman tutacağını belirlemede özgürdür.

İlgili alanyazın incelendiğinde alternatif eğitimin felsefesi, demokratik okullar, demokratik okulların işleyişi ve işleyişine dair öğretmen-öğrenci-veli görüşleri ve demokratik okul kültürüne dair çalışmalar yapılmıştır (Bakır, 2007; Dünder, 2007; Morhayim, 2008; Korkmaz, 2013; Alptekin, 2014; Aktaş, 2015; Budur, 2015; Acar, 2016; Tabak, 2017; Akpınar, 2018; Dayı, 2018; Erkılıç 2018; Akyol, 2019). *Demokratik eğitim, alternatif eğitim felsefesi ve alternatif okul uygulamaları* (Bakır, 2007; Dünder, 2007; Acar, 2016; Dayı, 2018; Erkılıç 2018), *demokratik okul kültürü ve demokratik eğitim ortamı oluşturulmasına yönelik görüşlere* (Morhayim, 2008; Korkmaz, 2013; Alptekin, 2014;

Aktaş, 2015; Tabak, 2017; Akpınar, 2018; Akyol, 2019), *Summerhill modelinin Türk eğitim sistemi içerisindeki okullarda uygulanabilirliğinin yönetim süreçleri açısından incelenmesine yönelik* (Budur, 2015) çalışmalar mevcuttur. Bakır (2007) demokratik eğitimi John Dewey'in yaklaşımı üzerinden kuramsal bağlamda ele alırken, Dündar (2007) alternatif eğitim şeklinde isimlendirilen bağlamların felsefi temelleri ve bu doğrultuda şekillenen okul uygulamalarını incelemiştir. Morhayim (2008) öğrencilerin demokratik okullara yatkınlığını incelerken, Korkmaz (2013) öğretmen algılarına göre sınıf içerisinde demokratik eğitim ortamının ölçütlerinin gerçekleşme düzeyi, bu düzeye etki eden faktörler ve bu ölçütlerin gerçekleştirilmesine engel olan problem kaynaklarını ele almıştır. Alptekin (2014) ise ilköğretim öğretmenlerinin demokratik okul kültürünün algılanmasına yönelik görüşlerini incelemiştir, Aktaş (2015) da ortaöğretim kurumları bağlamında yöneticilerin demokratik okul kültürü oluşturmada, okul meclisi projesine karşı tutumlarını ele almıştır. Budur (2015) Türk eğitim sistemi içerisinde Summerhill Okul Modeli'nin okullarda uygulanabilirliğini yönetim süreçleri açısından analiz etmiştir. Acar (2016) alternatif okullar ve bu okulların eğitim uygulamalarını çalışmıştır. Tabak (2017) okullarda demokratik okul kültürüne ilişkin görüşleri belirleyerek demokratik okul kültürüne ilişkin kavramsal bir çerçeve sunmaya dair çalışma yapmıştır. Akpınar (2018) demokratik anlayışa dayalı olarak kurulduğu ilan edilen bir okuldaki öğrenci, öğretmen, veli, yönetici ve okulun çevresindeki bireylerin görüşlerine dayalı olarak, okulun yönetim şeklinin yapısal dinamiklerini ve bu dinamiklerin okulun üyeleri ve çevresine nasıl yansıdığını ele almıştır. Dayı (2018) Mutlu Keçi İlkokulu'nda yaptığı saha çalışmasıyla farklı alternatif eğitim modellerinin uygulanmasının çocukların öğrenme, kendilerini daha rahat ve net ifade edebilme, neyi öğrenmek istediklerini açık şekilde gösterme, sosyal yaşamda daha sağlıklı ilişkiler kurabilme konularında nasıl gelişim gösterdikleri sorularına cevap bulmaya çalışmıştır. Erkılıç (2018) alternatif okul olarak nitelendirilen düşünsel yapının felsefi temelleri ve Türkiye'deki uygulamalarını İstanbul ili örneği üzerinden ele almıştır. Akyol (2019) okul yöneticilerinin demokratik okul anlayışına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Fakat demokratik okullarda tarih derslerinin özelliklerine ilişkin bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu çalışma, özellikle alternatif eğitimin bir parçası olan demokratik okullarda tarih öğretiminde kapsamlı araştırma ihtiyacını karşılayacak olması bakımından önem taşımaktadır. Buradan hareketle, araştırmanın problem cümlesini “Demokratik

okullarda tarih derslerinin temel özellikleri nedir?" sorusu oluşturmaktadır.



1.2. Alt Problem Cümleleri

Araştırmanın alt problemleri ise şöyle sıralanabilir:

1. Demokratik okullarda tarih derslerinin karakteristik özellikleri nelerdir?
2. Demokratik okullarda tarih derslerine yüklenen anlam nedir?
3. Demokratik okullarda öğretmenin tarih derslerindeki rolü nedir?
4. Demokratik okullarda tarih derslerinde kullanılan materyaller nelerdir?
5. Demokratik okullarda tarih derslerinde öne çıkan tarihsel düşünme becerileri nelerdir?
6. Demokratik okullarda tarih derslerinde ölçme değerlendirme nasıl yapılır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, bir alternatif okul türü olan demokratik okullarda tarih derslerinin temel özelliklerini ortaya koymaktır. Demokratik okullarda tarih derslerinin özellikleri ve tasarımları, öğretmenlerin rolü, tarih derslerinin anlamı ve önemi, kullanılan ders materyalleri, öne çıkan tarihsel düşünme becerilerinin ve ölçme ve değerlendirme anlayışının neler olduğunu ortaya çıkarmaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Araştırmada elde edilen bulguların tarih öğretiminde demokratik yöntemler kullanılması açısından katkı sağlayacağı, tarih derslerinin ve etkinliklerinin tasarımında alternatif perspektifler sunması açısından tarih öğretimine ışık tutacağı, araştırmacılara ve öğretmen adaylarına yol gösterici olacağı umulmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında (dünyanın farklı yerlerindeki) demokratik okullarda görev yapan 10 tarih öğretmeni/uzman, bu okullarda okumakta olan

- 6 öğrenci ve bu okulları bitirmiş 12 mezun ile,
2. Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İsrail, Kanada, Meksika ve Portekiz’de yaşamakta olan öğretmen, uzman, öğrenci ve mezunlarla,
 3. Veri toplama aracı olarak seçilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ve okullardan alınan dokümanlar ile,
 4. Çevrim içi gerçekleştirilmiş görüşmelerin notları, tutanakları ve transkripsiyonları ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan bireyler soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Araştırmaya katılan bireyler araştırmanın amacına uygun şekilde seçilmiştir.
3. Veri toplama araçları ile araştırmanın amacı uyumludur.

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde demokratik okullar ve bu okulların öğrenme ortamı, bireylerin öğrenci ve öğretmen bağlamında rolleri ve birbiriyle etkileşimi, tarih derslerinin yapısı tartışılacaktır. Bir alternatif okul türü olan demokratik okullar bu bağlamda kendine özgü yapısı ve bu yapının tarih dersleriyle olan etkileşimi anlamında ele alınmıştır.

2.1. DEMOKRATİK OKULLARIN NELİĞİ

Alternatif eğitimin bir parçası olarak bireyi ve onun ihtiyaçlarını merkeze alan demokratik okullar, çocuğun bireyselliği ile eş güdümlü şekilde onun ilgi ve isteklerini ön plana çıkaran bir anlayışa sahip eğitim ortamları olan kurumlardır. “Öğrenme ve öğretme açısından, demokratik okul ebeveynleri ve çalışanları yapılandırmacı yaklaşımları takip eder ve eğitimin harici, standart ve hazır bir müfredattan ziyade bireyselleştirilmesi ve çocuğun ilgi alanlarına dayalı olması gerektiğini vurgular. Bu anlayışta, hazırlık, seçim, ihtiyaçlar, oyun ve keşif gibi temel ilkeleriyle ilerlemecilikten (mutlak olarak benimsemeksizin) yararlanırlar.” (Burman, 2017; akt. Gawlicz; Starnawski, 2020) Buradan hareketle demokratik okullarda eğitim ortamının önceliklerinin öğretim programına göre değil, bireylerin istek ve ihtiyaçlarına göre şekillendiğini söylemek mümkündür. “Demokratik okullar, müfredatın önemini küçümser ve onu eğitim faaliyeti için geçerli bir temel kural olarak değil, araçsal olarak ele alınması gereken bir gereklilik olarak çerçeveler. Yasaya uygun olarak kapsanması gerekir, ancak öğrenmenin özünün yattığı yer burası değildir. Bu, demokratik okullar tarafından desteklenen eğitim ideolojisinin diğer bileşenleriyle, yani onların değerlendirme teorileri, öğrenmeye uygun kaynaklar ve yerler ile bağlantılıdır” (Meighan ve Harber, 2007; akt. Gawlicz; Starnawski, 2020). Demokratik okullar kendine özgü yapısının yanında demokratik yaşam biçiminin esaslarını teşkil eden birtakım ilkeleri kapsamaktadır:

- *Bireylerin ve azınlıkların onuru ve hakları konusundaki duyarlılık,*
- *Başkalarının iyiliği ve kamu yararına duyulan ilgi,*
- *Problemlerin çözümü için olasılıklar yaratma konusunda insanların bireysel ve kolektif kapasitelerine olan inanç,*
- *İnsanların olabildiğince tam anlamıyla bilgilenmiş olmalarını sağlayan – bunların popülerliklerine bakmaksızın – düşünce akışı,*

- *Fikirlerin, problemlerin ve politikaların değerlendirilmesinde eleştirel düşünme ve analiz yönteminin kullanılması,*
- *Demokrasinin, pek de birer birey olarak yaşamamız ve yaşamamıza rehberlik etmesi gereken bir dizi “idealize edilmiş” değerler seti olarak izlenecek bir ideal olmadığına dair bir anlayış,*
- *Sosyal kurumların, demokratik yaşam biçimini desteklemek ve genişletmek üzere organize edilmesi (Apple ve Beane, 2021, s.33).*

1921’de Alexander Sutherland Neill tarafından Hellerau, Dresden’de kurulan Summerhill Okulu günümüz perspektifiyle bakıldığında demokratik okulların atası olarak sayılabilir. “Sağlıklı bir çocuğun hayatının her anı bir çalışma anıdır. Çocuğun oturup tembellik edecek zamanı yoktur. Tembellik anormaldir, iyileşmedir ve bu nedenle var olduğunda gereklidir” diyen Neill’e göre bir çocuk bir şey yapmak istemediği zaman hiçbir şey yapmaması gerektiği için yapmıyordur, dolayısıyla dışarıdan bir etmenle onu bir şey yapmaya zorlamak onun iyiliği adına gerçekleşmesi gereken bir şeyi engellemekle aynıdır. (Summerhill; The Early Days, t.y, par. 1-2) Bu felsefe ve özgürlük temelinde şekillenen Summerhill ve diğer demokratik okullar tıpkı eğitim felsefeleri gibi buldukları yerlerin ve paydaşlarının ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir. AERO (Alternatif Eğitim Kaynak Organizasyonu)’ya göre “demokratik eğitimin veya demokratik okulların yekpare bir tanımı yoktur.” (AERO, Find a School-Democratic Schools, t.y) Bu sebeple, demokratik eğitim ve/veya demokratik okul derken aslında kast edilen AERO Demokratik Eğitim Rehberi’nin de belirttiği üzere, ‘gençlerin günlük faaliyetlerini düzenleme özgürlüğüne sahip olduğu ve gençler ile yetişkinler arasında eşitlik ve demokratik karar almanın olduğu eğitimidir.’ (AERO, Find a School-Democratic Schools, t.y). EUDEC (Avrupa Demokratik Okullar Birliği)’e göre demokratik okul ortamları özellikle öğrencinin, bir grubun veya toplumun ihtiyacını uygun ölçüde karşılamak üzere oluşmuş ortamlardır. Bu da iş birliğine açık, problem çözme becerisi gelişmiş, yaratıcı ve açık fikirli bireylerin yaşadıkları dünyada gelişmekte olan teknoloji, süregelen politik durumların onlarda uyandırdığı gerekliliklere göre kendini var etmesine olanak sağlayarak gerçekleşmektedir (EUDEC, Democratic Education-What is Democratic Education?, t.y). Bu bağlamda demokratik okullarda her yaşta öğrenci herhangi bir öğrenme ortamında eğitimine devam edebilir. Demokratik okul ortamı Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 12. maddesinde yer alan “Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine

sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanır” (UNICEF, 2004, 1.Kısım, s.7) ifadelerinin tam anlamıyla yaşamda ve pratikte karşılık bulmasının temel amaç olduğu yerlerdir. Bu öğrenme ortamları her kim için ve ne için oluşturulmuş olurlarsa olsunlar kendi içlerinde özgün olup birbirinden ayrı yapılara sahiptirler. Her biri demokratik eğitim pratiği dahilinde fakat kendi topluluklarının çeşitliliği içerisinde var olurlar (EUDEC, Democratic Education-What is Democratic Education?, t.y).

“Demokratik okullar, eğitim çemberinin merkezine çocuğu, çocuğun gereksinimlerini, öz tercihlerini, yeteneklerini ve yönetsel becerilerini koyarak çemberin odak noktasına bireyin kendisini alır.” (Akpınar, 2018; s. 4). Bireyi merkeze alan bu okullarda demokratik ortamın tüm paydaşlarını eşsiz kabul etmek, saygı duyulması, fikrine başvurulması ve paylaşımlarının okul içinde var olan demokratik ortam açısından kıymetli görüldüğü bir anlayış yaratmaktadır.

“Demokratik okulların en belirgin özelliklerinden biri de çeşitlilikleridir. Çeşitlilik demokrasiye muhtaçtır. Zaman boyutunda aynı kalan geleneksel okullara kıyasla, demokratik okullar için “bir model herkese uyar” mantığını kurmak mümkün değildir. Her okulun kendine has fikirleri olan öğrencileri, öğretmenleri, müdürleri, gelenekleri, yaşam tarzları olduğuna göre, her okulun öğrenme ve öğretme konusunda kendi metotlarını ve yaklaşımlarını geliştireceğini beklemek yanlış olmaz. Demokratik okulun zenginliği de bu çeşitlilikten gelir.” (Morhayim, 2008; s.26). Buradan hareketle, 1921 yılında İngiltere’de Alexander Sutherland Neill tarafından kurulmuş Summerhill Okulu’nu takip eden Summerhill modeli ile 1968 yılında Daniel Greenberg, Mimsy Sadofsky and Hanna Greenberg’in de içinde yer aldığı bir grup eğitimde alternatif yol ve yöntem arayan kişiler tarafından kurulmuş olan Sudbury Okul modeli temel olarak kabul edilmekle birlikte bu temel modellerden yola çıkarak her bir demokratik okul kendi dinamiğini, işleyiş yapısını, eğitim ortamını, kültür ve deneyimini inşa edip kendi modelini oluşturmaktadır. Sudbury Modeli’nin benimsemiş olduğu esasları üç temel ilkede özetleyen Greenberg ve Sadofsky, bu ilkeleri şu şekilde açıklamıştır (2014):

- Birincisi, her insana yaşam hakkı, özgürlük ve mutluluk arayışının bahşedildiği- toplumun birincil bileşeninin, toplumun korumakla yükümlü olduğu kişisel tatmini yaşama özgürlüğünün doğuştan edinilmiş bir hak olarak bu hakka sahip olan birey olduğunun beyanıdır.
- İkinci temel ilke, toplumun bu hakları "yönetilenlerin rızasıyla" kurulan bir

hükümet aracılığıyla koruması gerektiğidir. Sudbury Valley'de bu, çocukların yetişkinlerle aynı statüye sahip olduğu ve mevcut kültürel ortamda bu ayrıcalığın benzersizliğinin son derece farkında oldukları Okul Toplantısıdır. Okul Toplantısı, bireysel özgürlüklere sınırlar koyan kuralları, bu özgürlüklerin erozyondan korunmasını artırması beklenen sınırları oluşturur.

- Üçüncü temel ilke, bireylerin ve yasama organlarının eylemlerini denetleme yetkisine sahip adil bir yargı sisteminin diğer ikisinin garantörü olarak var olması gerektiğidir. Yasama meclisleri tarafından kabul edilen haklar ve yasalar, yalnızca resmi belgelere yazılan kelimelerdir. Yargı kararları, bu kelimelerin anlamlı bir gerçekliğe dönüştüğü yerdir. Günlük yaşamlarımızda mahkemelerimizin adilliğine bağlıyız ve hakkaniyetin ihlal edildiğini düşündüğümüz durumları ciddiye alıyoruz. Ayrıca, bu adaleti izlememize izin vermek için mahkeme işlemlerinin açıklığına da güveniyoruz. Gerçek anlamda mahkemeler demokratik toplumumuzun kalbidir.

Summerhill modelini de ReadHead (Summerhill, About Summerhill içinde 1.paragraf, t.y);

“Summerhill, yetişkinlerin ve çocukların eşit statüye sahip olduğu demokratik, kendi kendini yöneten bir okuldur. Okulun günlük yaşamı, genellikle haftada iki kez yapılan ve herkesin eşit oy hakkına sahip olduğu okul toplantıları ile yönetilir. Okulun felsefesi, bireyin özgürlüğüne izin vermektir- her çocuk yaşamda kendi yolunu seçebilir ve kendi çıkarlarını izleyerek, kişisel olarak olması gerektiğini hissettiği kişiye dönüşebilir. Bu, içsel bir özgüvene ve kendilerini bireyler olarak gerçek kabul etmeye yardımcı olur. Bütün bunlar, okulun özünü oluşturan ve özgürlük ile ehliyet arasındaki ayrımı vurgulayan okul toplantıları aracılığıyla okulun öz yönetim yapısı içinde yapılır. Bir topluluk içinde yaşamak buradaki öğrenciler için büyük önem taşımaktadır. Bu sayede uzlaşmayı, iletişim kurmayı, müzakere etmeyi ve sorumluluk almayı öğrenirler. Aynı zamanda onlara empati kurmayı ve başkalarının duygularına saygı duymayı da öğretir. Yetişkinler ve çocuklar okulda eşit statüye sahiptir, ancak elbette çok farklı rolleri de

bulunmaktadır. Okuldaki herkes, yetişkinlerin sahip olduğu ve çocukların tabi olmadığı sorumlulukların farkındadır. Okulun atmosferi gayri resmidir ve insanlar birbirine her zaman ismiyle hitap eder. A.S. Neill'in dünyadaki süregelen etkisini temsilen okul uluslararası bir yapıya sahiptir.” şeklinde açıklamaktadır.

Summerhill modelinde bireyler okul yaşamına toplantılar ve bu toplantılardaki tartışmalar aracılığıyla katılır, ve karar alma mekanizmasında eşit şekilde hak sahibidir. Çocuklar kendi tercihleriyle okul ortamında zaman geçirdikçe veya yaşları ilerledikçe başkan, sekreter, sosyal komite üyesi, ziyaretçi komitesi, para cezaları görevlisi vb. gibi daha fazla sorumluluk edinmektedir (Summerhill, Parents Information, Learning at Summerhill içinde 2.paragraf, t.y).

Bu noktada Summerhill ve Sudbury modelleri ilk örneklerini oluşturmakla beraber, demokratik okullar buldukları yerlerin ihtiyaçları ve özellikleri doğrultusunda tıpkı benimsedikleri bireysellik ve eğitimin kişiye özgü olma durumu gibi, yer aldıkları lokasyonlara özgü yapılar içinde şekillenmeye devam etmektedirler.

2.2. DEMOKRATİK OKULLARDA TARİH DERSLERİNİN ÖNE ÇIKAN ÖZELLİKLERİ

Bu bölümde demokratik okullarda tarih dersleri, tarih öğretmenin rolü, tarih derslerinde kullanılan materyaller, tarihsel düşünme becerileri, demokratik okullarda tarih derslerinde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve demokratik okulların günümüzdeki durumu hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

2.2.1. Demokratik Okullarda Tarih Dersleri

Öğrenme deneyiminin bireyin ihtiyacı, ilgisi ve kendi hızında gerçekleştiği demokratik okullarda tarih derslerinin varlığı da yine öğrencilerin ihtiyacı doğrultusunda ortaya çıkan talepler üzerine tanımlanmaktadır. Günümüzde Brewster, New York, ABD’de yer alan *Longview School*; Madison, Wisconsin, ABD’de yer alan *Milestone Democratic School*; Kingston, New York, ABD’de yer alan *Hudson Valley Sudbury School*; Santa Ana, Kaliforniya, ABD’de yer alan *The Open School*; Alicante, İspanya’da yer alan *Ojo de Agua*; Philadelphia, Pennsylvania, ABD’de yer alan *Philly Free School*; Finladiya’da bulunan *Turun Feeniks-Koulu*; Boulogne-Billancourte, Fransa’da yer alan *La Fabrique Démocratique*; Suffolk, İngiltere’de yer alan *A.S Neill’s Summerhill School* ve demokratik eğitim

faaliyetlerine kurulduğu günden bu yana uzaktan eğitim anlayışıyla devam eden *The Pearl Remote Democratic High School* gibi okullarda da görülebileceği üzere tüm derslerin varlığı öğrencilerin talebi üzerine tanımlanmaktadır. Örnekler çeşitlendirilebilmekle beraber demokratik okulların ortak noktası öğrenciyi bir birey olarak merkeze alıp okul ortamı içinde demokratik bağlamda kendi kendine bir öğrenme, bilgi edinme, araştırma ortamı yaratmasına olanak sağlamaktır. Merkezi sınavlara girmek isteyen öğrencilere ilgili sınavın programını takip açısından destek olurken bireysel seçimleri üzere öğrencinin kendisi tarafından da bir program oluşturmasına olanak sağlanmaktadır. Tüm bunlarla birlikte demokratik okulların temel felsefesinin dayandığı bireyin seçimi, kendi hızında öğrenmesi ve istekliliği ilkeleri temel alınmaktadır. Böylelikle seçim yine bireyin kendi istek, ilgi ve ihtiyacı doğrultusunda şekillenmektedir. Görsel 1’de verilen *Longview School 2020-2021* ders listesi bu durumu örnekler niteliktedir (*Longview School, Schools, Middle-High School, 2020-2021 Course Offerings, s.1, 2020*):



Middle and High School Course Offerings 2020-2021

Total class periods: 23 minimum for academic track students

English Language Arts
Requirements for Academic Track:
3 core classes plus 1 elective

Electives
Altered Books
Introduction to Philosophy
Japanese Literature & Arts
Photojournalism
Positive Psychology through Literature
Movie Making
Writing Workshop

History
Requirements for Academic Track:
3 core classes (Global Studies) plus

Electives
Cabinet of Curiosities, Monuments, Mysteries
Civilization V
Election 2020 & Local Government
Futurology (Envisioning the future)
Longview News

Görsel 1. Longview School-ABD Ortaokul ve Lise 2020-2021 Ders Listesi-İngilizce

Tablo 2.1. Longview School Ortaokul ve Lise 2020-2021 Ders Listesi-Türkçe

Ortaokul ve Lise Ders Listesi- 2020-2021	
Toplam ders dönemi- Akademik kısımdaki öğrenciler için minimum 23	
İngilizce	Tarih
Akademik kısım için gereklilikler	Akademik kısım için gereklilikler
3 ana ders artı 1 seçmeli	3 ana ders (Küresel Çalışmalar) artı
Seçmeliler	Seçmeliler
Uyarlanmış Kitaplar	Gizemler, Anıtlar ve Meraklar Kabinesi
Felsefeye Giriş	Civilization V
Japon Dili ve Sanatı	2020 Seçimi ve Yerel Hükümet
Fotoğraf Gazeteciliği	Fütüroloji-geleceği tasavvur etmek

Görsel 1’de Longview School ortaokul ve lise 2020-2021 ders listesi (Longview School, 2021) okulun internet sitesinde yayınlandığı şekliyle yer almaktadır. Tablo 2.1’de ise Görsel 1’in Türkçe tercümesi yer almaktadır. Tablo 2.1 incelendiğinde “akademik” dalda ders alanlar için “History” (Tarih) başlığı altında “Global Studies” (Küresel Çalışmalar) adıyla 3 çekirdek dersin gerekliliğinden bahsedilirken; “Cabinet of Curiosities, Monuments and Mysteries” (Gizemler, Anıtlar ve Meraklar Kabinesi), “Civilization V” (dijital bir strateji oyunu), “Election 2020 & Local Government” (2020 Seçimi ve Yerel Hükümet), “Futurology (Envisioning the future)” (Fütüroloji-geleceği tasavvur etmek), “Longview News” (Longview Haberleri) derslerinin de tercihe dayalı seçmeli dersler olduğu görülmektedir. Öğrencilere seçenekler oluşturulması ve kendi seçeneklerini oluşturmaları için özgürlük alanı sunulmasıyla ilgili durum *Milestone Democratic School*’un web sitesinde yayınlamış olduğu “Okul Planı”nda öğrencilerin gelişimleri için her türlü araç ve gerecin sağlanmasının gerekliliği yanında okul toplumunun ortak kararıyla belirlenen çerçevelerle birlikte öğrencilerin diledikleri her alanda bir program takip etme ve ders alma özgürlüklerinin olduğu belirtilmektedir (Milestone, What is Milestone, School Plan, s.7, t.y).

Öğrencilerin kendi öğrenmelerini bireysel bir karar alma mekanizması ile kendilerinin planlamaları esasına dayalı olarak tarih derslerinin demokratik okullardaki varlığı şekillenmektedir. Bu dersler öğrencilerin tercihlerine göre sınavlara yönelik olabileceği gibi, kendi ilgilendikleri alana yönelik konulardan da oluşabilmektedir. Bu durumu İsrail’de bulunan *Hadera Demokratik Okulu*’nda da görmekteyiz: “Lise çağına gelen öğrenciler, yeterlilik sınavlarına girmek isterlerse, sınavları nasıl etkili bir şekilde geçeceklerini öğrenmelerine yardımcı oluruz. Örneğin, tarih öğrenmeyle ilgilenen herkes için bir tarih dersimiz var ve öğrencileri tarih sınavına girmeye hazırlayan da bir dersimiz var. Bu, derinlemesine bir tarih dersi değil, daha ziyade "tarih yeterlilik sınavına nasıl girilir" üzerine bir derstir." (Hecht, 2010).

Hudson Valley Sudbury School bu durumu öğrenmeye olan ilgi canlı kaldığı sürece dersin varlığını koruması ve derslerin belirlenmesi ve şekillenmesindeki tek ölçüt ve sınırlamanın hayal gücünden ibaret olduğu şeklinde ifade etmektedir. Okulun “sonsuz dek güncellenmeye açık” şeklinde belirttiği ve bugüne dek okul ortamında öğrenciler tarafından deneyimlenmiş

dersler listesine bakıldığında tarih dersinin de yer aldığı görülmektedir (Hudson Valley Sudbury School, About, Opportunities, t.y). Öğrencilerin özgür bırakılması ve herhangi bir şekilde dayatılmış bir programa tabi tutulmamasının ana ekseninde olduğunu, *The Open School* öğrenmenin ve eğitim ortamının okullarında nasıl şekillendiğini “Okulumuzda öğretmen, öğretim programı, sınav ve ödev yoktur. Öğrenme özgürlük, bağımsızlık, saygı ve sorumluluk gibi temel kavramlar etrafında yaşamın içinde gerçekleşir” şeklinde ifade etmektedir (The Open School, Programs, Program Overview, t.y). Dolayısıyla ana hatları ve becerilerin önceden belirlenip bir düzleme oturtulduğu bir tarih programı yerine belirtilen kavramların ve öğrencinin istek ve ihtiyacının kendi belirlediği ölçüde yarattığı durumlarla tarih dersi de tıpkı diğer disiplinler gibi tecrübe edilebilmektedir.

La Fabrique Démocratique'te tarih derslerinin bir atölye mantığında işlediği görülmektedir.

“Tarihi Atıştırmalıklar” ismini verdikleri bu atölyelerde kararlaştırılan tarihi bir konu etrafında hikayeleştirerek anlatılması, karşılıklı fikirlerin paylaşılması ve bir yandan da katılımcıların temel ihtiyaçlarından biri olarak bir şeyler atıştırdıkları bir ortam oluşmaktadır (LaFabriqueDémocratique, Autour de l'école, Goûters Historique, t.y). *Ojo de Agua*'da eğitim felsefesi “öğrencilerin zamanlarını nasıl kullanacaklarına, neyi, ne zaman, nasıl, nerede ve kiminle öğreneceklerine kendilerinin karar vermesi” olarak tanımlamaktadır (Ojo de Agua, Ideas Básicas içinde 1.paragraf, t.y). *Philly Free School*, herhangi bir ders zorunluluğu olmaksızın okul toplumunun tüm paydaşlarının hem birlikte hem de kendi bireysel kararları doğrultusunda gerçekleştirdiği etkinlikler ve paylaşımlarla öğrenmenin gerçekleştiği bir eğitim ortamına sahiptir. Her iki durumda da tarih ile ilgili konuların öğrenilmesi, öğrencilerin tarihi konulara meraklı olması, günlük akışta bu konularla ilgili sohbetler veya ihtiyaç duydukları halde araştırmalar yapmaları şeklinde gerçekleşmektedir (Philly Free School, About Us, How It Works, t.y).

Bu bağlamda demokratik okullarda tarih derslerinin yapısı ile ilgili özellikler ele alındığında demokratik okul bağlamında deneyimlenmesi beklenen eleştirel düşünce, özgür karar alma, yaratıcı düşünce gibi beceri ve deneyimleri geliştirme araçlarından biri olduğu çıkarımına ulaşmak mümkündür.

2.2.2. Demokratik Okullarda Tarih Öğretmeni

“Bir kişiye iyilik yapmak istiyorsan ona balık verme, balık tutmayı öğret”

Konfüçyüs

Demokratik okullarda öğrenme deneyimine bağlı olarak öğretmenlerin de rolleri birer yetişkin ve tıpkı öğrencilerde olduğu gibi demokratik ortamın birer paydaşı olarak şekillenmektedir. Her demokratik okulda belirli branş öğretmenlerinin olması zorunluluğu bulunmazken, bu durum da yine okulun içinde var olduğu kültür, okul paydaşlarının karar mekanizması ve okulun demokratik eğitim felsefesi içinde kendi özüne uygun edindiği ilkelere göre değişkenlik göstermektedir. Ortak olan ise demokratik okullarda her öğretmenin, buna tarih öğretmeni de dahil, çocukların oyun oynama, özgürce karar alma, yapılacak etkinliklerde karar mekanizmasını ve kendisini ilgilendiren her şeyde eşit şekilde söz sahibi olma gibi haklarını bilen, tanıyan ve buna uygun davranan kişiler olmaları beklenmektedir. Öğrenciler için bir dersin var olmasında onların ilgi ve isteğinin belirleyici olduğu gibi görevliler ve öğretmenlerden de beklenen buldukları ortamda, meşgul veya sorumlu oldukları alana gösterdikleri ilgi, istek ve meraktır. Ancak bu şekilde öğrencilere bir birey olarak ilham verecekleri düşünülmektedir (A.S Neill's Summerhill, Working at Summerhill, Teaching at Summerhill, t.y). Demokratik okullarda öğretmenler öğrenebilecekleri her şeyi tamamlamış ve konularıyla ilgili öğrenciler üzerinde otorite kuracak bireyler olarak konumlanmazlar. Aksine öğrenmeye, gözlemlemeye, düşünmeye, sorgulamaya ve keşfetmeye istek ve gönüllülükle devam eden bireylerdir (The New School, School, Our People, t.y). Bu bağlamda demokratik okullarda tarih öğretmeni olmayı, alan hakimiyeti bağlamında tarihle ilgili her şeye veya belli bir çerçeve dahilinde hazırlanmış bir programda yer alan tüm konu bağlamlarına hakim olmak şeklinde tanımlamaktan ziyade tarihe merakı ve ilgisi canlı, demokratik okul değerlerini ve felsefesini benimsemiş bireyler olmak şeklinde tanımlamak mümkündür. Bu bağlamda her bireyin ilgi duyduğu ve öğrenmeye istekli olduğu konuların farklı olabileceği bilinciyle demokratik okullarda bir öğretmenden de beklenebilecek en makul şey öğrenme tutkusu aşılacak ve ilham kaynağı oluşturmaktır. Bu da doğal olarak destek vereceği alanla ilgili öğrenme isteği ve arzusuna sahip olmaktır. Bu bağlamda Hecht (2010) demokratik okul ortamına dair deneyimlerini aktarırken hiçbir öğretmeni ilgilenmediği bir alanda öğretmenlik yapmaya zorlamadıklarını veya birbirlerini bir başkasına neyi nasıl öğreteceği konusunda karar mekanizması olarak görmediklerini ifade etmektedir. Bu konuyla ilgili olarak bir anısını aktarmıştır:

“Örneğin, birisiyle üniversiteye giriş sınavlarına yönelik tarih öğretmesi için çalışmaya başlamıştık ve iki yıl sonra, bize artık bu alanda öğretmenlik yapmakla

ilgilenmediğini ve en daha küçük yaş gruplarındaki çocuklarla çalışmak için güçlü bir isteği olduğunu bildirdi. Bu gibi durumlarda, personele tüm verileri gösteririm ve sorunun nasıl çözüleceğine dair bir tartışma yürütürdüm- bu, bizim bütçe ve personel koşullarımızın aksine öğretmenin gerçek arzusudur.”

“Demokratik bir okuldaki personel, yönlendirmek için değil yardım etmek için oradadır. Onlar okul topluluğunun yetişkin üyeleridir. Topluma deneyimlerini, bilgeliğini ve okula ve öğrencilerine uzun vadeli bağlılıklarını getirirler. Bazı demokratik okullarda, personel, öğrencilerin ihtiyaçlarına hizmet etmeyenlerin oylanabilmesi için her öğrencinin ve personelin bir oya sahip olduğu bir prosedürle işe alınır ve işten çıkarılır. Personel, terimin geniş anlamıyla öğretir, ancak genellikle kendilerine “öğretmen” demezler, çünkü öğrencilerin en az oyun oynadıkça, keşfettikçe, sosyalleştikçe ve birlikte çalıştıkça birbirlerinden öğrendikleri kabul edilir. yetişkinlerden yaparlar.” (Alternatives to School, Self-Directed Alternatives, Democratic Schools, t.y). Bu bağlamda öğrencilerin bir konuyu öğrenmeye yönelik ihtiyaç ve talebi ne kadar önemli ise öğretmenin de bir konuyu öğretmeye ve bu konuyla ilgili devamlı bir diyaloga hazır olması da o kadar önemlidir.

2.2.2. Demokratik Okullarda Tarih Derslerinin Materyalleri

Demokratik okullarda materyalin varlığı da tıpkı öğrenme deneyimi gibi öğrencilerin kontrolünde gelişen bir doğaya sahiptir. Hecht (2010) demokratik okulda materyalin edinimi, anlamı ve önemine dair deneyimini şu sözlerle ifade etmiştir: “Bu öğrenme ortamının eşsiz yanlarından birisi de çoğu kez öğrencilerin benim bir öğretmen olarak aşına olmadığım materyalleri sınıfa getirmeleriydi.” Bu bağlamda demokratik eğitimin çekirdek felsefesi olarak bireyin ihtiyacına yönelme, bu ihtiyaca cevap verme ve tüm öğrenmenin bireyin ihtiyacı ve ilgisi üzere şekillenmesi durumu derslerde yararlanılan materyallerde de belirleyici bir yere sahiptir. Birey, söz konusu ilgi ve ihtiyacına cevap vereceğini düşündüğü, merakını giderecek her şeyi materyal olarak kullanabilir veya bunlara erişimi için okulun diğer paydaşlarından- görevliler, öğretmenler de dahil- yardım talep edebilir. Demokratik okul ortamında öğrenci, öğrenmesine araç olacak her türlü materyalin hem tasarımında hem de kullanımında aktiftir ve karar alma süreçlerine hakimdir.

Longview Schools tarih dersleri listesinde yer alan “*Civilization V*” oyunu üzerinden tarih dersinin ilerlemesi, planlanmış oyunla aynı isme sahip dersin materyalinin doğrudan oyunun

kendisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okul, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı başında paylaşmış olduğu materyal listesinde, pandemi neticesinde ortaya çıkan çevrim içi, yüz yüze ve hibrit seçeneklerini de göz önüne alarak, oyunun indirilmiş olmasını ve bu oyun için gerekli cihaz ve yazılımın temin edilmesi gerektiğini duyurmuştur:

“Hibrit öğrenci ise; Civilization V’i Steam üzerinden (Windows veya Mac) indirebilen bir bilgisayara sahip olmalıdır. Kendi bilgisayarlarını getiren öğrenciler, bilgisayarı her sınıfa getirmekle ve Civilization V ile dersin başlama saatine kadar kullanıma hazır hale getirmekle yükümlüdür” (Longview School, Schools, Middle-High School içinde 2020-2021 Supplies List For Classes).

Demokratik okul bağlamında düşünüldüğünde hem genel öğrenme deneyiminde hem de tarih derslerini kapsar şekilde materyallerin, öğrencilerin merak ettikleri konu hakkında araştırma yapmaya yönelmelerinin ve konu hakkında edinmek istedikleri bilgiye ne ölçüde, nasıl erişebileceklerine karar vermelerinin ardından, belirledikleri bu noktalara cevap veren araçlarla şekillendiği görülmektedir.

2.2.3. Demokratik Okullarda Tarihsel Düşünme Becerileri

“Demokratik bir okul, öğrencilere kendi yaşamları ve öğrenimleri ve okul topluluğu için sorumluluk almaları konusunda güvenilen bir okuldur.” (Alternatives to School-Democratic Schools-How Democratic Schools Operate, t.y) Bu bağlamda düşünüldüğünde demokratik okul ortamında ön plana çıkan beceriler özgür karar alma ve özgür düşüncenin getirdiği eleştirel bakış açısı ve yaratıcı düşünce ile ilişkili becerilerdir. Hem öğrencinin hem de öğretmenin öz motivasyonu ve ilgisinin çok önemli bir role sahip olduğu demokratik okullarda, tarih dersi bağlamında ön plana çıkan tarihsel düşünme becerilerinin dayandığı temeller demokratik okul ortamının kendi iç dinamiğinde gelişen becerilerle örtüşmektedir.

Demokratik okul bağlamının kendi felsefesinden doğan ve demokratik eğitim ortamının doğal yapısında gelişen beceriler özgürlük, sorumluluk, saygı, öz-kontrol, yaratıcılık, eleştirel düşünce ve sorgulama, evrensellik, toplu karar alma, karar alma, insan hakları farkındalığı ve insan haklarına saygı, çevreye karşı duyarlılık, empati şeklinde belirtilebilir. (Alternatives to School, Self-Directed Alternatives, Democratic Schools, t.y) Bu beceriler Milli Eğitim Bakanlığı Tarih Öğretim Programı’nda belirtilen tarihsel düşünme becerilerinden tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel empati, neden-sonuç ilişkisi kurma, tarihsel analiz ve

yorum becerileriyle örtüşür nitelikte denebilir. (MEB, 2018; s.13-14) Bununla birlikte, demokratik okullarda ne tarih dersi özelinde ne de diğer branşlarda herhangi bir becerinin temel hedef edinilmesi durumu doğrudan bir amaç şeklinde değil birer araç olarak yer alır ve bir öğretim programı bağlamında ele alınmamaktadır.

Sudbury mezunlarının yaşam deneyimleri üzerine yaptıkları çalışmada Greenberg, Sadofsky ve Lempka (2005; s.284) bir katılımcının belirttiği iletişim becerileri de demokratik okullarda öne çıkan unsurlardan biridir. Bu noktada bir topluluğa ait olmanın ve bu toplulukta hiçbir şekilde hiyerarşik düzen olmamasının yarattığı rahatlık duygusunun getirdiği aidiyet ile kendini ifade etmekle birlikte aynı zamanda başkalarını anlamaya çalışma gibi özelliklerin geliştiği belirtilmiştir.

Demokratik okullardaki karar alma mekanizması ve okul paydaşları arasındaki eşitlik dikkate alındığında bireylerin deneyimleri ile şekillenen dolayısıyla kişisel tecrübelerle şekillenip çeşitlenebilen becerilerin ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

2.2.4. Demokratik Okullarda Tarih Derslerinde Ölçme-Değerlendirme

“Benim görüşüm çocuğun doğuştan akıllı ve gerçekçi olduğudur. Çocuk herhangi bir yetişkin önerisi olmaksızın kendi başına bırakılırsa gelişebileceği kadar gelişir”
(Neill, 2000, s. 40)

Başka Bir Okul Mümkün Derneği tarafından organize edilen “Uzaktan Eğitimde Çocuk Katılımı Buluşmaları, Uluslararası Demokratik Okul Deneyimleri” paneline konuk konuşmacı olarak katılan Hecht (BBOM, 20 Mayıs, 2021) demokratik okulların öne çıkan ortak özelliğini her birinin birbirinden farklı ve kendine has olması şeklinde tanımlamıştır. Bu durum da her demokratik okulun işleyişinde kendine has farklılıklar ortaya çıkmasıyla sonuçlanmıştır. Tüm bunlarla birlikte demokratik okullarda geleneksel okullardaki gibi bir ölçme ve değerlendirme uygulaması bulunmamaktadır. “Demokratik okulda değerlendirme, öğrencinin gerçekleştirdiği etkinlikten tatmin olma düzeyidir ve tamamen kişiseldir. Burada öğrenciler neyi, nasıl, ne zaman ve nerede yapacaklarına kendileri karar verdiklerinden ve standart amaçlar ve içerik olmadığından, belirli bir kritere dayalı değerlendirme yoktur.” (Morhayim, 2008).

Belirli bir kritere ulaşma amacı olmadığından, kendi belirledikleri çerçevede öğrenmek sınırları belli bir çerçevenin standardını yakalamanın yarattığı baskı ortamını ortadan kaldırmaktadır. Bu bağlamda, 30 Ocak 2021’de çevrim içi olarak düzenlenen Summerhill’in

100.yıl kutlamalarının açılışına konuşmacı olarak katılan Peter Gray, sınavlar, testler, sertifikalar, diplomalar ve değerlendirmeleri kast ederek “çocukluğun artık bir CV oluşturma dönemi” halini aldığını belirtmiştir (Es Baki, 2021).

Neill (2000, s.63)'in “ana babaların gelecek korkusu, çocuklarının sağlığı konusunda yetersiz tanı koymalarına neden olur. Gariptir ama bu korku, ana babaların çocuğun kendilerinden daha çok şey öğrenmesi gerektiği inancından kaynaklanır” ifadesi stres ortamını yaratan sebepleri özetler niteliktedir.

Tarih dersleri bağlamının ölçme değerlendirme anlayışı da demokratik okulların ölçme değerlendirme ile ilgili duruşunu belirleyen bu ana eksen etrafında şekillenmektedir. Öğrenciler kendi öğrenmelerinin özgür karar alma mekanizmaları olarak öğrendikleri konuyla ilgili sürecin ne ölçüde ilerleyeceğinde de belirleyicidir. Fakat bu durum öğretmenlerin veya okul ortamındaki yetişkinlerin bu süreçte tamamen nötr olduğu anlamını taşımaz. Öğretmenin demokratik okuldaki varlığı öğrenciye bir birey olarak yürüttüğü öğrenme serüveninde gözlemci ve diyalog unsuru olma yönünde şekillendiğinden bu durum ölçme değerlendirme noktasında da benzerdir. Bir öğrenci merkezi sınavlardan uzak durmak isteyebileceği gibi bu sınavlara girmeyi de tercih edebilir, her iki durumda da karar verme ve bu doğrultuda ilerleme noktasında tıpkı diğer noktalarda olduğu gibi özgürdür. Dolayısıyla bu durumda ilgili ölçme ve değerlendirme araçlarının ne ifade ettiğiyle ilgili de rehber olan demokratik okullar, temel felsefesinde doğrudan bunu empoze etmese de, vardır. Bireylere demokratik bir ortamı deneyimleme imkanı sunarken realiteyi de reddetmezler. “Öğretmenlerimle ben tüm sınavlardan bütün yüreğimizle nefret ederiz. Bize göre üniversite sınavları bir baş belasıdır. Ama çocuklara gerekli dersleri öğretmekten kaçınamayız. Kuşkusuz sınavlar var oldukça üzerimizdeki egemenliği de sürecektir. Bu nedenle Summerhill öğretim üyeleri genel geçer ölçütlere göre öğretim yapabilecek niteliklere ve yeterliliğe sahiptir (Neill, 2000, s. 43). Dolayısıyla demokratik okulların, gerekli şartlar oluşmadıkça, kendi felsefelerinden kaynaklı bir sonuç değerlendirmesi yapma anlayışları yoktur. Bu noktada “...demokratik eğitim çocukların farklılıklarından beslenir” (Morhayim, 2008) gerçekliğinden yola çıkarak demokratik okullarda ölçme ve değerlendirmeyi, tarih dersleri bağlamında da biçimlendirici değerlendirmenin her demokratik okula özgü bir temelde şekillenen bir türevi olarak görmek mümkündür

2.3. GÜNÜMÜZDE DEMOKRATİK OKULLAR

Günümüzde demokratik okullar sahip oldukları özgün perspektif doğrultusunda demokratik eğitim ortamı pratiklerine devam etmektedir. Covid-19 salgını itibariyle buldukları ülkelerin almış olduğu önlemler doğrultusunda ve ayrıca buna istinaden kendi iç işleyiş mekanizmalarıyla aldıkları kararlar eşliğinde birçoğu eğitim pratiklerini sürdürmektedirler. Buldukları ülkelerin tedbirleri kapsamında uygulayacakları adımlara istinaden bunun nasıl uygulamaya konulacağı noktasında veya uygulamada karşılaştıkları durumlarda tüm okul paydaşlarının katılımına açık okul meclisleri ve toplantılar aracılığıyla okullar güncellemelerini yapmaktadırlar. Bu durumu Harrisburg, Pennsylvania, ABD’de yer alan *The Circle School*’un kararlarını hem uygulamalar hem de dış makamlardan bildirilen gelişme ve güncellemelerle revize edebileceği bilgisi örneklemektedir (The Circle School, Enrollment içinde Pandemic Measures, t.y);

“Circle School, okul takviminde yayınlandığı gibi 26 Ağustos 2020 Çarşamba günü öğrenciler ve personel için yeniden açılmayı planlıyor. Bu Sağlık & Güvenlik Planı, The Circle School’un pandemi sırasında yeniden açılmasına ve operasyonlarına rehberlik edecek pandemiyle ilgili önlemleri ve uygulamaları ana hatlarıyla belirtir. Plan ve okul uygulamaları, deneyimlere ve dış makamlardan gelişen rehberliğe dayalı olarak zaman zaman okul tarafından revize edilebilir.”

Okulların pandemi döneminde karar mekanizmalarının işleyişini Madison, Wisconsin’de bulunan *Milestone Democratic School* Covid-19 salgınıyla birlikte okul komitesinin kararını içeren 19 Ağustos 2020’de internet sitesinde yaptığı duyurusu da örneklendirmektedir (Milestone, SY2020-21 Milestone Opening Plan, 2020);

“Milestone, her şeyden önce kendini okul topluluğumuzun sağlık ve güvenliğine adanmıştır. Buna göre, Eğitimcilerin Milestone Kooperatifi 2020-21 okul yılımıza Kişiselleştirilmiş Uzaktan Öğrenme ile başladı; bu uygulamada öğrenciler düzenli olarak danışmanlarıyla yüz yüze görüşebilmekle beraber öğrenmelerin çoğu evden gerçekleşmektedir.”

Bu karardan da görüleceği üzere öğrencilerin diledikleri takdirde danışmanlarıyla yüz yüze görüşebileceği gibi öğrenme deneyimlerine evlerinden de devam etme seçeneği

sunulmaktadır.

Bunun yanında yine bağlı buldukları lokasyonlarda yönetimlerin aldıkları kararlara istinaden kendi iç dinamiklerinde de kararlaştırdıkları şekilde yüz yüze, online ve hibrit model imkanı sunan okullar da mevcuttur. New York, ABD’de yer alan *Longview School* Ağustos 2020’de okulların tekrar açılmasına yönelik web sitesinde duyurduğu açıklamada şunlara değinmektedir (Longview School, Home, Reopening Plan içinde, Hybrid Program, 2020);

“Longview Okulu, bazı ebeveynlerin, okul yılının başında çocuklarını okula bina içinde eğitim için göndermeye istekli olmayacaklarının farkındadır. Longview, bu olasılığa uyum sağlamak için hem tıbbi açıdan savunmasız / yüksek riskli gruplarda bulunan öğrencilere hem de diğer öğrencilere (ailenin takdirine bağlı olarak) hibrit bir eğitim modeli sunacaktır.”

Benzer şekilde, Santa Ana, Kaliforniya, ABD’de yer alan *The Open School* web sitesinde 8 Ocak 2021 tarihli duyurusunda yüz yüze, hibrit ve çevrim içi eğitim seçeneklerinin esaslarına yer vermiştir;

“The Open School, bu beklenmedik kapanmayı yeni bir şey yaratmak için bir fırsat olarak görmektedir. Yenilikçi bir yaklaşımla sanal demokratik bir eğitim yaratmak için çalışıyoruz. Bu yıl, yeni bir sanal türü birlikte oluşturacağımız bir pilot program olacaktır, böylelikle daha önce bu imkânı bulmamış olanlara ve karantinadaki ailelere de erişim sağlamak amaçlanmaktadır.

(GÜNCELLENMİŞ) Kaydolduktan sonra aileler, okulun tam kapasite çalıştığı zamanlarda öğrencilerin 0 ila 5 gün arasında kaç gün yüz yüze eğitime katılacağını belirtir. Öğrencilerin yüz yüze eğitime katılmadığı tüm günler çevrim içi eğitimden sayılır.

- *Yeni kayıt yaptıran öğrenciler haftada en az 2 gün yüz yüze katılmalıdır. Yeniden kaydolan öğrenciler yüz yüze katılım gün sayısını 0'a kadar düşürebilir.*
- *Hibrit programı seçen ebeveynlerin, çocuklarını çevrimiçi bir okul bağlamında desteklemeye yönelik bir çalışmaya katılmaları gerekecektir.”* (The Open School, About- Programs içinde Covid-19, 2021).

Kingston, New York, ABD’de yer alan *Hudson Valley Sudbury School*’un internet sitesinde yayınlamış olduğu Covid-19 güvenlik önlem paketinde yer alan tedbirler de okulun tekrar yüz yüze eğitime dönmesi ile birlikte alınacak tedbirleri kapsamaktadır. Bunlardan bir tanesi şu

şekildedir;

- *Okul kampüsündeki her birey yanlarında her zaman bir maske taşımalıdır.*
- *Okula kişisel maske getirmeyen herhangi bir Okul Toplantı Üyesine maske sağlanacaktır.*
- *Tüm öğrenciler ve personelin zorunlu maske takma eğitiminden geçmesi gerekmektedir (Hudson Valley Sudbury School, About içinde Covid-19 Reopening Plan, t.y).*

Okul ortamına ve bu ortamda alınacak fiziksel tedbirlerin yanında çevrimiçi güvenliği sağlamak ve kişisel verileri korumak amacıyla da kararlar alındığı gözlemlenmektedir. *Milestone Democratic School* toplantı kararlarında bu durum şu şekilde ifade edilmektedir;

- *“Tüm Zoom sınıfları ve öğrenci toplantıları şifre korumalı olmalıdır.*
- *Personel toplantıları da şifre korumalı olmalıdır. Personel tarafından kolay erişilmesi için toplantı davetiyesine şifre eklenmelidir.*
- *Her türlü video konferans platformunda şifre koruması bulundurulmalıdır.”*
(Milestone, SY2020-21 Milestone Opening Plan, Online Confidentiality, 2020).

Ayrıca çevrim içi eğitimle ilgili düzenlemelerin ve kararların uygulanmasından önce okulların öğrencilerin gerekli teknolojik altyapıya sahip olup olmadığı konusunda ön çalışma yaptıkları da görülmektedir. *Longview School*'un okulun yeniden açılmasına yönelik duyurduğu planlamada “Hibrit” model başlığı altında “Erişim” isimli ayrı bir başlık açması bu duruma örnek teşkil etmektedir. Bu başlık altında velilerle yaptıkları anket sonucunda tüm öğrencilerin evlerinde Genel Ağ (İnternet) erişimi olduğu ifade edilmektedir (Longview School, Home, Reopening Plan içinde Hybrid Program-Access, 2020). Buradan hareketle, okulların bu planlamalara geçişte yine temel felsefelerinden ve demokratik ortamlarından taviz vermeden demokratik eğitim uygulamalarını aktarma yoluna gittikleri görülmektedir. Bu uygulamalarda okulun hem fiziki hem de çevrimiçi şartlarını öngören kararlarla okul ortamının tüm paydaşlarına erişim sağlamak amaçlanmıştır.

Çevrimiçi eğitime geçişin demokratik okuldaki yansıma üzerine Ashburton, İngiltere’de bulunan Sands School öğrencisi görüşlerini “*Diğer birçok okul gibi Sands de öğrencilerle bir araya gelmek için interneti kullanıyor. Fakat, diğer birçok okuldan farklı olarak hafta içi günlük olarak herhangi bir planı olmayan, katılmak isteyen öğrenciler için zoom toplantıları düzenliyor. Bu da insanın arkadaşlarıyla bir araya gelip sohbet etmesi adına hoş bir şey*” şeklinde ifade etmiştir (Sands School, Approach to Learning, Sands Online Learning içinde 1.paragraf, t.y). Bu noktada demokratik okullarda, pandeminin getirdiklerinin sosyal becerilerin pratik edilmesine engel oluşturmaması adına çevrim içi ortamların bir çözüm olarak kullanıldığı görülmektedir.

Demokratik okulların yanında alternatif ve demokratik eğitim paydaşlarına etkileşim kurma ve paylaşım yapma olanağı sağlayan birçok etkinlik de çevrimiçiine evrilmeye başlamıştır. Örneğin AERO Konferansı Ocak 2021’de çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Demokratik okullardan katılımcıların ve öğrencilerin paylaşımları ve sunumlarının yanında farklı eğitim anlayışları yürüten okullardan da katılımcılar atölyeler düzenlemişlerdir. Ayrıca yine Haziran 2021’de çevrimiçi olarak bir konferans daha planlanmaktadır (AERO, *Conference*, t.y). Yine aynı bağlamda EUDEC de her yıl düzenlediği konferansını Covid-19 tedbirleri kapsamında Haziran 2021’de çevrimiçi olarak düzenleyeceğini duyurmuştur (EUDEC, *Events; Next Events*, 22 Mart 2021). 2021 yazında 100.yılı kutlama planları yaparken pandemi koşulları sebebiyle yüz yüze kutlamayı 2022 yazına erteleyen *A.S Neill’s Summerhill School* da, 30 Ocak 2021’de düzenlediği çevrim içi etkinlikle kutlamalara bir başlangıç yapmıştır. Kutlamalara katılmak isteyenler için de kendilerine profil oluşturup fikirlerini, projelerini paylaşabilecekleri “*Celebrating a Century*” (Bir Yüzyılı Kutlamak) başlığında bir web sitesi (100 Years of Summerhill- Celebrating a Century, t.y) de tasarlanmıştır.



BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ve araştırma sürecinde karşılaşılan zorluklar ile ilgili konular açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Nitel araştırma, birçok akademik disiplinin yanı sıra özellikle sosyal bilimler alanında yaygın bir şekilde kullanılan, sosyal fenomenleri, insan davranışlarını ve bu davranışların sebeplerinin neler olduğunu detaylı ve derin bir şekilde anlamayı amaçlayan araştırma yöntemidir (Güler; Halıcioğlu, Taşğın, 2015; s.39). Yıldırım ve Şimşek (2018) nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlar.

Bu çalışmada alternatif okul türlerinden birisi olan demokratik okullarda tarih derslerinin temel özelliklerini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Creswell (2021; s.79) fenomenolojik çalışmayı birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını keşfetmek olarak tanımlar. Bu bağlamda araştırmada nitel araştırma yöntemi ve nitel araştırma desenlerinden birisi olan fenomenoloji (olgubilim) seçilmiştir. “Fenomenolojinin temel amacı bir fenomenle ilgili bireysel deneyimleri evrensel nitelikteki bir açıklamaya indirgemektir” (Creswell, 2021; s.79). Yıldırım ve Şimşek (2018) olgubilim için, “farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır” şeklinde açıklama yapmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Burada temel amaç araştırmanın amacıyla tutarlı olarak belirlenen farklı durumlar arasındaki ortak ya da ayrılan yönlerin, örüntülerin ortaya çıkartılması ve böylece problemin daha geniş bir çerçevede betimlenmesidir (Büyüköztürk; Çakmak; Akgün; Karadeniz; Demirel; 2021). Bu araştırma bağlamında demokratik okullarda tarih derslerinin temel özelliklerini belirlerken maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla çalışma grubunu oluşturan katılımcılar 2020-2021 eğitim öğretim yılında demokratik okullarda aktif şekilde

çalışmakta olan görevliler, demokratik okullar ve demokratik eğitimle ilgili öncü çalışma ve araştırmalarda bulunmuş uzmanlar, bu süreçte öğrenim görmekte olan öğrenciler ve demokratik okullardan mezun olmuş bireylerdir. Bu kapsamda 10'u demokratik okullarda ve demokratik eğitim alanında çalışan görevli, 12'si mezun, 6'sı öğrenci olmak üzere toplam 28 kişiye ulaşılmıştır.

Araştırmacı ve katılımcıların buldukları ülkelerin değişkenlik göstermesi, yaşanan pandemi süreci sebebiyle görüşmeler çevrimiçi canlı bağlantı yoluyla gerçekleştirilmiştir. Çevrim içi canlı bağlantılarda ölçüt demokratik okullardan mezun reşit bireyler, okul yönetimi eşliğinde ve kendi kararlarıyla görüşmede yer almak istediğini beyan eden öğrenciler ve/veya demokratik okullarda ve demokratik eğitim alanında görev yapmakta olan uzmanlar şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan, demokratik okullarda ve demokratik eğitim alanında çalışmakta olan katılımcılar U1, U2, U3, U4, U5, U6, U7, U8, U9, U10 şeklinde, mezunlar M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12 şeklinde; öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılara çalışmaya katılmadan önce araştırmanın ne amaçla yapıldığı, kapsamı, önemi, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri hakkında bilgi verilmiş ve araştırmanın her aşamasında kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı açıklanmıştır. Katılımcıların her biri araştırmaya gönüllülük esasıyla katılmışlardır.

Tablo 3.1. Ulaşılan Katılımcı Bilgisi

Katılımcı	Ülke	Demokratik Okul Deneyimi	Cinsiyet
U1	ABD	Kurucu-Uzman	Erkek
U2	İsrail	Kurucu-Uzman	Erkek
U3	ABD	Tarih Öğretmeni	Erkek
U4	ABD	Görevli	Erkek
U5	İngiltere	Tarih Öğretmeni	Erkek
U6	Finlandiya	Tarih Öğretmeni	Kadın
U7	İrlanda	Kurucu-Görevli	Erkek
U8	Meksika	Kurucu-Tarih Öğretmeni	Kadın
U9	Fransa	Tarih Öğretmeni	Erkek
U10	Portekiz	Görevli	Erkek
M1	ABD	Mezun	Erkek
M2	ABD	Mezun	Erkek
M3	İspanya	Mezun	Kadın
M4	Brezilya	Mezun	Kadın
M5	Almanya	Mezun	Erkek

M6	Almanya	Mezun	Kadın
M7	İspanya	Mezun	Erkek
M8	İspanya	Mezun	Kadın
M9	İspanya	Mezun	Erkek
M10	İspanya	Mezun	Kadın
M11	İsrail	Mezun	Kadın
M12	ABD	Mezun	Erkek
Ö1	ABD	Öğrenci	Kadın
Ö2	ABD	Öğrenci	Erkek
Ö3	Kanada	Öğrenci	Erkek
Ö4	Finlandiya	Öğrenci	Erkek
Ö5	Fransa	Öğrenci	Kadın
Ö6	Hollanda	Öğrenci	Kadın

Tablo 3.1’de yer verildiği üzere çevrim içi ortamda canlı bağlantı yoluyla 6 mezunla görüşme yapılmıştır. (M1, M2, M3, M4, M5, M6) Diğer mezunlar yazılı form aracılığıyla yanıt vermişlerdir. (M7, M8, M9, M10, M11, M12) Uzman katılımcıların (U1,.....,U10) hepsiyle çevrimiçi canlı bağlantı yoluyla görüşme yapılmış olup öğrenciler (Ö1,,Ö6) soruları yazılı form aracılığıyla cevaplandırmıştır. Çevrimiçi canlı bağlantı yoluyla yapılan görüşmelere dair ayrıntılar Tablo 3.3.1’de verilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada demokratik okullarda tarih derslerinin temel özellikleri incelenirken detaylı bilgilere gerek duyulması sebebiyle veriler, görüşme ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılarak elde edilmiştir. Bu başlık altında araştırmanın veri toplama araçlarından görüşme ve doküman inceleme hakkında açıklama yapılmıştır.

3.3.1. Görüşme

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından birisi görüşmedir. Ocak (2019) görüşmeyi, “araştırma sorularını cevaplamak amacıyla sözlü veya yazılı olarak kullanılan, iki kişi arasında gerçekleşen, kaynak kişinin ilgili konuya ilişkin görüş, ilgi, tutum ve inançlarını, düşüncelerini belirlemek için kullanılan veri toplama aracı” olarak tanımlar. Yıldırım ve Şimşek (2018) görüşmeyi fenomenoloji araştırmalarında başlıca veri toplama aracı olarak ifade etmektedir. Covid-19 pandemi sürecinin yaratmış olduğu çalışma ve yaşam koşullarının yanında katılımcıların Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Finlandiya, İrlanda, Almanya, Fransa,

İsrail, Kanada, Meksika gibi farklı ülkelerde ve farklı zaman diliminde yaşıyor olmaları sebebiyle görüşmelerin bir kısmı elektronik posta üzerinden teyitleşilmesinin ardından belirlenen gün ve saatlerde çevrim içi canlı bağlantı şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerin diğer bir kısmı da elektronik posta yoluyla katılımcılara araştırma ile ilgili bilgilendirme yapılmasının ardından ülkelerin saat farkından dolayı görüşme yapılacak kişiler için uygun zaman diliminin belirlenememesi sebebiyle “Google Forms” aracılığıyla katılımcıların formda yer alan sorulara yazılı olarak cevap vermesi şeklinde gerçekleşmiştir. Görüşmeler 8 boyutta ele alınan yarı yapılandırılmış form üzerinden ilerlemiştir. Bu bağlamda “Google Forms” aracılığıyla toplam 13 görüşme sorusu hazırlanmıştır. Patton üç tür görüşme yaklaşımından söz eder: sohbet tarzı görüşme, görüşme formu yaklaşımı ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tarzı (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018; s.131). Bu bağlamda, bu araştırmada kullanılan görüşme tarzı görüşme formu yaklaşımıdır. Patton bu yöntemi “benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır” şeklinde ifade eder” (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.132). Bu görüşme yönteminde görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Sorular veya konuların belli bir öncelik sırasına konması zorunlu değildir. Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.132). Çevrim içi canlı bağlantı şeklinde gerçekleştirilen görüşmeler demokratik okullarda çalışmakta olan görevliler/uzman ve/veya kurucularla ve ayrıca mezun öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan kişilere dair demografik bilgiler ve görüşme süreleri Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Görüşme Yapılan Katılımcılar ve Görüşme Süreleri

Katılımcı	Ülke	Demokratik Okul Deneyimi	Cinsiyet	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi (dakika)	Görüşme Yapılan Platform
U1	ABD	Kurucu-Uzman	Erkek	2 Ocak 2021	20	Çevrim içi canlı bağlantı
U2	İsrail	Kurucu-Uzman	Erkek	1 Şubat 2021	32.27	Çevrim içi canlı bağlantı
U3	ABD	Tarih Öğretmeni	Erkek	29 Aralık 2020	65.08	Çevrim içi canlı bağlantı
U4	ABD	Görevli	Erkek	11 Ocak 2021	25.27	Çevrim içi canlı bağlantı

U5	İngiltere	Tarih Öğretmeni	Erkek	29 Ocak 2021	48.32	Çevrim içi canlı bağlantı
U6	Finlandiya	Tarih Öğretmeni	Kadın	8 Şubat 2021	19.08	Çevrim içi canlı bağlantı
U7	İrlanda	Kurucu-Görevli	Erkek	5 Mayıs 2021	18.29	Çevrim içi canlı bağlantı
U8	Meksika	Kurucu-Tarih Öğretmeni	Kadın	12 Ocak 2021	28.50	Çevrim içi canlı bağlantı
U9	Fransa	Tarih Öğretmeni	Erkek	20 Mayıs 2021	30.30	Çevrim içi canlı bağlantı
U10	Portekiz	Görevli	Erkek	20 Mayıs 2021	74.28	Çevrim içi canlı bağlantı
M1	ABD	Mezun	Erkek	9 Şubat 2021	27.00	Çevrim içi canlı bağlantı
M2	ABD	Mezun	Erkek	11 Ocak 2021	20.00	Çevrim içi canlı bağlantı
M3	İspanya	Mezun	Kadın	3 Mayıs 2021	15.35	Çevrim içi canlı bağlantı
M4	Brezilya	Mezun	Kadın	4 Mayıs 2021	13.52	Çevrim içi canlı bağlantı
M5	Almanya	Mezun	Kadın	2 Mayıs 2021	35.47	Çevrim içi canlı bağlantı
M6	Almanya	Mezun	Erkek	13 Mayıs 2021	24.57	Çevrim içi canlı bağlantı

Tablo 3.2’de verildiği üzere araştırmaya katılan 10 uzman/öğretmen ve 6 mezun olmak üzere toplam 16 kişi ile çevrimiçi canlı bağlantı yoluyla görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler en kısa yaklaşık 14 en uzun yaklaşık 74 dakika sürmüştür. Görüşmelerde katılımcılara yöneltilen sorular Ek 1’de verilmiştir.

3.3.2. Doküman İnceleme

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından birisi de doküman inceleme (doküman analizi) yöntemidir. Doküman analizi Yıldırım ve Şimşek’e göre (2018, s.189-190) “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı dokümanlar ile film, video ve fotoğraf gibi materyallerin analizini” kapsar. Araştırmada kullanılan dokümanları katılımcıların paylaşmış oldukları proje dokümanları, öz-kontrol tabloları, öğrenme ortamını örneklendiren fotoğraflar, tarih dersine yönelik araştırmalarda yazmış oldukları notlar oluşturmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Görüşmeler 2020 yılının Aralık ayı ile, 2021 yılının Ocak, Şubat, Mart, Nisan ve Mayıs ayları boyunca sürdürülmüştür. Görüşmede kullanılan ve uzman görüşleri sonrasında son halini alan,

mezun ve öğrenci katılımcılara elektronik posta yoluyla gönderilmiş olan yarı yapılandırılmış sorular Ek 1’de verilmiş olup formların İngilizce, Fransızca, Fince, Almanca ve İspanyolca dillerindeki tercümeleri sırasıyla Ek 2, Ek 3, Ek 4, Ek 5 ve Ek 6’da verilmiştir. Görüşmelerde uzman, mezun ve öğrenci olan kişilere aynı içerikte sorular yöneltilmiş olup yalnızca hitap biçiminde değişiklik yapılmıştır. Örneğin soru öğrencilere ve mezunlara; “Dünya tarihi ile alakalı merak ettiğiniz konuları deneyimlemenizde öğretmenin/kolaylaştırıcının rolünün ne olduğunu düşünüyorsunuz?” şeklinde yöneltilirken, uzman ve öğretmenlere “Öğrencilerin dünya tarihiyle ilgili merak ettikleri bir konuyu deneyimlemelerinde öğretmenin/kolaylaştırıcının rolü sizce nedir?” şeklinde yöneltilmiştir. Verilerin analiz sürecinde öncelikle katılımcıların çevrim içi “Google Forms” platformu üzerinden İngilizce, Fransızca, Fince, İspanyolca ve Almanca dillerindeki açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar, değiştirilmeden birebir ifadeleriyle Türkçe’ye tercüme edilmiş ve Microsoft Office Word 2019 kelime işlemci programında yazıya geçirilmiştir. Ayrıca katılımcıların bilgisi ve izni dahilinde kayıt altına alınan İngilizce, Portekizce ve Fransızca çevrimiçi canlı bağlantılar da Microsoft Office Word 2019 kelime işlemci programında katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar birebir şekilde yazıya geçirilmiş ardından Türkçe’ye yine aynı programla tercüme edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Verilerin analizinde kullanılmak üzere yapılan görüşmelerde çevrim içi ortamda ve ses kayıt programı ile kaydedilmiş olan İngilizce ve Fransızca sözel veriler önce yazıya aktarılmak suretiyle Türkçe’ye tercüme edilerek kodlanmış ve analiz edilmiştir. Ayrıca “Google Forms” aracılığıyla elde edilen İngilizce, Fransızca, Fince, Almanca ve İspanyolca yazılı yanıtlar yine Türkçe’ye çevrilerek yazıya aktarılıp kodlanmış içerik analizi ve betim analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi ile birbirine benzeyen veriler belirli kavram ve temalar etrafında bir araya getirilmiş ve okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlenip yorumlanmıştır; betimsel analiz aracılığıyla da verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenmesine olanak sağlanmıştır. (Yıldırım; Şimşek, 2018)

3.5. Araştırma Süresince Karşılaşılan Zorluklar

Araştırmanın çevrim içi ortamda, 7 farklı dilde, farklı zaman diliminde yaşayan kişi ve/veya kişilerle ve pandemi sürecinde yürütülmesi sebebiyle teknolojik, ekonomik ve zaman yönetimi

açısından birçok problemle karşılaşmıştır.

Görüşme formlarının iletilmesi, katılımcılara ön bilginin sunulması aşamasında okulların karar alma mekanizmalarının işleyişi için belirli bir süre gerekmesi, farklı ülkelerde bulunmaları ve zaman dilimlerinin farklı olması sebebiyle geri dönütlerin alınması yaşanan en ciddi zorluklardan birisidir. Okulların karar alma mekanizmalarında verilen ön bilgi ve açıklamalara istinaden araştırmanın duyurusu okul meclislerinde/toplantılarında yapılmıştır. Bunun haricinde araştırma sürecine dahil olmak isteyen katılımcılara ulaşmak amacıyla EUDEC ile bağlantı kurulmuş, araştırmanın duyurusunun kuruluşun internet sitesinde de yapılması sağlanmıştır. Bunun yanında katılımcılara yönelmek üzere İngilizce, Fransızca, Fince, İspanyolca ve Almanca görüşme formlarının hazırlanması ve sonrasında elde edilen verilerin Türkçe'ye aktarılması aşaması da bulguların analizi sürecini etkileyen diğer etmenlerdendir. Yine aynı şekilde çevrimiçi ortamda yapılan mülakatlar için katılımcılara öncelikle elektronik posta yoluyla ulaşılması, görüşme tarih ve saatlerinin belirlenmesi ve görüşmelerin gerçekleştirilmesi aşamaları da araştırmayı etkileyen diğer unsurlar arasındadır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde katılımcılardan görüşme yoluyla elde edilen verilerin betimsel ve içerik analizine yer verilmiştir. Katılımcıların ifadeleri değiştirilmeden italik yazı tipinde aktarılmıştır. Alt problemle eşleşmeyen ifadelere yer verilmemiştir. Katılımcıların paylaştıkları ifadelerin bağlamını daha doğru açıklayabilmek ve sözel olmayan ifadeleri açıklamak amacıyla gerekli yerlerde dipnot kullanılmıştır. Bu bölümde araştırmanın problem cümlelerine uygun bir şekilde katılımcıların demokratik okullarda tarih derslerinin karakteristik özellikleri, tarih derslerine yüklenen anlam, öğretmenin tarih derslerindeki rolü, tarih derslerinde kullanılan materyaller, öne çıkan tarihsel düşünme becerileri ve tarih derslerinde kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerine dair görüşlerine ve deneyimlerine yer verilmiştir.

4.1. Demokratik Okullarda Tarih Derslerinin Karakteristik Özellikleri

Katılımcılardan demokratik okullarda tarih derslerinin hangi karakteristik özellikler etrafında şekillendiğine yönelik soru yöneltilmiştir. Katılımcıların demokratik okullarda tarih derslerinin karakteristik özelliklerine dair cevaplarının içerik analizine Tablo 4.1'de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Demokratik Okullarda Tarih Derslerinin Karakteristik Özellikleri-Betimsel Analiz Tablosu

Temalar		<i>f</i>
Eleştirel ve Sorgulayıcı Düşünmeyi Geliştirme Aracı Olarak Tarih Dersleri	Ö1	6
	U1	
	U3	
	U5	
	M6	
	M7	
	Ö2	
Ö5		
U4		
U6		
U10		
Geçmiş ve Bugün Üzerinden Empati	M2	4
	Ö2	

Geliştirme Bağlamında Tarih Dersleri	U5
	M6
	M7

Tablo 4.1’de yer verildiği üzere katılımcıların demokratik okullarda tarih derslerinin karakteristik özelliklerini eleştirel ve sorgulayıcı düşünceyi geliştirme aracı, demokratik ve özgür bireysel kimlik inşası ve geçmiş ve bugün üzerinden empati geliştirme bağlamlarında değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Tablo 4.1 incelendiğinde frekansı en yüksek olan kategorinin eleştirel ve sorgulayıcı düşünceyi geliştiren ve demokratik ve özgür bireysel kimlik inşası şeklinde olduğu görülmektedir. Tablo 4.1 incelendiğinde Ö2, U6, U10 ve M2’nin özgür bir birey ve özgür ifade noktalarında birleştikleri görülürken Ö5 ve U4 kendini tanıma ve öz farkındalık noktalarına dikkat çekmişlerdir. Ayrıca, Ö2 ve M6’nın genel anlamda empatiye vurgu yaptığı öne çıkarken U5 ve M7’nin geçmişle yapılan empatinin altını çizdiği görülmektedir.

4.1.1. Eleştirel ve Sorgulayıcı Düşünmeyi Geliştirme Aracı Olarak Tarih Dersleri

Katılımcıların bir kısmı demokratik okullarda tarih derslerinin karakteristiğine dair eleştirel ve sorgulayıcı düşünmeyi geliştirme aracı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Tablo 4.1 incelendiğinde Ö1 ve U5 geçmişle ilgili neyin neden öğrenildiği ve nasıl öğrenildiğinin sorgulanmasına yönelik görüşlerini paylaşırken, U1 anlatılan ve anlatılmayanın sorgulanmasını ön plana çıkarmış, U3 eleştiri süzgecinin önemine dikkat çekmiştir. M6 kaynakların sorgulanması ve tarih yazımı eleştirisine dikkat çekerken, M7’nin dersin varlığının sorgulanması üzerinden yeniden inşaya yönelik özelliğe dikkat çektiği görülmektedir.

Ö1 tarihe dair neyin neden öğrenildiğine yönelik görüşlerini satır aralarını okumak bağlamında paylaşmıştır: *“Bir şeyi yazmak onu geleceğe bırakmak ve bir şeyi geleceğe bırakırken bunu bildiğinizde, bu farkındalık her zaman en doğruyu yaptırmayabilir. O yüzden her zaman bir olayı okurken ne eksik var diye bakarım. Bir hata aramak gibi değil. Burada belirtilmeyen ne var acaba şeklinde. Tarih derslerinde de en çok yaptığımız şeylerden biri ve zaten tarih böyle değilse başka nasıl olmalı ki?”* U5 de Ö1’in görüşlerini destekler şekilde tarih öğretiminde kullanılan kavramların da sorgulanması gerektiğine dikkat çekerek *“Tarihten bir olayla ilgili bilgilerinizi paylaşırken, çünkü bunu dikte etmek diye bir şey yok, başka herkes açıp bakabilir, kullandığınız seçtiğiniz kavramlar olaya bakışınızı özetler. O*

zaman bir kitap da öyle. Tarihi metinler de öyle. Neden o kavramlarla öğretiliyor buna bakmak lazım. Mümkün oldukça oturumlarda bu noktanın altını çizmeye çalışırım. İlgisini çeken olursa gelir konuşuruz. Çünkü sorgulama dikte edilerek deneyimlenmez” ifadelerini kullanmıştır.

Bunların yanında, U1 ise dezavantajlı gruplara, toplumsal bağlamda bir anlamda izole edilmiş gruplara dikkat çekerek görüşlerini aktarmıştır: *“Yerlilerin, siyahilerin, ırkçılığa maruz kalanların yazılmamış tarihleri...Hala yazılmamış ve anlatılmıyor da olan tarihleri. Bu yüzden tarih dersinde toplumda öne çıkan, çıkarılan, çıkmasına izin verilmeyen ve çıkabileceği her türlü ortamın ve bağlamın eritildiği durumlara dikkat çekilip bununla ilgili sorular gündeme getiririz.”*

U3 tarih derslerinin özelliklerini eleştirel düşünce ve sorgulama bağlamında aktarmıştır: *“Sorgulama refleksiniz olmalı. Böylelikle bir eleştiri süzgeciniz olur, bu şekilde yaklaşımlarınız ve bakış açılarınız gelişir. Geçmişte neler oldu, neden büyük adamların, hep baskın güçlerin tarihi anlatılıyor bunu sorgulamaya başlarsınız. Bu sizi daha geniş bir bağlamda toplumsal sorgulamalara da götürür.”*

M6 ise kaynak kullanımı ve tarih yazımı üzerinden görüşlerini paylaşmıştır: *“Bilgiyi nereden aldınız, size nereden geldi, okuduğunuz kaynağın bilgi kaynağı ne bu önemli. Ama bir de tarih yazımı tarzı, bu terimi çok sonra öğrendiysem de aslında okulda yaptığımızın bu olduğunu fark ediyorum. Birden çok anlatı olduğu bilinciyle bunları eleştirinize tabi tutmak önemli bir kazanım tarih dersinde.”*

M7 *“İlginizi bile sorgulamanız gerekebilir. Beni buna iten dış etkenler neler, ne kadar etkili olmuş olabilirler, dersin bağlamını, oluşumunu dahi eleştirmek ve bu eleştirilerle aslında ortamı yeniden yaratmak. Biz de bunu yapardık. Kendimize maddeler belirler, sonra bunlar üzerine tartışırdık. Özellikle en çok Avrupa’dan çok farklı kültürleri tanımak için ama sonra kendi coğrafyamızı da içinde doğsak da onu tam tanıdığımız anlamına gelmediğini düşündük ve onun için de yapmaya başladık.”* ifadeleriyle tarih derslerinin demokratik okullarda eleştirel bakışla fikirlerin yeniden inşasına olan katkısını dile getirmiştir.

4.1.2. Demokratik ve Özgür Bireysel Kimlik İnşası Bakımından Tarih Dersleri

Katılımcıların bir kısmı demokratik okullarda tarih derslerinin özelliklerine dair demokratik ve

özgür bireysel kimlik inşası sağlaması yönünde görüş belirtmişlerdir.

Ö2 *“Benim için demokratik okulda olmanın en güzel yanı belki de gerçekten ama gerçekten ne istiyorsam onu yapabilmek ve bunu yaparken herhangi bir şekilde etiketlenmeden yapabilmek. Tarih dersleri benim en sevdiğim olduğu için orada da ne tartışmak istersem, tabi ki saygı çerçevesinde ve bir şekilde otorite kurmaya çalışmadan, bunu yapabilmek.”* ifadeleriyle bireyin özgürce kendini var etmesine yönelik örnek paylaşmıştır. U6 da benzer şekilde zincirlerini kırmak tabiriyle kişinin kendini özgür bir birey olarak görmesi ve bunu kabul etmesi üzerinden açıklamalarda bulunmuştur: *“Siz zincirlerinizi kırıp kendinizi meşru bir özgür kişi olarak görmezseniz başka hiç kimsenin bunu böyle bir şekilde kabul etmesi mümkün olmayacaktır veya zor olacaktır. Tarih atölyelerinde de bu duruma dikkat çekilmesi, tartışmalar esnasında bununla ilgili fikir beyan edilmesi önemli. Böyle bir ortama yol açmak yani.”* Bu noktada aslında U10’un ifade ettiği *“toplum içinde yaşamaya devam ederken bağımsız davranabilme”* özelliği de ön plana çıkmaktadır. U10’a göre *“Bir topluluk içinde yaşamamız her seferinde aynı görüşte olacağınız veya bir endişe ile kendinizi izole edeceğiniz anlamına gelmemelidir. Bunun en güzel pratik edilebileceği simülasyonları tarih bize birçok yerde gösterir.”* Bu duruma M2’nin aktardığı *“görüşünü özgürce, korkusuzca ifade etmenin örneklerini arama, sorgulama”* açısından tarih dersleri bireyin demokratik ve özgür kimlik inşasında önemli yer tutmaktadır. Tüm bu noktalar tarih dersinin U4’ün de belirttiği gibi *“yoruma açık ve kişiye mental anlamda öz farkındalık pratiği kazandıran”* özelliği ile de ifade edilebilir. Demokratik ve özgür bireysel kimlik inşası bakımından U4’ün aktardıkları iyi bir örnek oluşturmaktadır: *“Sizinle görüşme yapmamızdan önce bu durumu haftalık toplantımızda gündeme getirdim. Öncelikle bunu tartıştık sonra çıkan ortak kararlar size bu konuda yardımcı olmaya karar verdik. Bu benim tek başıma bir öğretmen olarak yapacağım bir şey de olsa sonuçta bir yaşam ortamını birlikte paylaştığım diğer tüm bireyleri de ilgilendiren bir konu. Bu noktada özgürlüğün tam manasıyla özgür ve aynı zamanda da demokratik olmalıydık”* U4’ün sözünü ettiği toplantı tutanağında geçen ifadeler U4’ün aktardığına göre *“S.’nin Türkiye’de demokratik okullarla ilgili araştırma yapan üniversite öğrencisi Leyla Es Baki’ye toplantı tutanakları, gerekli destek ve materyallerin kişilerin isimleri ve hassas içerikler çıkarılmak suretiyle paylaşılmasına karar verildi”* şeklindedir. Bu durum hem genel manasıyla okul ortamında hem de dersler ve tarih dersleri, özelinde söz konusu olan demokratik ve özgür bireysel kimlik inşası kavramını örneklendirmektedir.

Ö5 “Ben neyi sevdiğimi buraya gelince anladım. Önceden sanki hiçbir şeyi sevmiyor, asla bir şeye ilgi duymuyor gibi hissediyordum. Ama kendime alan tanıyacağım bir ortamım olunca ve bu yadırganmayınca, hatta hoş görülecek bir şey olarak bile yaftalanmayınca çok rahat hissettim ve birçok ilgi alanı keşfettim, hobilerim arttı diyebilirim.” şeklinde görüşlerini aktararak demokratik okullarda tarih derslerinin bireyin ilgi alanlarını keşfetmesine yardımcı olma özelliğinin altını çizmiştir.

4.1.3. Geçmiş ve Bugün Üzerinden Empati Geliştirme Bağlamında Tarih Dersleri

Katılımcılardan Ö2, U5, M6, M7 demokratik okullarda tarih derslerinin özelliklerine dair geçmiş ve bugün üzerinden empati geliştirmesi yönünde görüş belirtmişlerdir.

Ö2 “Bence bir şey geçmişte oldu bitti ve bir daha insanlar o duyguları hissetmeyecek diye bir şey yok. Tarihte okuduğumuz birçok olaydan, bazen vaka incelemesi de yapıyoruz yani gazetelerde çıkan hikayeler, röportajlar ve onunla ilgili sorular gibi, o zaman ben de bu hisleri yaşıyorum diye yakın buluyor ya da hiç tanımadığımız hislere ve fikirlere gözünüzü açıyorsunuz.” şeklinde tarih derslerinin demokratik okullarda sempatiye de atıfta bulunarak empati bağlamında katkısını ifade etmiştir. M6 kişinin kendi hayat tecrübesi bağlamında görüşlerini aktarmıştır: “Tarihte gördüğümüz olaylar bizim kendimizin gelecekteki versiyonu ve bugünkü halimiz adına empati yeteneğimizi geliştiren bir özelliğe sahip bence.”

U5 “Madem tarih kendini tekrar etmesin yani hatalar aynı şekilde tekrar tekrar gündeme gelmesin istiyoruz, o zaman o dünyaları anlamak oralara yolculuk yapmak şart” şeklinde geçmişle tarihsel bağlamda empatiye vurgu yaparken, M7 “Mesela bir kitap okurken, tarihle ilgili, onu yazanın değil onu yaşayanın ifadesi geçince, daha çok anılarda, bu benim için altın değerinde oluyor. Çünkü sanki o kişiyle konuşmuş gibi onun dünyasına girmeye çalışıyorum. Çünkü geçmişi başka türlü birinci ağızdan duymanın bir yolu ne olabilir ki?” ifadeleriyle geçmişle yapılan empati bağlamını aktarmıştır.

Katılımcıların demokratik okullarda tarih derslerinin karakteristik özelliklerinin dair ifadelerine bakıldığında geçmişle ilgili neyin neden öğrenildiğinin sorgulanması, anlatılanla birlikte anlatılmayanın da sorgulanması, çevrede olup bitenlerin eleştiri süzgecinden geçirilerek anlamlandırılması, neyin neden öğrenildiğinin sorgulanması ve nasıl öğrenildiğinin eleştirilmesi, kaynak sorgulaması ve tarih yazımına eleştirel bakış, dersin varlığını ve içeriğini sorgulayarak yeniden inşa etmek, kendini özgür bir birey olarak keşfetme, kendi ilgi alanını

fark etme, yorumlama ve öz farkındalık becerisi, kendini özgür bir birey olarak tanıma, bağımsız davranabilme, kendini özgürce ifade edebilme, kendini başkasının yerine koyma, kendini geçmiş ve bugünle bağdaştırabilme, empati kurma, geçmişle empati geliştirme kavramları etrafında şekillenen cevaplar verdikleri görülmektedir. Bunun yanında tarih derslerinin eleştirel ve sorgulayıcı düşünme yapısını geliştiren, demokratik ve özgür bireysel kimlik inşa etmede etkili, geçmiş ve bugün üzerinden empati geliştiren noktaların öne çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda demokratik okullarda tarih derslerinin sorgulayıcı ve eleştirel düşünme, demokrasi ve özgürlük, bireysel kimlik, empati geliştirme gibi kavramlar etrafında şekillendiği ifade edilebilir.

4.2. Demokratik Okullarda Tarih Derslerine Yüklenen Anlam

Katılımcılara demokratik okullarda tarih derslerine yüklenen anlama yönelik soru yöneltilmiştir ve bu bağlamda katılımcıların iki farklı görüşe sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Demokratik okullarda tarih derslerine yüklenen anlama dair katılımcıların görüşlerine Tablo 4.2’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2 Demokratik Okullarda Tarih Derslerine Yüklenen Anlam- Betimsel Analiz Tablosu

Temalar	Katılımcılar	F
Demokratik Yaşam Deneyiminin Gerekliliği Olarak Tarih Dersleri	Ö1, Ö2, Ö3, U1, U8, M5, M6, M7	8
Bir Araç Olarak Tarih Dersi	Ö4, Ö5, Ö6, M8, U5, U7, U9, U10	8

Tablo 4.2 incelendiğinde katılımcıların bir kısmı tarih derslerinin bireyin yaşamına ve dünya görüşüne sağladığı katkıya vurgu yaparak bunun bir gereklilik olduğunu belirtirken, bir kısmı demokratik okullardaki özgür seçim olgusuna vurgu yaparak tarih derslerinin de tıpkı diğer dersler gibi bireyler istedikleri takdirde bir fayda sağladığı, başka derslerden de tarih dersinden alınan faydanın sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda Tablo 4.2’de de yer aldığı gibi her iki görüş noktasında katılımcıların ifade ettikleri bağlamların frekansı birbirine eşittir.

4.2.1. Demokratik Yaşam Deneyiminin Gerekliliği Olarak Tarih Dersleri

Tarih derslerini demokratik yaşamı anlamada ve bu doğrultuda yaşanan gelişmeleri doğru

yorumlamada büyük bir role sahip şekilde yorumlayan Ö1, bu doğrultuda parçası olunan devlet ve hükümet sistemlerini anlamlandırma, yaşanan sorunları derinlemesine analiz etme imkânı tanınması bağlamında tarih derslerine yüklediği anlamı ifade etmiştir:

“George Santayana ‘Geçmişî hatırlayamayanlar, onu tekrarlamaya mahkûmdurlar.’ demiş ki buna gerçekten katılıyorum çünkü tarih boyunca insanlar politikacıların daha fazla güç elde etmek için halkı bölmesine ve bazen de bir soykırıma yol açmak için azınlık veya diğer milletler hakkında milliyetçi bir bakış açısı benimsenmesine izin vermek gibi benzer hataları yapmaya devam ettiler. Bu örneklerin de ikinci dünya savaşına giden süreçteki sebepler olduğunu görüyoruz ve günümüzde de insanlar bu hataları yapmaya devam ediyor. Bence modern topluma bu hataların tekrarına zemin hazırlanmasını nasıl engeller ve bu hataları nasıl durdururum gözüyle bakılmalı. Bu noktada da hem bu sistemlerin işleyişini anlamak hem de yol açtıklarını incelemek ve bunu demokratik bir ortamda sağlamak yani tarih dersleriyle oldukça önemli diye düşünüyorum.”

Ö1 ile benzer bir şekilde farklı yönetim biçimlerini anlamak, kendi yaşadığı toplumdaki hâkim yapıyı analiz etmek amacıyla tarih derslerini önemli bir araç olarak gören Ö2, tarih derslerinin en başta kişinin kendi sosyal çevresine karşı bir farkındalık uyandırması açısından önemini *“Hükümet davalarının ve sıkıntılarının yeni olmadığını görebiliyorum, bize hükümetimizin bir devlet olduğunu gösteriyor. ABD'nin tüm tarihi boyunca hem demokratik hem de cumhuriyetçi uygulamaların karışımı. Kısa sürede anladım ki bu nedenle, demokrasi ve cumhuriyet birbiriyle kutupsal değildir.”* şeklinde vurgulamıştır.

Tarihi sadece bir ders değil bir yaşam biçimi ve yaşam boyu öğrenmenin gerekli bir parçası olarak yorumlayan Ö3'e göre tarih dersleri büyük önem arz etmektedir: *“Tarih eğitiminin önemini sorgulamanın anlamsız olduğunu ve bu soruyu sormanın tarih eğitiminin önemi bağlamında yanlış biçimlendirilmiş olduğunu düşünüyorum. Tarih derslerinden ziyade tarih eğitimi hayatta genel bir anlayış olarak kesinlikle çok büyük bir öneme sahiptir. Bu eğitim de doğal olarak okulda başlar ve kişinin anlam dünyasında yaşam boyu devam eder.”*

U1 de bu noktada tarih dersinin öneminin çevreyi anlamlandırma ile kendini gösterdiğini ifade etmiştir:

“Öncelikle bir dünya vatandaşı olarak, demokratik toplumun bir parçası olan bireylerin en önce kendi dönemlerinde neyin neden olup bittiğinin bilincine tarih dersi olmaksızın varması mümkün değildir. Mesela bakın, geçen günlerde olan başkentteki saldırılar

[kongre binası baskını¹]eğitim sisteminin bana göre çöküşüdür. Neden? Çünkü doğru manada tarih, yani burada geçmişi kastediyorum en başta, öğrenmek sizi eleştirel bakabiliyor ve bunun anlamını uygulayabiliyorsanız ekstremist olmaktan kurtarır. Aksi takdirde birtakım görüşlere sıkı sıkıya bağlı fanatikler olmaktan kurtulamazsınız. Bu yüzden demokratik okul bağlamında tarihi öğrenmek oldukça önemli”

U8 tarih derslerine yüklediği anlamı tarihsel okuryazarlık kapsamında görüşlerini “Tarihi nasıl anladığımız önemlidir. Biz geçmiş olarak görüyoruz. Toplumsal manada geçmişte ne olup bittiğinin yanında bireysel olarak da tarih yazımı bağlamında okuryazarlık edinilmesi açısından tarih dersleri önemlidir.” şeklinde belirtmiştir.

M5 demokratik okullarda tarih derslerinin önemini zaman kavramından bağımsız şekilde gelişebilmesine bağlayarak “Zamandan bağımsız olarak toplum ve dünya olarak gelişmek için tarihi öğrenmek gerektiğini düşünüyorum. Bu dünyada ütopyaya ulaşır veya ulaşamayız (iklim değişikliği, kendi yarattıkları sorunları çözmeye çalışan insanlardan daha hızlı olabilir), ki bu benim hayatım süresince veya çocuklarımın hayatında gerçekleşmeyecek. Ancak aynı hataları bir daha yapmamak ve toplum olarak bir bütün olarak öğrenmek için biz bu dünyaya gelmeden önceki olayları öğrenmemiz gerekiyor.” şeklinde açıklamıştır.

M6 toplumu şekillendirmesi açısından tarih derslerinin önemine vurgu yapmıştır:

“Ben tarihin en değerli bilimsel disiplinlerden biri olduğunu düşünüyorum, çünkü insanların kendi konumlarını ve deneyimlerini geçmiş olaylar bağlamında belirlemelerini sağlıyor. Bu aynı zamanda sonraki nesilleri etkileyebilecek gelecekteki olaylar için siyasi kararların önemini anlaşılmasını da sağlar. Günümüzde kolektif hafızada ikinci dünya savaşı ve soykırımın yeri düşünüldüğünde Alman toplumunun tarihle ilişkisi aşikardır. Bireysel ailenin deneyimleri hala çok önemli olsa da, Alman okullarında tarih dersleri, faşizm ve ırk ayrımcılığının tehlikeleri ile ilgili toplumsal bilincin canlı tutulmasında merkezi bir rol oynamıştır. Ancak, Almanya'daki tarih müfredatının özellikle Avrupa-merkezcilikleri, sömürgeciliğe ve yerli tarihlerine çok az ilgi gösterilmesi nedeniyle hiçbir şekilde mükemmel olmadıklarını düşünüyorum. Bu yüzden de hangi konsept olursa olsun tarih derslerinin gerekliliğini savunmakla birlikte demokratik okul ortamında bu net bir şekilde önemli ve varlığı büyük anlam ifade eden bir yere sahiptir.”

¹ Amerika Birleşik Devletleri'nde 6 Ocak 2021'de kongre binasına yapılan baskın

M7 ise bireysel gelişim ve hatadan kaçınma bağlamında tarih derslerinin önemini “Tarih için her zaman en sevdiğim konuydu, daha önce olanları keşfetmeyi seviyorum uzun zamandır kişisel olarak bana çok şey verdiğini hissediyorum. Demokratik bir tarih eğitiminde, özgür öğrenme geçmişi vb. ile kendi yolunuzu seçebilir, hata yapmaktan kaçınabilirsiniz.” şeklinde ifade etmiştir.

4.2.2. Bir Araç Olarak Tarih Dersi

Demokratik okullarda tarih derslerinin tıpkı diğer dersler gibi ilgi, istek ve tercihe bağlı olmasına atıfta bulunarak, kişinin eleştiri, sorgulama, araştırma, empati gibi becerileri başka derslerle de geliştirebileceğini belirten Ö4, tarih derslerine özel bir anlam yüklediğini “*Bazen bir şiir, bir roman veya bir gazete haberini tartışırken de bakış açınızı veya bir olaya dair bilginizi geliştirip değiştirebilirsiniz. Buna özel bir ders almanızı gerektiren bir durum olduğunu düşünmüyorum*” şeklinde ifade etmiştir. Ö5 ise tarih derslerini sevdiğini, bunu asla bir geçmiş olarak algılamadığını ama tarih derslerinin özel bir anlam ifade etmediğini “*Tarih derslerini seviyorum. İstedığımız konuyu istediğimiz an araştırıp gündeme getirebiliyoruz. Ama bunu bir başka derste de yapabiliyorum. Elbette ki bana kazandırdıkları vardır fakat bu durum tarih dersini özel bir yere koymuyor benim için.*” şeklinde açıklamıştır. Ö6 tarih dersinin ifade ettiği anlamı “Benim için özel bir anlamı olmamasına rağmen tarihe büyük bir ilgim var. Tarihe duyduğum ilgi sadece çok az kişinin anlayabileceği ince espriler yapabilmemi sağlayan bilgiye sahip olmak istemenden geliyor” şeklinde açıklamıştır.

M8 ise tarih dersine yüklediği anlamı “*Tarih, geçmişte ne olduğunu öğrenmenin ve olanları anlamaya çalışmanın yollarından biridir. Ama tek yol değildir.*” şeklinde tanımlamıştır.

U5 ise tarih dersinin ifade ettiği anlamı “*Belki vardır belki yoktur. Bu değişir. Dolayısıyla bence demokratik okullarda tarih dersinin anlamı onunla ilgilenen bireyler bağlamında şekillenir. Benim için tarih dersi olmasa da olabilen bir yere sahiptir. Fakat olmasının beceri kazanırken çeşitlenmeye yardımcı olduğunu düşünüyorum. Yine de benzer yetenekler farklı alanların deneyimlenmesiyle de geliştirilebilir.*” şeklinde açıklamıştır. Bunların yanında, İngiltere’de demokratik bir okulda görev yapmakta olan U5, tarih derslerinin amaçlarıyla ilgili “*Geçmişe olan ilgiyi ve coşkuyu uyandırırken, bir yandan da tarihsel olayların mevcut düşünceler üzerindeki etkisinin anlaşılması, düşünme ve sorgulama ile meşgul olan başarılı öğrenciler geliştirmek için*

tarihsel temalar, odaklanmış soruları yanıtlamak için fırsatlar yaratmak, tarihsel olayların önemini dikkate alma ve değerlendirme konusunda çok çeşitli kaynak materyallerinin kullanımı yoluyla güven geliştirmek, öğrencileri grup içinde veya bireysel öğrenmede aktif rol oynamaya teşvik etmek, öğrencileri, tartışma ve araştırma fırsatları ile donatarak toplumda aktif bir rol oynamaya hazırlamak” ifadelerini kullanmıştır.

U5’in belirtmiş olduğu amaçlar incelendiğinde bireylerin tarih derslerinde materyal ve kaynak çeşitliliğine sahip olmasının önemi, tartışma, araştırma becerileri kazanması, tarih dersiyle ilgilenenleri hem bireysel hem de grup dahilinde toplumun aktif bir üyesi olmaya teşvik etme, düşünme ve sorgulama yoluyla bilgileri tartışmaya yönlendirme gibi unsurların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu amaçlar, tarih dersini deneyimlemeyi tercih etmiş bireylerin bu deneyim esnasında edinecekleri pratiklerin tarih dersi bağlamında özünü oluşturmaktadır. Ayrıca U5’in ifade ettiğine göre *“bu amaçlar tarih dersine özgü amaçlar değildir fakat tarih pratiği edinmek isteyenler için bu bağlamda belirlenmiş hedeflerdir”*. Bu amaçlara ek olarak U5 öğrencilerin kendi seçimleri doğrultusunda oluşturulan ve Tablo 4.3’de belirtilen amaçların yanında devletin düzenlediği sınava yönelik çalışmak isteyen ve bu doğrultuda kayıt yaptıran öğrenciler için sınava yönelik müfredat doğrultusunda çalışma yapıldığını aktarmıştır:

“Mümkün olan her durumda, sınava yönelik bir ders olmadığı müddetçe, tarih temalar üzerinden öğrenilir. Sınava yönelik olması durumunda öğretimin yapısı, sınav kurulu tarafından belirlenen müfredata dayanmaktadır. Kayıt yaptıran öğrenciler için bir sınav dersi mevcuttur: Cambridge IGCSE² Tarih Müfredatı 0470.”

U7 bu bağlamdaki düşüncelerini tarih deneyiminin bir ders bağlamına indirgenmesinin kişinin öğrenme deneyimini sınırlandırması bakımından açıklamıştır:

“Tarih diye bu deneyimi ayrıntıya indirmek ilgiyi ön yargıya çevirebilir. Bir şeyin tarihini merak edip yine geçmişten bir başka konuyla hiç ilgilenmeyebilirsiniz. Dolayısıyla geçmiş veya olaylar üzerinden geçmişin analizi tamamen bireyin tercihiyle belli bir periyot ve mekândan bağımsız, her an gerçekleşebilir. Bunu bir roman okurken, spor yaparken, bir belgesel izlerken de yaparsınız. Yaptığınızı fark etmek istemek eyleminizin boyutunu sınırlandırabilir.”

U9 bireyden bağımsız kendi bağlamında önemi olsa da kişinin bu deneyimi edinmeyi tercih etmemesinden yola çıkarak tarih dersine yüklediği anlamla ilgili düşüncelerini paylaşmıştır:

² International General Certificate of Secondary Education program, İngiltere’de üniversite öncesi öğrencileri uluslararası sınavlara hazırlayan programdır.

“Tarih dersi kendi içinde önemlidir bence. Ama sizin için bir önemi yoksa o zaman eksikliğinde sizin açınızdan kaybettiğiniz bir şey de olmayacaktır. Dolayısıyla tarih dersi olmadan da bir empati veya aidiyet kurmak, siz buna kendi iradenizle gönüllü olduğunuz sürece mümkündür.”

U10 bu konuda U9’un paylaştıklarıyla örtüşür bir şekilde *“Tarih dersinin demokratik okuldaki anlamı onunla ilgilenen öğrenci var mı yok mu, buna bağlıdır. Eğer geçmişle ilgili herhangi bir merak yoksa o zaman öğrencilerin bir şey kaçırıyor olduğu gibi bir endişe veya kaygı oluşmaz okulda. İlgileniyor, istiyor ve sunulamazsa tabii büyük bir problem ama zaten bu durum hiç olmadı, olmamalıdır. Bu yüzden de şu sınıfı açmak için illa bu sayı gerekli diye de bir kotamız yoktur. Yani demek istediğim şu ki sadece tarih dersi için değil herhangi bir şeyin gerçekleşmesi ona merak duyan kişi veya kişilerle doğru orantılıdır.”*

Bu bağlamda tarih derslerinin demokratik okullardaki yerini var eden ve önemini belirleyen en temel unsur olarak demokratik okul toplumu ve demokratik eğitim anlayışının temelleri kapsamında öğrencilerin ilgisi, merakı, öz-ihtiyaç tespiti ve kararı ön plana çıkmaktadır.

4.3. Demokratik Okullarda Öğretmenin Tarih Derslerindeki Rolü

Katılımcılara demokratik okullarda öğretmenin tarih derslerindeki rolüyle ilgili soru yöneltilmiştir. Katılımcıların görüşlerine Tablo 4.3’te yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Demokratik Okullarda Öğretmenin Tarih Derslerindeki Rolü- Betimsel Analiz Tablosu

Temalar	Katılımcılar	f
Bir Rehber Olarak Tarih Öğretmeni	Ö1, Ö2, Ö3, U1, U5, U6, U7, U9, U10, M5, M6, M7, M11, M12, Ö1, Ö2, Ö5	17

Tablo 4.3 incelendiğinde demokratik okullarda öğretmenin tarih derslerindeki rolünün bireye ihtiyacı dahilinde eşlik etmek etrafında şekillendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Katılımcılar kaynaklara erişim, konunun gözden geçirilmesi, araştırma basamaklarına eşlik etme, motive edip ilgi uyandırma bağlamlarında öğretmenin bireye ihtiyacı dahilinde eşlik etmesine paralel ifadelerde bulunmuşlardır.

4.3.1. Bir Rehber Olarak Tarih Öğretmeni

Katılımcıların paylaştıkları çerçevesinde demokratik okullarda öğretmenin tarih derslerinde bireye ihtiyaç dahilinde eşlik etmesi motive edip ilgi uyandıran, araştırma basamaklarında destek olan, kaynaklara erişimde eşlik eden ve konunun gözden geçirilmesinde destek veren roller bağlamında şekillenmektedir. Ö1, kaynaklara erişim ve araştırma basamaklarına verilen destek ve çalışmanın sonunda ortaya çıkanların gözden geçirilmesi, çalışmaların karşılıklı iş birliği ortamında ilerlemesi ve bunun motivasyonlarına etkisi noktasında bir açıklama yapmıştır:

“Özellikle bir tarih öğretmenimiz yok ama zaten herkes bana, bize istediğimiz her konuda yardıma hazır. Mesela ben geçmişti merak ederim, tarihe ilgiliyim ama kendi tarzımla araştırmak istediğimde yine de onlardan bana öneride bulunmalarını isteyip bunu benim kendi yolum yetersiz kalırsa kullanırım. Ayrıca bir de biz mesela yerli halkın geçmişiyile ilgili şeyleri merak ettiğimizi söylediğimizde bize metinler getirmişti sonra da biz kendimiz bulup getirmiştik ve hep birlikte okuyup konuştuk. Bu bence çok motive eden bir şey çünkü yargılama veya korkulacak bir şey yok. Ayrıca bir şeyi araştırırken karşınıza çıkan şeylerden her zaman tam emin olamayabilirsiniz. Birisine sormak istersiniz. Evet internet hepimiz için var ama mesela nasıl kullanacağız, hangi siteler daha güvenli veya her zaman çevrimiçi kaynak olmak zorunda değil. Belki bir kitap veya bir belgesel önerisi araştırmanızda merakınızı giderecek. Sonra sorularınız bitince konuyla ilgili yine tamam diyebilmek için bazen konuşmaya ihtiyacınız olur, her zaman olmasa da, o yüzden de önemli bence.”

Ö2, öğretmenin motive edip ilgi uyandırma, kaynaklara erişim ve araştırma basamaklarında destek olma rolü açısından Ö1 ile örtüşen ifadelerde bulunmakla birlikte ayrıca olası sorularda destek olma, tartışmalarda moderatör rolü üstlenme ve dengeyi sağlama rolüne de atıfta bulunmuştur:

“Ben şahsen dünya tarihini kendi başıma çalışmaktan zevk alıyorum ama aynı zamanda da deyim yerindeyse tencereyi karıştıran, başında duran bir öğretmen olmasının daha etkili olduğu yerler var. Yani demek istediğim eğer birisinin kafası karışır, neler olup bittiği konusunda bir şeyleri yakalamak isterse öğretmen bu konuda yardım edebilir. Bazen merak ettiğiniz soruların cevabını bulmak o kadar kolay olmayabilir veya daha fazla şey

okumak isteyebilirsiniz. İşte orda öğretmen size yardım edebilir isterseniz. Belki bazen yanlış bir tarih bulursunuz mesela yüzyılı hatalı burada başka bir gözün görmesi de iyi olabilir aşamaları. Hatta bazen fikirlerimizi paylaştığımız konuşmalarda eğer birisinin zamanından çalacak kadar çok uzun konuşuyorsak, ki ben genelde unutup uzun uzun konuşabiliyorum, o zaman ortamda dengeyi sağlamak için tartışmayı da yönetebilir. Böylece de herkes eşit bir şekilde ilgilendiği şeyle ilgili fikrini açıklayabilmiş olur.”

Ö3, “*Öğretmenlerim, ilginç bulabileceğim tarih dönemlerini keşfetmek ve bu konularda bilgimi genişletmek için kaynaklar bulmak konusunda desteklerler.*” diyerek öğretmenin kaynaklara erişim noktasındaki rolüyle ilgili görüş belirtmiştir. Ö5 de öğretmen ile olan diyalogun önemli olduğunu ve kişinin halihazırda var olan ilgisini katbekat arttırarak gerekli araştırmayı yapmasında büyük rolünün olduğunu belirtmiştir: “*Ben devrimi merak ederim mesela, onla ilgili kitaplara, kurgu veya gerçek hikayelere ulaşmak isterim. Bunu da öğretmenimle sohbet etmek, arkadaşlarımla konuşmak için yapmayı severim. Burada konuşmanın seviyesi ve kurduğumuz iletişim çok güzel.*”

U1, kaynaklara erişim ve araştırma adımlarında destek olmak noktasında görüş belirtmiştir:

“Bazen tarihsel, kronolojik bağlamda yanlış bir iddiayla gelebilir öğrenci, bu gayet doğal. O zaman ne olacak, hayır bu yanlış git bunu değiştir veya al bu doğrusu demek yerine onu doğru kaynağa nasıl erişeceği, kaynağa hangi soruları sorması gerektiği konusunda ona destek olmak gerekir. Yani hazır bilgi uçar gider, bir sonraki aşamada ona tekrar hangi yoldan gideceğini unutmaması için bu önemli. O yüzden de araştırma adımlarında zaman zaman yanında olmak, yargılamadan paylaşım yapmak oldukça önemli.”

U5, “*Adım adım, bir baskı veya kontrol mekanizması olarak asla değil ama öğrenci size dönüp danıştığında işe yarar fikirler sunabilmeniz için sürekli bir gözlem halinde olmanız, kendinizi de sorgulamanız gerekir. Kaynak önerileriniz, araştırmanın işleyişi ve sonucunda yapacağınız yorumlar bunlar oldukça önemlidir.*” diyerek görüşlerini aktarmıştır. U6, bu konuda U5’in görüşleriyle örtüşür nitelikte “*Eğer gözlem yapmazsanız size konu hakkında bir şey sorulduğunda nereden dahil olacağımızı kestirmek zor olur, bu aynı zamanda karşı tarafın vaktinden çalmak olur*” demiştir.

Demokratik okullarda öğrencilere tarihle ilgili konularda destek olan, öğrenme

yolculuklarına eşlik eden bir yetişkin rolündeki öğretmen kendisine ve görüşlerine başvurulduğunda bu ihtiyacı cevaplamaya her zaman hazır olmalıdır. Bu da sürekli bir gözlemler ve ilgiyle mümkündür. U5 kendi öz-değerlendirme notlarından yola çıkarak bu durumu ayrıca şu şekilde aktarmıştır:

“Aralıklı olarak öğrencilerin çalışmalarından örnekler saklıyorum. Bunlar aslında çalışma sonucunda elde edilen başarıların bir yansıması. Bir öz değerlendirme formu üzerinden öğrencilerin dönem sonunda kendi çalışma süreçlerini değerlendirmelerini istiyorum. Bu aynı zamanda kendi adıma da öğretmenliğimi zenginleştirmek, kendimi öğrencilerin kendi öz değerlendirmeleri üzerinden yenilemek ve güncel tutmak adına da gerekli bir durum. Ayrıca öğrencilerin kendi ilerlemeleri üzerine düşünmeleri için özel olarak ayrılmış bir zamanın olmasının da oldukça faydalı bir öğrenme aracı olduğunu düşünüyorum.”

Bu noktada öğrencilerin öz-değerlendirmelerinin haricinde, öğretmenlerin de öz-değerlendirme yaptığı bir bağlam ortaya çıkmaktadır. Bu da süregelen bir şekilde birbirini besleyen, karşılıklı bir iletişimi gerektirmektedir. U5 ayrıca derslerin saatlerine dair planlamada da öğrencilerin dönütlerinin önemini vurgulamıştır:

“Ders seçimi esnasında öğrencilere kaç saat bu dersi takip etmek istediklerini belirlemelerini ve ayrıca kendilerine hangi alanları çalışmak istediklerine dair bir taslak çıkarmalarını isterim.” Bu sistem işe yarıyor.”

Bütün bunlardan yola çıkarak demokratik okullarda tarih öğretmenin önüne çıkan özelliklerinden biri de tarihi seven, tarih öğrenmeye istek ve ihtiyaç duyan bir öğrenci rolüne de sahip olmasıdır. Diyaloga açık, gözlem becerisi gelişmiş ve bu gözlemleri öğrencinin merak ettiği alan ve bu alanla ilgili yaptığı çalışmalar doğrultusunda şekillendirebilen bir bakış açısında sahip olması, her şeyden önemlisi de demokratik eğitim ortamının özünü benimsemiş bireyler olması önüne çıkmaktadır.

U9, *“Elbette hem konuya başlamadan motivasyon sağlamada hem de çalışma bitince bir sohbet havasında neler yapıldı bakmak için öğretmene düşen roller vardır”* demiştir.

U10, hem motivasyon hem de konunun gözden geçirilmesi noktasına değinmiş ve konuyu gözden geçirmeyi bir süreç olarak tanımlamıştır:

“Öğretmen motive eder ama bunu şöyle anlıyorum ben, yönlendirme değil. Tarihle ilgilenmeyen, asla merak etmeyen birini nasıl çekersiniz? Ama öyle bir sevmeniz gerekir ki sizin, zaten içinde en ufak merakı olanda tohumlar yeşerir. O yüzden sizin ne kadar

sevdiğiniz o konunun reklamı gibidir diye düşünün. Sizde motivasyon yoksa, yapmacık bir ilgiyle öğrencinin herhangi bir konuya merak duymasını beklemeniz yanlış olur. Bunun dışında, evet sonuca bakmalısınız ama zaten sonuç dediğimiz şey aslında bir süreçtir. Karşılıklı kurduğunuz iletişim, etkileşimdir. Zaten bu da yapılan çalışmaya birlikte bakmaktan, iki eşit insan olarak tüm şartlar eşitlenmiş bir ortamda bir ayna tutmak gibi düşünün.”

M5 ve M6 birbiriyle örtüşür şekilde öğretmenin motive edici ve ilgiyi canlı tutmaktaki rolünün önemine değinerek hem araştırma basamaklarında hem kaynaklara erişilmesinde hem de ortaya çıkan çalışmaların birlikte bir değerlendirilmesinin yapılmasına dikkat çekmişlerdir. M5 bu durumu “*Kendi kendime çalışmak en sevdiğim şeydi evet ama yine de sonrasında konuşacak birisi olmasına da ihtiyaç duyardım. Bir de kullandığım kaynaklar için de. Bazen öğretmenim bunu konuşacağım kişi olur, bazen de benzer şeye ilgi duyan bir başkasına yönlendirirdi.*” şeklinde ifade etmiştir. M6 da bu konudaki görüşünü “*Okuldaki son yılımda öğretmenimiz bizi birbirimizle paylaşım yapmaya ve sunumlar hazırlamaya teşvik etmişti. Birlikte çok eğlenip farklı belgeseller de izledik. Hala en çok hatırladığım konular belki de onlardır.*” şeklinde ifade etmiştir.

Kaynaklara erişim noktasındaki desteğe M7 “*Sonuçta herkesin her şeyi bilmesi imkansız bir durum ve öğretmenimiz de hep bilmiyorum, birlikte bakalım demenin doğal olduğunu söyler bizi de buna teşvik ederdi. Bu şekilde birlikte öğrenmenin tadını çıkarırdık sınıf ortamında da, dışarda da. Ayrıca internette araştırma yapmanın konuyu sadece google'a yazmak olmadığını da deneyerek onunla gördük.*” şeklinde ifade etmiştir.

M11 motivasyon bağlamında özel bir noktaya değinmemekle birlikte, kişinin motivasyonunun ancak kendisi tarafından yaratılmış olursa bir kıymeti olduğunu eklemiştir. “*Ben araştırmayı çok severdim zaten, bu benim bir özelliğim. Zaten bu insanın kendisinden gelen bir şey olmalı bence. Geçmiş de merak ettiğim için kimsenin bana söylemesine gerek yoktu ama tabi bazen neyi nerden okumalıyım veya nasıl bulup nasıl sorgulamalıyım bunlar için okuldaki yetişkinlere danışırdım. Oturup birlikte ulaştığım bilgilere bakardık. Özellikle bir tarih öğretmenimiz yoktu ama zaten hiçbir derste özellikle birisi yoktu, bir şeyi merak ettiğimizde yardıma her zaman hazır yetişkinlerde bizim için ve bence bu endişeyi ortadan kaldırdı diye düşünüyorum.*”

M12 de M11’in bu görüşüyle örtüşür nitelikte açıklamalarda bulunmuş ve ayrıca motivasyon

konusunda bireyin kendisinden kaynaklı ilgiye dair görüşlerini eklemiştir: “*Ailem de tarihi çok sever ve sürekli geçmiş hakkında konuşuruz ama burada ayrıca benim buna ne kadar önem verdiğim de önemli. Başlarda hiç umursamadığımı zannedirdim ama sonra benim için önemli oldu, kendi ailem nerden geldi ne yaptı bu çok önemliydi. Okulda da özellikle gelip tarih anlatan kimse yoktu ama bir şey konuşmak istediğinizde konuşup fikir alışverişi yapabilmek güzeldi.*”

4.4. Demokratik Okullarda Tarih Derslerinde Kullanılan Materyaller

Katılımcılara demokratik okullarda tarih derslerinde kullanılan materyallerin ne olduğuna dair soru yöneltilmiştir. Katılımcıların görüşlerine Tablo 4.4’te yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Demokratik Okullarda Tarih Derslerinde Kullanılan Materyaller- Betimsel Analiz Tablosu

Temalar	Katılımcılar	f
Hem Çevrim İçi Görsel-İşitsel Hem Basılı Materyaller	Ö1, Ö2, Ö5, U5, U9, U10, M6	7
Yalnızca Çevrim İçi Görsel-İşitsel Materyaller	Ö4, U1, U2, M5	4
Yalnızca Basılı Materyaller	U7, M3, M4	3

Tablo 4.4’te de yer aldığı üzere katılımcıların verdiği yanıtlar basılı, çevrim içi görsel-ışitsel materyaller ve her ikisini de ifade etmek üzere hem çevrimiçi görsel-ışitsel hem basılı materyaller olarak sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda tablo incelendiğinde frekansı en yüksek olan temanın hem çevrim içi görsel-ışitsel hem basılı materyaller başlığı olduğu görülmektedir. Bunu sadece çevrim içi görsel-ışitsel materyaller ve ardından sadece basılı materyallere ait frekansı takip etmektedir. Tablo 4.4’ten hareketle Ö4, U1, U2 ve M5’in sadece çevrim içi görsel-ışitsel materyallere yönelik paylaşımda bulunduğu, U7, M3 ve M4’ün de sadece basılı materyallere yönelik ifadeler kullandıkları görülmektedir. Ö1, Ö2, Ö5, U5, U9, U10 ve M6’nın ise hem çevrim içi görsel-ışitsel materyallere hem de basılı materyallere yönelik cevaplar verdiğine ulaşılmaktadır.

4.4.1 Hem Çevrimiçi Görsel-İşitsel Hem Basılı Materyaller

Katılımcıların paylaştıkları ifadelerle bakıldığında demokratik okullarda tarih dersleri bağlamında hem çevrimiçi hem de basılı materyallerin kullanımının ön plana çıktığı görülmektedir. Ö1 *“İnternette yer alan sitelerde araştırma yapar, youtube’den video izleriz ama ayrıca okulda kütüphanede yer alan dergileri ve kitapları da kullanırız.”* ifadeleriyle hem basılı hem de çevrim içi materyal kullanımıyla ilgili örnekler paylaşmıştır. Ö2 de benzer şekilde *“Bazen sosyal medya hesaplarında güncel meselelerle ilgili paylaşım yapan kişilerin veya sayfaların hesaplarını bile kullanırız. Önemli olan farklı kaynaklardan kontrolünü sağlamak. Ayrıca anı kitapları veya tarihi romanlar da derslerde kullandığımız, seçtiğimiz şeyler”* ifadelerini kullanarak materyallerin birincil ve ikincil kaynak olma durumunun altını çizmekle birlikte kaynaklardaki bilgilerin sorgulanması ve doğrulanmasının da önemine vurgu yapmıştır. Ö5 *“Bence bilgi edineceğiniz, işinize yarayacak ve akılda kalıcı olacak her şeyi kullanabilirsiniz. Mesela haritalar, ben dokunmayı görmeyi çok severim ama aynı zamanda internette de bir sürü tarihle ilgili yarışmalar ve oyunlar var. Bunları da eğlenmek için arkadaşlarımızla atölyelerde çok kullanıyoruz.”* ifadeleriyle hem basılı hem de çevrim içi materyallerle ilgili örnekler vermiştir. Ö5’in ifadelerine bakıldığında çevrim içi materyallerin interaktif işlevinin de ön plana çıktığı görülmektedir. Bunun haricinde harita kullanımına da değinen Ö5, bilgi edinme sürecinde görselleştirmenin de önemini de vurgulamıştır.

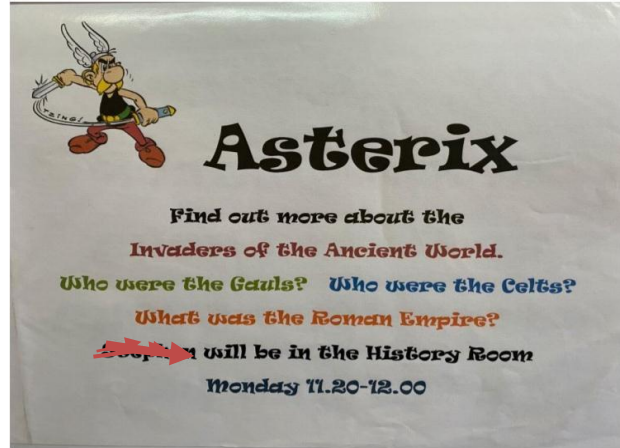
U5 *“Bir kâğıt ve bir kalem yeter. Gerisi sizin etkileşim beceriniz ve karşılıklı kurduğunuz diyalog ve bilgi birikimi noktasındaki paylaşımınızdır. Bu yüzden kullanım amacından sapmaması gerektiğini düşünüyorum sonuçta materyal sizin bilgiyi işlemenize, demokratik okul bağlamında karşılıklı diyalogla, yarar sağlaması gereken bir şeydir.”* şeklinde görüşlerini basılı materyaller yönünde paylaşmış ardından *“Ancak, gelişen, ilerleyen her yönüme açık olmak gerekir. Bu yüzden bireyin öğrenmesine destek olacak her şey bizim materyalimiz olabilir. Bilgisayar oyunları, videolar, internet siteleri her şey”* çağdaş gelişmelere ayak uydurmanın ve kendini yenilemenin önemine vurgu yaparak çevrim içi materyallere de vurgu yapmıştır. Bu noktada özellikle materyalin türünün ötesinde bireyin öğrenmesine en çok yarar sağlayacak olanın önemli olduğuna işaret etmiştir.

U9 bu noktada hem basılı hem de çevrim içi materyallerin etkisinin altını çizmiştir: *“Bazen bir kitap elinde günlerce koridorda fikir paylaşımı yapan öğrenciler görürüz. Bazen koridordaki tahtalarda bunları örneklendirirler. Elleri küreyi alır nerelerden*

bahsettiklerini bizimle, arkadaşlarıyla paylaşırlar. Bazen de bu, haydi bir google'a bakalım şeklinde gerçekleşir.” U9 ile örtüşen ifadelerde bulunan U10 hem basılı hem çevrim içi materyallere örnek verirken bunun eşsizliğinin de altını çizmiştir: “Bazen öğrenci aklında bir proje fikriyle gelir. Eğer teknolojiyle arası iyiyse, bilgisayar oyunları dışına tabi, o zaman bir sunum hazırlamak ister, bazen bir belgesel izler ve onunla ilgili canvadan poster tasarlamak ister, bir tartışma konusu belirleyip davetiye hazırlar ve whatsapp gruplarında paylaşır; bazen de eline kâğıdı alıp çizer. Merak kadar eşsiz bir şey bu materyaller de bence”. U10'nun ifadelerine bakıldığında materyalin kişinin konuyu öğrenme isteğine ve bunun sürdürülebilirliğine ne derece fayda sağladığının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu ifadeler U5'in ifadelerinde ortaya çıkan işlevsellik ile örtüşmektedir.

M6 “Röportajlar yaparken özellikle internet bu konuda çok faydalı oldu benim için, hızlı not almak, son değişiklikleri görmek, bir kavramla ilgili aklımın karıştığı yerde cevap bulmak için istediğim kaynağa ulaşmak konusunda alternatifti. Ama tabi burada da dikkatli olmam gerektiğini bilirdim, çünkü neredeyse herkes her yerde bir sayfa açıp içini boş şeylerle de doldurabilir. Öte yandan fotoğraflar, okurken aldığım notlar, kitaplar da bir o kadar işime yarardı” şeklinde görüşlerini hem basılı hem de çevrim içi materyaller yönünde paylaşmıştır. M6 da bu ifadeleriyle çevrim içi ortamlardaki bilgilere erişimde Ö2'nin de değinmiş olduğu sorgulama ve doğrulamanın önemini altını çizmiştir.

İngiltere’de bir demokratik okulda görev yapmakta olan tarih öğretmeni U5, Görsel 3’te öğrencilerinden birisinin kendisinden antik dünya tarihiyle ilgili merak ettiği konu kapsamında bir çalışma talep etmesi üzerine, kendisinin hazırlamış olduğu Görsel 2’de de İngilizcesi verilen duyuruyu paylaşmıştır. U5’in verdiği bilgilerde ve görselin açıklamasında da yer aldığı üzere “bu duyuru konuyu talep eden öğrencilerin dışında bunu görüp dahil olmak isteyen ve ilgilenecek başka öğrenciler olur mu fikri” ile oluşturulmuştur.



Görsel 2. İngiltere’de bir demokratik okulda bir öğrenciden gelen talep üzerine tarih öğretmenin hazırladığı duyuru (İngilizce)



Görsel 3. İngiltere’de bir demokratik okulda bir öğrenciden gelen talep üzerine tarih öğretmenin hazırladığı duyuru (Türkçe çevirisi)

Türkçesi Görsel 3’de verilen Görsel 2’deki duyuruda yer alan bilgiler tarihi bir figürle başlanarak merak uyandıran bir özelliğe bürünmüştür. Ayrıca verilen detaylarda antik dünyanın istilacı karakterleri olarak sunulan figürler Galyalılar, Keltler kimlerdi ve Roma İmparatorluğu neydi gibi sorularla düzenlenecek olan oturumların içeriğine dair bilgiler vardır. Öğrenciden gelen talep üzerine oluşturulmuş olması da ders materyalinin varlığının öğrenci ilgisi ve talebi doğrultusunda şekillenebildiğini göstermesi açısından önemlidir. Görsel 4’te ise yine öğrencilerden gelen Napolyon Bonaparte hakkında çalışma yapılması talebi üzerine hazırlanan çalışma yer almaktadır.



Görsel 4. İngiltere’de bir demokratik okulda bir öğrenciden Napoleon Bonaparte ile ilgili çalışma yapılmasına yönelik gelen istek üzerine tarih öğretmenin hazırladığı materyal

Yapılan kişisel görüşme sonucunda U5’in aktardıkları bağlamında görseller kullanılarak öğrencilerden bu görsellerin ne ifade ettiği noktasında yorumlar yapmaları istenmiştir. Napolyon Bonaparte teması üzerinden yürütülen tartışma ve beyin fırtınası görsel materyallerle zenginleştirilmiştir. Resimlerde yer alan kostümler, betimlemeler ve resimlerin ifade ettiği bağlamlar öğrenciler tarafından yorumlanmış ve sınıfta bu doğrultuda bir tartışma yürütülerek resimler hakkındaki düşünceler ilgili alana eklenmiştir.

Görsel 5 ise hem öğrenme ortamı ve materyallerin birleşimini hem de öğrencilerin gruplar halinde çalışmalarını göstermesi bakımından önemli bir noktaya değinmektedir.



Görsel 5. İngiltere’de bir demokratik okulda tarih dersinde grup çalışması yapan öğrenciler

U5’in aktardığı bilgilere göre grup çalışmaları ve materyallerin birlikte kullanımı, bu materyaller üzerine yapılan fikir alışverişleri tarih derslerinin önemli bir parçasını teşkil etmektedir. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle olan etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan fikirler, konuların hangi yollarla öğrenileceği üzerine yapılan akıl yürütmeleri aracılığıyla getirilen önerilerle hem var olan materyalleri zenginleştirme ve güncelleme hem de sıfırdan ilgili konuya yönelik materyal oluşturma yolları izlenmektedir. Bu da grup çalışmalarının, demokratik ortamdaki yerini ve materyallerin oluşturulması ve kullanılmasını bağlamını örneklendirmektedir.



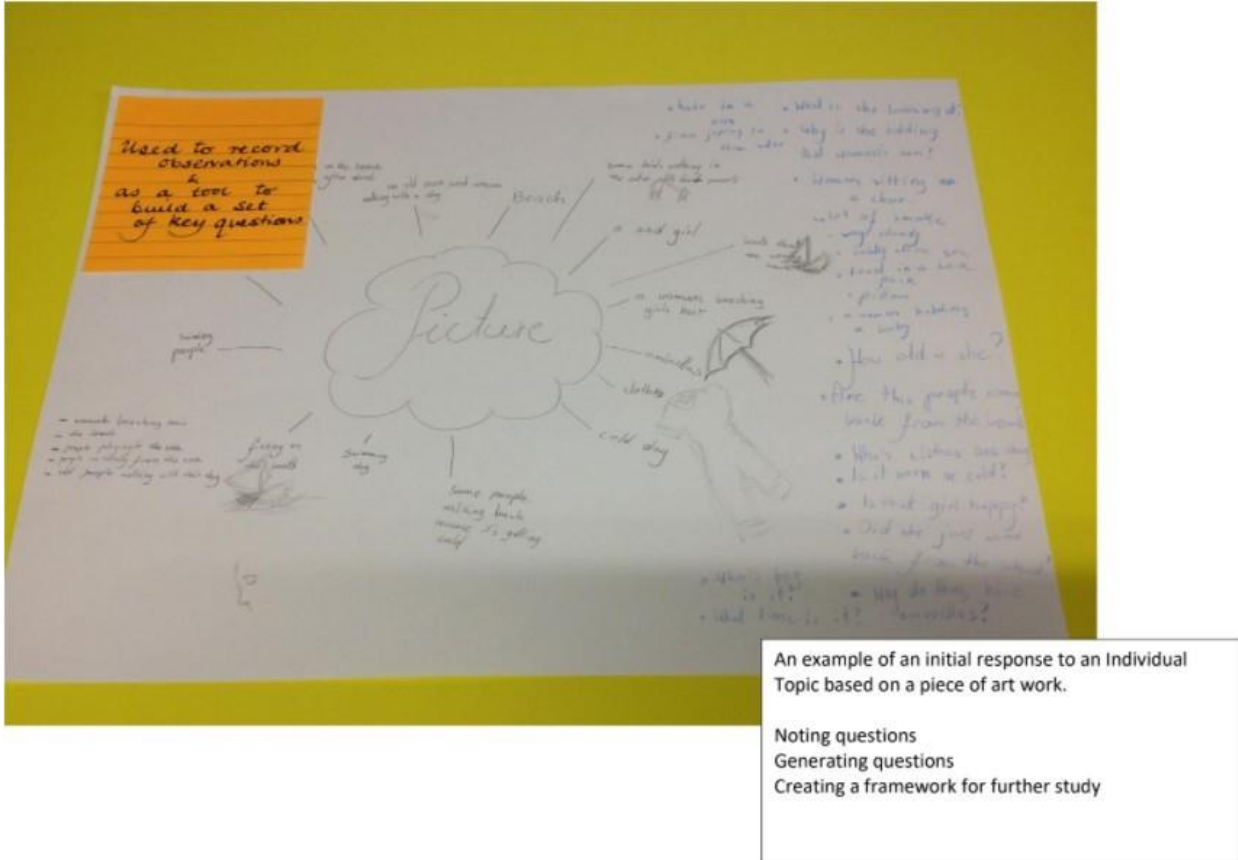
Görsel 6. İngiltere’de bir demokratik okulda tarih dersinde araştırma ortamı-1



Görsel 7. İngiltere’de bir demokratik okulda tarih dersinde araştırma ortamı-2

Görsel 6 ve Görsel 7 tarih derslerinde öğrencilerin kullandıkları araştırma ve öğrenme çevresini içermektedir. Yapılan görüşme sonucunda bu ortamlarda teknolojinin dahil edilmesinin önemi ve teknolojik araçların kullanımının pratik edilmesi ve böylelikle ideal kullanım, bu bağlamda öğrencinin ihtiyacını ve merakını en iyi şekilde karşılayan tarz ifade ediliyor, bağlamının öğrenci açısından netleşmesine olanak tanındığı iletilmiştir. Dolayısıyla bilgisayar ve internetin kullanımı, konuların merak edildiği ölçüde karşılık geldikleri detayların araştırılması öncesinde ulaşılmak istenen ön bilgiler bu teknolojik araçlar sayesinde edinilmektedir. Ayrıca bu ortamlarda öğrencilerin çalışmalarının yer aldığı görülmektedir. Bu da öğrencilerin kendi öğrenmelerine olan hakimiyetlerini ve yaptıkları çalışmaların kendi öğrenme ortamlarında gösteriliyor olmasının yaratacağı motivasyonu örneklemesi açısından önemlidir. Bu ortamlarda göze çarpan ayrıca materyallerin ulaşılabilirliğidir. Dolayısıyla öğrenme ortamı erişilebilir materyalleri ve öğrencilerin çalışmalarını kapsamasın açısından bir öğrenme ortamı olmanın yanında aynı zamanda bir materyal anlamı da barındırmaktadır.

Görsel 8’de yer alan çalışma bir öğrencinin tarih dersi kapsamında bir sanat eseri üzerinden oluşturduğu taslağı içermektedir.



Görsel 8. İngiltere’de bir demokratik okulda tarih dersinde öğrencinin bireysel konu planlama aşamaları

Görsel 8’de yer alan taslakta U5’in de ifade ettiğine göre sorgulama soruları üzerine çalışılmıştır. Bu sorgulama soruları merak edilen noktaları not alma ve soruya dönüştürme, daha detaylı bir çalışma oluşturmak için bu konu bağlamında bir çerçeve oluşturmak gibi adımlar takip edilerek ortaya çıkmıştır.

U5 ayrıca öğrencilerden gelen bireysel talepler doğrultusunda Namibya Tarihi şeklinde kararlaştırdıkları ve üzerinde çalışmakta oldukları konu üzerine kullandıkları materyalleri Tablo 4.5’de aktarmıştır. Tablo 4.5’de yer alan kategoriler ve bu kategorilerin içerikleri U5’in deyimleriyle tarih oturumu olarak adlandırılan derslerde öğrencilerin yaptıkları fikir alışverişleri sonucunda kararlaştırılmıştır.

Tablo 4.5. Namibya Tarihi-Öğrencilerin Belirlediği Kaynak Tablosu

Haftalar	Tema	Kaynaklar
1.Hafta	Kişisel Hatıralar	Fikir oluşturmak açısından erişilebilir ortamda yer alan Namibya hakkındaki kitaplar
2.Hafta	Namibya? Ülkenin İsmi Hep Namibya mıydı?	Etiketlemek ve konumları bulmak için Afrika Haritası Teyit etmek için bir atlas Namibya elçiliği web sitesi
3.Hafta	İletişim Kurmak	Bir önceki oturum notları Kağıt Zarf Elçilik adresi
4.Hafta	Bir Alman Kolonisi	Güney Afrika'daki apartheid üzerine yazılmış kitabın bölümleri

Tablo 4.5 incelendiğinde öğrencilerin seçtikleri ana konuyu temalara ve haftalara ayırdıkları görülmektedir. Materyal açısından seçilmiş olan internet sitesi, kitap ve kitap bölümleri, harita, atlas, kâğıt ve zarf derste hem basılı hem de çevrim içi materyallerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmaktadır.

M6 tarafından paylaşılmış olan Görsel 9'da yer alan çalışma demokratik eğitim ortamında öğrencilerin konu, kapsam, materyal ve süreçleri belirlemedeki etkinliğini örnekleme açısından önemlidir.

Anne Frank

Evlütürge: Was ist passiert?

1. Flucht der Familie von Deutschland nach Amsterdam

Die Deutschen marschieren in die Niederlande ein → Juden müssen sich verstecken

~~Für~~ Ziel im Hinterhaus von Otto Franks Firma

2. Wie lebte Anne im Hinterhaus?

3. Am 4. 8. 44 wurde das Versteck verraten und alle Versteckten + 2 Helfer verhaftet.

Görsel 9. Almanya'da bir demokratik okulda Anne Frank'ın hayatına dair araştırma yapan öğrencinin talebi üzerine öğretmeniyle yaptıkları beyin fırtınası notları

Çalışmanın sahibi M6 ile yapılan görüşmede belirttiği üzere Görsel 10'da yer alan çalışma tarihe olan merakı üzerine öğretmeninden ilgi duyduğu konu hakkında destek istemesi üzerine gerçekleştirdikleri diyalog aracılığıyla ortaya çıkan notları kapsamaktadır.³

M6'nın aktardığına göre bu diyalog öğretmeniyle karşılıklı olarak konuyu en baştan ve merak ettiği açılardan incelemek için fikir alışverişinde bulunmak üzerine temellendirilmiştir.

Bu bağlamda hem M6'nın hem de öğretmenin soruları ve etkileşimleri sonucunda bu taslak ortaya çıkmış, M6'nın araştırması için temel rehber görevi görmüştür.

³ Anne Frank

Giriş: Ne oldu?

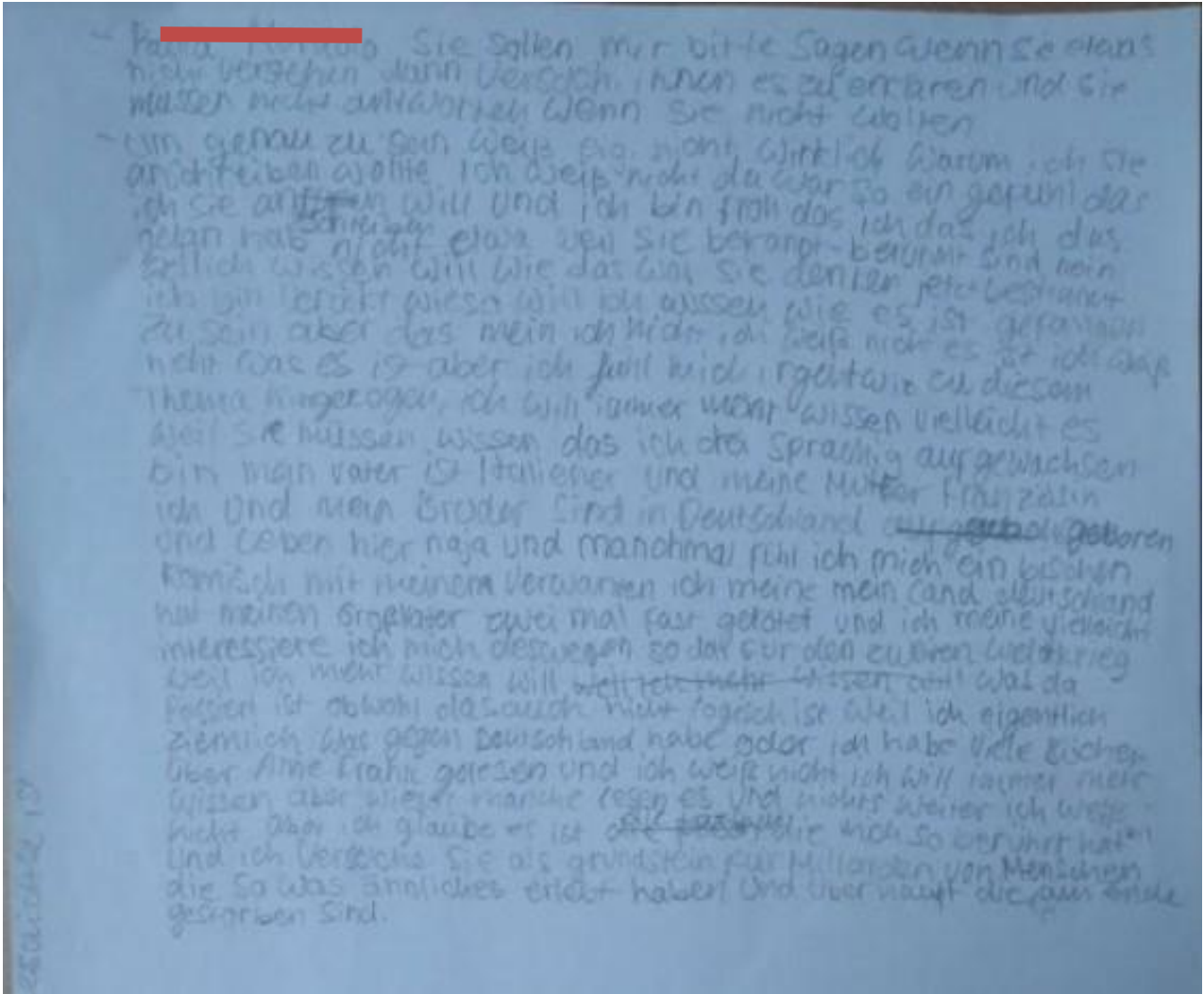
1- Ailenin Almanya'dan Hollanda'ya kaçıışı

Almanlar Hollanda'yı işgal ediyor. Herkes saklanmalı

Amaç, Otto Frank'ın şirketinin ek binasına gitmek (Hinterhaus)

2- Anne Frank Hinterhaus'da nasıl yaşadı?

3- 4 Ağustos 1944'te saklanma yeri açığa çıktı (ihanete uğruyorlar) ve tüm saklananlar ile ona yardım eden iki kişi tutuklandı.



Görsel 10. Almanya’da bir demokratik okulda Anne Frank’ın hayatına dair araştırma yapan öğrencinin Hannah Goslar⁴ ile olan telefon görüşmesinden önce yaptığı ön-hazırlığına dair notlar⁵

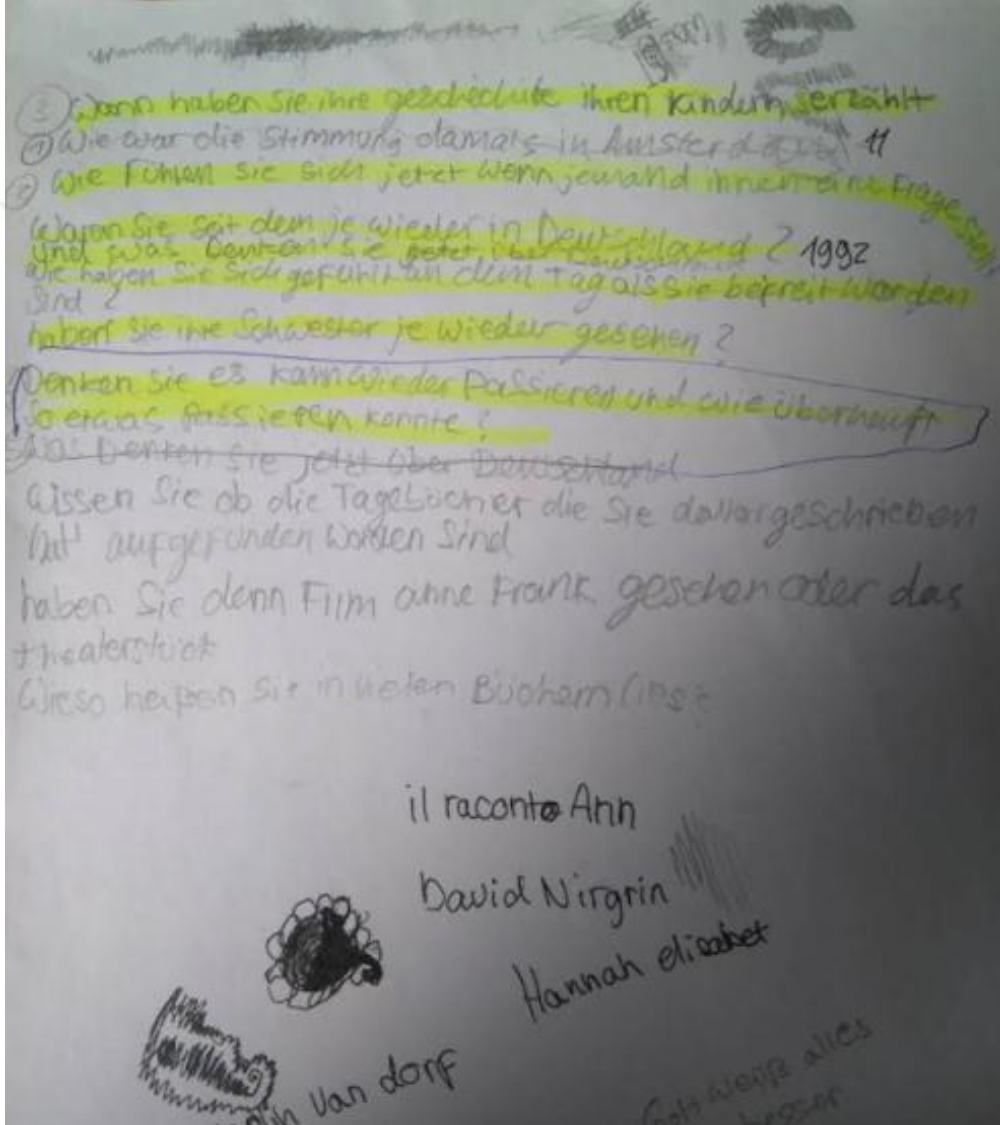
Görsel 10’da yer alan çalışma M6’nın Hannah Goslar’a ulaşmaya karar vermesi üzerine yaptığı çalışmalar ve kurduğu bağlantılar sonrasında yapacağı telefon görüşmesi öncesinde

⁴ Hannah Goslar, Anne Frank ile yakın arkadaşlığıyla bilinen eski bir hemşiredir.

⁵ Kesin konuşmak gerekirse, size neden yazmak istediğimden tam olarak emin değilim. Bilmiyorum, size yazmak istediğime dair bir his vardı ve bunu yaptığım için mutluyum. Tanınmış / ünlü olduğunuz için değil, nasıl bir şey olduğunu bilmek istediğim için. Muhtemelen deli olduğumu düşünüyorsunuz, neden hapsedilmenin nasıl bir şey olduğunu bilmek istiyorum, ama demek istediğim bu değil. Ne olduğunu bilmiyorum ama bir şekilde bu konuya çekildiğimi hissediyorum, her zaman daha fazlasını bilmek istiyorum. Üç farklı dilde büyüdüğümü bilmelisiniz. Babam İtalyan ve annem Fransız. Kardeşim ve ben Almanya’da büyüdük ve burada yaşıyoruz ve bazen akrabalarımıza karşı biraz tuhaf hissediyorum, yani ülkem, Almanya, neredeyse büyükbabamı iki kez öldürüyor ve belki de bu yüzden İkinci dünya savaşı ve ne olduğu hakkında daha fazla bilgi edinmek istiyorum, ancak bu mantıksız da çünkü Almanya’ya karşı oldukça önyargılıyım. Ayrıca Anne Frank hakkında pek çok kitap okudum ve bilmiyorum, her zaman daha fazlasını öğrenmek isterim, fakat bazı insanlar sadece okuyor, daha fazlasını yapmıyor. Bana çok dokunan [??] olduğunu düşünüyorum ve benzer şeyleri deneyimleyen ve sonunda gerçekten ölen milyarlarca insan için sizi bir kilit taşı olarak görmeye çalışıyorum.

değirmek istediği noktaları içermektedir.

M6 bu noktada görüşme öncesinde öğretmeniyle yaptığı konuşma ve beyin fırtınası sonrasında merak ettiği ve telefon görüşmesinde değirmek istediği noktaları toplamak için bu şekilde düşüncelerini aktarmaya ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Bunu takiben gerçekleşen telefon konuşmasında ilettiği sorular Görsel 11’de yer almaktadır:



Görsel 11. Almanya’da bir demokratik okulda Anne Frank’ın hayatına dair araştırma yapan öğrencinin Hannah Goslar ile yaptığı telefon görüşmesinde sorduğu sorular⁶

- ⁶ “Hikayenizi çocuklarınıza ne zaman anlattınız?
- O zamanlar Amsterdam’da durum nasıldı?
- Şu an biri size soru sorduğunda nasıl hissediyorsunuz?

M6 bu soruları oluştururken o noktaya gelene dek öncelikle bir kütüphane taraması yaptığı, ardından kitapların içeriği üzerinden ilerleyerek ilgisini ve araştırdığı konuyla bağlantısı olabilecekleri ayırarak internet ortamında da bulabileceği diğer kaynaklardan konuya dair tatmin edici ölçüde bilgi edinmeye çalıştığı bir süreç izlediğini aktarmıştır.

M6'nın bu soruları tarihsel düşünme becerilerine de örnek oluşturmaktadır. M6 ayrıca bu görüşmeyle, odak noktasının olayı doğrudan yaşamış olan bir kişi üzerinden insanların duyguları ve yaşamış olduklarına yönelik bir empati ve anlayış geliştirerek daha detaylı bir anlayış elde etmek olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4.6, Portekiz'de bir demokratik okulda görev yapmakta olan U10 tarafından paylaşılmıştır. U10, materyal noktasında hem basılı hem de çevrim içi materyaller yönünde görüş belirterek *“Bizim okulumuzda önemli olan çocuğun öğrenmek istediği şeyle ne kadar etkileşim içinde olduğudur. Bu bir ağaç sayesinde olacaksa materyalimiz ağaçtır, bir kâğıt kalem ile olacaksa odur. Eğer bir şarkı, bir internet uygulaması veya bir akıllı telefon ile olacaksa o zaman da materyal onlardır”* ifadelerini kullanmıştır. U10'nun bu ifadeleri materyalin araç olma noktasında bireyin öğrenimini destekleyici bir unsur olmasının önemini vurgular niteliktedir.

Tablo 4.6. Tarih Dersi Proje Dokümanı

-
- O zamandan bu yana hiç Almanya'da bulundunuz mu?
 - Şu an Almanya hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Serbest kaldığınız gün nasıl hissettiniz?
 - Kız kardeşinizi tekrar gördünüz mü?
 - Bu olanların tekrar olabileceğini düşünüyor musunuz ve olursa nasıl olabilir?
 - Daha önce yazdığımız günlüklerin bulunup bulunmadığını biliyor musunuz?
 - Anne Frank filmi ya da oyunu izlediniz mi?
 - Adınız neden birçok kitapta geçti?”

Proje: Ben kimim?

Öğretmen: ----⁷

Amaç: Tarihi oyunlarla ilgili soru ve cevap (ip ucu) oyunu oluşturmak

Hedefler:

- Tarihteki seçkin karakterlerin yaşamları ve çalışmaları aracılığıyla tarihi incelemeye ilgi uyandırmak ve teşvik etmek.
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri geliştirmek
- Okuma, yazma ve araştırma becerileri geliştirmek

İçerikler:

- Hakkında araştırma yapacağımız tarihi karakteri seçin.
- Tarihi karakterin hayatını ve çalışmasını araştırın ve kim olduğunu anlatan küçük metinler ve ipuçları hazırlayın.
- Metinlerin (ipuçlarının) İngilizce'ye çevirisi.
- Toplanan tüm bilgilerle birlikte karakterin kim olduğunun açıklandığı bir poster yapın.
- Bir sunum şekli olarak okulun duvarlarında veya panolarında sergileyin.

Disiplinler arasılık: Portekizce ve İngilizce Dilleri; Coğrafya ve Görsel Sanatlar

Süre: 2 hafta (her karakter için)

Değerlendirme/Sunum: Her hafta

Tablo 4.6 incelendiğinde proje çalışmasının disiplinler arası bir boyutta düzenlenmiş olduğu göze çarpmaktadır. Bunun haricinde proje hedeflerinden de görüldüğü üzere çalışma ile eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi de amaçlanmaktadır. Dikkat çeken bir diğer amaç ise proje sonunda öğrencilerin motivasyon ve ilgilerinin geliştirilmek istenmesidir. U10'un verdiği bilgilere göre *“bu proje çalışması ilgi duyan öğrenciler tarafından seçildi dolayısıyla projenin tamamlanmasının herkes adına bir zorunluluk yok. Bunun haricinde yer alan hedefler, projenin elementleri ihtiyaca ve haftalık analiz ve toplantılarda ortaya çıkan durumlara göre de güncellemeye açık”* bir yapıya sahiptir. “Değerlendirme/Sunum” olarak belirtilen bölüm için projede yer alan hedeflerle birlikte öğrencinin kendi hedeflerini ve çıkarımlarını da sunum esnasında paylaşmasına yönelik bir bağlam olduğu, sunumlar esnasında ilgili öğretmen ve öğrencilerin topluluk içerisinde saygı ve öz farkındalık değerleri etrafında görüşlerini paylaşmaları bağlamına karşılık geldiği de ifade edilmiştir.

4.4.2 Yalnızca Çevrim İçi Görsel-İşitsel Materyaller

Yalnızca çevrim içi görsel-ışitsel materyal kullanımına dikkat çeken katılımcılar U1, U2, Ö4 ve M5'tir. U1 *“Buna alışmak ve güvenlik açısından adapte olmak zor da olsa internet gerçeğini kabul etmelisiniz. Bu sanal dünyaya göre uyarlanmış ortamda tematik haritalar, videolar, şarkılar, oyunlar, bloglar, gazeteler her şey elinizin altında. Öğrenciler için de öyle.”*

⁷ Katılımcı kimliklerinin gizli tutulması sebebiyle öğretmen ismi çıkarılmıştır.

Bu ifadeleriyle U1'in basılı ortamda var olan her şeyin çevrim içi yollar aracılığıyla elde edilebildiğini fakat sanal ortam güvenliğinin de sağlandığından emin olunmasının önemine dikkat çektiği görülmektedir.

U2 *“Her şey tek tıkla elinizin altında. Gelişen teknolojiye ve sanal dünyaya bir şekilde uyum sağlamanız gerekiyor. Bilgi erişilmez değil bu yüzden nasıl ayıklanacağını çalışmak ön plana çıkıyor. O yüzden çevrimiçi oyunlar, uygulamalar, siteler hepsi elinizin altında.”* ifadeleriyle çevrimiçi materyallere, çağdaş teknolojiye ayak uydurma ve gelişmeleri takip etmenin önemine vurgu yaparak, örnek vermiştir. Bunun yanında sanal ortamda yer alan bilgilere erişimin ardından bilginin doğruluğunun kontrol edilmesi ihtiyacına da dikkat çekmiştir.

Ö4 *“Artık her şeye internetten ulaşabilirsiniz, e-kitap uygulamaları bile var. O yüzden genelde internetteki bilgi kaynaklarını kullanmayı tercih ediyorum”* diyerek çevrimiçi kaynaklara atıfta bulunmuştur. M5 çevrimiçi materyallerle ilgili *“Mesela şarkı sözlerini değiştirip kendi aramızda tarihten bir konu, mesela Rönesansla ilgili, kendimizce besteler yapardık. Bir sürü çevrim içi program var, çok eğlenceli olurdu, hala hatırladığım şeyler var”* ifadelerini kullanırken çevrim içi materyallerin çok yönlülüğüne ve kendi deneyiminden de yola çıkarak akılda kalıcılığı sağlaması açısından birden fazla uyarıcı faktörü barındırmasına vurgu yapmıştır.

4.4.3 Yalnızca Basılı Materyaller

Yalnızca basılı materyaller doğrultusunda paylaşımda bulunun katılımcılar U7, M3 ve M4'tür. U7 çevrim içi materyallere herhangi bir vurgu yapmadan *“Önemli olan paylaştığınız ortam ve diyalog, bu noktada da yine bireyin tercihi ön plana çıkıyor. Şu ana dek hikâye kitapları favori diyebilirim”* şeklinde basılı materyaller noktasında örnek paylaşmıştır. M3 bu bağlamda *“Dokunmak hatta arşivlemek ama gözünüzün her an göreceği şekilde, gazeteler, dergiler, kitaplar her zaman daha faydalı bence. Bir kitabın birkaç yıl sonraki basımı ile kıyaslama yapmak da faydalı olabiliyor hele ki konu güncellenmeye açık bir noktada ise”* ifadelerini kullanırken basılı materyallerin arşivleme ve kıyaslama noktasındaki işlevine değinmiştir. Ayrıca M3'ün kullandığı *“gözümüzün her an göreceği şekilde”* ifadesi, basılı materyallerin dikkat çekme özelliğinin altını çizmektedir. M4 *“Sınıftaki haritalar, posterler, zaman çizelgeleri hala aklımda. Benim için yıldızlayıp saklanan internet sitelerinin çok kalıcılığı yok”* şeklinde görüşünü paylaşmıştır. Burada M4'ün görüşü çevrim

içi ortamlardaki arşivleme yöntemlerinin kişinin zihninde kalıcı olmaması fakat basılı materyallerde böyle bir sorunun olmadığı yönündedir.

Bu bağlamlar dikkate alındığında demokratik okullarda materyallerin tıpkı derslerin oluşturulması ve işlenişinde olduğu gibi öğrencilerin istek, ilgi ve ihtiyacıyla eşleşir nitelikte bir özgünlükle ortaya konulduğu sonucu çıkmaktadır. Öğrenciler ve öğretmenler sürekli ve birbirini besleyen bir iletişim dahilinde materyallerin oluşturulması, güncellenmesi, değiştirilmesi, kullanılması ve yorumlanması bağlamında ortak hareket etmekle beraber öğrenciler bu noktada kendi merakları ölçüsünde aktif rol oynamaktadırlar.

4.5. Demokratik Okullarda Tarih Derslerinde Öne Çıkan Tarihsel Düşünme Becerileri

Katılımcılara demokratik okullarda tarih derslerinde ön plana çıkan tarihsel düşünme becerileriyle ilgili soru yöneltilmiştir. Katılımcıların görüşlerine Tablo 4.7’de yer verilmiştir.

Tablo 4.7. Demokratik Okullarda Tarih Derslerinde Öne Çıkan Tarihsel Düşünme

Becerileri- Betimsel Analiz Tablosu

Temalar	Katılımcılar	F
Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi	Ö1, Ö2, U5, U6, U10, M4, M6, M12	8
Tarihsel Empati Becerisi	Ö1, U1, U2, U5, U7, U10, M5	7
Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi	Ö1, U5, U9, U10	4
Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi	Ö1, Ö2, U5, U9, U10	4
Tarihsel Kavrama Becerisi	U5, U9, U10	3
Kronolojik Düşünme Becerisi	U5, U10	2

Katılımcıların Tablo 4.7’de de verildiği üzere en çok ifade ettikleri tarihsel düşünme becerisi tarihsel sorun analizi ve karar vermedir. Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinden sonra frekansı en yüksek olan tarihsel düşünme becerisi tarihsel empatidir. Frekansı en düşük tarihsel düşünme becerisinin kronolojik düşünme becerisi olduğu görülmektedir.

Ö1 “Tarih geçmiştekilerle bugündekileri birbirine bağlayan mantıklı açıklamalarla bugünü tanımlar şekilde geçmişin çalışılmasıdır bence. Mesela bir okul toplantısında 1812 Savaşı hem bir yetişkin hem de bir öğrenci tarafından gündeme getirildi ve o esnada 1814’te başkentteki yangın ile 6 Ocak 2021’deki başkent baskını arasında vandallık ile ifade edilebilecek bir benzerlik olduğu ifade edildi. Özellikle bu toplantıdan beri dünya tarihine bakış açım değişti ve ilgim de arttı. Ayrıca bu, bir toplumun yıkım anlamında benzer olabileceğine, ki insanların kendi kendini sosyal medyaya maruz bırakması noktasında bu durumun popüler kültürle ne denli alakalı olduğu konusu da ayrı bir mesele, dair daha büyük bir düşünce oluşturmaya odaklanmamı sağladı. Ayrıca bir karşıt görüş geliştirirken dahi aynı fikirde olmadığınız kişinin yerine kendinizi koymanın önemi de var. Geçmişte olan şeylerin toplum yapısının dönüşmesine etkisi mesela, bazı yönetsel sıkıntılar bence bir toplumsal alışkanlık, işte o zaman geçmişte eğer bu olmasaydı diye bir tartışma içine giriyorsunuz zihninizde.” ifadeleriyle tarihsel analiz ve yorum, değişim ve sürekliliği algılama, tarihsel empati ve tarihsel sorun analizi ve karar verme becerilerini ön plana çıkaran örnekler vermiştir. Tarihsel empati becerisi ile örtüşen ve Ö1’in ifadelerini destekler biçimde görüşlerini paylaşan U1 “Benim için geçmişte bir suçlu veya ödüllendirecek birisi aramadan önce yapılması gereken şey o kişileri anlamaktır. Onlar gibi düşünmeye çalışmaktır. Farklı fikirde olmanın en verimli yolu bence budur” ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde U2 “Aşırı uçlardaki fikirler hep bir başkası gibi düşünememekten kaynaklanıyor. Çünkü kendi görüşünüzü narsist bir şekilde merkeze alıp her seferinde kendinizi haklı çıkarırsanız onun haricindeki görüşler yokmuş gibi bir illüzyona kapılmanız kaçınılmaz” ifadeleriyle tarihsel empatiye vurgu yapmıştır. U7 ise sağlam bir benlik algısının oluşumu için tarihsel empatinin önemini altını çizmiştir: “Kendinizi inşa etmeniz için öncelikle bir olay hakkında neden öyle düşündüğünüzü ve bir başkası gibi düşünmediğinizi bilmeniz lazım. Bunun yolu da empatiden geçer. Geçmişte veya bugünde bir şekilde kendiniz hakkında bir görüş sahibi olmak için öncelikle başkalarıyla fikir ve duygu açısından bir anlam bağı kurmanız önemli.”

Ö2’nin “Geçen sene tarih seçenler ve hatta seçmemiş de olsa Model Birleşmiş Milletler Konferansı’na gitmek isteyen diğer arkadaşlarımızla birlikte oraya katıldığımızda bu bana ciddi anlamda kendimi başkasının yerine koyup onun düşünce tarzıyla düşünebilme fırsatı verdi. Bir başkası gibi sorgulamak, bir başkasının yerine kendinizi koyup kendinizi ve ifadelerinizi sorgulamak gerçekten çok keyifli bir deneyimdi. Orada mesela dünya

gündeminden, ülkelerin sorunları ve buna bakış açıları, farklı senaryolar üzerine düşünmek, değişik kurullarda yer almak oldukça etkili ve tarihi bir açıdan yaşamama sebep olan güzel bir deneyimdi” ifadeleri tarihsel empati, tarihsel analiz ve yorum ve tarihsel sorun analizi ve karar verme becerileriyle örtüşmektedir.

M4 *“Benim için hep öncelik verdiğim şey mesela bugün demokrasi anlayışımız var ama bu eskiden de mesela Antik Yunan’da da böyle miydi? Ya da mesela önceleri kahvenin olumsuz bir algısı varmış ama günümüzde çok popüler ve neredeyse kahve içmek bir seviye atlama göstergesi gibi. Daha birçok örnek verebilirim. Yani tarih ve araştırma denince benim için önce bu tarz şeyler geliyor.”* ifadelerini kullanarak değişim ve süreklilik becerisi bağlamında açıklamalarda bulunmuştur.

M5 *“Ben her zaman dünya savaşları, yani ikisi de ve görünmeyen daha doğrusu eskisi gibi meydan savaşı gibi olmayanlar da dahil hepsi, olduğu gibi değil de mesela müttefikler değişseydi, Almanya kazansaydı ilk savaşı veya imparatorluklar yıkılmasaydı nasıl evrilirdi hep bunu merak ederdim, hala da ederim. Bununla ilgili olmuş olanlar üzerine tartışmayı, ama onlara da alternatifler üretmeyi çok severim.”* ifadeleriyle tarihsel düşünme becerilerinden tarihsel sorun analizi ve karar vermeye yönelik pratiklerine atıfta bulunmuştur. Devamında *“Böyle yaparak aslında bence olayın farklı boyutlarını, kazanan-kaybeden, arada kalanların da bakış açısını deneyimlemiş olduğumu düşünüyorum. Bence hep Avrupa merkezli bir tarih*

gördüm, bunu bir eksik olarak görüyorum. Ama aynı zamanda da başka medeniyetlerde benzer veya tamamen farklı kültür ve yaşam biçimleri olduğunu hep bildim, zaman zaman araştırdım. Benim için alternatif duyguları anlamak, insanların o toplulukların farklı konseptlerde neler hissedebileceğini hayal etmek zihin açan bir aktivite olmuştur.” şeklinde ifadelerde bulunarak tarihsel empati becerisinin de altını çizmiştir.

U5, tarihsel kavrama becerisine atıfta bulunarak *“Aptal geçmiş algısı oluşmaması adına dönem anlayışı geliştirmeleri ve tarihsel bağlamda olayın boyutunu anlamaları çok önemli”* ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca *“Mesela sömürgecilik bağlamında Namibya ile ilgili bir araştırma yaparken bir dönem belirlemek, o dönem hakkında neler biliniyor, neler bilinmek isteniyor, bunları belirlemek, Almanya’nın o zamanki güneybatı Afrika ülkesi üzerindeki etkileri nelerdi, soykırım kelimesiyle neyi ifade ediyoruz gibi soruları sormak bu anlamda bağlamı anlamak açısından ve değişen anlamları kavramak açısından önemli.”* ifadeleriyle

tarihsel kavrama becerisi yanında değişim ve süreklilikle ilgili de ifadeler kullanmıştır. U5 ayrıca “*Her birey için geçerli olmamakla birlikte araştırılan konunun toplumsal dönüşüm ve bu dönüşümün kendi yaşamlarına olan doğrudan veya dolaylı etkisi, ‘ya böyle olsaydı’ veya ‘ya böyle olmasaydı’ şeklindeki sorgulamaları da bizim tarih atölyelerimiz için önemi büyük. Bu zaten herkesin ilgilenebileceği bir konu yönü olmasa da bununla ilgilenen öğrencilerimiz var.*” ifadeleriyle tarihsel analiz ve yorum ile tarihsel sorun analizi ve karar verme noktasında da görüşlerini paylaşmıştır.

U6’nın “*Toplumda, yani genel manada bahsediyorum, size hep ne yapmayacağınız söylenir. Nasıl olmaması gerektiği üzerinden size nasıl olması gerektiğiyle ilgili mesaj verilir. Tarih konularında da neyin anlatılmadığı, neyin ne kadar anlatıldığı birey olarak bizim düşünmemiz gereken şeyler. Ancak bu şekilde satırların ardını ve hatta satırlar dışında kalan şeyleri düşünüp alternatifler geliştirebiliriz*” ifadelerinin tarihsel sorun analizi ve karar verme becerileriyle bağdaştığı görülmektedir.

U9’un ifadelerinde kronolojik düşünce, tarihsel analiz ve yorum, değişim ve sürekliliği algılama ve tarihsel kavrama becerilerinin olduğu görülmektedir:

“Bence tarihsel hareketin ve tarihsel bir eğilimin iç mantığı hakkında tartışmanın odağını yürütmek önemli. Standart okul tarih öğretmeninde bir endişe görürsünüz, bu endişe onca sıkışmış ard arda olan konuyu nasıl öğreteceğizin yarattığı kaygıdır. Mesela örnek, tipik olarak, Napolyon verilir ama Fransız Devrimi’nden önce. Birkaç yıl sonraki tarih dersinde de Fransız devrimi var sonra bir bakarsın Napolyon iktidara gelmiş. Sonra 3.Napolyon ile 3.Cumhuriyet ama aynı Napolyon değil. İkinciye ne oldu? Kayıp. Aceleyle karışmış çılgın bir eğitim hali ve öğrenciler asla bir şey anlamıyor. Bu yüzden benim burada, demokratik okulda bir dizgi halinde ve bağlam içerisinde bunu verme şansım var. Yani yapılandırarak, bunu isteyenlerin hızlarına göre. Örneğin İkinci Dünya Savaşı sorununda daha uzun bir sürede yeniden yapılanmaya çalışmak. Asya-pasifik konusunu ele almayı seçtiğimizde, 1902-1905 Rus-Japon Savaşı’ndan başladık. Konu oradan başladı, çünkü devamın manalı olması için bu gerekiyordu. Batılı bir eyleme karşı bu ilk Japon zaferi Japon milliyetçiliği, Çin sömürgeciliğini anlamak ve Çin’e giden Mançurya’daki çatışmayı anlamak gibi ön bağlamları gerektirir.”

U10 tarihsel kavrama, tarihsel empati, değişim ve sürekliliği algılama, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerileriyle ilgili ifadeler kullanmış, buna ek olarak bu becerilerin kazandırılması süreciyle ilgili yaptıkları alan gezilerini örnek vermiştir:

“Çocukların gerçek yaşam deneyimlerinin yanında geçmiş deneyimlerden de pay çıkarması adına yaşamadıkları deneyimler üzerinden duygu ve düşüncelere karşı empati geliştirmesi için dönemin şartlarını kavramaları çok önemli. Bu yüzden bazen zor olsa da merak ettikleri konularla ilgili zor kavramları olduğu gibi görüp değerlendirmelerinin ardından o kavramları tartışmalarına zemin hazırlayan ortamlar paylaşıyoruz. Mesela bizim bulunduğumuz yer bir kazı alanına oldukça yakın ve doğayla da iç içe. Oraya geziler yapıp zamanla çocukların not alma, gezilerle ilgili günlük tutma, bunu okul ortamındaki tartışmalara getirme gibi alışkanlıklar edindiklerini gördük. Bu tek bir geziyle olmaz, bir aksiyonlar birden fazla kazanım sağlamayı beklemek tohumu toprağa atar atmaz meyvenin olgunlaşmasını istemek, olmayınca da toprağı suçlamaya benziyor. Hem böylelikle, gezilere dönersek, çok keskin aralıklarla olmasa da bir süreklilik arz eden bu ziyaretler çocuklara değişen, gelişen ve sabit kalan durumlar, kazılarda elde edilen bulgularla güncellenen veya doğrulanan bilgiler hakkında da takip etme şansı veriyor. Hatta o bilgiler güncellenmeseydi neler olurdu veya mesela bağımsızlık gününü neden kutladığımızı veya hangi şartlar gelişseydi şu anda kutlamıyor olacağımız üzerine de tartışmaları yapıyoruz.”

M6 ve M12'nin paylaştığı ifadelerin tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi bağlamında örtüştüğü gözlemlenmektedir. M6 “Okulun demokratik yapısının yanı sıra öğrenci kitlesinin küçük olmasının da çok büyük başarı elde etmesine yol açtığını düşünüyorum. Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki hiyerarşik olmayan ve iş birliğine dayalı etkileşimler ve ilişkilerde özellikle toplumsal karar alma ve çatışma çözümü ile ilgili olarak, eşit dağılımın olduğuna inanıyorum. İlişkileri karşılıklı olarak ele almak ve demokrasiyi kolektif iyiliğe doğru çabalamak için bir araç olarak belirlediğini düşünüyorum.” ifadeleriyle bunu belirtirken M12 “Geçmişteki bir olay özelinde çıkarımlarda bulunmak bence vizyon kazandıran bir durum. Bakış açınızı inanılmaz bir şekilde geliştirip ilerletiyor. Ayrıca ister beğenin ister beğenmeyin olup bitenleri reddetmek yerine kabul etmenizi sağlıyor yani bazen toplumların düştüğü kolektif reddetme hatasından bir birey olarak uzak durmanıza da yardımcı olabilir, böylelikle yüzleşip olayı artısı ve eksisiyle ve belki de bazen tüm eksileriyle değerlendirme şansınız oluyor.” ifadelerini kullanmıştır.

Bununla birlikte tarih derslerinin şekillenmesinde temel faktör olan bazı anahtar beceriler de mevcuttur. U5'in aktardığı beceriler:

- Sebep ve sonuç ilişkisi
- Yorumlama

- Çeşitlilik
- Değişim ve süreklilik
- Kronoloji
- Tarihsel Bağlam ve Önem şeklindedir.

Bu anahtar becerilere bakıldığında tarih düşünme becerilerinden kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum becerileriyle (UCLA, Historical Thinking Standards; t.y) neden sonuç ilişkisi kurma becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi ile (MEB, 2018; s.13-14) ile örtüştüğü görülmektedir.

Görsel 12’de yer alan Portekiz’de bir demokratik okulda görev yapmakta olan U10’un paylaştığı okul bülteni okul paydaşları tarafından aylık olarak hazırlanan bültenin Nisan 2021 sayısına ait hazırlanmış tarih köşesi yer almaktadır. Bültenler tamamen öğrenciler tarafından hazırlanmaktadır. Nisan 2021’e ait köşede ise 25 Nisan Bağımsızlık Günü’ne ait bir yazı yer almaktadır. Burada öğrenciler tarafından oluşturulan metinlerde birçok tarihsel düşünme becerisiyle örtüşen ifadeler yer almaktadır:

Dia Internacional da Mulher

No dia 8 de Março, desde o início do século XX, é festejado o Dia Internacional da Mulher. Nessa semana muitas pessoas fazem manifestações pelo direito da mulher a ser tratada com igualdade em relação ao homem.

O Dia Internacional da Mulher surgiu em 26 de fevereiro de 1909 quando as mulheres fizeram uma grande passeata em New York. Nesse dia marcharam pelas ruas da cidade cerca de 15 mil mulheres por melhores condições de trabalho. Naquela época as mulheres trabalhavam cerca de 16 horas, seis dias por semana e muito frequentemente também aos domingos. Por essa altura, na Europa começava a crescer o movimento nas fábricas. Em agosto de 1910 a alemã Clara Zetkin propôs, na reunião da Segunda Conferência Internacional das Mulheres Socialistas, que se fizesse uma jornada de manifestações. Ela propôs isso também a mulheres de outros países para anualmente fazerem manifestações para defesa do direito das mulheres.

A proposta de Zetkin foi aceite e então foi celebrado o primeiro Dia da Mulher em 19 de Março de 1911.

Em 1917 houve um marco mais forte ainda daquele que viria a ser celebrado esse dia em 8 de Março. Naquele dia saiu um grupo de operárias para a rua para manifestar contra a fome e a Primeira Guerra Mundial o que foi o início da Revolução Russa. O protesto aconteceu dia 23 de fevereiro pelo antigo calendário russo, 8 de Março no calendário gregoriano que os soviéticos adaptaram em 1918.



Manifestação pela defesa do direito de igualdade de gênero

O chamado Dia Internacional da Mulher só foi oficializado em 1975. O Dia Internacional da Mulher é comemorado de várias formas: na Rússia é feriado e os homens oferecem flores as mulheres, na China têm metade do dia de folga, nos Estados Unidos é o dia quando as Mulheres vão manifestar e no Brasil também fazem manifestações especialmente da violência contra a mulher.

Na minha opinião não é muito justo existir dia da mulher e não existir dia do homem porque isso é uma desigualdade de gênero e ainda por cima dizem que o dia da mulher é para haver igualdade de gênero. Mas por outro lado o dia da mulher foi muito importante para as mulheres terem uma vida melhor.

Então cheguei a conclusão de que o dia da mulher pode não ser muito justo para os homens mas com certeza foi muito importante para a melhoria de condições de vida e do trabalho das mulheres.

Görsel 12. Portekiz’de bir demokratik okulda mart ayı bülteninde yer alan tarih köşesi⁸

⁸ 20. yüzyılın başından beri 8 Mart Dünya Kadınlar Günü kutlanıyor. O hafta boyunca pek çok insan kadınların erkeklerle eşit muamele görme hakkı için protestolar yaptı. Dünya Kadınlar Günü, 26 Şubat 1909’da kadınların New York’ta büyük bir yürüyüş düzenlediğinde ortaya çıktı. O gün, yaklaşık 15.000 kadın daha iyi çalışma koşulları talebiyle şehrin sokaklarında yürüdü. O zamanlar kadınlar haftanın altı günü ve genellikle pazar günleri de 16 saat civarında çalışıyorlardı. O sıralarda Avrupa’da fabrikalardaki protestolar artmaya başlamıştı. Ağustos 1910’da İkinci Uluslararası Sosyalist Kadınlar Konferansı’nın toplantısında, Alman Clara Zetkin, bir günlük protestoları düzenlenmesini önerdi. Ayrıca, diğer ülkelerden kadınlara, kadın haklarını savunmak için her yıl protesto gösterileri düzenlemelerini önerdi. Zetkin’in teklifi kabul edildi ve 19 Mart 1911’de ilk Kadınlar Günü kutlandı. 1917’de 8 Mart’ta kutlanacak olan şeyin daha da güçlü bir dönüm noktası vardı. O gün bir grup kadın işçi açlığı ve Rus Devrimi’nin başlangıcı olan Birinci Dünya Savaşı’nı protesto etmek için sokaklara çıktı. Protesto, eski Rus takviminde 23 Şubat’ta, Sovyetlerin 1918’de uyarladığı Gregoryen takviminde 8 Mart’ta gerçekleşti. Söзде Dünya Kadınlar Günü ancak 1975’te resmîleştirildi. Dünya Kadınlar Günü çeşitli şekillerde kutlanır: Rusya’da bir tatildir ve erkekler kadınlara çiçek verir, Çin’de kadınlar yarım gün izinlidir, Amerika

Görsel 12 ve 13’de yer alan bülten metninden yola çıkarak tarihsel kavrama becerisi ve kronolojik düşünme becerisinin yanında neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi, tarihsel analiz ve yorum becerisi, tarihsel empati ve tarihsel sorun analizi ve karar verme becerilerinin ön plana çıktığı görülmektedir.



Birleşik Devletleri’nde kadınların protestolara gittiği gün ve Brezilya’da kadınlar da özellikle kadına yönelik şiddete karşı protestolar yapıyorlar. Kadınlar gününün olmasına karşılık erkekler gününün olmaması bence çok adil değil çünkü bu bir cinsiyet eşitsizliği fakat bir yandan da kadınlar gününün cinsiyet eşitliği için olduğunu söylüyorlar. Ama öte yandan Kadınlar Günü, kadınların daha iyi bir yaşam sürmeleri için çok önemliydi. Bu nedenle, kadınlar gününün erkekler için pek adil olmayabileceği, ancak kadınların yaşam ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi için kesinlikle çok önemli olduğu sonucuna vardım.

25 de Abril – o dia da liberdade

Foi há 47 anos o primeiro dia do resto da vida dos portugueses. Na madrugada do dia 25 de Abril de 1974, militares do MFA (Movimento das Forças Armadas) ocuparam os estúdios da Rádio Clube Português e, através da rádio, explicaram à população que pretendiam que o país fosse de novo uma democracia, com eleições e restauração das liberdades individuais. Passaram na rádio músicas de que a ditadura não gostava, como "Grândola Vila Morena", de Zeca Afonso. Ao mesmo tempo, uma coluna militar com tanques, comandada pelo capitão Salgueiro Maia, saiu da Escola Prática de Cavalaria, em Santarém, e foi para Lisboa. Lá, tomou posições junto dos ministérios e depois cercou o quartel do Carmo, onde se tinha refugiado Marcelo Caetano, o sucessor de Salazar à frente da ditadura. Durante o dia, a população de Lisboa foi-se juntando aos militares. E o que era um golpe de Estado transformou-se numa revolução do povo. A certa altura, uma vendedora de flores começou a distribuir cravos. Os soldados meteram o cravo no cano da espingarda e as pessoas do povo puseram a flor ao peito. Por isso, hoje em dia lhe chamamos Revolução dos Cravos. Ao fim da tarde, Marcelo Caetano rendeu-se e entregou o poder ao general Spínola. Um ano depois, a 25 de Abril de 1975, os portugueses votaram pela primeira vez em liberdade desde há muitas décadas.



Görsel 13. Portekiz’de bir demokratik okulda nisan ayı bülteninde yer alan tarih köşesi⁹

Görsel 13’deki bülten metni incelendiğinde kronolojik bağlamda olayın açıklanması açısından kronolojik düşünme becerisi ve olaylar arasında kurulan sebep ve sonuç bağlantısı üzerinden de neden-sonuç ilişkisi kurma becerisinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda ayrıca hem dönem şartlarına referans verilmesi hem de olayın bağlamında açıklanması sebebiyle

⁹ 47 yıl önce, Portekizlilerin geri kalan hayatlarının ilk günü yaşandı. 25 Nisan 1974’ün erken saatlerinde Silahlı Kuvvetler Hareketi tarafından Portekiz Radyo Kulübü’nün stüdyoları işgal edildi ve radyo aracılığıyla bireysel özgürlüklerin restorasyonu ve seçimlerle ülkenin tekrar demokratik olmasını istediklerini dile getirdiler. Zeca Afonso’nun “Grândola Vila Morena”sı gibi hükümetin sevmediği şarkılar radyoda çalındı. Aynı zamanda bir askeri Kaptan Salgueiro Maia komutasındaki tanklı grup Santarem’deki Süvari Tatbikat Okulu’ndan ayrılıp Lizbon’a gitti. Orada bakanlıklarla birlikte tavrı aldı ve sonra Salazar’ın halefi Marcelo Caetano’nun sığınmış olduğu Carmo Kışlası’nı kuşattı. Gün boyunca Lizbon’daki halk orduya katıldı ve darbe olarak başlayan şey bir halk devrimine dönüştü. Bir noktada, bir çiçek satıcısı karanfil dağıtmaya başladı. Askerler karanfilleri tüfeklerin namlusuna koydular. Vatandaşlar ise çiçekleri göğüslerine koydu. İşte bugün bu olaya “Karanfil Devrimi” dememizin sebebi de bu. O öğleden sonra Marcelo Caetano teslim oldu ve yetkisini General Spínola’ya devretti. Bir yıl sonra, 25 Nisan 1975’te Portekizliler onlarca yıldır ilk kez özgürce oy kullandı.

tarihsel kavrama becerisiyle birlikte değişim ve sürekliliği algılama becerisinin de ön plana çıktığı ifade edilebilir.

4.6. Demokratik Okullarda Tarih Derslerinde Ölçme Değerlendirme

Katılımcılara demokratik okullarda tarih derslerindeki ölçme-değerlendirme süreçlerinin deneyimiyle ilgili soru yöneltilmiştir. Tarih derslerinde ölçme değerlendirmeye yönelik katılımcı görüşleri Tablo 4.8’de yer almaktadır.

Tablo 4.8. Demokratik Okullarda Tarih Derslerinde Ölçme Değerlendirme- Betimsel Analiz Tablosu

Temalar	Katılımcılar	F
Ölçme-değerlendirme uygulamasına yer verilmemiştir	Ö3, Ö4, Ö5, U3, U4, U7, U8, M1, M2, M3, M4, M7, M8, M9, M10, M11, M12	17
Süreç değerlendirme	Ö1, Ö2, U1, U2, U5, U6, U9, M5, M6	9
Sonuç değerlendirme	U5, U6, U10	3

Tablo 4.8 incelendiğinde frekansı en yüksek kategorinin ölçme-değerlendirme uygulamasına yer verilmemesine dair olan kategori olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bunu takiben süreç değerlendirme uygulamaları ön plana çıkmaktadır. Frekansı en düşük olan kategori ise sonuç değerlendirme ile ilgilidir.

Demokratik okul bağlamında tarih atölye, oturum ve derslerinde ve ayrıca okul ortamının genelinde ölçme-değerlendirme uygulamasının yer almadığına dair görüş ve deneyimlerini paylaşan katılımcılardan Ö3 *“Böyle bir şey gündemimizde değil. Sadece okula gidip orada yaşıyoruz”* şeklinde durumu ifade ederken Ö4 *“Daha önceki okulumdan da farkı bu zaten. Hiçbir şekilde sınav yok, okulda bulunuyor ve bu şekilde zaten öğreniyoruz”* şeklinde görüşünü paylaşmıştır. Ö5 *“Buna ben karar verebilirim. Yani merak ettiğim soruların cevabını aldım mı almadım mı”* diyerek bu noktada sistematik bir yapıya bürünmemiş de olsa bir öz-değerlendirme bağlamı olarak da düşünülebilecek bağlamda konuya değinmiştir. U3 *“Kişinin öğrenmesinden bağımsız bir set koymak bence. Böyle bir uygulama sadece engel oluşturur bu yüzden herhangi bir değerlendirme yapmazsınız”* ifadelerini kullanmıştır. U4 ise çocukların özgür iradesine değinerek *“Çocuklar gerçekten rahat bırakılırsa kendi kendilerini kontrol etmekte herkesten daha iyidirler”* demiştir.

U7 ölçme değerlendirme için *“İdeal bir kalıp varmış ilizyonu uyandırıyor. Buna gerek yok”* derken U8 konuyla ilgili görüşlerini *“Bir başkasının öğrenme deneyimini bir kalıba oturtmaya çalıştığınızda tekdüzelik oluyor. Çoğulculuk anlayışına ters bir kere bu ve o zaman nasıl demokrasiyi benimseyebilirsiniz ki?”* şeklinde ifade ederek ölçme-değerlendirmenin demokratik nitelikler bağlamındaki etkisine değinmiştir. M1 bu konuda *“Hiç sınav olmadım. Ama öğrendiğim ve buna emin olduğum anlarım çok”* demiştir, benzer şekilde M2 *“Kimsenin bir başkasının kontrolüne veya denetlemesine ihtiyacı yok. Zihin yapısı her zaman eşsizdir”* şeklinde görüşlerini paylaşmıştır. M3 ise *“Ne tarih oturumlarında ne de başka bir şekilde sınav olmadık”* derken M4 *“Sınav veya test, quiz gibi şeyler sadece bir oyun aktivitesi olarak öğrenciler olarak kendi aramızda yapardık. Ama okulun böyle bir uygulaması hiç olmadı”* demiştir. M7 ise bu bağlamda görüşlerini *“Çok basit. Sorularımı sorar, cevap aldığıma eminsem tamamdır”* şeklinde paylaşmıştır. M8 bu konuda *“Sınav yapılmadı hiç. Zaten böyle bir sistem de yoktu”* demiştir. M9 *“Bu soru hep var. Anlıyorum. O zaman öğreniyorsunuz diyorlar. Aslında sorun şu, birisine veya bir şeye göre değil kendine göre öğrenmeyi deneyimlemiş oluyorsun. Hepsi bu. Bir onaya ihtiyaç olmamasından korkmamalısın”* demiştir.

M10 ise *“Hiçbir zaman olmadım. Herkes topluluğa dair kararlar alır ve zaten kendi belirlediği programı da kendisi değerlendirebilir ama bunu size kimsenin söylemesine veya bir yere yazmasına gerek yok”* demiştir. M11 *“Bence bu illa ki de bir etiket ve seviyeleme baskısı getirir. Bizde bu yoktu”* derken M12 *“Bu en güzel yanıydı belki de. Strese harcadığım zamanı yeni şeyler okumaya harcamak, korkmadan”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Süreç değerlendirme noktasına değinen katılımcılardan Ö1, bu düşüncesini *“Yani aslında belki de en özgür hissettiğim yan bu. Ezberlemem gereken şeyler yok. Sınav korkusu yok ve kendi öğrendiklerimi istediğim zaman konuşabileceğim yetişkinler var.”* şeklinde paylaşmıştır. Ö2 ise değerlendirmenin etkileşim odaklı ve süreç bazındaki bağlamına dair düşüncelerini paylaşmıştır:

“Sınav? Bu okula geldiğimden beri derslerden korkmuyorum. Kendi programımı yapmak, kendi kendime bakmamı sağlıyor. Bir önceki ben, sonraki ben. Mesela poster yapmıştım bir savaşla ilgili bilgileri eklemiştım, sanırım yüzyıl savaşları olabilir. Sonra okuldaki yetişkinlerden birisiyle birlikte baktık, tarih atölyelerinde bize destek oluyordu. Görseller ekledik, görsellerin altına aldığım kaynakları yazdık, daha başka neler olabilir diye konuşmuştuk.”

U1 ise gözlem yapmanın önemine dikkat çekerek süreç değerlendirmeye atıfta bulunmuştur: *“Nihai bir karar almanız gibi, bir yargıç konumuna sokuyor sizi değerlendirme. Bu da stres yaratıyor. Fakat bu sadece öğrenci değil, öğretmene de. Onun yerine adım adım bir gözlem, karşılıklı diyalog çok daha yapıcı.”* U2'nin paylaştıklarının da U1'in ifadeleriyle örtüştüğü görülmektedir:

“Elbette hatalar, eksikler olacak fakat zaten buradaki amaç da demokratik yaşamı kucaklamak ve yargılardan kaçınmak. Bir insanın tarzını notlandırıramazsınız. Bir olayın, bir savaşın hangi yılda kimlerle olduğunu değerlendirmek belki kolay ama amacı ne? Öte yandan o savaşla ilgili empatiyi de nihai bir bakışla yargılayıp değerlendirmek imkânsız. O yüzden akıl yürütme, bağ kurma, neden sonuca bağlama öne çıkar. Bunun deneyimlenmesine ancak kontrol etmeyip rahat bırakır ama gözlemlerseniz müsaade etmiş olursunuz.”

U5, ölçme-değerlendirmenin süreç değerlendirme boyutuyla ilgili fikirlerini gözlem konusunun altını çizerek paylaşmıştır:

“Ölçme yoksa öğretmen ne yapıyor gibi bir algı var. Yok diyemeyiz tabi geleneksel manada yok. Bir şey öğretip sonra onlar da benim gibi anlamış mı diye

ölçmüyoruz, bu bağlamda ne bir öğretmen ne de ölçme-değerlendirme anlayışımız yok. Ama kendi hızında neyi nasıl anlamış, bir şeye erişmekte veya kendi yolunu oluşturmakta sıkıntı yaşıyor mu diye gözlemlemek, bakmak yani evet sürece hâkim olmak açısından bir gözlem süreci var.”

U6 ölçme değerlendirme bağlamında sürecin öğretmen tarafından öğrenciye ayna olması bağlamına dikkat çekmiştir:

“Bir turist rehberi gibi düşünün. O geziden maksimum keyif alınması ve yolculuğun güzel hatırlanması, akılda kalıcılığı önemli. Bir rehber benim dediklerimi iyice anlamış mı diye misafirleri test etmez ancak misafirler ona gittiği zaman yardım etmek için daima hazır olmalıdır. Bu da nasıl olur? Sürekli bir gözlem yapıp öğrenciye ayna olabilmekle, bu yüzden karşınızdakinin sizin gibi öğrenmesini bekleyemezsiniz, düşünce tarzlarının ve işleyiş yollarının eşsizliği bir ön kabul olmalı.”

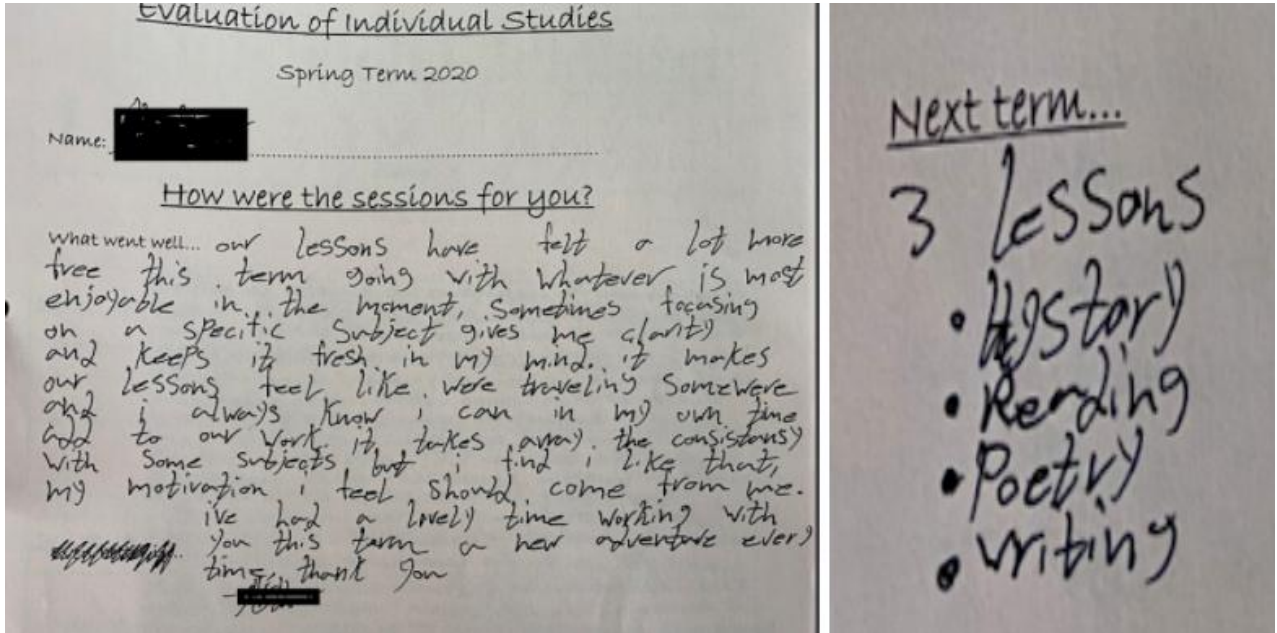
U9 ölçme değerlendirmeye dair görüşlerini “Ne açıdan? Yeterince ilgisi karşılandı mı, sorularına cevap aldı mı, daha neleri keşfedip anlamak ister gibi sorular zihni açtığından evet bu tarz bir gidişat değerlendirme var.” şeklinde ifade etmiştir.

M5 bu konuda görüşlerini etkili diyalog kurma bağlamında sürece hakimiyet açısından paylaşmıştır: “Mesela ben 2.Dünya Savaşı’nu merak ederdim, belgeselleri araştırdım. Sonra da bir kompozisyon yazdım. Okuldaki yetişkinlerden birinin okumasını istedim. Konuştuk üzerine. Dilbilgisi açısından da destek istedim ama bunun için bir sınav olmadım. Bana belgeseller önerdi ve düşüncelerimi konuştuk, kompozisyon üzerine tartıştık.”

M6 da görüşlerini tarih derslerindeki ölçme değerlendirme deneyimini demokratik okul deneyimindeki tüm süreçlere de atıfta bulunarak ana dilin öğrenilmesi sürecine benzeterek paylaşmıştır: “Yani bu öğrenme deneyimi anadili öğrenmek gibi. Anneniz sizi sınav yapmaz ama hep izler. Okuldaki yetişkinler de öyleydi.”

Sonuç değerlendirmeye atıfta bulunan U5, U6 ve U10 bu noktada alınan kararın demokratik ortamın kapsayıcı olması gerekliliğine inandıkları için olduğunu ve seçenek olarak bulundurdıklarını belirterek görüşlerini paylaşmışlardır. U5 bu bağlamda “Öğrenci eğer istiyorsa onu değerlendirebilecek ve ona yol gösterecek materyallerinizin olması lazım. Zorunlu olmamakla birlikte bu durum isteyene açık. Yazılı sınav, bazen hatta merkezi sınavlara bile hazırlayabilmelisiniz eğer seçim söz konusuysa. Hayır biz buna karşıyız demek de öteki türlü bir zorlama.” şeklinde görüş belirtmiştir. U6 da U5’in ifadeleri ile örtüşür şekilde “Bu durum öğrencinin tercihiyle bağlı. İsterse buna yönelik sınav pratiklerini

sunabiliyor olmalısınız.” şeklinde görüşünü paylaşmıştır. U10 bu noktada topluluk bilinciyle hareket ettiklerini belirterek “Genel anlamda hedeflediğimiz, tabii bunlara okul topluluğu olarak birlikte karar veriyoruz, şeylere ulaştık mı diye bakmamız lazım. Bu bizim hep birlikte karar verdiğimiz bir şey.” demiştir.



Görsel 14. İngiltere’de bir demokratik okulda tarih dersi öğrenci öz-değerlendirme formu

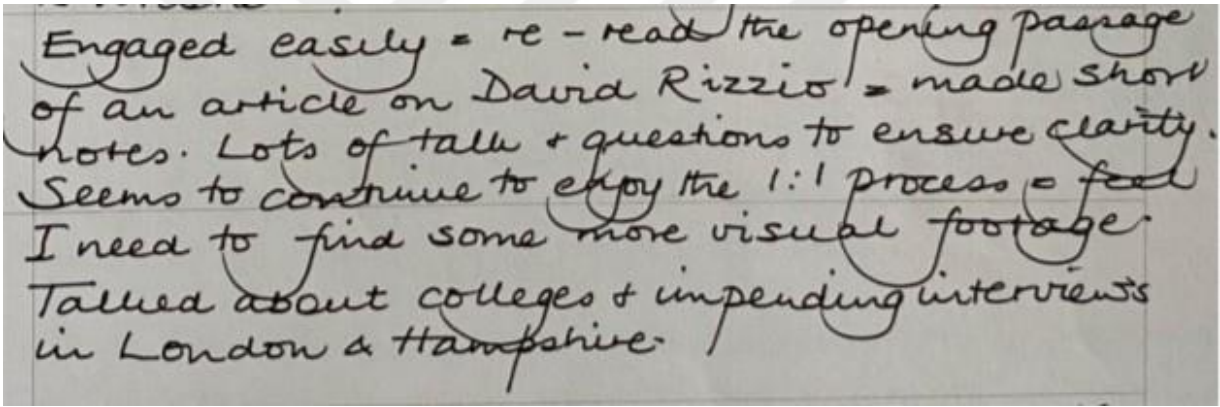
U5 tarafından paylaşılmış olan Görsel 14’de yer alan öz-değerlendirme formunda bir öğrencinin tarih dersi kapsamında yaptıkları oturumları değerlendirdiği fikirleri yer almaktadır. Formun başında öğretmenin “Oturumlar sizin için nasıldı?” sorusunu sormuştur. Öğrenci “bu dönem dersler o an bize ne eğlenceli geliyorsa onu yaptığımız bir formatta serbest bir şekilde geçti. Zaman zaman belirli bir konuya odaklanmış olmak hem bilgimi taze tutmama hem de konuya açıklık getirmeme yardımcı oldu. Derslerimiz çalışmalarımıza ek olarak bende sanki bir seyahate çıkıyormuş ve ben de bunu kendi vaktimce yapabiliyorum hissini uyandırdı. Bazı konularda devamlılığı ortadan kaldırırsa da bunu sevdiğimi fark ettim. Sanırım motivasyon benden kaynaklı olmalı. Bu dönem sizinle çalışmaktan oldukça keyif aldım, her seferinde yeni bir macera. Teşekkürler” şeklinde dersle ilgili değerlendirmelerini belirtmiştir. Ayrıca formun sonunda da gelecek dönem tarih, okuma, şiir ve yazı dersleri almayı amaçladığını eklemiştir. Bu formdan yola çıkarak, öz-değerlendirmelerin hem ilgili dersin işleyişi noktasında bir işlevi olduğu hem de öğrencinin kendisi adına bir sonraki adımı

çerçevesi işlevi taşıdığı görülmektedir.

Demokratik okullarda tarih dersleri özelinde bakmaya devam edildiğinde değerlendirmelerin yalnızca öğrenciler için olmadığı görülmektedir. Öğretmenler de hem derslerin genel yapısını hem de kendi işleyişini gözlemler üzerinden güncelleme ve değerlendirme halindedirler. U5, kendi öz-değerlendirme notlarından yola çıkarak bu durumu şu şekilde aktarmıştır:

“Her dönem sonunda orta vadeli planlarımı güncellerim. IGCSE için öğrencilerin, anahtar sorulara göre, performansları hakkında bir değerlendirme yapıyorum. 3. Sınıf Tarih öğrencileri için bir konu / tema şemasına işaretleme yaparak Summerhill’de geçirdikleri zaman diliminde her öğrencinin sahip olduğu tarihsel kapsamı kendime hatırlatıyorum.”

U5’in bahsettiği orta vadeli planları üzerine yapacağı değişim ve güncellemelerle ilgili notları Görsel 15’de verilmiştir:



Görsel 15. İngiltere’de bir demokratik okulda tarih öğretmeni öz-değerlendirme formu¹⁰

Görsel 15’de öğrencilerin ders boyunca yaptıkları çalışmaları ve öğrencileri gözlemeyen öğretmen süreçle ilgili notlar almıştır. Görsel 15’de yer verildiği üzere öğretmen öğrencilerin materyallerle, konularla ne açılardan meşgul olduklarının yanında konuşmalar boyunca ilgi alanlarıyla ilgili noktaları da gözlemlerine eklemiştir.

U10, ölçme değerlendirme noktasında günlük, haftalık ve aylık gözlem ve görüşmeler üzerinden ilerlediklerini, bu diyaloglarla öğrencilerin konularla ilgili ihtiyaç duyduğu bir nokta olup olmadığını tespit etmeye çalıştıklarını iletmışlerdir.

U2, kendi iç disiplinleri içinde öğrencilerin takip ettikleri derslerde birebir ve grup halinde düzenledikleri toplantılarla geri bildirimler ve diyaloglar üzerinden üzerinde durulması veya

¹⁰ Rahatlıkla ilgilendi. David Rizzio hakkındaki makalenin girişini tekrar okudu. Açıklık getirmek için birçok soru sordu ve konuştu. Birebir sürece devam edecek gibi gözüküyor. Daha fazla görsel bulmam gerekiyor. Hampshire, Londra’daki üniversiteler ve yaklaşan mülakatlar hakkında konuştu.

tekrar edilmesi, detaylandırılması gereken noktaları tespit edip öğrencilerle birlikte aksiyon almaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

U3, öğrencilerin merak ettikleri konular doğrultusunda ihtiyaç duydukları cevabı almaları ve bu cevabın onları tatmin etmesinin en temel ölçme kriterleri olduğunu, bunun haricinde hem birebir hem de gruplarla olan etkileşim ve diyalogun da bireylerin kendi öğrenmelerini değerlendirmelerinde etkili olduğunu düşündüklerini, uygulamalarını bu yönde geliştirdiklerini fakat henüz bir dokümantasyon yoluna girmediklerini iletilmişlerdir.

Ayrıca U9, tarih derslerinde ölçme değerlendiriminin de tıpkı dersin oluşumu, materyalleri ve işleyişinde olduğu gibi öğrencinin kendi inisiyatifinde olması, ihtiyacına cevap verir nitelikte olması gerektiğini düşündüklerini belirtirken, öğrencinin uyması gereken ölçme değerlendirme anlayışı yerine öğrenciye uyması gereken bir anlayışla öz-değerlendirme mantığında ilerlediklerini ve öğrencilerin konularla ilgili anlayışlarını, dersle ve kendi öğrenme süreçleriyle ilgili değerlendirmelerini öğretmenleriyle yaptıkları görüşmelere dayandırarak ilerlediğini paylaşmışlardır.

Bu bağlamda, demokratik okullarda tarih derslerinde ölçme değerlendirme öncelikle öğrencinin kendi hızında, kendi belirlediği ihtiyaca cevap alıp almadığı noktasının tespiti ve buna göre alınacak olan aksiyonlara bağlı bir durum olarak gelişmektedir. Bunun haricinde tıpkı öğrencinin kendini, dersi ve dersteki iletişimi değerlendirmesi gibi öğretmenin de sürekli bir gözlem aracılığıyla kendini, dersi, derse ve öğrencilerin dersten aldıkları faydaya, dersle olan etkileşimine dair bir değerlendirmesi de önem taşımaktadır.

Finlandiya’da demokratik bir okulda görev yapmakta olan U6’nın paylaşmış olduğu Tablo 4.9’da tarih dersinde kullanılmakta olan bir öz kontrol listesi yer almaktadır. Paylaşılan bilgilere göre bu liste öğrenciler tarafından kullanılmak üzere oluşturulmuş olup öğrenci talep ettiği takdirde bir yetişkin gözetiminde öğrencinin kontrolünün ardından birlikte revize etmek amacıyla kullanılabilir. Tablo 4.9’da yer verildiği üzere söz konusu pratikler evde veya okulda deneyimlenmesi mümkün şekilde yer almıştır.

Tablo 4.9. Tarih Dersleri İlkeler ve Öz Kontrol Listesi

İLKELER	PRATİK		YAPILDI	YORUM
	Evde	Okulda		
Kendi ailesinin yakın tarihini ve yakın çevrenin tarihini tanımak.				
Nesneler, edebi kaynaklar ve fotoğraflar gibi farklı bilgi kaynaklarını kullanarak pratik yapmak, kaynak eleştirisi uygulamak				
Gerçekler ve gerçeklerin yorumlanması arasında ayırım yapmak için rehberli öğrenme.				
"Kaynağın yazarı kimdir?" ve "Kaynak neden ve ne zaman yazıldı / üretildi?" gibi sorular sorarak kaynakları yorumlama alıştırmaları yapmak				
Farklı metinleri yorumlama ve üretme alıştırmaları yapmak				
Tarihin zaman kavramlarını adlandırmayı ve tanımlamayı ve karakteristik özelliklerini tanımlamayı öğrenmek.				
Zaman aralığını, sebep-sonuç ilişkilerini ve tarihsel olayların ve icatların günümüz üzerindeki etkisini gözlemlemek. Geçmiş, bugün ve gelecek arasındaki bağlantıları düşünmek ve alternatif gelecekle hayal etmek.				
Olaylara farklı bakış açılarından bakma alıştırmaları yapmak. ve bilginin birçok şekilde inşa edilebileceğini keşfetmek.				
Bireysel seçimlerin, birey, topluluk, toplum ve doğa için önemini anlamaya yönelik rehberli öğrenme. Kendini tarihin bir parçası olarak görmeyi öğrenmek.				
Tarihte süreklilikleri ve tekrarlanan olayları keşfetmek.				
Kültürlerin, dinlerin ve dünya görüşlerinin toplum ve insanların günlük yaşamları üzerindeki etkisini gözlemlemek. Koşulların değişmesinin ve bilimsel				

Tablo 4.9 ve yapılan görüşmelerdeki ifadelerden yola çıkarak kişilerin tercih ettiği takdirde tarih derslerinin araştırma, keşif, kendini, kendi toplumunu ve başka toplumları anlama, farklı bakış açıları ve anlayış geliştirme, kaynak kullanımı, sorgulaması ve eleştirisi yapma becerilerinin geliştirilmesi, kronolojik algıların şekillenmesi, gereken durumlarda destek alınması gibi noktalar üzerine odaklandığı gözlemlenmektedir. U6'nın aktardıklarına göre: *“Bu ilkeler ve kontrol listeleri herhangi bir şekilde notlandırma yapmak, sınırları belirlenmiş bir konu dizinini takip etmek amacıyla kullanılmamaktadır. Hem tarihle ilgilenen ve bu doğrultuda talebi olan bireylerin kendi kullanımına yönelik hem de bireylerle öğrenme deneyimlerinde eşlik eden görevlilere de yardımcı olması açısından bir referans noktası olmaktadır.”* Ayrıca yine yorumlar kısmı hem görevlilerin hem de öğrencilerin yorumlarına açıktır.

Katılımcıların ifadeleri değerlendirildiğinde demokratik okullarda tarih derslerinde ölçme değerlendirme uygulamasının yer almamasıyla birlikte süreç değerlendirme ve sonuç değerlendirmelerin okul paydaşlarının ortak görüşüyle birlikte şekillenen bir yeri olduğuna ulaşılmaktadır. Ayrıca süreç değerlendirme çalışmalarında paylaşılan dokümanlar incelendiğinde öğrenme sürecinin her aşamasına bireyin aktif olarak dahil olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problem cümlelerine dair bulgular hakkında değerlendirme yapılmış ve araştırmanın sonuçları ile ilgili olarak önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre demokratik okullarda tarih dersleri eleştirel ve sorgulayıcı düşünceyi geliştiren, bireyin demokratik ve özgür kimlik inşasına destek olan, geçmiş ve bugün bağlamında empatiyi geliştiren boyutlara sahiptir. Bu bağlamlar Apple ve Beane (2021)'in demokratik okulların demokrasinin değerlerini genişletmek ve geliştirmek ile Hern (2008)'in aktardığı Zoe Readhead'in tanımıyla demokratik okul ortamının yarattığı öz güven bağlamında çocuğun kendi düşüncelerinin önemli olduğu sonucuna varması, kendi gelişimi noktasında adım atmış olması yönünde kurduğu bağlamla örtüşmektedir. Bu noktalardan anlaşılacağı üzere demokratik okullarda tarih dersi, bireyin düşünce dünyasını zenginleştiren ve demokratik ortamın aktif bir paydaşı olmasına destek olan araçlardan bir tanesi olma anlamını taşımaktadır. Araştırma bağlamında ulaşılan eleştirel ve sorgulayıcı düşüncenin gelişimi, anlatılar arasındaki çeşitliliğin farkına varılması ve kaynakların sorgulanması bağlamlarıyla ön plana çıkmıştır. Anlatılar arasındaki çeşitliliğin farkına varılması ve kaynakların sorgulanması bağlamları Egan (2010, s.158)'in “her inanmaya teslim olmaktan kaçınmayla her şeye inanmamaya (kuşkuculuk) teslim olmaktan kaçınma” şeklinde ifade ettiği ironik anlama ile örtüşür niteliktedir. Buradan hareketle, katılımcıların ifadelerinden ulaşılmış olan kaynakların sorgulanması bağlamı, Egan (2010)'ın *kuşkuculuk* olarak ifade ettiği sürecin bir parçası olarak tabir edilebilir. Dolayısıyla demokratik okullarda bireyler tarihten bir olay çalışırken başvurdukları kaynakları sorgulayıp, eleştiri süzgecinden geçirmektedir.

Anlatılar arasındaki çeşitlilik noktasında varılan sonuç Somay (2004; s.25)'in tarih yazımının bir *kurma eylemi* olması yönündeki görüşleriyle uyushmaktadır: “Kullanılan malzeme içinde kuranın, bir araya getirenin kendisi de var ister istemez. Diplomatik bir görüşme, bir savaş

alanı anısı, bir loncanın hesap defteri, kısacası efsane ve ‘belge’, kurgu ve ‘istatistik’, tarihi yazanın yazma fiilinde hemhâl oluyor. Bu inşa sürecinde ise, vakantüvisin kişiliği ve ideolojik yönelimleri daha sonradan ‘tarih’ diyeceğimiz kurguya hâkim oluyor.” Somay’ın tarihçinin kurgulamış olduğu olaylar sarmalının tarih kurgusunu yaratması yönündeki bu ifadeleri, demokratik okullarda tarih öğrenme sürecinde katılımcıların ifade ettiği anlatılar arasındaki çeşitliliğin ardında yatan sebebi göstermesi açısından önemlidir. Bireyin demokratik ve özgür olma durumu da kendini geliştirmesi ile öz farkındalık, toplumla birliktelikle beraber kendini bağımsız bir şekilde ifade edebilme ve kendini tanıma kavramlarıyla tanımlanmış, empatinin geçmiş ve bugün üzerinden duyguların sürekliliği ile birlikte olayların farklılaşabilmesi, tarihi yaşayan kişilerin anlatılarının önemi ve geçmişin incelenmesiyle yapılan çıkarımlar bağlamında geleceğin şekillendirilmesi noktaları üzerinde durularak açıklanmıştır. Tarih derslerinin demokratik okullarda bireysel ve özgür kimlik inşası bakımından oluşan karakteristiği Pamuk (2017)’un ifade ettiği yapılandırmacı tarih anlayışında bireyselliğin öne çıkmasıyla birlikte farklı kültürlerin kaybolup erimemesi çıkarımıyla özdeşleşmektedir. Bu bağlam ayrıca, demokratik okullarda öğrencilerin demokratik okul ortamının bir parçası olmakla birlikte bir birey olarak kendilerinin farkına varmaları durumunu da açıklamaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına göre tarih derslerine yüklenen anlam bağlamında demokratik okullarda tarih dersleri, hem demokratik yaşam pratiği noktasında bir gereklilik hem de bireylerin ilgisine göre varlığı ve içeriği şekillenen bir çizgide ifade edilmiştir. Bu noktada demokratik okul ortamlarında öğrenmenin kendiliğinden gerçekleşmesi temeline atıfta bulunulmakla beraber bireyin tercihlerinin kendisi kadar eşsiz olduğuna da vurgu yapılmıştır. Bu bağlam Illich (2020; s.19-20)’in “öğrenmenin çoğu kendiliğinden, tesadüfen gerçekleşir ki kasıtlı öğrenmenin de çoğu programlanmış yönergeler sonucu gerçekleşmez. (...) Ancak öğrenmenin büyük kısmının kendiliğinden ve boş zaman ya da iş gibi durumların bir yan ürünü olması gerçeği, planlanmış öğrenmenin planlı öğretimden faydalanmadığı ve ikisinin de geliştirmeye ihtiyaç duymadığı anlamına gelmez” ifadeleriyle bağdaşır niteliktedir. Tarih dersinin demokratik yaşam pratiği noktasında bir gereklilik olduğunu ifade eden katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen sonuçlar Colingwood (2019)’un tarihin değerinin bize insanın ne yaptığını böylece insanın ne olduğunu öğretmesi ve tarihin insanın kendine ilişkin bilgisi “için” var olduğu savıyla örtüşür niteliktedir. Dolayısıyla, demokratik okullarda birey

eğer tarih dersi kendisi için bir mana ifade ediyorsa onu öğrenir veya onunla ilgilenir, aksi halde tarih dersi bireyden bağımsız bir şekilde, dışarıdan bir etki ile varlık gösterememektedir. Illich (2020)'in ifade ettiği planlanmış öğrenmenin planlı öğretimden faydalanması, demokratik okullarda tarih dersinin öğrencinin okuldaki aktivitelerinin ve öğrenmesine konu olacak unsurların ondan bağımsız olarak planlanmaması ve fakat bireyin kendi öğrenme çizgisini ele almasının ardından ortaya çıkan bağlamda sürecin bir plan dahilinde yürütülmesi durumunu desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre demokratik okullarda öğretmen tarih derslerinde gerek kaynaklara erişim, konunun gözden geçirilmesi gerek araştırma basamaklarında destek gerekse de bireyi motive etmek ve konuya yönelik ilgi uyandırmak bağlamında rol model olmak anlamlarında bireye ihtiyacı ölçüsünde eşlik eden bir yere sahiptir. Bu da mütemadi bir takip ve gözlem gerektirmektedir. Bu durum ayrıca Apple ve Beane (2021)'in öğretmenin de öğrenciler kadar demokratik okul ortamında kendini ilgilendiren konularla ilgili söz sahibi olmasıyla ilişkilidir. Bu söz sahipliği sorumluluk üstlenme gerekliliğini de beraberinde getirir. Griffith (2021)'in “okuldaki yıllar çoğumuza uzmanların –öğretmenlerin, ders kitabı yazarlarının, standart testleri geliştirenlerin- bize neyi bilmemiz gerektiğini söyleyeceğine güvenmeyi öğretmektedir” şeklinde ifade ettiği durumun aksine demokratik okullarda herhangi bir kişinin bilgiye hakimiyet noktasında üstünlüğünün kabulünden ve bu üstünlüğün öğrencilere ne yapacaklarını söyleme otoritesi sağladığına dair bir anlayışın varlığından söz edilemez. Öğrenme her an gerçekleşen eylemler bütünü olarak algılandığından demokratik okul paydaşları ancak eşitlik bağlamında yapacakları paylaşım neticesinde bilgi alışverişinde bulunabilir ve pek tabii bu bilgi de ancak söz konusu bireylerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda zihinlerinde yer etmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre demokratik okullarda tarih derslerinde hem çevrim içi hem de basılı materyaller ön plana çıkarken bunlar kitap, dergi, gazete, belgesel, sunu, fotoğraf, röportaj, şarkı, film vb. şeklinde detaylandırılabilir. Ayrıca bu bağlamlarla birlikte demokratik okullarda tarih derslerinin materyallerinin topluluğun o anki ihtiyacına cevap verecek herhangi bir araç olabileceği çıkarımına da ulaşılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre demokratik okullarda tarihsel sorun analizi ve karar verme ile tarihsel empati en çok öne çıkan tarihsel düşünme becerilerindedir. Yaşar (2018)'a göre çocukların görüşlerinin alınması tarihsel düşünme becerilerinin ne düzeyde ortaya çıktığını görebilmek adına önemli bir yere sahiptir. Bu bağlam, araştırmada katılımcıların paylaştıkları ifadeler ve tarih derslerinin işleyişine dair elde edilen bireyi merkeze alan bakış açısına denk düşmektedir. Bu noktada katılımcıların, tarihsel empati bağlamındaki ifadelerinin Dilek (2007; s. 82)'in “bir başkasının kişiliğini anlamaya çalışma, diğer insanların kişiliği ile özdeşleşme, insanları etkileyen koşulları anlama, başkasının özelliklerini benimseme, geçmişteki insanların koşullarını göz önünde bulundurma, koşullara geçmişteki insanların tepkilerini yorumlama, geçmişteki insanların koşullara tepkilerini betimleme, coğrafi ve diğer koşulların geçmişteki insan duygu, düşünce ve davranışlarına etkisini keşfetme” şeklinde tanımladığı tarihsel empati kavramıyla örtüştüğü görülmektedir. Bunların yanında değişim ve sürekliliği algılama becerisi, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel kavrama ve kronolojik düşünme becerisi de araştırma sonucunda öne çıkan diğer tarihsel düşünme becerileri arasındadır. Bu becerilerin Dilek (2007)'in ifade ettiği tarihin disiplin içi amaçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre demokratik okullarda tarih derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamasına prensipte yer verilmediği ön plana çıkmakla birlikte süreç değerlendirme ve sonuç değerlendirme uygulamalarının varlığına da rastlanmıştır. Sonuç değerlendirme uygulamalarının da demokratik okul ortamına mensup bireylerin ortak kararı ve seçimi doğrultusunda hayata geçirildiği görülmektedir. Bu bağlam demokratik okullarda demokrasinin çoğulculuk ilkesinden de hareketle karar alma süreçlerinin yürütüldüğüne örnek olarak gösterilebilir. Bu noktadan hareketle Chertoff (2012)'un belirttiği demokratik okul ortamlarının karakteristiği olarak tanımlanan karar alma mekanizmasının aktif işleyişi ön plana çıkmaktadır. Buna göre öğrenciler kendi öğrenmelerinin her safhasına hâkim ve katılım haklarını her açıdan kullanabilen bireyler olarak okul ortamında var olmaktadır. Katılımcılar ifadelerinde ödevde yer vermemişler, ödev hakkında herhangi bir yorumda bulunmamışlardır. Ana akım eğitimde büyük çoğunlukla ölçme-değerlendirme süreçlerine hazırlık ve öğrenmeye destek olarak yer edinmiş olan ödevler demokratik okul bağlamında herhangi bir karşılık bulmamaktadır. Bunun nedenini Kohn (2020; s. 73)'nun “...insanlar (hiçbir yaşta) nahoş veya değersiz gördükleri şeylerden herhangi bir kazanım elde edemez

veya bir değer ortaya çıkaramazlar” ifadesi açıklar niteliktedir. Bu durum ayrıca demokratik okulların bireyin ilgisi ve merakı doğrultusunda yaratılan bir öğrenme ortamı iddiasıyla da uyumaktadır. Bu yüzden demokratik okullarda sonuç veya mutlak çizgilerle belirlenmiş başarıya odaklılığın yerine kişinin kendine yönelik ve kendi ihtiyacını cevaplayana odaklanması durumu ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla birey demokratik okulda, kendisi dışında ve kendisinden bağımsız var olan kriterlerin peşinde olma gayesinde değildir, bu da herhangi bir ödül veya ceza bağlamı yaratmaz. Kohn (2021)’a göre başarının ödüllendirilmesi olasılığı söz konusu işin iyi yapılması ihtimaline sekte vurmaktadır çünkü kişinin odağı yapması gereken şeyden onun sonunda elde edeceği ödüle kaymaktadır. Bu açıdan bakıldığında notlandırmalar, ödüller, başarı kriterleri kişinin sürece dayalı elde edeceği kazanımlara ve bunların niteliğinin oluşumuna engel teşkil etmektedir. Bu durum araştırma sonucunda demokratik okullarda tarih derslerinde süreç değerlendirme odaklı sürecin daha çok ön plana çıkmasının demokratik okul bağlamıyla örtüşen niteliğini de göstermektedir.

Sonuç olarak, demokratik okullarda tarih dersleri salt bir ders değil, demokratik yaşam biçiminin unsurlarından sadece bir tanesi olarak taşıdığı anlamla var olmaktadır. Dolayısıyla tarih dersleri de tıpkı diğer dersler ve demokratik ortam oluşumları gibi şekil ve uygulama itibarıyla bireylerin kararı ve tercihleri ölçüsünde varlık göstermektedir. Ayrıca, halihazırda demokratik okul ortamında tecrübe edilerek kazanılması beklenen eleştirel ve sorgulayıcı düşünce biçimi tarih derslerinde de kendini ortaya çıkarmaktadır. Tarih öğretmeni de bilgiye sahip otoritenin yol gösterici temsilcisi olarak değil, bireye öğrenme serüveninde eşlik eden ve eşlik ederken kendisi de gelişip öğrenen bireyler olarak demokratik okul ortamında var olmaktadır; tarih öğretmeni olarak ifade edilen kişiler tarihle ilgilenen yetişkinler de olabilmektedir. Bu yüzden tarih öğretmenin varlığı, bireyin tarihe ilgisinin yanında öğretmenin/yetişkin kişinin kendisinin de tarihe olan merak ve ilgisi bağlamında şekillenmektedir. Bu anlayıştan hareketle materyalin herhangi bir forma sığdırılması veya ölçme değerlendirmenin sonuç odaklı yapılması demokratik okullarda söz konusu olan bir uygulama değildir. Bireyin ihtiyacına cevap verecek herhangi bir materyal tarihin materyali olabileceği gibi bireyin ilgisini ve merakını canlı tutmanın yanında ilgi ve merakına konu olan soruları yanıtlayacak uygulamalar ve bu uygulamaların süreç analizi demokratik okullarda tarih dersi bağlamında ölçme değerlendirmenin temelini oluşturmaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların demokratik okullarda tarih dersi deneyimleri dikkate alındığında tarih dersi konularıyla ilgili olarak aksiyon ve durum araştırması yapılabilir.

Ayrıca, tarih ders kitaplarındaki etkinlikler demokratik sınıf bağlamında gözden geçirilerek yeniden düzenlenebilir. Bunun yanında tarih öğretmenlerinin tarih dersleriyle demokratik eğitimi arasında ilişki kurabilmesi için lisans eğitiminde öğretmen adaylarına demokratik eğitim ile ilgili ders verilebilir ya da hizmet içi eğitim ile öğretmenlere bu konuda destek sağlanabilir. Bunların yanında tarih derslerinin tasarımında öğrenci merkezli anlayışın etkin hale getirilmesi bağlamında öğrencilerin karar alma mekanizmasına dahil olabileceği esneklikler sağlanabilir ve öğrencilere bu doğrultuda seçim ortamı ve alan oluşturulabilir.



EKLER

EK 1: Görüşme Formu

Sayın katılımcı,

Bu form, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Öğretmenliği yüksek lisans tezinde veri toplamak ve kullanmak üzere yüksek lisans öğrencisi Leyla Es Baki tarafından oluşturulmuştur. Bu araştırmanın amacı, demokratik okullarda tarih derslerinin temel özelliklerini ortaya çıkarmaktır. Lütfen bu formu yalnızca şu anda demokratik bir okulda öğrenciyseniz veya demokratik bir okuldaki mezun olduysanız doldurunuz. Bu formu doldurarak, sağladığınız bilgilerin bu araştırma amacıyla kullanılacağını kabul etmekteyiz. Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel araştırma amaçlı kullanılacak olup size bir kod isim tanımlanarak araştırmada isminiz gizli tutulacaktır.

Araştırmaya katılımınız ve katkılarınız için teşekkürler.

Leyla Es Baki

KİŞİSEL BİLGİLER

Kod isim:

1. Cinsiyetiniz

() Kadın () Erkek

2. Öğrencisi/Mezunu olduğunuz demokratik okul:

EK 2: Görüşme Soruları

- 1) Tarih ve demokrasiyi nasıl tanımlarsınız?
- 2) Demokratik eğitim ile tarihi ifade ediş şeklinizi nasıl ilişkilendirirsiniz?
- 3) Demokratik okuldaki öğrenme deneyiminizi nasıl tanımlarsınız?
- 4) Okuldaki demokratik ortamdan nasıl yararlandığınızı düşünüyorsunuz?
- 5) Tarih derslerinin/tarih öğrenme deneyiminin sizin için ifade ettiği anlam nedir?
- 6) Devam ettiğiniz/mezun olduğunuz demokratik okulda tarih hakkında merak ettiklerinizi öğrenmek/tartışmak için kullandığınız materyal/yollar nelerdi(r)?
- 7) Dünya tarihiyle ilgili merak ettiklerinizi öğrenme deneyiminizde tarih öğretmenin/kolaylaştırıcının rolünü nasıl tanımlarsınız? Bu nasıl oldu?
- 8) Okuldaki deneyiminize dayanarak tarihsel düşünme becerilerini nasıl geliştirdiğinizi düşünüyorsunuz? (Kronolojik düşünme, tarihsel empati, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel kavrama, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi)
- 9) Okulda hangi tarihsel düşünme becerilerini (kronolojik düşünme, tarihsel empati, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel kavrama, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi) kazandığınızı düşünüyorsunuz.
- 10) Bir önceki soruya verdiğiniz cevap ile ilgili paylaşabileceğiniz, bunun nasıl olduğuna dair bir örnek var mı?
- 11) Dünya tarihinin herhangi bir bölümüyle ilgili okulda yaptığınız bir tartışma, beyin fırtınası ile ilgili bir anınız var mı? Bunun dünya tarihiyle ilgili görüşünüz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
- 12) Devam ettiğiniz/mezun olduğunuz demokratik okulunuzun tarih bilginizi deneyimlemenizdeki etkisinin nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?

EK 3: Görüşme Soruları (İngilizce)

- 1) How would you define history and democracy?
- 2) How would you associate democratic education with the way you define what history is?
- 3) How would you describe your learning experience in a democratic school?
- 4) How do you think that you benefited from the democratic community at the school?
- 5) What is the meaning of history courses/history learning experience to you?
- 6) What were the materials or ways you used to brainstorm/discuss about history at the democratic school you attended and/or graduated?
- 7) From your point of view, what was the role of the facilitator/adult/teacher in helping you to experience the parts that you wondered about in world history? How did it happen?
- 8) How do you think you developed a sense of historical thinking skills from what you experienced at school? (Chronological thinking, historical empathy, historical analysis and interpretation, historical issues analysis and decision making, historical comprehension, historical research capabilities)
- 9) Which of the following historical thinking skills do you think you learned and practiced mostly at school? (Chronological thinking historical empathy, historical analysis and interpretation historical issues analysis and decision-making historical comprehension, historical research capabilities)
- 10) For your answer to the previous question, can you provide an example to explain how you think it happened?
- 11) Do you remember any discussion and/or brainstorming moments about any parts of human history at school? How do you think that it helped you to shape your view towards human history?
- 12) How do you think that you experienced knowledge of history/social sciences at democratic school that you attended and/or graduated?

EK 4: Görüşme Soruları (Fransızca)

- 1) Comment définiriez-vous l'histoire et la démocratie?
- 2) Comment associez-vous l'éducation démocratique à la façon dont vous définissez ce qu'est l'histoire?
- 3) Comment décririez-vous votre expérience d'apprentissage dans une école démocratique?
- 4) Comment pensez-vous avoir bénéficié de la communauté démocratique à l'école?
- 5) Quelle est la signification des cours d'histoire / expérience d'apprentissage de l'histoire pour vous?
- 6) Quels matériaux ou moyens avez-vous utilisés pour réfléchir / discuter de l'histoire à l'école démocratique que vous avez fréquentée et / ou diplômée?
- 7) De votre point de vue, quel était le rôle du facilitateur / adulte / enseignant pour vous aider à découvrir les parties que vous vous posiez dans l'histoire du monde? Comment est-ce arrivé?
- 8) Comment pensez-vous avoir développé un sens de la pensée historique à partir de ce que vous avez vécu à l'école? (pensée chronologique, empathie historique, analyse et interprétation historiques, analyse des problèmes historiques et prise de décision, compréhension historique, capacités de recherche historique)
- 9) Laquelle des compétences de réflexion historique suivantes que vous pensez avoir apprises et pratiquées principalement à l'école? pensée chronologique, empathie historique, analyse et interprétation historiques, analyse des problèmes historiques et prise de décision, compréhension historique, capacités de recherche historique)
- 10) Pour votre réponse à la question précédente, pouvez-vous donner un exemple pour expliquer comment vous pensez que cela s'est produit?
- 11) Vous souvenez-vous d'un moment de discussion et / ou de brainstorming sur des aspects de l'histoire humaine à l'école? Comment pensez-vous que cela vous a aidé à façonner votre vision de l'histoire humaine?
- 12) Comment pensez-vous avoir expérimenté la connaissance de l'histoire / des sciences sociales à l'école démocratique que vous avez fréquentée et / ou diplômée?

EK 5: Görüşme Soruları (Fince)

- 1) Kuinka määrittelisit historian ja demokratian?
- 2) Kuinka yhdistät demokraattisen koulutuksen tapaan, jolla määrität historian?
- 3) Kuinka kuvailisit oppimiskokemustasi demokraattisessa koulussa?
- 4) Kuinka luulet hyötyneesi koulun demokraattisesta yhteisöstä?
- 5) Mitä historia kurssit / historian oppimiskokemus merkitsevät sinulle?
- 6) Mitä aineistoja tai tapoja käytit aivoriihi / keskustellaksesi historiasta demokraattisessa koulussa, jossa kävit ja / tai valmistuit?
- 7) Mikä oli omasta näkökulmastasi ohjaajan / aikuisen / opettajan rooli auttaessaan sinua kokemaan osia, joita ihmettelit maailman historiassa? Miten se tapahtui?
- 8) Kuinka luulet kehittäneesi historiallisen ajattelun taitoja koulussa koetusta? (kronologinen ajattelu, historiallinen empatia, historiallinen analyysi ja tulkinta, historiallisten asioiden analyysi ja päätöksenteko, historiallinen ymmärtäminen, historialliset tutkimusominaisuudet)
- 9) Minkä seuraavista historiallisen ajattelun taidoista luulet oppineesi ja harjoitellesi enimmäkseen koulussa? (kronologinen ajattelu, historiallinen empatia, historiallinen analyysi ja tulkinta, historiallisten kysymysten analyysi ja päätöksenteko historiallinen käsitys, historiallisen tutkimuksen valmiudet)
- 10) Voitteko antaa vastauksen edelliseen kysymykseen esimerkin, joka selittää, miten luulet sen tapahtuneen?
- 11) Muistatko keskustelua ja / tai aivoriihiä hetkestä ihmiskunnan historian osista koulussa? Kuinka luulet, että se auttoi sinua muokkaamaan näkemystäsi ihmishistoriaan?
- 12) Kuinka luulet kokemasi historian / yhteiskuntatieteiden tuntemuksen demokraattisessa koulussa, jossa olet käynyt ja / tai valmistunut?

EK 6: Görüşme Soruları (Almanca)

- 1) Wie würden Sie Geschichte und Demokratie definieren?
- 2) Wie würden Sie demokratische Bildung mit der Art und Weise verbinden, wie Sie definieren, was Geschichte ist?
- 3) Wie würden Sie Ihre Lernerfahrung in einer demokratischen Schule beschreiben?
- 4) Wie haben Sie Ihrer Meinung nach von der demokratischen Gemeinschaft in der Schule profitiert?
- 5) Was bedeutet für Sie der Geschichtskurs / die Geschichtslernerfahrung?
- 6) Welche Materialien oder Methoden haben Sie verwendet, um an der demokratischen Schule, die Sie besucht und / oder Ihren Abschluss gemacht haben, über Geschichte zum Brainstorming und zu diskutieren?
- 7) Welche Rolle spielte aus Ihrer Sicht der Moderator / Erwachsene / Lehrer, um Ihnen zu helfen, die Teile zu erleben, die Sie in der Weltgeschichte gewundert haben? Wie ist es passiert?
- 8) Wie haben Sie aus dem, was Sie in der Schule erlebt haben, ein Gespür für historische Denkfähigkeiten entwickelt? (chronologisches Denken, historisches Einfühlungsvermögen, historische Analyse und Interpretation, Analyse und Entscheidungsfindung historischer Fragen, historisches Verständnis, historische Forschungsfähigkeiten)
- 9) Welche der folgenden historischen Denkfähigkeiten haben Sie Ihrer Meinung nach hauptsächlich in der Schule gelernt und geübt? (chronologisches Denken, historisches Einfühlungsvermögen, historische Analyse und Interpretation, Analyse und Entscheidungsfindung, historischer Fragen historisches Verständnis, historische Forschungsfähigkeiten)
- 10) Können Sie für Ihre Antwort auf die vorherige Frage ein Beispiel geben, um zu erklären, wie Sie denken, dass es passiert ist?
- 11) Erinnern Sie sich an Diskussionen und / oder Brainstorming-Momente über Teile von Menschheitsgeschichte in der Schule? Wie hat es Ihnen geholfen, Ihre Sicht auf die Menschheitsgeschichte zu gestalten?
- 12) Wie haben Sie Ihrer Meinung nach Kenntnisse der Geschichte / Sozialwissenschaften

an der demokratischen Schule erlebt, die Sie besucht und / oder abgeschlossen haben?



EK 7: Görüşme Soruları (İspanyolca)

- 1) ¿Cómo definiría historia y democracia?
- 2) ¿Cómo relacionaría la educación democrática con la forma en la que define lo que es la historia?
- 3) ¿Cómo describiría su experiencia de aprendizaje en una escuela democrática?
- 4) ¿Cómo cree que usted se benefició de la comunidad democrática en la escuela?
- 5) ¿Qué significan los cursos de historia o experiencias de aprendizaje histórico para usted?
- 6) ¿Cuáles fueron los materiales o las formas en las que usted hizo lluvia de ideas o discutió sobre la historia en la escuela democrática en la que estudió o se graduó?
- 7) ¿Cuáles fueron los materiales o las formas en las que usted hizo lluvia de ideas o discutió sobre la historia en la escuela democrática en la que estudió o se graduó?
- 8) ¿Cómo cree que usted desarrolló habilidades de pensamiento histórico a partir de lo que experimentó en la escuela? (pensamiento cronológico, empatía histórica, análisis e interpretación histórica, análisis de cuestiones históricas y capacidad de decisión, comprensión histórica, capacidades de investigación histórica)
- 9) ¿Cuál(es) de las siguientes habilidades de pensamiento histórico cree que usted aprendió y practicó principalmente en la escuela? (pensamiento cronológico, empatía histórica, análisis e interpretación histórica, análisis de cuestiones históricas y capacidad de decisión, comprensión histórica, habilidades de investigación histórica)
- 10) Con respecto a su respuesta anterior, ¿puede dar un ejemplo que explique la forma en la que usted cree que eso sucedió?
- 11) ¿Recuerda alguna discusión o momentos de lluvia de ideas acerca de alguna parte de la historia humana en la escuela? ¿Cómo cree que esto ayudó a formar su visión sobre la historia humana?
- 12) ¿Cómo cree que usted experimentó el conocimiento histórico o de las ciencias sociales en la escuela democrática en la que usted estudió o se graduó?

KAYNAKÇA

Acar, F. M. (2016). Alternatif Okullar ve Eğitim Uygulamalarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

AERO Conference içinde AERO, Conference. (t.y)
<https://www.aeroconference.org/> 20 Aralık 2020 tarihinde erişilmiştir.

AERO, Find a School-Democratic Schools, (t.y)
<https://www.educationrevolution.org/store/findaschool/democraticschools/> 20 Aralık 2020 tarihinde erişilmiştir.

Akpınar, B. C. (Ocak 2018). *Demokratik Okulun İşleyiş Süreci: Bir Örnek Olay İncelemesi*. Yüksek Lisans Tezi.

Aktaş, S. (2015). *Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Demokratik Okul Kültürü Oluşturmada, Okul Meclisi Projesine Karşı Tutumlarının İncelenmesi (Bahçelievler Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi

Akyol, Z. (2019). *Okul Yöneticilerinin Demokratik Okul Anlayışına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi.

Alptekin, A. (2014). *İlköğretim Öğretmenlerinin Demokratik Okul Kültürünün Algılanmasına Yönelik Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi

Alternatives to School, *Self-Directed Alternatives* içinde *Democratic Schools* (t.y)
<https://alternativestoschool.com/articles/democratic-schools/> 20 Aralık 2020 tarihinde erişilmiştir.

Alternatives to School-Democratic Schools içinde How Democratic Schools Operate, (t.y)
<https://alternativestoschool.com/articles/democratic-schools/> 20 Aralık 2020 tarihinde erişilmiştir.

Apple, M. W. Beane, J. A. (2021). Çev. Sarı, M. *Demokratik Okullar-Güçlü Eğitimden Dersler*. Ankara. Dipnot Yayınları. 3.Baskı.

Bakır, K. (2007). *John Dewey ve Demokratik Eğitim*. Yüksek Lisans Tezi

BBOM, 20 Mayıs 2021, *Uzaktan Eğitimde Çocuk Katılımı Buluşmaları, Uluslararası Demokratik Okul Deneyimleri*, çevrim içi panel, Ağustos 2021 itibariyle Başka Bir Okul Mümkün Derneği Youtube Kanalı'nda yer alacak:

<https://www.youtube.com/user/baskabirokulmumkun>

Baytok, A., Pelit, E., Soybalı, H. H. (2017). *Alternatif Turizm mi, Turizmde Çeşitlilik mi?: Kavramsal Bir Değerlendirme*. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. ÖS-IV: 1-14

<https://dergipark.org.tr/tr/download/articlefile/340852#:~:text=ALTERNAT%C4%B0F%20KAVRAMI,Etimoloji%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20S%C3%B6z%20%202016> 17 Temmuz 2021 tarihinde erişilmiştir.

Budur, A. Ç. (2015). *Summerhill Okul Modeli'nin Türk Eğitim Sistemi İçerisindeki Okullarda Uygulanabilirliğinin Yönetim Süreçleri Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi.

Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2021) *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Pegem Akademi. 30.Baskı.

Carr, E. H. (2018). Çev. Gürtürk, M. G. *Tarih Nedir?* İstanbul: İletişim Yayınları. 22.Baskı

Chertoff, E. (2012). *No Teachers, No Class, No Homework; Would You Send Your Kids Here?* December 12, 2012

<https://www.theatlantic.com/national/archive/2012/12/no-teachers-no-class-no-homework-would-you-send-your-kids-here/265354/>

Colingwood, R. G. (2019). *Tarih Tasarımı*. Doğu-Batı Yayınları. 8.Baskı

Creswell, J. W. (2021). Çev. Ed. Bütün, M. Demir, S. B. *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Siyasal Kitabevi. 6.Baskı

Dayı, S. A. (2018). *BBOM Association and "Mutlu Keçi Primary School"*. Yüksek Lisans Tezi

Dilek, D. (2007). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Dündar, S. (2007). *Alternatif Eğitimin Felsefi Temelleri ve Alternatif Okullardaki Uygulamalar*. Yüksek Lisans Tezi.

Egan, K. (2010) Çev. Keser, F. Çev. Ed. Ata, B. *Eğitimli Zihin*. Ankara. Pegem Akademi

Es Baki, L. *Summerhill Okulu 100.yaşını kutluyor*. (2021, 2 Mart).

<https://yeniinsanyayinevi.com/summerhill-okulu-100-yasini-kutluyor/>

Erkılıç, Ö. E. (2018). *Alternatif Okulların Felsefi Temelleri ile Türkiye'deki Uygulamaları: İstanbul İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi.

EUDEC (t.y.). *What is Democratic Education?*

<https://eudec.org/democratic-education/what-is-democratic-education/> 20 Nisan 2021 tarihinde erişilmiştir.

EUDEC Conference içinde *EUDEC, Events, Next Events*. (Mart 2021)

<https://eudec.org/category/next-events/> 20 Nisan 2021 tarihinde erişilmiştir.

Güler, A., Halıcıoğlu M. B., Taşğın, S. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*. Ankara. Seçkin Yayıncılık. 2.Baskı

Gawlicz, K., Starnawski, M. (2020) *Democratic Schools in Poland As Educational Innovation: A Qualitative Study*

https://www.researchgate.net/publication/347470347_Democratic_Schools_in_Poland_As_Educational_Innovation_A_Qualitative_Study 16 Haziran 2021 tarihinde

erişilmiştir.

Greenberg, D. (2013). *Education in America A View from Sudbury Valley*. Banyan Tree

Greenberg, D., Sadofsky, M. *The Heart of the School, Two Takes*. (2014, 10 Mart) Sudbury Valley School- Blog

<https://sudburyvalley.org/blog/heart-school-two-takes> 10 Aralık 2020 tarihinde erişilmiştir.

Greenberg, D., Sadofsky, M., Lempka, J. (2005). *The Pursuit of Happiness-The Lives of Sudbury Valley Alumni*. The Sudbury School Valley Press.

Griffith, M. (2021). Çev. Kurat, D. *Okulsuzluğun El Kitabı*. İstanbul. Yeni İnsan Yayınevi. 1.Baskı

Hecht, Y. (2010). *Democratic Education A beginning of a Story*. Innovation Culture

Hern, M. (2008). Çev. Babaoğlu, E. Ç. *Alternatif Eğitim, Hayatımızın Okulsuzlaştırılması*. İstanbul. Kalkedon Yayınları. 1.Baskı

Hudson Valley Sudbury School, About içinde Covid-19 Reopening. (t.y)
<https://hvsudburyschool.com/covid-19-reopening-plan/> 10 Aralık 2020 tarihinde erişilmiştir.

Hudson Valley Sudbury School, About, Opportunities, (t.y)
<https://hvsudburyschool.com/opportunities/> 10 Aralık 2020 tarihinde erişilmiştir.

Illich, I. (2020). *Okulsuz Toplum*. İstanbul. Şule Yayınları. 65.Baskı

Kohn, A. (2020). Çev. Ataman, Y. *Ev Ödevi: Bir Öğretim Efsanesi*. Ankara. Görünmez Adam Yayıncılık. 1.Baskı

Kohn, A. (2021). Çev. Ataman, Y. *Ödüllerle Cezalandırılmak*. Ankara. Görünmez Adam Yayıncılık. Yirmi Beşinci Yıl Dönümü Baskısı. 2.Baskı.

Korkmaz, H. E. (2013). *Okullarda Demokratik Eğitim Ortamının Gerçekleşmesine Yönelik Öğretmen Algıları*. Doktora Tezi.

LaFabriqueDémocratique, *Autour de l'école* içinde *Goûters Historique*. (t.y)
<https://www.fabriquedemocratique.org/gouters-historiques> 2 Aralık 2020 tarihinde erişilmiştir.

Longview School, Home, Reopening Plan içinde, Hybrid Program, 2020
<https://longviewschool.org/wp-content/uploads/2020/08/Reopening-Plan-08-29-20.pdf>
25 Kasım 2020 tarihinde erişilmiştir.

Longview School, Home, Reopening Plan içinde Hybrid Program-Access, 2020
<https://longviewschool.org/wp-content/uploads/2020/08/Reopening-Plan-08-29-20.pdf>
25 Kasım 2020 tarihinde erişilmiştir.

Longview School, Schools içinde *Middle-High School, 2020-2021 Course Offerings.* (t.y)

<https://longviewschool.org/wp-content/uploads/2020/09/Middle-School-and-High-School-Course-Offerings-2020-21b.pdf> 25 Kasım 2020 tarihinde erişilmiştir.

Longview School, Schools, *Middle-High School* içinde *Supplies List For Classes.* (t.y)

<https://longviewschool.org/wp-content/uploads/2020/09/Supplies-List-2020-21-2.pdf> 25 Kasım 2020 tarihinde erişilmiştir.

Longview, *Reopening* (2020)

<https://longviewschool.org/wp-content/uploads/2020/08/Reopening-Plan-08-29-20.pdf> 25 Kasım 2020 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2018). *Tarih Öğretim Programı* içinde Alana Özgü Yeterlilik ve Beceriler

<https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201822142524139-Tarih%20d%C3%B6p.pdf>

Milestone, *Reopening* (t.y)

<https://docs.google.com/document/u/1/d/e/2PACX-1vQF-EaV-bXSkLi4e6tBYfLW8k1ZQibgwqIg->

[HzkmhZ0cMCk8IYjihzxr_tKaZhV_sKEgdvv0uTk3vyg/pub](https://docs.google.com/document/u/1/d/e/2PACX-1vQF-EaV-bXSkLi4e6tBYfLW8k1ZQibgwqIg-HzkmhZ0cMCk8IYjihzxr_tKaZhV_sKEgdvv0uTk3vyg/pub) 20 Ocak 2021 tarihinde erişilmiştir.

Milestone, *What is Milestone* içinde *School Plan* (t.y)

https://secureservercdn.net/166.62.112.219/o2q.a87.myftpupload.com/wp-content/uploads/2020/07/School-Plan_1.2.pdf 20 Ocak 2021 tarihinde erişilmiştir.

Milestone, SY2020-21 Milestone Opening Plan içinde Online Confidentiality, 2020

<https://docs.google.com/document/u/1/d/e/2PACX-1vQF-EaV-bXSkLi4e6tBYfLW8k1ZQibgwqIg->

[HzkmhZ0cMCk8IYjihzxr_tKaZhV_sKEgdvv0uTk3vyg/pub](https://docs.google.com/document/u/1/d/e/2PACX-1vQF-EaV-bXSkLi4e6tBYfLW8k1ZQibgwqIg-HzkmhZ0cMCk8IYjihzxr_tKaZhV_sKEgdvv0uTk3vyg/pub) 20 Ocak 2021 tarihinde erişilmiştir.

Milestone, SY2020-21 Milestone Opening Plan, 2020

<https://docs.google.com/document/u/1/d/e/2PACX-1vQF-EaV-bXSkLi4e6tBYfLW8k1ZQibgwqIg->

[HzkmhZ0cMCk8IYjihzxr_tKaZhV_sKEgdvv0uTk3vyg/pub](https://docs.google.com/document/u/1/d/e/2PACX-1vQF-EaV-bXSkLi4e6tBYfLW8k1ZQibgwqIg-HzkmhZ0cMCk8IYjihzxr_tKaZhV_sKEgdvv0uTk3vyg/pub) 20 Ocak 2021 tarihinde erişilmiştir.

Morhayim, B. G. *Bir Alternatif Okul Türü Olan Demokratik Okula Dair Öğrenci Yatkınlığının Değerlendirilmesi*. (2008). Yüksek Lisans Tezi.

Neill, A. S. çev. Şarman, N. *Özgürlük Okulu*. İstanbul 2000, Payel Yayınevi, 1.Basım

Ocak, G. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Pegem Akademi. 1.Baskı

Ojo de Agua, *Ideas Básicas* içinde 1.paragraf. (t.y)

<https://ojodeagua.es/ideas-basicas/> 15 Aralık 2020 tarihinde erişilmiştir.

Pamuk, A. *Kimlik ve Tarih- Kimliğin İnşasına Tarihin Kullanımı*. İstanbul 2017. Yeni İnsan Yayınevi, 2.Basım

Philly Free School, *About Us* içinde *How it Works*. (t.y).

<https://phillyfreeschool.org/how-it-works> 21 Ocak 2021 tarihinde erişilmiştir.

Safran, M. (2016). *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri*. İstanbul. Yeni İnsan Yayınevi.

Sands School, *Approach to Learning*, *Sands Online Learning* içinde 1.paragraf. (t.y).

<https://www.sands-school.co.uk/about-sands/approach-to-learning/> 10 Mayıs 2021 tarihinde erişilmiştir.

Summerhill, *About Summerhill*. (t.y)

<http://www.summerhillschool.co.uk/about.php> 1 Mayıs 2021 tarihinde erişilmiştir.

Summerhill, *About; History; Summerhill: The Early Days*. (t.y)

<https://www.summerhillschool.co.uk/history> 20 Kasım 2021 tarihinde erişilmiştir.

Summerhill, *Parents information* içinde, *Learning at Summerhill*. (t.y)

<http://www.summerhillschool.co.uk/learning-at-summerhill.php> 18 Mayıs 2021 tarihinde erişilmiştir.

Summerhill, *Working at Summerhill, Teaching at Summerhill*, t.y

<http://www.summerhillschool.co.uk/teaching-summerhill.php> 20 Nisan 2021 tarihinde erişilmiştir.

Somay, B. (2004). *Tarihin Bilinçdışı*. İstanbul. Metis Yayınları. 1.Baskı

Tabak, B. Y. (2017). *Okullarda Demokratik Okul Kültürüne İlişkin Görüşlerin Belirlenmesi*. Doktora Tezi

The Circle School, *Enrollments, Pandemic measures*. (t.y)

<https://www.circleschool.org/enrollment/pandemic/> 20 Aralık 2020 tarihinde erişilmiştir.

The New School, *School, Our People*. (t.y)

<https://www.thenewschool.org.uk/our-people> 12 Ocak 2021 tarihinde erişilmiştir.

The Open School, *Programs* içinde *Program Overview*, (t.y)

https://www.openschooloc.com/in-person-program/#Program_Overview 14 Ocak 2021 tarihinde erişilmiştir.

The Open School, *The Open School Health & Safety Plan*. (2021, 8 Ocak)
<https://drive.google.com/file/d/12OYnTy7jFNJ3i6CQarUQcmXkPW4nNOAt/view> 14 Ocak 2021 tarihinde erişilmiştir.

UCLA, Historical Thinking Standards. (t.y)
<https://phi.history.ucla.edu/nchs/historical-thinking-standards/> 20 Şubat 2021 tarihinde erişilmiştir.

UNICEF. (2004) *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*
https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf 20 Şubat 2021 tarihinde erişilmiştir.

Yaşar, Y. (2018). *Tarih Dersinde Reggio Emilia Yaklaşımı: Bir Eylem Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi

Yıldırım, A. Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayıncılık. 11.Baskı

100 Years of Summerhill- Celebrating a Century, (t.y).
<https://www.100yearsofsummerhill.co.uk/> 20 Ocak 2021 tarihinde erişilmiştir.