



**AKADEMİK TARİHÇİLİK VE OKUL TARİHİ ARASINDA BİR
İNGİLİZ AYDIN: SIMON SCHAMA VE TARİH EĞİTİMİNE
KATKILARI**

Tuğçe Dinç

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TARİH ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2019

TELİF HAKKI VE FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Tuğçe
Soyadı : Dinç
Bölümü : Tarih Öğretmenliği
İmza :
Teslim tarihi : 16.07.2019

TEZİN

Türkçe Adı: Akademik Tarihçilik Ve Okul Tarihi Arasında Bir İngiliz Aydın:
Simon Schama Ve Tarih Eğitime Katkıları

İngilizce Adı : A British Scholar Between Academic Historiography And
School History: Simon Schama And His Contributions To History Education

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Tuğçe Dinç

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Tuğçe DİNÇ tarafından hazırlanan “Akademik Tarihçilik ve Okul Tarihi Arasında Bir İngiliz Aydın: Simon Schama ve Tarih Eğitime Katkıları” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği /oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Tarih Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Necdet HAYTA

(Tarih Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Bahri ATA

(Tarih Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Hasan IŞIK

(Genel Türk Tarihi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 12/09/2019

Bu tezin Tarih Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğimi onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Bana, Simon Schama'yı keşfettiren, böyle bir konu seçmemde önderlik eden, sabırla beni eğiten ve bu konuyu çalışabilecek yeterlilikte olduğumu söyleyerek her fırsatta beni yüreklendiren Saygıdeğer tez danışmanım Prof. Dr. Necdet Hayta'ya tezin şekillenmesinde sunduğu katkılar dolayısıyla sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bu tez konusu belirlendikten sonra çalışmanın sınırlarının çizilmesinde ve şekillenmesinde sundukları katkılar bununla birlikte literatür tarama sürecindeki yönlendirmeler için değerli hocalarım Gazi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Bahri Ata ve Sinop Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Dursun Dilek'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tezimi inceleyip, zaman ve mekân gözetmeksizin önerilerinde bulunan ve böylece araştırmama ışık tutan kıymetli hocam Sinop Üniversitesi Öğretim Üyesi Doçent Dr. Gülçin Dilek'e ayrıca tezimi edite eden kıymetli hocam Dr. Hülya Karaçalı'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca hemen hemen her konuşmamızda, “tezin nasıl gidiyor kızım?” sorusuyla beni kendime getiren annem Habibe Çakır, babam Ahmet Çakır ve teyzem Neslihan Karadeniz'e teşekkürü borç bilirim. Yine manevi desteğini hiç esirgemeyen, heves ve azmimin kırıldığı her noktada beni yine ve yeniden şevklendiren biricik kızım Bilge Seçil Dinç'e minnettarım...

Tuğçe Dinç, Ankara – Ağustos 2019

AKADEMİK TARİHÇİLİK VE OKUL TARİHİ ARASINDA BİR İNGİLİZ AYDIN: SIMON SCHAMA VE TARİH EĞİTİMİNE

KATKILARI

(Yüksek Lisans Tezi)

Tuğçe Dinç

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylül 2019

ÖZ

Bu araştırmada İngiliz tarihçi Simon Schama incelenmiştir. Simon Schama İngiltere'nin yetiştirdiği en önemli ve halen hayatta olan tarihçilerden birisidir. Schama, kitap ve köşe yazarlığı, televizyon belgeselciliği, sanat eleştirmenliği, tarih ve sanat eğitmenliği gibi çok yönlü görevlerde bulunmuştur. Ayrıca 2010-2014 yılları arasında İngiltere'de Eğitim Bakanlığı'nda tarih ve sanat tarihi üzerine danışmanlık yapmış ve İngiltere'deki tarih eğitimine yön vermiştir. Araştırmada Anglosakson dünyasının ünlü tarihçilerinden biri olan Schama'nın hayatı, eserleri, tarihçiliği ve tarih eğitimi anlayışı incelenmiştir. Araştırmada ayrıca Schama'nın danışmanlık görevi sürecinde ülkesi İngiltere'deki tarih eğitimine katkıları incelenmiş ve onun bu çalışmalarının İngiliz akademik camiasına yansımalarına gerek kendi eserlerinden gerekse hakkında yazılan eserlerden hareketle yer verilmiştir. Araştırmanın birinci bölümü olan giriş bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı ve konusu, önemi, yöntemi ve araştırmada sıkça geçen kavramların tanımlarına yer verilmiştir. Araştırmanın Kuramsal Çerçeve başlıklı ikinci bölümünde Simon Schama'nın hayatı, tarihçiliği, tarih eğitimciliği, Bakanlık'taki danışmanlık görevi süresinde ülkesi İngiltere'deki tarih eğitimine kazandırmak istedikleri ve kullanılmakta olan Ulusal Tarih Müfredatı için yaptığı çalışmaların İngiltere'deki yansımaları ele alınmıştır. Araştırmanın üçüncü ve son bölümünde sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın eklerinde ise Simon Schama ve dönemin Eğitim Bakanı Michael Gove ile ilgili görseller ayrıca Schama'nın bibliyografyası sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Tarih Eğitimi, İngiliz Tarih Eğitimi, İngiliz Tarih Eğitim Müfredatı,
Simon Schama, Hikâyeci Yaklaşım
Sayfa Adedi : 128
Danışman : Prof. Dr. Necdet Hayta

**A BRITISH SCHOLAR BETWEEN ACADEMIC HISTORIOGRAPHY
AND SCHOOL HISTORY: THE CONTRIBUTIONS OF SIMON
SCHAMA TO HISTORY EDUCATION**

(M.S. Thesis)

Tuğçe Dinç

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September 2019

ABSTRACT

In this study, the British historian Simon Schama was studied. Simon Schama is one of Britain's most important and still-alive historians. Schama has worked in multi directional missions such as a book author and columnist, television documentarist, art critic, and history and art history professor. He has also been a consultant in the UK Department of Education on history and art education and has led the history education of his country between 2010-2014years. The study focused on the life, historiography and history education approach of Schama who is one of the famous historians of the Anglo-Saxon world and his contributions to history education in his hometown England during his consultancy process and the reflections on the British academic community based on both his own works and the works written about him. The first part which is the introduction of the study deals with the problem situation, aim and subject, importance, method and definitions of the concepts frequently mentioned in the research. In the second part of the research entitled Theoretical Framework, Simon Schama's life, historiography, history education, what he wishes to bring to history education of his country in the process of consultancy duty in the Ministry and the reflections of his studies for the National History Curriculum in use are given. In the third and final section of the research, conclusions and recommendations were given. Schama's bibliography is presented in the annexes of the study. In the annexes of the study, visuals of Simon Schama and Michael Gove, the Minister of Education of the time, and Schama's bibliography are presented.

Key Words : History Education, British History Education, British History Curriculum, Simon Schama, Storytelling Approach
Page Number : 128
Supervisor : Prof. Dr. Necdet HAYTA

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri	2
1.2. Araştırmanın Amacı ve Konusu	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Sınırlılıklar.....	4
1.5. Araştırmanın Yöntemi.....	4
BÖLÜM II.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE	7

2.1. Simon Schama'nın Hayatı.....	7
2.1.1. Ailesi.....	7
2.1.2. Öğrenim Hayatı	8
2.1.3. Görev ve Faaliyetleri	8
2.1.4. Aldığı Ödüller ve Diğer Başarıları	9
2.2. Simon Schama'nın Tarihçiliği ve Eserleri.....	11
2.2.1. Tarihçiliği	11
2.2.2. Tarih Alanındaki Eserleri ve Çalışmaları	18
2.2.2.1. Kitapları	18
2.2.2.2. Süreli Yayınları	19
2.2.2.3. Dokümanter Filmler ve Video Bantlar.....	20
2.2.2.3.1. Dokümanter Filmler	20
2.2.2.3.1. Video Bantlar.....	20
2.3. Simon Schama'nın Tarih Eğitimi Anlayışı ve Tarih Eğitiminden Beklentileri	21
2.3.1. İngiltere'de Geçmişten Günümüze Tarih Eğitimi ve Müfredat Geliştirme Çalışmaları	22
2.3.2. Simon Schama'nın Tarih Eğitimi Anlayışı: Narrative (Hikâyeci) Yaklaşım	39
2.3.3. İngiltere Müfredatındaki Tarih Eğitimi Yaklaşım: Tematik Yaklaşım (Disiplinlerarası Yaklaşım)	43
2.3.4. Simon Schama'nın Tarih Eğitiminden Beklentileri	44
2.4. Simon Schama'nın Bakanlıktaki Danışmanlığı	52
2.4.1. Bir Tarihçi Olarak İngiltere'deki Tarih Eğitimine Katkıları	53

2.4.1.1. İngiltere Eğitim Bakanlığı'ndaki Danışmanlık Görevi Sırasındaki Çalışmaları	53
2.4.1.2. Schama'nın Danışmanlığı Sırasında Hazırlanan Tarih Müfredatının İçeriği.....	55
2.4.2. Schama'nın Danışmanlığı Sırasında Hazırlanan Müredata İlişkin Yapılan Yorumlar	64
2.4.2.1. Olumlu (Yöndeki) Eleştiriler.....	64
2.4.2.2. Olumsuz (Yöndeki) Eleştiriler.....	67
2.4.2.3. Dönemin Bakanlığı'nın Müfredata İlişkin Yorumları.....	77
BÖLÜM III	78
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	78
KAYNAKLAR.....	81
EKLER.....	94
Ek 1. Görseller.....	95
Ek 2. Bibliyografya	99

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

SLU	Saint Louis University Library
BAFTA	British Academy of Film and Television Arts
GCSE	General Certificate of Secondary Education
SATs	Standard Assessment Tests
KS	Key Stage
KSH	Key Stage History
IT	Information Technology
OFSTED	Office for Standards in Education

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve konusu, önemi, yöntemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada sıkça geçen kavramların tanımlarına yer verilecektir.

1.1. Problem Durumu

Simon Schama İngiltere'nin yetiştirdiği Anglosakson dünyasının ünlü tarihçilerden birisidir. Halen Columbia Üniversite'sinde Tarih ve Sanat Tarihi profesörü olarak görev yapmakta olan Simon Schama, kitap ve köşe yazarlığı, televizyon belgeselciliği, sanat eleştirmenliği, tarih ve sanat eğitmenliği gibi çeşitli görev ve faaliyetlerde bulunmuştur. Bununla birlikte bir dönem İngiltere'de Eğitim Bakanlığı'nda danışmanlıkta yapmış, danışmanlık görevi sırasında hazırladığı tarih eğitimi müfredatıyla ülkesi İngiltere'deki tarih eğitimine yön vermiştir. Schama'nın tarih eğitimi anlayışı, tarih öğretimi ile ilgili görüşleri ve danışmanlık görevi sürecinde yaptığı çalışmalar İngiltere'deki birçok akademik çevre ve eğitimcilerce çeşitli açılardan eleştirilmiştir.

Schama'nın kronoloji olmadan tarihsel öğrenmenin gerçekleşmeyeceği savı sözü edilen eleştirilerin odağında yer almıştır. Ayrıca diğer tarih eğitimcileri 'tematik' yaklaşımı savunurken, Schama'nın hikâyeci yaklaşımı savunarak bunu tarihsel öğrenmenin zorunlu bir koşulu olarak ileri sürmesi ve bu yaklaşımın Schama'nın danışmanlığında hazırlanan İngiliz müfredatına yansımaları tartışmaların odak noktasını oluşturmaktadır.

Dolayısıyla bu araştırmada henüz yaşarken tarih eğitiminde akademik tarihçilik ile okul tarihi bağlamındaki tartışmaların odağında yer alan İngiliz aydın Simon Schama'nın hayatı, tarihçiliği ve tarih eğitimciliği ele alınmıştır.

Tüm bunlarla ilişkili olarak bu araştırmanın problem durumunu “Simon Schama'nın bir tarihçi olarak ülkesi İngiltere'deki tarih eğitimine katkıları ve bunların İngiliz eğitim camiaasındaki yansımaları nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri

Yukarıdaki genel amaca bağlı olarak, aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Simon Schama kimdir?
2. Simon Schama'nın tarihçilik anlayışı nedir?
3. Simon Schama'nın tarihçilik anlayışının onun tarih eğitimciliğine yansımaları nasıl olmuştur?
4. Simon Schama'nın İngiltere'deki tarih eğitimine katkıları nelerdir?
5. Simon Schama'nın danışmanlığında hazırlanan tarih öğretim programının İngiliz akademik camiasına yansımaları nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Konusu

Simon Schama İngiltere'nin yetiştirdiği halen hayatta olan ünlü tarihçilerden birisidir. 2019 yılı itibariyle 74 yaşında olan Simon Schama, İngiliz tarihçi ve sanat tarihçisidir. Akademisyen Schama, kitap ve köşe yazarlığı, televizyon belgeselciliği, sanat eleştirmenliği, tarih ve sanat eğitmenliği gibi çok yönlü görevlerde bulunmuştur. Ayrıca 2010-2014 yılları arasında İngiltere'de Eğitim Bakanlığı'nda tarih ve sanat eğitimi üzerine danışmanlık yapmış ve İngiltere'deki tarih eğitimine yön vermiştir. Danışmanlık görevi sürecinde yaptığı çalışmalar İngiltere'deki akademik çevrelerce çeşitli açılardan eleştirilmiştir. Tarih eğitiminde akademik tarihçilik ve okul tarihi bağlamındaki çalışmaların odağında yer almıştır. Bu araştırmada Schama'nın hayatı, tarihçiliği ve eğitimciliği ele alınmış, onun bir tarihçi olarak

tarih eğitimine katkıları ve bunların İngiliz eğitim camiasındaki yansımalarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın birinci bölümü olan giriş bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı ve konusu, önemi, yöntemi ve araştırmada sıkça geçen kavramların tanımlarına yer verilecektir. Araştırmanın Kuramsal Çerçeve başlıklı ikinci bölümünde Simon Schama'nın hayatı, tarihçiliği ve eserleri, tarih eğitimi anlayışı ve tarih eğitiminden beklentileri ile 2010-2014 yılları arasındaki danışmanlığı sırasında tarih eğitimine ilişkin gerçekleştirdiği çalışmalar, onun tarih müfredatına katkıları ve tüm bunların İngiliz eğitim camiasındaki yansımalarına ilişkin olumlu-olumsuz yöndeki görüşler ele alınacaktır. Araştırmanın üçüncü ve son bölümünde ise bir önceki bölümde elde edilen bulgular bağlamında öneriler ve sonuç sunularak araştırma sonuçlandırılacaktır. Çalışmanın ekler bölümünde Schama'nın bibliyografyası sunulmuştur.

1.3. Araştırmanın Önemi

Genel olarak henüz hayatta olan önemli şahsiyetlere ilişkin yapılan akademik çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu önemli şahsiyetlerden bir de birçok kitabı on beş farklı dile çevrilmiş olmasına karşın ülkemizde yeterince tanınmayan Yahudi asıllı İngiliz tarihçi Simon Schama'dır. Halen Columbia Üniversitesi'nde Tarih ve Sanat Tarihi profesörü olan Schama 2010-2014 yılları arasında İngiltere'de Eğitim Bakanlığı'nda danışmanlık yapmış ve danışmanlık görevi sırasında hazırladığı tarih eğitimi müfredatıyla İngiltere'deki tarih eğitimine yön vermiştir. Schama'nın tarih eğitimi anlayışı, tarih öğretimi ile ilgili görüşleri ve danışmanlık görevi sürecinde yaptığı çalışmalar İngiltere'deki birçok akademik çevre ve eğitimcilerce çokça eleştirilmiştir.

Adına ve tarih eğitimi yaklaşımına özellikle İngiltere'deki tarih eğitimi konulu eserlerde sıklıkla yer verilen Simon Schama hakkındaki görüşlerin büyük bir kısmı köşe yazıları, internet makaleleri, kitap inceleme yazıları ve blog yazılarından oluşmaktadır. Yapılan literatür taramasında hakkındaki çalışmaların tamamının İngilizce olduğu Simon Schama ile ilgili Türkçe yazılmış özgün herhangi bir akademik çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir;

Türkçe dilinde Schama'yı tanıtan ve tarih eğitimi literatürüne bu kapsamda katkı sağlayan biricik ürünler, Halil Berktaş'ın çabalarıyla Türkçe literatürüne kazandırılmış olan bir röportaj, bir makale ile “akademik olmayan iki çeviri”den (Berktaş, 1991, s. 90) ibarettir.

Bunun yanı sıra Simon Schama'yı bir şahsiyet olarak ele alıp onun hayatını, tarih eğitimine katkılarını, tarih eğitime ilişkin görüşlerini ya da onun çalışmalarına ilişkin olumlu olumsuz değerlendirmeleri toplu halde ele alan bir makale, tez ya da benzer akademik çalışmalara İngilizce dilinde de rastlanmamıştır. Ülkesi İngiltere'deki tarih eğitimine katkılarının yanında sıklıkla akademik çevrelerin eleştirilerine de maruz kalan Schama'yı tanıtmayı ve onun tarih eğitimi yaklaşımını incelemeyi hedefleyen bu çalışmanın ilgili literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Sınırlılık olarak Schama'nın bir tarihçi ve yazar olmasından hareketle onun sadece konusuyla ilgili düşünceleri çalışmaya alınmıştır. Bu bağlamda yüze yakın kaynak taranmış ve sadece ilgili olanlar çalışma bağlamında kullanılmıştır. Dolayısıyla Schama'nın Yahudilik, kolonyalizm, zengin ve yoksulların tarihi, uluslararası ilişkiler ve devletler tarihi ve bunların okullardaki öğretimi gibi konulara çalışmada yer verilmemiştir.

1.5. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılacaktır. Nitel bir araştırma genel olarak görüşme ve yazılı doküman incelemesi gibi veri toplama yöntemlerini esas alan, algıların, olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik niteliksel bir sürecin izlendiği yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.41). Denzin ve Lincoln'a göre nitel araştırma yöntemi, “belli bir nokta üzerinde odaklanmada çok metotlu; araştırma problemine yorumlamacı yaklaşımı benimseyen bir yöntem” şeklinde tanımlanmaktadır (Denzin ve Lincoln'den aktaran Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005, s.237). Bu yöntemde araştırmaya konu olan fenomenlerin incelenmesi kendi doğal ortamlarında yapılarak fenomenlerin her biri için

bireylerin o fenomenlere yükledikleri anlam çerçevesinde yorumlanması yapılmaktadır (Alaca, 2015, s.41).

Nitel araştırmalarda kullanılan gözlem yöntemi, sosyal olguların gözlemlenerek anlaşılabilceğı varsayımına dayanmaktadır. Bu yöntem gözlem öncesi gerekli hazırlıkların yapılmasını ve gözlemin gerçekleştirileceğı konularda bilgi sahibi olunmasını gerektirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.43). Bu araştırmanın konusu İngiltere’de Schama’nın etkisi ile tarih eğitiminde meydana gelen değışimleri incelemektir. Lakin araştırma sürecinde doğrudan gözlem yapmak mümkün olamamıştır. Bu konuda Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 189), Doğrudan gözlemin mümkün olmadığı durumlarda araştırmanın geçerliliğinin artırılabilmesi için çalışılan araştırma problemine yönelik yazılı ve görsel materyal ve yayınlara başvurulabilir. Dolayısıyla doküman incelemesi diğer nitel veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılabileceğı gibi tek başına da veri toplama yöntemi olarak kullanılabilmektedir, demektedirler. Bu araştırma kapsamında Schama ile ilgili ulaşılabilen yazılı, görsel ve işitsel kaynaklara başvurulmuş, tüm dokümanlar, hedeflenen konu bağlamında incelenerek analiz edilmiştir. Eğitime yönelik bir araştırma sürecinde; ders kitaplarının, öğretim programı/müfredatı yönergelerinin, okul içi/dışı yazışmaların, öğrencilere ilişkin kayıtların, toplantılara ilişkin tutanakların, öğrencilerin rehberlik dosya ve kayıtlarının, öğrenci/öğretmen el kitaplarının, öğrencilerin ders ödevlerinin ve sınavlarının, ünite ve ders plânlarının, öğretmen dosyalarının, eğitime ilişkin resmî belgelerin ve benzeri bütün yazılı materyallerin veri elde etmede kaynak olarak kullanılması mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 190).

Bu araştırmanın veri setini oluşturan dokümanlar; Simon Schama’nın görsel, işitsel ve yazılı medyadaki TV programları, radyo konuşmaları, sempozyum ve panallerdeki sunumları, yazdığı kitaplar, köşe yazıları ve makaleleridir. Sözü edilen dokümanların bir kısmı yurtiçi ve geniş ölçüde yurtdışında faaliyet gösteren üniversitelerin veri tabanları aracılığıyla; görsel ve işitsel kaynaklar ise ilgili web siteleri aracılığıyla elde edilmiştir. Ulaşılabilen basılı kaynaklar da çalışma kapsamına dâhil edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında yüze yakın İngilizce görsel, işitsel ve yazılı doküman incelenmiştir. Hangi dokümanların önem taşıdığı ve verilerin elde edilmesinde hangilerinden kaynak olarak yararlanılabileceği araştırmanın problemine bağlı olarak tespit edilmiştir. Ses ve görüntü içeren dokümanlar öncelikle yazıya dökülmüş; ardından, basılı kaynaklar da dâhil olmak üzere tüm dokümanlar araştırmanın amaçları doğrultusunda analiz edilerek yorumlanmıştır. Verilerin analizinde araştırmanın amacına en uygun yöntem olan betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek, (2008, s. 224), “betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir” demektedir. Bu sebeple elde edilen veriler, belirlenen kategoriler kapsamında veri kaynaklarından doğrudan alıntılar yapılarak yorumlanmış; elde edilen bulgular ilgili kategoriler altında gerek Schama’nın kendi eserlerinden gerekse hakkında yazılanlardan hareketle sunulmuştur.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde Simon Schama'nın hayatı, tarihçiliği ve eğitimciliği, onun bir tarihçi olarak tarih eğitimine katkıları ve bunların İngiliz eğitim camiasındaki yansımaları ele alınacaktır.

2.1. Simon Schama'nın Hayatı

Bu başlık altında Simon Schama'nın ailesi, öğrenim hayatı, görev ve faaliyetleri ile aldığı ödüllere hakkında bilgilere yer verilecektir

2.1.1. Ailesi

Tam adı Simon Michael Schama olup,¹³ Şubat 1945'te İngiltere'nin Londra kentinin Marylebone semtinde doğmuştur (Snowman, 2004, s.34). Annesi Gertie (Steinberg), günümüzde Litvanya olarak bilinen Kaunas'tan Aşkenaz Yahudilerinden (Wachmann, 2014), babası Arthur Schama ise Türk Sephardi (Seferad) Yahudi topluluğundandır (Jewish Lives Project, t.y.). Dolayısıyla Simon Schama Yahudi kökenli bir İngiltere vatandaşıdır. Yahudiliğin, üzerindeki etkisiyle ilgili şunları söylemiştir (Champell, 1991, s. 92):

Annem Yahudiliğin tarihine daha fazla ilgi duymama çok üzülüyor. Kendi yaşantımın ne kadarının Yahudi olduğunu ya da Yahudi dininden etkilendiğini kendi içinde yeterince çözebilmiş değilim. Çok Ortodoks bir Yahudi olarak yer yetiştirildim. Sonra Ortodoks inancından vazgeçtim; ama benim neslim açısından hayli tipik biçimde, Tanrı'ya inancımı bitirdikten sonra da sadece *koşer* yiyecekler yemeye devam ettim. Benim olmayan kültürlerin tarihini yazmanın bana daha kolay geldiği çok açık. Kendimi işin içine nereye kadar katabileceğini daha iyi kestirebiliyorum.

Bir süre Moldova ve Romanya’da bulunan ailesi, 1940’ların ortalarında Londra’ya taşınmadan önce Essex’te ‘Southend-on-Sea’ olarak bilinen bölgede ikamet etmiştir (The Guardian, 1999). Simon Schama, Kaliforniya’lı bir genetikçi ve embriyolog olan Virginia E. Papaioannou ile evlenmiştir. Çiftin 1983 yılında Chloe Frances adında bir kızları ve 1985 yılında Gabriel adında bir oğulları olmuştur (Grice, 2010).

2.1.2. Öğrenim Hayatı

Schama, 1956 yılında Cricklewood’da erkek lisesi olarak bilinen özel *Haberdashers’ Aske’s Boys’ School’a* burslu öğrenci olarak girmeye hak kazanmış, daha sonra Cambridge’deki *Christ’s College*’ta öğretmen John H. Plumb’tan tarih eğitimi almıştır. 1966 yılında Cambridge Üniversitesi’nden öğrenimi boyunca üst düzeyde başarı gösteren öğrencilere verilen bir derece olan ‘Starred First’ ile mezun olmuştur (Snowman, 2004, s. 34).

2.1.3. Görev ve Faaliyetleri

Simon Schama tarihçilik, kitap ve köşe yazarlığı ve sanat eleştirmenliğinin yanı sıra televizyon belgeselciliği, tarih ve sanat eğitmenliği, bakanlıkta tarih ve sanat eğitimi üzerine danışmanlık gibi çeşitli görev ve faaliyetlerde bulunmuştur.

Sanat tarihi, Hollanda tarihi ve Fransız tarihi konularında uzman bir İngiliz tarihçi olarak bilinen Simon Schama, kısa bir süreliğine Cambridge’de *Christ’s College*’ta Tarih Çalışmaları Direktörü ve öğretim üyesi olarak çalıştıktan sonra 1976-1980 yılları arasında Oxford’daki *Brasenose College*’ta Fransız Devrimi üzerine ihtisas yaparak öğretim üyeliği görevinde bulunmuştur. Schama, 1980-1993 yılları arasında Harvard Üniversitesi’nde öğretim üyeliği yapmış olup 1993 yılından bu yana New York’taki Columbia Üniversitesi’nde Tarih ve Sanat Tarihi profesörüdür (Snowman, 2004, s. 36; Columbia University, 2019).

Schama, Columbia Üniversitesi’ndeki görevine devam ederken aynı zamanda 1995’te *The New Yorker*’da yazarlık ve sanat eleştirmenliği yapmaya başlamış ve 3 yıl boyunca da bu

pozisyonunu koruyarak makale yazarlığına devam etmiştir. *New Yorker*'daki sanat eleştiri yazılarıyla 1996'da *National Magazine Ödülü*'nü kazanmıştır. Daha sonra bu makalelerden derlediği sanat konusundaki yazılarını 2005 yılında "*Hang Ups*" adlı bir kitapta yayınlanmıştır. *New Yorker*'daki sanat yazılarının yanı sıra *The Guardian* ve *Financial Times*'ta da düzenli olarak yardımcı editörlük yapmıştır. Aynı zamanda *Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales*'ta öğretmenlik, Cambridge'de *de George Macaulay Trevelyan Konferansları*'nda, Harvard (*Random Access Memory*) ve Oxford'da (*Rembrandt and Rubens*) *Tanner Konferansları*'nda, Yale'de *Finzi-Contini Konferansı*'nda İngiliz tarihinde epik gelenek üzerine, Washington'daki *National Gallery*'de *Andrew Mellon Konferansları*'nda görsel sanatlar üzerine (*Really Old Masters: Late Style from Titian to de Kooning*) çeşitli konuşmalar yapmış, dersler vermiştir.

Schama, 1995-2018 yılları arasında BBC televizyonu için Tolstoy, Amerikan siyaseti ve Yahudilerin öyküleri gibi çeşitli konularda 50'den fazla dokümanter film yazmış ve sunmuştur (Bell ve Gray, 2007, s. 113-133; Columbia University, 2019). 2018 sonu itibarıyla BBC'de 9 bölüm olarak yayınlanan dünya sanatı ve medeniyetler tarihi üzerine yeni bir dokümanter film serisi olan *Civilisations* programında üstlendiği yardımcı sunuculuk ile bu sayı 58'i bulmuştur (Lawson, 2018).

2.1.4. Aldığı Ödüller ve Diğer Başarıları

Simon Schama, yaptığı çalışmalar sayesinde pek çok ödül ve unvana layık görülmüştür. İlk kez 1977 yılında yayımlanan 1780-1813 tarihleri arasındaki Hollanda'daki devrimde rol oynayan vatanseverler ve kurtarıcıları konu aldığı '*Patriots and Liberators: Revolution in the Netherlands 1780–1813*' adlı kitabı için 1977 Wolfson Tarih Ödülü'nü ve 1977 Leo Gersho Ödülü'nü almaya hak kazanmıştır. 1978-1986 yılları arasındaki süreçte herhangi bir ödül alamayan Schama 1987'de yayımlanan, altın çağda Hollanda'nın zenginlikleri ve kültürünün ele alınıp yorumlandığı '*The Embarrassment of Riches: An Interpretation of Dutch Culture in the Golden Age*' adlı kitabı aynı yıl *The New York Times*'ın 'Yılın En İyi Kitapları' listesinde yer almıştır. Schama, bundan 2 yıl sonra, 1989 yılında yayımlanan ve

Fransız Devrimi'nin kronolojik tarihindeki vatandaşları konu aldığı '*Citizens: A Chronicle of the French Revolution*' adlı kitabıyla aynı yıl yine *The New York Times*'in 'Yılın En İyi Kitapları' listesine girmeyi başarmıştır. Aynı yıl aynı kitap ile '1989 Yorkshire Post Kitap Ödülü'ne de layık görülmüştür. 1990-1994 yılları arasındaki süreçte herhangi bir ödül alamayan Schama, Schama, mezunu olduğu *Cambridge Christ's College*'ta 1995 yılında *Fahri Üye* seçilmiştir. Schama aynı yıl New York'ta yayınlanan ve BBC televizyonunda 5 bölüm halinde dokümanter film olarak da programı yapılan peyzaj ve hafıza mekânlarını konu aldığı '*Landscape and Memory*' adlı kitabı ile 1996'da hem *Lionel Trilling Kitap Ödülü*'ne hem de *WH Smith Edebiyat Ödülü*'ne lâyık görülmüştür. Ayrıca *New Yorker*'daki sanat eleştiri yazılarıyla yine 1996'da '*National Magazine Ödülü*'nü almıştır. 1997-2000 yılları arasındaki süreçte herhangi bir ödül alamayan Schama, 2001 yılında '*Saint Louis Üniversitesi Edebiyat Ödülü*'nü almaya hak kazanmıştır. 2000-2002 yılları arasında BBC'de toplam 15 bölüm halinde yayınlanan '*A History of Britain*' adlı dokümanter dizi film için 2001 *Basın-Yayın Birliği Yazar Ödülü*'ne hem de BAFTA Huw Wheldon'un sanat, tarih, din ve bilim alanında ihtisas programları ya da dizileri için verilen *BAFTA Huw Wheldon Ödülü*'ne layık görülmüştür. 2002 yılında ise yine aynı program için Gerçekler, Simalar ve Haberler alanında verilen *BAFTA Richard Dimbleby En İyi Sunucu Ödülü*'ne lâyık görülmüştür. Schama, 2005 yılında BBC televizyonunda dokümanter film olarak da yayınlanmış olan İngiltere – Köleler - Amerikan Devrimi konulu '*Rough Crossings: Britain, the Slaves and the American Revolution*' adlı kitabı için Ulusal Kitap Eleştirmenler Dairesi tarafından kurgusal olmayan kitap yazarlarına verilen *2006 National Book Critics Circle Ödülü*'nü almıştır. Aynı kitap ile aynı yıl ayrıca *Hessell-Tiltman Ödülü*'nü kazanmıştır. Schama, 2006 yılında ABD'de kitap olarak da basılmış olan, '*Simon Schama's Power of Art*' adlı dokümanter dizi film ile BAFTA Huw Wheldon'un 'Gerçekler' alanında ihtisas programları ya da dizileri için verilen *BAFTA Wheldon Award for Specialised Factual Programme or Series Ödülü*'ne layık görülmüştür. 1989'da yayımlanan ve Fransız Devrimi'nin kronolojik tarihinde vatandaşları konu aldığı '*Citizens: A Chronicle of the French Revolution*' adlı kitabıyla 2008 yılında *The Daily Telegraph*'ın *110 En İyi Kitap*

listesine girmeye hak kazanmıştır. 2011 yılında *Kenyon Review Award for Edebiyat Başarı Ödülü*’ne lâyık görülen Schama, 2015 yılında da *İngiliz Akademisi Sorumlu Üyeliği*’ne seçilmiştir. 2017 yılında ise *Fellow of the Royal Society of Edebiyat Üyeliği*’ne kabul edilmiştir. Schama, 2018 yılında da İngiltere Kraliçesi Doğum Günü Onur Listesi’nde yer alarak ve şövalye ilan edilmiş ve “Sir” ünvanını almıştır (SLU, 2001; BAFTA, 2001; BAFTA, 2002; Snowman, 2004; The Telegraph, 2008; Kenyon Review, 2011; The British Academy, 2015; Onwuemezi, 2017; The Gazette, 2018; Columbia University, 2019).

Genel olarak değerlendirildiğinde ilk kez 1989’da yayınlanan Fransız Devrimi’nin tarihine yönelik ‘*Citizens*’ adlı kitabı ile dikkatleri çeken Schama’nın (Snowman, 2004, s. 35), 2000-2002 yılları arasında İngiltere’de yayınlanan 15 bölümlük ‘*The History of Britain*’ adlı BBC televizyon belgeseli dizisi sayesinde popülaritesini artırdığı (McCrum, 2000) görülmektedir. 1970-1979 arasında 2, 1980-1989 arasında 3, 1990-1999 arasında 3, 2000-2009 arasında 8, 2011-2018 yılları arasında ise 4 ödül ve başarıya layık görülen Schama’nın en başarılı döneminin 2000-2009 yılları arasında olduğu söylenebilir.

2.2. Simon Schama’nın Tarihçiliği ve Eserleri

Bu bölümde Simon Schama’nın tarihçiliği, tarih alanındaki eserleri ve çalışmaları ele alınacaktır.

2.2.1. Tarihçiliği

Anglosakson dünyasının ünlü tarihçilerinden biri olan Simon Schama’ya göre tarih, analitik bir duyarlılık, ciddi ve derin sorular üreten bir hikâye anlatımıdır (Guyver, 2016, s. 169). Kronoloji ve anlatıyı kendi tarih yazıcılığının merkezine yerleştiren Schama’nın, “Benim olmayan kültürlerin tarihini yazmanın bana daha kolay geldiği çok açık. Kendimi işin içine nereye kadar katabileceğimi daha iyi kestirebiliyorum” (Campbell, 1991, s. 92) ve “Anlatılarımda tarafsızmışım gibi davranmıyorum. Lakin yargılarda bulunmaktan çok, olayların tanığı gibi hareket ediyorum” (Spitzer, 1993, 177) ifadeleri geçmişin aydınlatılmasında bir tarihçi olarak kendine biçtiği rolü ortaya koymaktadır. Bu durum

eserlerine de yansımaktadır. Son zamanlarda kaleme aldığı tarih eserlerinde, “*Dead Certainties*” hariç, Schama kendi doğası gereği ziyadesiyle uzlaşmacı bir tavır takınmak yerine, tarih eserlerinde olması gereken tarihsel gerçeklik iddiasına vurgu yaparak, tarihçi olma rolünün önemine dikkat çekmektedir (Lambert, 1995). Bununla birlikte Schama da 6 Ekim 1991’de *The Guardian Weekly* için kaleme aldığı bir yazısında tarih yazımına ilişkin görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

Tarih, insanın geçmişte yaptıklarını, insanın ne olduğunu keşfetmek için inceler. İnsanın öz benlik bilgisinin vazgeçilmez biçimlerinden birisidir tarih. Nasıl bireyler ailelerinden, kendi atalarının yaptıklarını, düşünce ve inançlarını bilmeden kendi kendilerini anlayamazlarsa uluslar ya da başka topluluklar da kendi geçmişlerinin incelenmesinin beraberinde getirdiği özel kavrayışları yok sayamazlar. Tarihi olmayan bir halkın nereden gelip nereye gitmekte olduğu konusunda hiçbir fikri olmayan bir çocuğun zihinsel düzeyine hapsolup kalacaktır. Geçmişimizi bilmek büyümek demektir. Öyleyse tarihin misyonu hafızanın tanıkları temelinde insanlık haline ışık tutmaktır. Böyle bir amaç için ise tarih yazımının tekrar kamuoyunun hayal gücüne seslenmesini mümkün kılacak biçimlere kavuşturmak çok daha büyük aciliyet taşıyor. O biçim, öykülendirme ya da anlatı olmak zorundadır. Analiz ya da tartışmayı silip atmak için değil onlara gerekli dramatik ve şiirsel gücü kazandırmak için bu yapılmalıdır (Schama, 1991, s. 101).

Bu ifadelerden hareketle Schama’nın, tarih disiplini ortak hafızanın inşasında önemli bir araç olarak gördüğü ve tarihsel bilinç geliştirmek için de hikâyeci yaklaşımı/öykülendirmeyi/anlatıyı gerekli görerek önerdiği söylenebilir. Schama’nın tarihçiliği ve tarih eğitime yaklaşımı hikâyeci (narrative) yaklaşım odaklıdır. Westerman’a (2008, s. 222) göre 1991 yılında yayınlanan “*Dead Certainties*” adlı kitabında Schama tarihsel bilginin doğasına ilişkin farklı yönlerinin hikâyeci yaklaşımla nasıl desteklendiğini göstermektedir.

Tarihçilik geleneğinde hikâyeci tarih anlayışı oldukça yaygındır. Herodot gibi ilk tarihçilerden itibaren olay ve insanların hikâyeci bir üslupla verilmesi, olaylar ve olaylar karşısında insan davranışlarının sebep ve sonuç ilişkilerinin basit bir şekilde gösterilmesi, kahramanlık anlayışına vurgu yapılması, iyi-kötü gibi zıtlıklara yer verilmesi öykülerde yer alan özellikler arasındadır (Dilek ve Yapıcı, 2005b, s. 120). Dolayısıyla Schama’nın gerek tarihçiliğinde ve gerekse tarih eğitimciliğinde öne çıkan hikâyeci tarih anlayışı tarih biliminin doğasıyla uyum içindedir. Will ve Ariel Durant’a (1998, s. 21) göre de tarih

yazıcılığı bir ilim değildir. O, sadece bir emek, bir sanat ve bir felsefe olabilir – gerçekleri bulup çıkarmakla bir emek, eldeki kaotik malzemeye anlaşılır bir düzen vermekle bir sanat, perspektif ve aydınlatma uğrunda bir felsefedir.

Schama ile 1991 yılında yapılan bir röportajda tarih yazıcılığı biçimi olarak anlatıyı ya da öykülendirmeyi cüretkâr biçimde restore ettiği ve bu konudaki düşünceleri sorulmuştur. Schama ise analitik tarihin entelektüel olduğundan kesinlikle şikâyetçi olmadığını ancak bazı tarihçilerin geçmişle içli dışlı olmak istediğini, onları geçmişe çeken şeyin ise kendi yaşamlarından önce meydana gelmiş olayların tanıklığı hissi olduğunu belirtir.

Başkaları ile zaman ve mekân içinde buluşmak beni daima çok cezbedi. Ben bilimsel bir açıklayıcı olan ruhumdan çok bir mezar gezginin öykü anlatıcısının ruhuna sahibim. Anlatı biçimini benim için o kadar önemli kılan husus, kültürel bellek sorunudur. Bunun ardında belki de güncelliğe son derece müptela bir ülkede (ABD) yaşıyor olmam yatıyor. Kendimi akademik dergilerin alışılmış kalıplarının ötesine geçmek isteyen insanlar fasilesinden saydığım doğrudur. Amerikan Tarih Derneğinin kongrelerine 5000 tarihçi katılıyor. Bu tarihçiler, yalnızca mesleğin bugünkü sopalama hiyerarşisi çerçevesinde birbirlerinin dipnotlarını editlemekle ilgileniyorlar. Bunu son derece umut kırıcı buluyorum. Tarih yazmanın özgüllüğü, bizi bütün bu ölüp gitmiş insanlarla ilişki içine sokmasında yatar. Onlara ilişkin bazı hususlar, tekrar kucaklaması olanaksız biçimde uzaktır bizden. Örneğin diş ağrısını nasıl duyumsadıkları ya da doğal hukuka nasıl baktıkları gibi... Ama başka bazı yönleriyle hiç de uzak değiller, biz onların çocuklarıyız. İnsanları cezbeden aradaki bu ilişkinin sürekli yeniden ölçülmesive değerlendirilmesidir (Champbell, 1991, s. 92-93).

Tamura (2011, s. 154-155) da hikâyeci yaklaşımın Schama'nın geçmişi ifade etme şekli olduğu ve bunun Schama'nın kanıtları reddetmesi anlamına gelmediği görüşündedir. Ona göre birincil kaynakların kullanımı tarihteki gerçeklik tartışmalarını sonlandırmaya da mümkün olduğunca objektif olgular kullanılarak tarihin tartışılmasını sağlar:

Kütükler, muhtıralar, gazeteler, yazışmalar, günlükler, madeni paralar, şifreler, vergi kayıtları gibi belgelerin tümü birbiri ile tutarlı bir “anlatı” oluşturmak için toplanmış kanıtlara katkı sağlayan ana kaynaklardır. Bazen kanıtlar çelişkilidir. Tıpkı bugün olaylar hakkında tartışmalar olduğu gibi, yüzlerce yıl önce de günün olayları hakkında tartışmalar olduğunu ve sözgelimi III. Richard Büyük Britanya tahtına geçebilmek için yeğenlerinin öldürülmesini gerçekten emretti mi? Chavez 2002'deki yinelenen (bazı politikalarda seçmenlerin doğrudan bir oylama yoluyla seçili bir görevliyi görevden almalarını sağlayan bir prosedür) seçimleri gerçekten kaybetti mi? gibi soruların bugün insanlar tarafından hala tartışıldığını belirtir. Bu noktada hikâyeci tarih anlayışını bu olay ve süreçleri kendi içerisinde mantıklı argümanlarla açıklamaya çalışan bir yöntemler bütünü olarak yorumlar.

Schama'nın tarihçiliğinde öne çıkan özellikler; öyküler yoluyla geçmişini ayrıntılı bir biçimde tasvir ederek sunma, insanlarda geçmişe dair bir merak uyandırma, insanların hayal güçlerini harekete geçirme, geçmişin insanlarca sorgulanmasını sağlama ve kanıt çeşitliliğini gözetme şeklinde sıralanabilir. Schama tüm bu amaçlarını eserlerine tam olarak yansıtmış ve eserleriyle bu anlamda dünyanın en çok okunan tarihçileri arasında yer almayı başarmıştır.

Schama'nın tarihsel anlatılarında gazetelere, mektuplara, deneme transkriptlerine, hatıralara başvurarak kanıt kullanması hem tarihçilerin kaynakları nasıl kullandığına hem de hikâyeyi nasıl anladığına dair ipuçları sunmakta, bu da anlatımını güçlendirmektedir (Hanawalt ve White, 1993, s. 122). Schama'nın tarihçiliğinde dikkati çeken unsurlardan biri öncelikli olarak geçmiş hikâyeleri anlatırken herhangi bir giriş veya çerçeveleme aracı olmadan doğrudan anlatıma başlayarak çok sayıda anlatının yaratıcı modlarını kullanması, kurgu ve gerçeği bir arada sunması, yaşanmış geçmişin yapay olarak tasarlanan bir metinden başka bir şey olmadığı konusunda ısrarcı olması ve tarihsel bilginin her zaman anlatıcının karakter ve önyargılarıyla sınırlandırıldığı fikrini taşımasıdır (Halttunen, 1992).

Schama'nın tarihsel anlatımlarında dikkati çeken bir başka unsur da iç mekân monologlarından, türetilen diyaloglardan, sahneleme tanımlamalarından ve tarihin üzeri örtülmüş ayrıntılarının canlanmasını sağlayan harfi harfine verdiği transkripsiyonlardan yararlanarak hikâyeci anlatımını güçlendirmesidir (Masur, 1992). Schama'nın tarihçiliğinde gerçek ile kurgu arasındaki farkın kaçınılmaz bir biçimde ortadan kaybolduğu görülmektedir; bu da Schama'nın 90'lı yılların başında verdiği eserler için tarihçilikte hikâyeci anlatıma dönüşü gündeme getirmiştir (Gortázar, 1993, s.88).

Ford (1999, s.24) ise Schama'nın tarihçiliği ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Geleneksel tarihi üst anlatıyı reddedebilse de, bir hikâyeyi estetik ve ideolojik açıdan tutarlı bir biçimde meta anlatı formunda (diğer bir anlatı içinde hayli uyumlu bir formda) ortaya koymaktadır. Schama'nın kendine özgü tarihsel anlatılarında, cahil (yobaz) kahraman ve hainlerin, ahlaki gidişat içinde hak ettiklerini bulduklarını gösteren apaçık sözel yönelimler yer almaktadır. Bu doğrultuda, Schama belirgin bir şekilde hem edebiyattan hem de tarihten savlar kullansa da, tarih yazıları tarih ve edebiyatın modern savlarını yıkmamaktadır. Bu bağlamda Schama'nın metinleri daha ziyade tarihsel olarak tarih ile edebi tarihin buluştuğu

orta noktada (yolda) “bu gerçekten oldu mu?” sorusunu barındıran, popüler tarih adına hibrit (melez) ve büyük ölçüde pazarlanabilir bir zemin oluşturmaktadır.

Ford’un bu görüşleri ve Schama’nın tarihsel gerçeklik tartışmalarında modernist iddiaya (tarihte keşfedilecek doğruların/gerçekliğin olduğu) yakın duran bir görüntü vermesinden hareketle Schama’nın anlatı/hikâye/öykülendirme odaklı tarihçilik yaklaşımının, tarih ve edebiyat arasındaki sınırların bulanık olduğu ve gerçekliğin oluşturulduğu/kurgusalılığı iddiasını taşıyan tarihin postmodernist yorumlarının uzağına düştüğü ileri sürülebilir. Nitekim Lambert’in (1995) Schama’nın tarih anlayışının postmodern metinlerdeki gibi işlemediği yönündeki tespiti, burada ileri sürülen, onun hikâyeci yaklaşımının postmodern tarihyazımının uzağına düştüğü bulgusunu destekler niteliktedir.

Champion’a (2003, s.160-173) göre Schama’nın hikâyeci tarih anlayışı özellikle televizyon tarihçiliğinde etkisini göstermiştir. Ona göre:

Bu yöntemde izleyici, tanıdık bir yere, kalelere, katedrallere, kır evlerine, tarlalara, yatak odalarına ve özel yerlere götürülebilir. Kraliyet mahkûmlarının dışarıdan baktıkları pencerelerden bakabilir ya da yedikleri masalara oturabilir. Yazdıkları kelimeleri düşünebilir, kılıçların çatışmasını ve atların toynaklarını duyabilir. Görsellerdeki portreler, halılar, kafatasları, paralar, heykeller, hepsi bir zamanlar yaşayan kişileri gün yüzüne çıkarır. Bu bağlamda Schama Britanya Tarihi programında bir dönem boyunca olayların bir anlatımını birleştiren ve bu hikâyelerin gösterdiği ya da aydınlattığı daha geniş bir tarihsel argümanı birleştiren on altı program hazırladı. Programın temel mottosu şuna dayanmıştır: Tarih hiçbir zaman basitçe “ne zaman ve nasıl” değildir, aynı zamanda “neden ve ne anlama geldiği”dir. Böylece Schama’nın İngiltere Tarihi’nde (16 bölüm, BBC 2000-2001), izleyici, İngiliz adalarında batı anakarasındaki taş devri sahil yerleşim yerinden, Fransız, Batı Hint, Kuzey Amerika ve Asya’daki Wigan Halk Kütüphanesi’ne kadar uzanan çeşitli yerlere bir tura çıkarmıştır. Şaşırtıcı manzaralar, ormanlar, fırtınalı denizler, kabile ve ulusal kimliklerin coğrafi ve hayali sınırlarının geliştirilmesi, bu sınırların evrimi ve kabulü için geniş bir bağlam sağlar. O zamanki floranın yanı sıra, toprağın faunasının rolü dahi gözlemlenir. Kamera açıları ile çekici bir ortam sağlanır, müzik ise temaların amaçlarını güçlü görüntülerle besler. Bu bileşenlerin düzenlenmesi - imge, yorum, yeniden yapılanma - anlatıyı enerji ve tutkuyla ileri götürür ve izleyici tarihin içerisine girer.

Schama, TV tarihçiliği alanında da İngiltere’de önemli bir yere sahiptir lakin Stansky’e göre TV programları tarihin popülerleşmesinde etkili değildir. Schama’nın TV programlarında olduğu gibi, görüntülerle dolu metinler vardır; hatta görüntüler inanılmaz derecede canlı ve ilgi çekicidirler. Ancak bu, tarihin “basitleştirilmesi” etkisine sahiptir. Zira televizyondaki

anlatılan kişilerin aslında daha zengin olan dünyaları paylaşamamaktadır. Yine de tarihi bu şekilde sunmak tamamen dışlanamaz. Görsel sunumlar son derece güçlü bir etki yaratmaktadır. Tarihsel filmlerin doğruluğu hakkında periyodik tartışmaların ortak noktası bu filmlerin genel olarak hatalarla dolu olduklarıdır. Ve aynı zamanda, gençleri (yaşlıları da) tarihsel süreçlerde ve hatta tarihsel problemlerde ilgili hale getirmenin hayati işlevine hizmet ettikleri genel bir konsensüs de vardır. Ancak görüntü hiçbir zaman nüansları, nitelikleri ve yazılı bir metinde ifade edilebilecek belirsizlikleri sunamayacaktır. Bu yönüyle TV tarihçiliği eksik sunumdan ziyade basitleştirilmiş ve düşük hale getirilmiştir. Bu yüzden sayfadaki Schama, ekrandaki Schama'dan çok daha büyük bir nimettir (Stansky, 2009, s. 689).

Parkinson (2007), Schama'nın 2005 yılında BBC televizyonunda dokümanter film olarak yayınlanmış olan, Ulusal Kitap Eleştirmenler Dairesi tarafından kurgusal olmayan kitap yazarlarına verilen “2006 National Book Critics Circle Award for Non-fiction winner, for *Rough Crossings*” Ödülü'ne ve 2006 Hessell-Tiltman Ödülü'ne lâyık görülen; İngiltere, Köleler ve Amerikan Devrimi konulu İngiltere'de basılmış “*Rough Crossings: Britain, the Slaves and the American Revolution*” kitabında kullandığı tiyatral metafor düzeninin okuyucuda muazzam bir etki bıraktığını, diğer yandan bu şaşaalı anlatımın belgelerle kanıtlanmaktan yoksun olduğu için tarihi olayları gerçekçilikten uzaklaştırdığını düşünmekle birlikte yine de Schama'nın çok az tarihçi tarafından ele alınabilecek tarihsel gerçekleri tartışmaya açması yönüyle profesyonel bir tarihçi olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla Schama'nın tarihçiliğinde kimi zaman belgelerle desteklediği hikâyeci anlatımının zaman zaman da kanıt sunmaktan uzak olması nedeniyle ‘zayıf gerçekçilik’te nitelendirildiği ancak genel anlamda etkili anlatımı ve cesaret isteyen konulara değinmesiyle tarihçiliğe ve tarih eğitimine yeni bir boyut kattığı yorumlanabilir.

Schama ise İngiliz tarihi TV yayınlarındaki amacını şu şekilde açıklamıştır: Benim görevim, İngiliz tarihinin anlatımı için geniş bir popüler izleyici kitlesi yaratmak, anlatıcıyı izleyenlerin eşlik ettiği bir paylaşım ortamına sokarak aydınlatma yolculuğudur. Bu yolculukta, paylaşılan, çoğu zaman hem genel hem de bilimsel olarak zengin yazılarla

beslenen, web sitesinde sık sık açık bir şekilde ifade edilen tartışma ve muhalifliğin yaygınlaştırılması amaçlanmıştır (Schama, 2009, s. 697).

Schama'ya göre tarih, kendi hayatında bunlardan muhtemelen yalnız birini yapabileceğini öne sürdüğü iki şeye yarar: "İlki tanıklığa, öykü anlatmaya ve yeniden hayata döndürmeye, ikincisi de tartışmaya ve analize yarar. Böylece tarih, tarihimizi yalnızca güncelin önemli olduğu yolundaki oyun duyumsayışımızın eksantrikliğinden kurtarmaya yarar" (Campbell, 1991, s. 96). Tarihi, geçmişin bir tanığı gibi davranıp tüm yönleri ile yeniden kurgulanmış bir formda sunmayı hedeflediğine işaret eden bu ifadeler Schama'nın tarihçiliğinin genel bir özeti niteliğindedir. Zira Dilek ve Yapıcı'ya (2005a, s. 61-62) göre de tarihçinin geçmişi yeniden yapılandırmasında geçmişin kalıntılarının yetersizliği söz konusudur ki bu noktada devreye giren imgesel yaratıcılık hem öykülerin hem de tarihi çalışmaların yeniden kurgulanmasında kullanılan ana araçtır, demektedirler. Onlara göre, tarihçinin kurgusalcılığı şu üç aşamadan oluşur: a) Geçmişin izlerine dayanarak insan davranışının yaratıcı etkilerini anlamlandırmak. b) Süreç içindeki boşlukları imgesel düş gücü aracılığı ile yeniden kurgulamak. c) Söz konusu tarihçiyi diğer meslektaşlarından ayıran kendine has bir anlatım tarzının olması. Buradan hareketle Schama'nın eserlerini oluştururken bahsi geçen aşamaları kendine has uslubu ile yerine getirdiği söylenebilir.

Schama'nın tarihi kaleme alış şekli kronolojik anlayıştan ve postmodern tarih yazımından farklı nitelikler gösteren bir hikâyeleştirmedir. Tarih yazımını bu çerçevede şekillendiren Schama'nın ayrıntılarla dolu anlatımı okuyucuyu olay/olguların içinde, kendini onların bir parçası gibi hissetmesini sağlayan; kendini bir anda yoğun duygu karmaşasının içinde bulduğu özgün, sıradışı tarih metinleridir. Bu yönleriyle de onun benimsediği hikâyeci yaklaşımın duyuşsal alana nüfuz etmede, tarihin faileri olarak insana odaklanmada; tarihe ilgi ve merak uyandırmada son derece etkili metinler oldukları ileri sürülebilir.

2.2.2. Tarih Alanındaki Eserleri ve Çalışmaları

Bu bölümde, Simon Schama'nın tarih alanındaki eser ve çalışmaları; 'kitaplar', 'süreli yayınlar', 'dokümanter filmler ve videobantlar' olmak üzere 3 grupta incelenmiş olup çalışmanın sonunda hikâyeci yaklaşıma uygun olarak tarih sırasına göre verilmiştir.

2.2.2.1. Kitapları

Kitapları çok satanlar listesinde yer alan Simon Schama'nın yayınlanmış 18 kitabı bulunmaktadır ve bu kitaplar daha çok onun uzmanlık alanları ile ilgilidir. Bunlar tarih sırasında göre; *Patriots and Liberators: Revolution in the Netherlands 1780–1813* [Vatanseverler ve Kurtarıcılar: Hollanda Devrimi 1780-1813] (1977), *Two Rothschilds and the Land of Israel* [İki Rothschild ve İsrail Ülkesi] (1978), *The Embarrassment of Riches: An Interpretation of Dutch Culture in the Golden Age* [Zenginlerin Utancı: Altın Çağda Hollanda Kültürünün Yorumlanması] (1987), *Citizens: A Chronicle of the French Revolution* [Yurttaşlar: Fransız Devrimi Tarihçesi] (1989), *Dead Certainties: Unwarranted Speculations* [Yaşanmış Olasılıklar: Mesnetsiz Spekülasyonlar] (1991), *Landscape and Memory* [Peyzaj ve Hafıza] (1995), *Rembrandt's Eyes* [Rembrandt'ın Gözleri] (1999), *A History of Britain* [Britanya Tarihi] Vol. I: *At the Edge of the World 3500 B.C.-1603 A.D.* [Cilt 1: Dünya'nın Kıyısında] (2000), *A History of Britain Vol. II: The Wars of the British, 1603-1776* [Cilt 2: İngilizlerin Savaşları] (2001), *A History of Britain Vol. III: The Fate of the Empire 1776-2000* [Cilt 3: İmparatorluğun Kaderi] (2002), *Hang Ups: Essays on Art* [Asılı Kalanlar: Sanat Üzerine Denemeler] (2005), *Rough Crossings* [Sert Geçişler] (2005), *Simon Schama's Power of Art* [Simon Schama'nın Sanat Gücü] (2006), *The American Future: A History* [Amerikan Gerçeği: Tarih] (2009), *Scribble, Scribble, Scribble: Writing on Politics, Ice Cream, Churchill and My Mother* [Karalamalar, Karalamalar, Karalamalar: Politika, Dondurma, Churchill ve Annem] (2010), *The Story of the Jews* [Yahudilerin Öyküsü], Volume I: *Finding the Words, 1000 BCE–1492 CE* [Sözcüklerin Dili] (2013), *The Face of Britain: The Nation through Its Portraits* [Britanya'nın Yüzü: Portreleriyle Bir Ulus]

(2015) ve *The Story of the Jews: Belonging 1492–1900* [Aidiyet], *The Jewish Journey* [Yahudi Yolculuğu: Aidiyet] (2017) adlı eserlerdir.

Tüm bu eserler göz önüne alındığında Schama'nın belirli ülkelerin tarihlerindeki önemli kırılma noktalarını konu edinerek ele aldığı dönemlerin ayrıntılı resmini çizmeye çalışan bir anlatıma sahip olduğu gözlemlenmiştir. Schama'nın ilgili dönemlerin insan, toplum ve olaylarını kendi küçük dünyalarında hikâyeleştirerek sunduğu, okuyucuyu kitaplarına çekmeyi hedeflediği ve onların konuyu daha iyi anlamalarını sağlamaya çalıştığı ileri sürülebilir. Ayrıca Schama'nın yoksullar, Yahudiler, devrimlerde ezilenler gibi edilgen ve güçsüz kesimlerin gözünden tarihi kurgulayan bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir.

2.2.2.2. Süreli Yayınları

Schama'nın 1970-2010 yılları arasında tarih ve tarih eğitimine ilişkin yayınlanan 13 makalesi bulunmaktadır. Bunlar; 1970'de *The Historical Journal*'da yayınlanan "Schools and Politics in the Netherlands 1796-1814, 1973'te *History*'de yayınlanan "Review of Charles X of France: His Life and Times by Vincent W. Beach, 1979'da *Daedalus*'ta yayınlanan "The Unruly Realm: Appetite and Restraint in Seventeenth Century Holland", 1981'de *The Journal of Modern History*'de yayınlanan "Review of A Palace for a King: The Buen Retiro and the Court of Philip IV by Jonathan Brown, J. H. Elliott", 1985'te *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*'ta yayınlanan "Rembrandt and Women", 1986'da *The Journal of Interdisciplinary History*'de yayınlanan "The Domestication of Majesty: Royal Family Portraiture 1500-1850", 1988'de *The American Historical Review*'de yayınlanan "Review of Politics, Culture, and Class in the French Revolution by Lynn Hunt", S.Hoffmann ile birlikte kaleme aldığı ve 1990'da *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*'ta yayınlanan "The French Revolution and Its Commemoration in Retrospect", 1992'de *History News*'te yayınlanan "Clio Has A Problem", 2003'te *The Public Historian*'da yayınlanan "Fine-Cutting Clio", C.Pybus ve D. Waldstreicher'le birlikte kaleme aldığı ve 2006'da *The American Historical Review*'de yayınlanan "Review of Rough Crossings: Britain, the Slaves and the American Revolution by Simon Schama",

2009’da *The American Historical Review*’de yayınlanan “A History of Britain: A Response” ve son olarak da 2010’da *The Guardian*’da yayınlanan “My vision for history in schools” adlı makaleleridir.

2.2.2.3. Dokümanter Filmler ve Video Bantlar

2.2.2.3.1. Dokümanter Filmler

Simon Schama, 1995-2018 yılları arasında Tolstoy, Amerikan siyaseti ve Yahudilerin öyküleri gibi çeşitli konularda 58 dokümanter film yazmış ve sunmuştur. Belgesel filmleri History Channel, BBC, PBS gibi kanallarda yayınlanmıştır (Columbia University, 2019). Bunlar; 1995’te 5 bölüm halinde yayınlanan *Landscape and Memory* [Peyzaj ve Hafıza], yine aynı yılda yayınlanan *Rembrandt: The Public Eye and the Private Gaze* [Rembrandt: Toplumun Gözü ve Hususi Bakış], 2000 yılında 15 bölüm halinde yayınlanan *A History of Britain by Simon Schama*, 2003’te yayınlanan *Murder at Harvard* [Harvard’da Cinayet], 2005’te yayınlanan *Rough Crossings*, 2006’da 8 bölüm halinde yayınlanan *Simon Schama’s Power of Art*, 2008’de 4 bölüm halinde yayınlanan *The American Future: A History*, 2009’da yayınlanan *Simon Schama’s John Donne* [Simon Schama’nın John Donne’i] ve yine aynı yılda yayınlanan *Simon Schama’s: Obama’s America* [Obama’nın Amerikası], 2012’de yayınlanan *Simon Schama’s Shakespeare*, [Simon Schama’nın Shakespeare’i] 2013’te 5 bölüm halinde yayınlanan *The Story of the Jews* [Yahudilerin Öyküsü], 2014’te yayınlanan *Schama on Rembrandt: Masterpieces of the Late Years*, [Simon Schama Rembrandt’ı Anlatıyor: Son Yılların Başyapıtları] 2015’te 5 bölüm halinde yayınlanan *The Face of Britain by Simon Schama* ve son olarak da 2018’de 9 bölüm halinde yayınlanan *Civilisations* [Medeniyetler] adlı dokümanter (belgesel) filmlerdir.

2.2.2.3.1. Video Bantlar

Simon Schama, BBC televizyonu için yaptığı dokümanter filmler dışında Book TV C-Scan2 kanalı için de konuklarla söyleşi şeklinde gerçekleştirdiği, çoğunlukla kitaplarında ele aldığı

konularda yapılan televizyon programlarına da imza atmıştır. Bunlar; *Citizens: A Chronicle of the French Revolution* [Yurttaşlar: Fransız Devrimi Tarihçesi] (14 Temmuz 1989), *Kaddish* (16 Kasım 1998), *Biography: Fact or Fiction?* [Biyografi: Gerçek mi, Kurgu Mu?] (29 Nisan 2000), *A History of Britain: 3500 B.C. - 1603 A.D.* (5 Aralık 2000), *September 11th Fund Benefit* [11 Eylül Yardım Fonu] (11 Ekim 2001), *Rough Crossings: Britain, the Slaves and the American Revolution* [Sert Geçişler: İngiltere, Köleler ve Amerikan Devrimi] (26 Haziran 2006), *Afterwords with Simon Schama* [Simon Schama ile Sonsöz] (26 Haziran 2006), *2006 National Book Critics Circle Awards- Nonfiction Finalists Readings* [Ulusal Kitap Eleştirmenleri Birliği Ödülleri: Kurgusal Olmayan Kitap Finalistleri] (7 Mart 2007), *The American Future: A History* [Amerikan Gerçeği: Tarih] (19 Mayıs 2009), *The American Future: A History* [Amerikan Gerçeği: Tarih] (26 Eylül 2009), *Scribble, Scribble, Scribble* [Karalama, Karalama, Karalama] (25 Nisan 2011), *The Story of the Jews* [Yahudilerin Öyküsü] (27 Mart 2014) ve *Munk Debate on Global Refugee Crisis* [Munk Münazarası: Küresel Mülteci Krizi] (1 Nisan 2016) adlı programlardır.

Schama TV programlarında da tıpkı kitaplarında olduğu gibi görsel malzemelerin hafıza, ilgi ve algı konusundaki pozitif etkisini göz önüne alarak aynı üslubunu sürdürmüş, bununla birlikte içerik olarak daha yüzeysel ama etkili ve öğretici programlar yapmaya çalışmıştır. Bu programlarında da hikâyeci yaklaşım esastır ve hikâyelerindeki tüm karakterlerin gözünden ve çevresinden ilgili konu anlatılmıştır.

2.3. Simon Schama'nın Tarih Eğitimi Anlayışı ve Tarih Eğitiminden Beklentileri

Bu bölümde; İngiltere'de geçmişten günümüze tarih eğitimi ve müfredat geliştirme çalışmaları, Simon Schama'nın tarih eğitimi anlayışı, İngiltere müfredatındaki tarih eğitimi yaklaşımı ve Schama'nın tarih eğitiminden beklentileri ele alınacaktır.

2.3.1. İngiltere’de Geçmişten Günümüze Tarih Eğitimi ve Müfredat Geliştirme Çalışmaları

İngiltere’deki tarih eğitiminin amaçları bu çalışma açısından önemli bir konudur. Tarih eğitiminin “amaçlarını” belirlemek kolay değildir. Tarih, geçmişin kanıtlar yolu ile aydınlatılması olmakla birlikte tarihsel bilgi tarihçinin kanıtları yorumlama biçimine göre farklılaşarak gelişme gösteren bir disiplin dalıdır (Gallie, 1956). Dolayısıyla aynı farklılaşma tarih eğitimi için de söz konusudur. Tarih eğitiminin amaçları ülke ve milletlerin eğitimden beklentilerine göre değişiklikler göstermektedir. Berger ve Lorenz’e (2008, 71-85) göre, İngiltere’de modern tarihçilik 1960’larda yaşanan eğilimlere rağmen devletin kanadı altında gelişerek millileştirilmiş bir endüstri olarak varlığını devam ettirmektedir. Carretero’ya (2011, s. 25) göre de tarih eğitimi, doğal olarak ulus devletlerin varlıklarını da tanımlamayı içerdiği için çoğu zaman açıkça ulusal kimlik inşası için de bir araç olarak işlev görmüştür. Ulusal kimlik, ortak bir kültürün doğal bir sonucu değildir. Eğitim, ulusal kimliğin ideolojik çabalar neticesinde resmileştirilmiş bilgisinin aktarılmasını sağlar (Foster ve Crawford, 2006, s. 70) . Bu bağlamda tarih eğitimi ve okullarda verilen tarih öğretimi, ulusal kimliğin konusu da olduğundan bu öğretimin metodu, amaç ve hedefleri her zaman tartışmalı bir konu olarak kalmıştır (Nakou ve Barca, 2010; Taylor ve Guyver, 2011).

Yirminci yüzyılın başında İngiltere’de, öğrencilerin büyük çoğunluğu ilkokullarda örgün eğitimi almaya başlamışlardır. 1900’den önceki 25 yılda, değişen finansman düzenlemelerine cevap olarak ne öğretildiği konusunda ciddi değişiklikler olmuş ve bundan tarih dersleri de özellikle etkilenmiştir. 1890 yılına gelindiğinde, 22.516 ilköğretim okulundan, 20.330’unda İngilizce, 12.367’sinde coğrafya okutulurken sadece 414’ünde tarih öğretiliyordu (Board of Education, 1900a, s. 116). Eğitim finansmanı kurallarındaki değişiklikler, tarih öğreten ilkokulların sayısında bir artışa neden olmuştur; 1899’a kadar 5.879 okulun müfredatına tarih girmiş 1900’den itibaren “coğrafya, tarih ve ortak şeyler üzerine dersler” adı altında birleştirilmiştir (Board of Education Education, 1900b, s. 4). 1903’te ise neredeyse tüm okullara tarih eğitimi girmiştir.

Eğitim Kurulu, tüzük ve “İlköğretim Öğretmenleri için Önerilerde” öğretmenlerin nasıl tarih öğretmeleri gerektiği konusunda yol gösterici olmuştur. 1905 yılında İlk “Öneriler”de, ne öğretilbileceği konusunda çok şey olsa da uygulamanın her öğretmenin kendisi için düşünmesi ve kendisi için çalışması gerektiği vurgulanmış ve öğretim yöntemleri, öğretmenlere ve okulun özel ihtiyaçlarına ve koşullarına en uygun olabilecek şekilde serbest bırakılmıştır (Board of Education, 1905, s. 5). Önerilerde ilköğretimin temel amacının “öğrencilerin karakterinin inşası” olduğu belirtilmiş ve tarihin bu konuda rol oynaması şiddetle istenmiştir. Küçük öğrencilere ise tarih, sözlü olarak “bir dizi tipik kahramanının biyografileri aracılığıyla” öğretilmelidir (Board of Education, 1905, s. 5) denilmiştir. Kurul bu aşamada tarih öğretiminde belirli bir pedagojik uygulamayı öngörmemiş, ancak tarihsel bir dönemin farklı yönlerinin sırasıyla bakıldığı konu merkezli ile kronolojik arasında bir metotla tarih öğretimini gerçekleştirmiştir (Board of Education, 1905, s.63). Öğretmenler; haritalar, küreler, resimler, fener slaytları, öğretmenlerin kendi kara tahta çizimleri, şemaları ve drama kullanarak konuları anlatacaklardı. Ayrıca öğretmenler müzelere, sanat galerilerine ve tarihi yerlere okul gezileri düzenlemeye teşvik edilmiş, okulda sözlü öğretimin önemi vurgulanmıştır. Birinci Dünya Savaşından önce ise İmparatorluğun öğrencileri için önemli olduğu düşünülen “vatandaşlık” eğitimine en çok önemin verildiği görülmüştür (Keating ve Sheldon, 2011, s. 6).

Bu dönemde öğrencilere yakın tarihin de öğretilmesi gerekiyordu ama bu alan sorunluydu. Zira öğrencilere İngiltere’nin saltanatla hüküm sürdüğünü kabul ettirmek ilginç ve çekici olmazdı, bununla birlikte anayasal ve ekonomik değişiklikleri incelemek de çocuklar için çok zor ya da potansiyel olarak tartışmalı olurdu. Bu bağlamda 1927’de Milletler Cemiyeti ve dünya tarihi ile ilgili çalışmalar tavsiye edilmiş, ancak dünya tarihi yalnızca modern uygarlığın başlangıç noktalarını konu almış (yani Filistin, Yunanistan ve Roma’yı) ve günümüze kadar getirmemiştir (Board of Education, 1927a, s. 124). Müfredatın yaklaşık dörtte birinde Milletler Cemiyeti’ne atıfta bulunulmasına rağmen dünya tarihi pek öğretilmemiştir (Board of Education, 1927b, s. 7). Bu dönemde eğitim müfettişleri, sınıf öğretmenlerinin anlatı becerilerindekive çocukların derslere katılma konusundaki

eksiklikleri eleştirmiştir. Daha eski sınıflarda bile müfettişler çoğu çocuğun zamanlarının en az yüzde 75'ini “pasif dinleyici olarak” geçirdiğini tahmin etmişlerdir (Keating ve Sheldon, 2011, s. 7). İkinci Dünya Savaşı'ndan önceki son önerilerde ise günümüz modern tarihin çalışılması önerilmiş, ancak savaş keşmekeşi nedeniyle sadece 13-14 yaşları arasında bu müfredat uygulanabilmiştir (Board of Education, 1937, s. 425).

1959'daki eğitim önerileri raporu öğrencilerin tarih eğitimi konusundaki eksikliklerini ortaya koymuştur. Gençlere tarih öğretmenin sorunları başlıklı bölümde (Department of Education and Science, 1959, s. 275), “yetişkinlere yönelik tarihi genellemeler çocuklara zorlanmamalı ve hikâyeci yaklaşım benimsemelidir” ifadesi kullanılmaktadır. Rapora göre tarihe en iyi giriş, “iyi anlatılmış bir hikâyenin büyüğü” ile gerçekleşir. Bu hikâyeler çocuğun hayal gücünü teşvik eder ve kendini başka bir yerin içine koyarak, ortaklaşa olarak gelişir. Öneriler, anaokulunun son yılında efsanelerden, 8 ya da 9 yaşlarında gerçek insan hikâyelerinden ve ilkokul yıllarında daha kronolojik bir dizi hikâyeye geçiş sürecinden bahsederek tarih eğitimi modellemiştir (Department of Education and Science, 1959, s. 276-281).

İkinci Dünya Savaşından sonra ortaokul çağındaki çocukların büyük çoğunluğu 14 yaşında okulu bırakmış, gidenler ise teknik okula ya da ticaret okullarına devam etmişlerdir. Genel olarak öğrenciler tarih eğitime devam etmiştir. 1926 Hadow Raporunda tarih öğretimi için öneriler ortaokullar için olanlardan farklı değildir ancak olayların kronolojik sırasının sürdürülmesine rağmen sunumun hikâyeci olması önerilmiştir (Board of Education, 1926, s. 198). Ortaokullarda tarih öğretimi, 1940'lı yılların ve 1950'lerin sonlarındaki yeni gramer okulları, modern okullar ve teknik okullar sistemi altında pek değişmemiştir. Dilbilgisi okulları temel olarak sınav odaklı sözlü öğretim, not alma ve ders kitapları ile öğretmeye devam etse de bazı öğretmenler yukarıda açıklanan ‘gelişim çizgilerini’ kullanmış veya belirli bir dönemin veya konunun çalışıldığı konu bazlı tarihi öğretmeye başlamıştır (Ministry of Education, 1952, s. 18). 1963 Newsom Raporu, okullarda “ortalama” ve “ortalamanın altında” olarak kabul edilen çocukların eğitime bakmıştır. Bu çalışmadaki esas vurgu, her zaman her şeyin bir kısmından ziyade kısa bir süre boyunca derinlemesine

çalışmaktır. Bu bağlamda tarih, çoğu zaman coğrafya ve beşerî bilimler veya sosyal bilgiler olarak dini çalışmalar ile gruplandırılmıştır. Özellikle okulun son yıllarında çağdaş tarih ve vatandaşlık konularını incelemeye önem verilmiştir (Ministry of Education, 1963, s. 166).

1962 yılında, Muhafazakâr Devlet Sekreteri David Eccles, okullarda öğretilen tarih müfredatının geliştirilmesi ile ilgili çalışmıştır. Bu bağlamda Okullar Konseyi'nin öncüsü olan Müfredat Çalışma Grubu kurulmuştur. Çocukların okulda uygun bir eğitim almasını sağlamak için ebeveynlere yasal zorunluluk getirilmesi, öğrencilerin okula devam etmesini sağlamak için devamlılık yasal olarak zorunlu kılınmıştır. Öğretmenler, yerel çalışmalar ve sınıf projeleri gibi öğrencilerin ilgi alanlarına giren dersler düzenlemeye başlamışlardır (Bayne-Jardine'den aktaran Keating ve Sheldon 1970, s. 9). Müze ziyaretleri ve gezileriyle birlikte belgesel kaynakların da incelenmesiyle tarih eğitimi çeşitlendirildi (Fines, 1968, s. 348-356). 1960'ların başında, okullara 30.000 radyo seti sağlandı (Ministry of Education, 1963, s. 73). Reprografik makineler, öğretmenlerin kendi materyallerini üretmelerini sağlayan "çalışma sayfası" devrimini başlattı. Ancak, sınıfsal öğrenme hâlâ, fiili hatırlama ve kompozisyon yazımını test eden sınavlar için bilgi toplama ihtiyacı nedeniyle dikte ve kopyalama yöntemiyle yapılmıştır (Booth'tan aktaran Keating ve Sheldon, 2011, s. 10). 1966 Okul Konseyi Anketine göre öğrenciler tarihi büyük ölçüde "işe yaramaz ve sıkıcı" olarak değerlendirdi (Price, 1968, s. 343). Bu dönemde sosyal bilgiler, bütünleşmiş beşerî bilimler ve yurttaşlık gibi daha "alakalı" konular tanıtılırken, tarih için kullanılan ders saatleri azalmaya başlamıştır (Moore, 1975, s. 109).

1970'li yıllarda çocuk psikolojisi teorileri eğitimciler arasında popülerlik kazanmaya başlamıştı. Isaacs (1951), Wall (1955), Bruner (1961) gibi bazı çocukların düşünme becerilerini geliştirmek için keşif metodlarının kullanılması gerektiğini söylediler (Isaacs, Wall ve Bruner'den aktaran Hallam, 1969, s. 10) İşte bu ortamda İngiltere'de "Yeni Tarih" anlayışı ortaya çıktı. 'Yeni Tarih' anlayışı, çocuk merkezilik, "tarih çalışması" (doing history), tarihçi becerilerini geliştirme, soruşturma yöntemi, kanıt yorumlama ve analiz etme, nedensellik, değişim, empati gibi temel kavramlar üzerine inşa edilmiştir (Ata, 1999, s. 48). Bu bağlamda çocuk psikolojisi teorileri temel alınarak, tarih dersini, 'tarih yapma' ile

ilişkili karakteristik uygulamaları içeren bir eğitim etkinliği olarak tanımlamaya çalıştılar. Yeni yaklaşım, çocukların tarihsel yöntemde becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu beceriler, geçmiş olaylarla ilgili önyargıların ve farklı bakış açılarının yanı sıra “empati”nin kullanılmasını da içeriyordu, ancak öğretmenlerin bu yaklaşımın sınıfa nasıl uygulanması gerektiğini araştırması zaman aldı (Coltham’dan aktaran Cooper, 2010, s. 20-21). En önemli “Yeni Tarih” inisiyatifi, 1972’de Leeds Üniversitesi’nde kurulan Okullar Konseyi Tarih Projesi oldu. 13-16 yaş grubu için yeni bir müfredat geliştirildi (Sylvester’dan aktaran Keating ve Sheldon, 2011, s.11). Projenin müfredatı; modern bir dünya çalışmasından, konu temelli daha yüzeysel bir çalışmadan, uzun süreli bir gelişim çalışmasından ve bir yerel çalışmadan oluşuyordu. Böylece proje, önceki 30 yıldaki tüm yeni müfredat fikirlerini içerdi. Proje kronolojiyi, çocuklara ikinci bilgi verilmesi gereğini ve tarihsel içerik seçimini önemsiz görmedi. Bununla birlikte, çocukların tarihsel becerilerini geliştirmek için müfredatı açıkça kurgulayan radikal bir yaklaşım sunmuştur. Öğrenciler dersin yeterli aşamalarında kanıt, değişim ve süreklilik, nedensellik ve anakronizm hakkındaki temel fikirleri tekrar gözden geçirdiler. Proje, öğrencileri tarih “ihtiyaçları” temelinde haklı çıkarmaya çalıştı ve öğretmenleri öğrencilerin katılımını sağlamak için sınıfta tarihin amacı hakkında konuşmaya teşvik etti (Schools Council History Project, 1976, s. 11-12). 1970’lerde Okullar Tarih Projesi’nin benimsediği tematik tarih dersi anlayışı tarih derslerinin pek çok okulda yeniden canlanmasını sağlamıştır (Smart ve Harnett, s. 113). ‘Yeni tarihin’ etkisi, Okullar Konseyi Tarih Projesi’ni kabul eden okulların yaklaşık üçte birindeki tarih bölümleriyle sınırlı değildi. Diğerleri de öğrencilere kanıt ve beceriye dayalı öğrenme fikirlerini öğretmek için tanıtımlarında “Tarih Nedir?” argümanını kullandılar. Ancak, “yeni tarih”in tarih öğretimi üzerindeki etkisini güvence altına alan tek gelişme, Genel Ortaöğretim Sertifikası (GCSE) sınavıydı.

1980’li yıllarda tarih öğretimi ve eğitimi alanındaki temel etken Genel Ortaöğretim Sertifikası sınavı olmuştur. Bu sınavdaki memnuniyetsizlik veya başarısızlık 1950’lerden bu yana belirgindir (London University, 2019). Bu sınavı dikkate alan kapsamlı okullar, öğrencilerin 16 yaşında hangi sınava gireceklerine bağlı olarak onları 14 yaşında bölmek

zorunda kalmışlardır (Qualifications and Curriculum Authority, 2009). GCSE, ulusal olarak düzenlenen ilk müfredat revizyonuydu ve okul müfredatına hükümet müdahalesinin başlangıcını işaret ediyordu (Raban, 2008, s. 98). GCSE, geleneksel değerlendirme yöntemlerini tercih edenlerin muhalefetine neden oldu. Sussex'deki bir okuldaki öğretmenler yeni sınavın zorluğunu sorguladılar ve alternatif bir İskoç sınavı için öğrencilerine model hazırlamaya çalıştılar. Mesele, basın gündemine de girmeye başladı ve akademik tarihçiler tarafından konu sahiplenildi (Phillips, 1998, s. 22). Bu durum Ulusal Müfredatta tarihle ilgili sert tartışmaların bir öncüsü olmuştur. 1980'lerin sonlarında tarih müfredatının çerçevelenmesi konusundaki tartışma, nelerin öğretilmesi gerektiğine de değindi. Bu nedenle Avrupa tarihi, müfredat içeriği bakımından göz ardı edilmiş, Ortaçağ Avrupa tarihi, özellikle ihmal edilmiştir (Nelson, 1990. s. 56). Crawford tarih öğretimi konusundaki tartışmaların genellikle daha derin ideolojik farklılıkları yansıttığını öne sürmüştür. Ona göre İngiliz tarihi, politik eylemi haklı çıkarmak, belirli sosyal eğilimleri teşvik etmek ve ekonomik doktrinler geliştirmek için tasarlanan geçmişin tanımlarını kontrol etme girişimleri olarak yorumlanabilir (Crawford, 1995, s. 439).

Bu bağlamda İngiltere'deki ulusal eğitim algısı birçok ülkede daha uzun süredir okula hiç gitmeme özgürlüğü de dâhil olmak üzere 'özgürlük' etrafında dönüyor ve bundan sonra ulusal tarihin resmi bir versiyonuna boğulmasına neden olmuyordu. İngiltere'de 1880'lere kadar herhangi bir tür eğitim zorunlu değildi, ortaöğretim, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonrasına kadar herkese açık değildi ve 1988 yılına kadar hiçbir ulusal müfredat yoktu. 1988'den sonra bile ulusal müfredat, hangi ulusal tarihin anlatılması gerektiğine çok fazla özen göstermedi. Tarih (ilk kez) 14 yaşına kadar zorunlu hale getirildi, ancak bu tarihten sonra her zaman olduğu gibi okulların seçebileceği çok sayıda müfredat sağlayan sınav kurulları isteğe bağlı kaldı. Buna karşın hükümetin 'özgürlük' konusundaki söyleminden bağımsız olarak, okul müfredatının daha merkezi bir yöne ihtiyacı olduğu, daha fazla içerik ve daha fazla İngiliz tarihi yazması gerekliliği tartışılmıştır (Mandler, 2011). Zira İngiltere'deki okullarda tarih öğretimi politik bir futboldur (Taylor, 2011).

Bununla birlikte 1980’lerde tarihin önemi konusunda iki yeni gelişme daha ortaya çıkmıştır: birincisi kamu tarihinin yükselişi, diğeri ise politika yapımında tarihin rolünün etkisi. Eski, halka açık tarih, günümüzde kaç kişinin kendi aile tarihini, emekli insanlar için bir büyüme alanını ya da TV ve radyo dizilerini izleyerek tarihle karşılaştıklarıdır. Bu yüzden Simon Schama gibi kamu tarihçileri televizyon izleyicilerini önemli kılmıştır (Bell ve Gray, 2007).

1990’dan önce İngiltere ulusal bir müfredata sahip olmadığı için gelişmiş ülkeler arasında farklı bir konumdaydı. Politikacılar açısından ise İngiltere’nin ekonomik sorunlarının İngiliz endüstrisindeki başarısız rekabet durumuna ve daha iyi eğitilmiş işgücüne olan ihtiyaca dikkat çektiği için eğitim sisteminin sonuçlarına ilgi göstermeye başladı. Başbakan Jim Callaghan Ekim 1976’da Ruskin Koleji’nin konuşmasında, kamu çıkarlarının güçlü ve meşru olduğunu ve eğitim için yılda 6 milyar sterlin harcandığını bu yüzden tartışmalardan memnun kalacağını açıkladı.” (Callaghan, 1976). Bu tartışma İngiltere ve Galler için Ulusal Müfredatı tanıtan 1988 Eğitim Reformu Yasası ile sonuçlandı. Lakin Başbakan Margaret Thatcher, yalnızca İngilizce, matematik ve fen bilimleri belirleyen temel bir müfredatı tercih etti. Eğitim sekreteri Kenneth Baker, 16 yaşına kadar ortak müfredat programında yedi ana dersin olacağını ve bunlardan birinin tarih dersi olması gerektiğini ve bunu desteklediğini belirtti. Baker’ın anlayışı öne çıktı ve 1989’da yeni müfredatı hazırlamak için akademisyenlerin, öğretmenlerin, eğitimcilerin ve diğer uzmanların çalışma grupları kuruldu (Baker, 1993, s. 196-197). Çalışma sonrasında ilköğretimde, konu çalışmasının ilerlemesi tarihe harcanan zamanı artırmış, müfettişler tarafından “yüzeysel” olarak nitelendirilen çalışmaların çoğunu azaltmıştır (Department of Education and Science, 1989: 7). Ortaokulda, çocuklar okul değiştirirse tekrarlama veya ayrıca tarih eğitimi almaya zorlanmıştır. 1988 yılına kadar müfettişlerin düşünceleri, 5-16 yaş arasında tüm çocuklara öğretilmesi gereken ortak bir tarih oluşturmaya yöneldi (Department of Education and Science, 1988, s. 12-13). Bu bağlamda kronolojik anlayışı ve ortak bir kültürün ve toplumun değerlerinin aktarılması için gerekli görülen tarihi bilgiyi şiddetle vurguladılar.

Bu dönemde Ulusal Müfredat’taki tarihin içeriği konusunda yaşanan tartışmalar halkın dikkatini çekmiştir. Tarih Çalışma Grubu, İngiliz tarihinin önceliğini kabul etmiş

muhafazakâr bir hükümetin gözetiminde müfredat içeriğini seçecektir (Keating ve Sheldon, 2011, s. 12). Basın ilgisi ve akademik tartışmalar, hangi tarihsel olayların veya kişilerin müfredata dâhil edilmesi gerektiği tartışmasına odaklanmıştır (Jones, 2000). İçerik açısından, çalışma grubu, İngiliz tarihini ve Avrupa ve dünya tarihindeki çalışma konularını kapsayan geniş bir ilgi alanını karşılamaya çalışmıştır. Ayrıca siyasi olayların yanı sıra ekonomik, sosyal ve kültürel tarihi de vurgulamışlardır (Department of Education and Science, 1990, s. 31-33). Çalışma grubunun raporlarını takip eden iki uzun istişarenin ardından, yaklaşımlarının lehine belirgin bir şekilde bini aşkın başvuru alındı ve Mart 1991'den 2010 yılına kadar Ulusal Tarih Müfredatı genel hatlarıyla uygulandı.

Bu bağlamda en önemli değişim Başbakan Margaret Thatcher ve onun SoS'u, Kenneth Baker, 1988 Eğitim Reform Yasası ile gerçekleşmiştir. Bu reform ile öğrencilere tarih öğretiminin amacı şunlar olarak belirlenmiştir (Department of Education and Science, 1988):

- Ortak geçmişe ilgi duymak;
- İnsan kazanımlarını ve isteklerini takdir etmek;
- Toplumun değerlerini anlamak;
- Kendi ülkelerinin ve dünyanın tarihindeki başlıca sorunları, olayları ve bu olayların birbirlerini nasıl etkilediğini öğrenmek;
- Geçmişe dair anlayışları düzenleyebilecekleri bir kronoloji bilgisi geliştirmek;
- Geçmişin şimdiki zamandan nasıl farklı olduğunu ve başka zaman ve yerlerdeki insanların hangi farklı değerlere ve davranışlara sahip olabileceğini anlamak;
- Tarihi bir sorgulama süreci olarak vurgulayarak ve birincil ve ikincil kaynak materyalleri yorumlamak için gerekli becerilerin çeşitliliğini geliştirerek kanıtların doğasını anlamak;
- Tarihsel gerçeklerle bu gerçeklerin yorumlanması arasında ayrım yapmak;
- İnsanın niyetleri, inançları ve nedenleri ile çevresel faktörler açısından değişimin açıklamalarını aramak;

- Olayların genellikle çok sayıda nedeni olduğunu ve tarihsel açıklamanın geçici ve bazen tartışmalı olduğunu kavramak;
- İnsan ilişkilerinde değişim ve süreklilik süreçlerinin anlaşılmasını ve değişimin ve ilerlemenin mutlaka aynı olmadığını kabul etmeyi teşvik etmek;
- Geçmiş olayların açıklamalarını sunmak ve geçmişe dair insanların bakış açılarını ve dürtülerini bilinçli bir şekilde değerlendirmek için açık bir şekilde tarihsel kanıtlara dayalı bir içgörü geliştirmek;
- Belirli tutum ve değerler geliştirerek kişisel ve sosyal eğitime katkıda bulunmak: örneğin kanıtlara saygı ve çeşitli görüşlerin hoş görülmesi;
- Geniş bir medya yelpazesi kullanarak, açıkça iletişim kurmak.

Müfredata göre öğrencilerin üstlendikleri derslerin sonucu olarak geliştirmeleri gereken üç önemli tarihsel anlayış vardır:

- Tarihsel olayları doğru sıraya koymalarını, tarihsel bir bakış açısı kazanmalarını ve kullanmalarını ve anakronizmi engellemelerini sağlayan ‘zaman duygusu’ geliştirmelerine yardım edilmelidir;
- Geçmiş açıklamak için kullanılan veya geçmişten miras kalan terimlerin daha yakından tanınması gerekir;
- İnsanların belirli eylem biçimlerini neden yapıp yapmadıklarına dair bilinçli yargılarda bulunacaklarsa, o zaman yaşayan insanların bakış açılarından tarihsel durumları yeniden yapılandırabilmeleri gerekir. Bu tür yeniden yapılandırmalar kanıtlara dayanmalıdır, kontrolsüz hayal gücü kullanılmamalıdır.

Müfredata göre tarih öğretme ve öğrenmenin temel ilkeleri ise şunlardır:

- Öykü ve anlatı, tarih öğretiminin merkezindedir. Bu yöntem, nedensellik ve değişimin keşfedilebileceği doğal bir yoldur ve özellikle genç öğrencilere, dil gelişimi, kronolojik algı, çevre anlayışı ve sanat alanında çeşitli çalışmaları teşvik etmek için bir araç sağlayabilirler.

- Bu konunun en büyük endişesi, insan eylemlerinin kanıtı ve yorumlanmasıdır. Tarih öğretimi, tarihçileri karakterize eden delillere yönelik özel tutumu geliştirmeye çalışmalıdır. Hem ilköğretim hem de ortaöğretim okullarında tarih öğretimi sürekli öğrencilerin şu soruları sormasına neden olmalıdır: ‘Nasıl biliyoruz? Bununla birlikte öğrencilere çeşitli kaynak malzemelerle çalışma deneyimini vermelidir: belgeler, haritalar, eserler, sözlü tanıklıklar, videolar vb.
- Tarih her zaman kronolojik sırayla öğretilip öğrenilmese de, her yaştaki öğrencilerin geçmiş zaman olaylarını doğru sırayla öğrenebilmeleri şarttır.
- Tarih, yazılı ve sözlü dile güçlü bir şekilde dayanır, ancak bilgi teknolojisi (IT), tarihçi için faydalı bir araçtır. Lakin öğretmenler, geçmiş zamanlarda açıkça görülebilen sorunları ortaya koyarken, öğrencileri tarihsel sorular sormaya ya da tarihsel konular hakkında düşünmeye teşvik etmeyen IT kullanımlarına karşı korumacı davranmalıdırlar.
- Öğretim aynı zamanda öğrencileri düzenli olarak tarihi sorular sormaya teşvik etmelidir. Örneğin, öğrenciler genel olarak belirli bir dönem için: insanlar nerede, niçin ve nasıl oturdular ve yaşadılar? Orada kaç kişi vardı? (Göç, yerleşim, barınma ve nüfus), zamanın insanları kendilerini nasıl besledi ve giydirdi? (Tarım, üretim ve ticaret), mevcut teknoloji neydi? (Endüstri, ulaştırma, silahlar, iletişim), sanat, müzik ve edebiyatları neydi? (Kültürel ve estetik yaşam), o zamanla şimdi arasında veya aynı dönemin farklı medeniyetleri arasında ne gibi farklılıklar ve benzerlikler var? vb.
- Öğrenciler konu üzerinde hayal güçlerinin çalışmasına izin verilmelerine saygı duymaları için teşvik edilmelidir. Dikkatli bir şekilde gerekçeli kanıtlarla desteklenen geçmiş olayların varsayımsal açıklamalarını sunabilmeli, kaynakları karşılaştırarak, tartışarak test edebilmelidirler. Kanıtlar bunu mümkün kıldığı zaman, geçmişte yaşayan insanların bakış açıları hakkında bilgi sahibi olurlar.
- Etkili tarih sayesinde, öğrenciler sadece tarih hakkında iyi bir bilgi birikimi elde etmekle kalmamalı, aynı zamanda tarihçinin iç görüşlerini ve aklını da almalı ve bu amaçlara ulaşmak için gereken görevlerin tadını çıkarmalıdırlar.

Sonuç olarak 1990'lara kadar İngiltere'deki öğretmenler teorik olarak seçtikleri şekilde tarihi öğretmek için özgürdü. Bununla birlikte, 1960'lara kadar genellikle hükümetin “Öneriler”, “Kodlar” ve “Genelge” önerilerini dikkate almışlardır. Bu dönemde ilköğretim seviyesindeki çocuklar için efsanelerden ve efsanelerden gerçeğe dayalı bölümlere geçmek için hikâyelerden faydalanılmıştır. İlkokulun sonraki yıllarında (1944 öncesi) ve ortaokulda, öğretim genellikle kronolojiktir ancak savaşların arası tarih yaklaşımı konusunda artan farkındalıkla kaynakların kullanımı belirsizleşmiştir. Bu dönemdeki temel vurgu İngilizlere ve İngiliz tarihine yöneliktir ancak II. Dünya Savaşı'ndan önce bile, dünya tarihi ve ‘vatandaşlık’ konularını öğretmeye büyük ilgi vardır. Kapsamlı eğitim standartlarının ve okuldan ayrılma yaşının yükseltilmesi, yerel çalışmaların kullanımı ve saha çalışması gibi gelişmeler yeni yaklaşımları teşvik etti. 1970'lerde, öğretmen yetiştiren kolejlerin genişletilmesiyle teşvik edilen bir öğretim programı başlatıldı (Keating ve Sheldon, 2011, s. 14).

Buna paralel olarak geçmişten itibaren İngiltere'deki tarih eğitimi büyük geleneklerin egemenliğinde kalmıştır. Bu büyük gelenekte tarih öğretmenin rolü didaktik olarak etkindir; öğrencilere tarihsel bilginin gerçeklerini vermek ve tekrar eden kısa testlerle onları öğrenmelerini sağlamaktır. Öğrencinin rolü ise pasiftir; tarih, sadece alınan bir konuydu. Öğretilecek olan bilgi kütlesi de açıkça tanımlanmıştır (Husbands, Kitson ve Pendry, 2003, s. 8, Sylvester, 1994, s. 9). Bununla birlikte, Counsell'in belirttiği gibi (2000, s. 54), bu tarih yaklaşımı 1970'lerde ve 1980'lerde zorlanmaya başladı: 1970'lerde ve 1980'lerde, tarih öğretmenleri, müfredat geliştiricileri ve araştırmacılar okul tarihini tamamen yeniden kavramlaştırdılar ve akademik disiplinin etkisi altına girdiler. 1989'da Ulusal Müfredat Tarihi'nde ulusal müfredat hakkında önerilerde bulunmak üzere Muhafazakâr Hükümet tarafından kurulan Ulusal Müfredat Tarihi Çalışma Grubu'nun Nisan 1990'da nihai raporunu yayınlamasıyla tarihin didaktik ve hikâyeci yönlerinin sınıfta bir arada verilmesi planlandı. Yani hem kronolojik bilgi hem de yorum ve açıklamalar, tarihi organik bir bütün haline getirecektir (Department of Education and Science, 1990). 1991'de tanıtılan Ulusal Müfredatta konu dağılımı (İngiliz, Avrupa ve Dünya tarihi) ve içerikleri (politik, ekonomik,

sosyal ve kültürel tarih) dengeli bir biçimde sunulmuştur. Müfredatta ayrıca gençlerin eleştirel okuryazarlığının gelişiminin önemine ve gençlerin tarihin farklı şekillerde yorumlanabileceğini öğrenmeleri gerektiğine belirgin bir biçimde vurgu yapılmıştır (Haydn, 2012, s. 277). Bununla birlikte Grup, önerilenin çok fazla gerçek içerik içerdiğini, müfredatın bazen “korkutucu derecede zorlayıcı” olan bilgiler içerdiğini belirtmişlerdir (Jenkins, 1990). Bu sebepten ötürü 1999’da değişen, İngiltere’deki okullar için ulusal tarih müfredatı şunları belirtmiştir:

- Tarih, öğrencilere İngiltere’deki ve daha geniş olarak dünyadaki geçmişle ilgili merakı ateşler.
- Öğrenciler, geçmişin bugünü nasıl etkilediğini, geçmiş toplumların nasıl olduğunu, bu toplumların politikalarını nasıl düzenlediklerini ve hangi inanç ve kültürlerin insanların eylemlerini etkilediğini düşünür. Bunu yaparken, öğrenciler önemli olayları ve insanları bilmeleri için kronolojik bir çerçeve geliştirir.
- İnsan deneyiminin çeşitliliğini görür ve kendileri hakkında bireyler ve toplumun üyeleri olarak daha fazla anlarlar.
- Öğrendikleri şey kişisel seçimler, tutumlar ve değerler hakkındaki kararlarını etkileyebilir.
- Tarihte, öğrenciler kanıtlar bulur, tartar ve kendi sonuçlarına ulaşırlar. Bunu yapabilmek için yetişkin yaşamında ödüllendirilen becerileri ve delilleri araştırabilmeleri ve kendi bakış açıları için argümanlar ortaya koymaları beklenir (Qualifications and Curriculum Board, 1999).

1999’daki hazırlanan ulusal müfredata göre (Qualifications and Curriculum Authority, 1999), Anahtar Aşama 1’deki öğrenciler; insanların yaşamlarını ve yaşam tarzlarını, İngiltere’den ve dünyadan önemli erkek, kadın, çocuk ve olaylar hakkında bilgileri öğrenirler. Hikâyeleri dinleyip yanıtlarlar, soru sormalarına, cevaplamalarına ve geçmişin günümüzden nasıl farklı olduğunu öğrenmelerine yardımcı olmak için bilgi kaynaklarını kullanırlar. Özel beceriler açısından, çocukların şunları yapması beklenir: olayları ve nesneleri kronolojik olarak anlama; geçmişteki olaylar, insanlar ve değişimler hakkında bir

anlayış geliştirme; geçmişin temsil edildiği farklı yolları tanımlama; geçmişini bir dizi bilgi kaynağından öğrenme; geçmişle ilgili sorular sorup cevaplama.

Anahtar Aşama 2'deki müfredat ise Anahtar Aşama 1'deki becerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrenciler hem yakın geçmişten hem de daha uzak geçmişten önemli insanlar, olaylar ve yerler hakkında bilgi edinmekte ve İngiltere'de ve diğer alanlarda önemli insanları ve olayları öğrenmektedirler. Tarihe, örneğin politik, ekonomik, teknolojik ve bilimsel, sosyal, dini, kültürel veya estetik perspektiflerden bakmaları gerekir. Ayrıca olayları, insanları ve gelişmeleri tanımlamak için zamanlar ve tarihi kelimeleri kullanarak geçmişleri derinlemesine ve genel olarak incelemelerine yardımcı olmak için farklı bilgi kaynakları kullanmaları ve geçmişin farklı şekillerde temsil edilip yorumlanabileceğini öğrenmeleri gerekir. Müfredat; bu becerilerin bir yerel tarih çalışması, üç İngiliz tarihi çalışması, bir Avrupa tarihi çalışması ve bir dünya tarihi çalışması yoluyla geliştirilmesini şart koşar. İngiliz tarihi açısından bu, şunları içerir: Romalılar, Anglo-Saksonlar ve Vikingler; Tudor zamanlarında Britanya ve daha geniş olarak dünya ve 1930'dan beri İngiltere'yi içermektedir. Ayrıca, bu dönemlerde İngiltere'nin, İrlanda'nın, İskoçya'nın ve Galler'in tarihçeleri ile Avrupa'nın ve daha geniş olarak dünya bağlamındaki tarihinin özelliklerini içermektedir. Avrupa tarihi çalışması için, öğrencilerin "Eski Yunanistan'da yaşayan insanların yaşam biçimlerini, inançlarını ve başarılarını ve medeniyetlerinin bugünkü dünya üzerindeki etkisini" incelemeleri gerektiğini belirtir. Dünya tarihi çalışması için ise eski bir toplumun, erkeklerin, kadınların ve çocukların günlük yaşamlarını içeren, Eski Mısır, Eski Sümer, Asur İmparatorluğu, İndus Vadisi, Maya, Benin veya Aztekler incelenir.

Anahtar Aşama 3, İngiltere'nin orta çağından 20. yüzyıla kadar olan önemli şahsiyetlerini ve olaylarını ve Avrupa'nın ve dünya tarihinin kilit yönlerini kapsamaktadır. Anahtar Aşama 1 ve 2'de geliştirilen kronolojik anlayışlar üzerine inşa edilirken, öğrencilerin ayrıca şu konularda daha fazla farkındalık geliştirmeleri beklenir: Kültürel, etnik ve dini çeşitlilik; farklı tarihsel dönemler içinde ve arasında değişiklikler ve süreklilikler; tarihsel olayların, durumların ve değişikliklerin nedenlerini ve sonuçlarını açıklamak açısından sebep ve

sonuçları; olayların, insanların ve gelişmelerin tarihsel bağlamında ve günümüzdeki önemi; tarihçiler tarafından yapılan farklı yorumlar, bunların nedenleri ve geçerliliğinin nasıl değerlendirileceği. Öğrencilerin ayrıca, geçmiş bilgilerini analiz etmek ve nasıl temsil edilebileceğini açıklamak için tarihsel bilgilerini kullanarak farklı bilgi kaynaklarını kullanabilmeleri gerekir. Müfredat, uygun olduğunda hem ulusal hem de yerel seviyelere odaklanarak bu becerileri kullanmaya yardımcı olacak bir dizi alan ortaya koymaktadır. Bu alanlardan üçü İngiliz'dir: İngiltere 1066-1500 (örneğin, monarşinin gelişimi, insanların yaşadığı önemli olaylar ve karakteristik özellikleri); İngiltere 1500-1750 (ör. Kronlar, parlamentolar, kilit kişiler ve insanları etkileyen önemli siyasi, dini ve sosyal değişiklikler); İngiltere 1750-1900 (örneğin ticaretin genişlemesi, sömürgecilik ve sanayileşme ve siyasi değişimler). Bir alan, Avrupa tarihinde önemli bir dönem veya olayın çalışılmasını içerir. İki alan dünya çalışmalarına odaklanmaktadır. Biri 1900'den önce, bir Afrika, Amerika, Asya veya Avustralyalı toplumun kültürlerine, inançlarına ve başarılarına bakar (Anahtar Aşama 2 için çalışma programına dâhil olanlar hariç). 1900'den sonraki diğeri, iki Dünya Savaşı, Soykırım, Soğuk Savaş ve İngiltere, Avrupa ve dünya üzerindeki etkileri de dâhil olmak üzere, 20. yüzyılın önemli olaylarından ve gelişmelerinden bazılarıyla ilgilenir.

İki binli yıllardan itibaren yeni ulusal müfredatın getirilmesiyle okullardaki tarihin konumu güçlendirilmiştir. İlkokullarda, 1990 öncesine göre çok daha fazla tarih öğretilmiştir (Harnett, 2000, s. 32). Ayrıca, yayıncıların, medya kuruluşlarının, müzelerin, tüm okulların aynı müfredatı işlediğini bilen kaynaklar üretmesi mümkün olmuştur. Bununla birlikte 1997'den bu yana İngiltere'deki işçi hükümetlerine göre tarih eğitimi birtakım zorluklarla yeniden yüzleşmeye başladı. Vatandaşlık ve meslek kursları gibi yeni öncelikler, tarih derslerinin öğretim süresini kısalttı (Ofsted, 2007, s. 28-32). Bazı okullar beceri temelli bir müfredat başlattılar ve ilköğretim okullarında 'müfredatlar arası' çalışmalar önerildi (Opening Minds, 2006; Department for Children, Schools and Families, 2009). Okullarda, çıkarılan konu ve ders saatlerine rağmen, tarih en popüler isteğe bağlı konu olmaya devam etmiştir ve bu anlamda dayanıklıdır (Lomas HiEP röportajından aktaran Keating ve Sheldon, 2011, s. 13).

İki binli yıllarda İngiltere’de okulların takip ettiği eğitim aşamaları dört bölüme ayrılmıştır: anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise okulları Ofsted (Eğitim Standartları Ofisi) adı verilen bağımsız bir denetmen tarafından denetlenir. Denetimlerin amacı, okulların kalite standartlarını değerlendirmek ve yüksek kalitede başarıyı yakalamaktır. Teftiş raporları internette yayınlanmaktadır. Bu dönemden itibaren öğrenciler 7, 11 ve 14 yaşlarında Standart Değerlendirme Testleri (SATs) adı verilen ulusal testlere girerler. Bu görevler, bir devlet okulundaki her çocuğun belirli günlerde tamamlaması gereken sınav belgelerini ve öğretmen değerlendirmelerini içerir. Bu görevler, Ulusal Müfredat Düzeylerine karşı kazanımları ölçmektedir. İngiltere’de, sonuçlar her okul ve yerel makam için toplamlar olarak yayınlanır. Tüm müfredat, öğrencinin ömrü boyunca kullanacağı açık değerleri ve aktarılabılır becerileri geliştirmeyi amaçlar. Anahtar beceriler şunlardır: İletişim, hesaplama, bilgi teknolojisi, başkalarıyla çalışma, kendi öğrenme ve performansını geliştirme, problem çözme (Smart, 2009, s. 84-85).

2007 yılında müfredatın gözden geçirilmesi, Ulusal Müfredatın geçerli, dördüncü versiyonunu oluşturmuş ve azaltılmış miktarda içerik ve bürokrasiyi temsil etmiştir. 1999 yılında Ulusal Müfredatın üçüncü versiyonu İngiltere’deki ortaokullar için yeni bir konu olan vatandaşlık konusunu da başlatmıştı. Bu konu 2007 yılında Galler’deki Müfredata dâhil edilmedi. Müfredatın ana amacı okullar arasında uyumu sağlamak ve standartların yükseltilmesine yardımcı olmaktır. Bu müfredatta da devlet okullarındaki öğrenciler, 5-14 yaşları arasında, merkezi olarak tasarlanmış bir müfredatı okurlar. Bundan sonra öğrenciler 17 ya da 18 yaşına kadar okulda kalmayı seçebilecekleri 16 yaşında girilen bir dizi sınava girerler veya girmeyip direkt olarak işe başlayabilirler (Smart, 2009).

2007 Müfredatına göre öğrencilerin, sınav seviyesindeki çalışmaya devam etmeyi seçebilecekleri veya dersi bırakabilecekleri 14 yaşına kadar, tarih dersi almaları zorunludur. Ofsted müfettişleri tarih dersinin ulusal düzeyde en iyi öğretilen ders olduğunu söylüyor olsa da öğrencilerin yaklaşık % 40’ı, tarih sınavına kadar devam edebilmektedir. İlkokul tarihi için temel becerilerin ve yeterliliklerin tanımlanması beş temel unsur veya işleve sahiptir: kronolojik anlayış; geçmiş olaylar, insanlar ve değişiklikler hakkında bilgi ve anlayış;

tarihsel yorumlama; tarihsel sorgulama; organizasyon ve iletişim becerileri. Öğretmenler, Tarihte öğrencilerin başarısını derecelendirebilecekleri dokuz seviyeye sahiptir, bir (en düşük) ile sekiz arasındadır; artı bir ise “olağanüstü performans” (en yüksek) derecesidir. Her bir Anahtar Aşamasının sonunda okulların, öğrencilerin başarısı hakkında rapor vermesi gerekir (The National Curriculum, 2019).

2007’deki müfredat düzenlemesinde tarih öğretiminin amaçları öncekiyle neredeyse aynıdır.¹ Bu bağlamda öğrenciler anaokulu aşamasında, doğumdan 5 yıla kadar, bakım ve öğrenme konusunda tutarlı bir yaklaşım geliştirir. Müfredatta tarih, dünyayı anlama misyonunu temsil etmektedir. Bu aşamada belirli bir tarihsel öğrenme metodu yoktur, ancak çocuklar şunları yapabilir: çevresi hakkında merak gösterme, nesneleri, materyalleri ve yerleri araştırma, şeylerin neden olduğu hakkında sorular sorma, IT de dâhil olmak üzere günlük teknolojiyi kullanma. Bu öğrenme alanı çocuklara çevreyi, insanları ve yaşamları için önemli yerleri keşfetmeleri için fırsat verir (Early Years Foundation Stage Curriculum, 2019).

Anahtar Aşama 1’de öğrenciler (5-7 yaşları arasındaki öğrenciler) insanların yaşamlarını ve yaşam tarzlarını öğrenirler. Hem İngiltere’den hem de daha geniş dünyadan olanlar da dâhil olmak üzere, yakın ve uzak geçmişten gelen önemli erkekler, kadınlar, çocuklar ve olaylar hakkında bilgi edinirler. Hikâyeleri dinleyip yanıtlarlar ve soru sormalarına ve cevaplamalarına yardımcı olmak için bilgi kaynaklarını kullanırlar. Geçmişin günümüzden ne kadar farklı olduğunu öğrenirler. Öğretmenlerin öğrencilere şu çalışma alanlarını öğretmeleri gerekir: a) Kendi yaşamlarında ve ailelerinin ya da etraflarındaki başkalarının yaşam tarzlarındaki değişiklikler b) Yerel veya İngiltere’de başka bir yerde yaşayan uzak

¹Müfredata göre tarih çalışması, öğrencilere şunları yapma fırsatı sunmalıdır: İngiltere’deki ve daha geniş dünyadaki geçmişi öğrenmek; geçmişin bugünü nasıl etkilediğini düşünmek; Geçmiş toplumların nasıl olduğunu, bu toplumların kendilerini nasıl örgütlediklerini ve hangi inanç ve kültürlerin insanların eylemlerini etkilediğini öğrenmek; kronolojik bir çerçeve geliştirmek; İnsan deneyiminin çeşitliliğini görmek ve öğrencilerin kendileri hakkında daha fazla anlam kazanmasını sağlamak, bireyler ve toplumun üyeleri olarak; kişisel seçimlerini, tutumlarını ve değerlerini yansıtmak; kanıt kullanmak, tartmak ve kendi sonuçlarına ulaşmak; araştırma yapmak, kanıtları elemek ve bir bakış açısını tartışmaktır.

geçmiş toplumların yaşam tarzları c) İngiltere ve daha geniş bir dünyadan (örneğin, sanatçılar, mühendisler, kâşifler, mucitler, liderler, azizler, bilim adamları) çizilen önemli erkeklerin, kadınların ve çocukların yaşamları d) İngiltere'nin ve daha geniş dünyanın geçmişinden gelmiş olayları [örneğin Parlamento Binası'nı havaya uçurma girişimi, Olimpiyat Oyunları gibi].

Anahtar Aşama 2'de 7-11 yaş arası öğrenciler, günümüzde ve daha uzak geçmişten gelen önemli insanlar, olaylar, yerler, İngiltere'de ve dünyanın diğer yerlerinde değişme ve süreklilik hakkında bilgiler edinirler. Tarihe, örneğin politik, ekonomik, teknolojik ve bilimsel, sosyal, dini, kültürel veya estetik bakış açıları gibi çeşitli şekillerde bakarlar. Olayları, insanları ve gelişmeleri tanımlamak için zamanlar ve tarihi kelimeleri kullanarak geçmişi derinlemesine ve genel olarak incelemelerine yardımcı olmak için farklı bilgi kaynakları kullanırlar. Ayrıca geçmişin farklı şekillerde temsil edilip yorumlanabileceğini de öğrenirler.

Anahtar Aşama 3'de 11-14 yaşındaki gençlerin İngiltere'nin Orta Çağ'dan yirminci yüzyıla kadar olan önemli şahsiyetlerini ve olaylarını öğrenmeleri, Avrupa'nın ve dünya tarihinin önemli yönlerini bilmeleri istenmiştir (The national curriculum, 2019).

Sonuç olarak tarih alanındaki bu Ulusal Müfredatlar, tarihin ilköğretim okullarında daha fazla öğretilmesine ve okullar arasındaki eşgüdümün daha tutarlı olmasına neden olmuştur. Böylece 2010 yılına kadar yapılan çalışmalarda tarih eğitiminde İngiliz tarihine tekrar önem verilmiş, Ulusal Müfredatta yapılan revizyonlar, öğretmenlerin ulusal tarihin yanı sıra daha fazla özerkliğe ve çeşitliliğe öncelik vermesine olanak sağlamıştır (Keating ve Sheldon, 2011, s. 14).

Fakat iki binli yıllarda, önceki dönemlerde kullanılan hikâyeci yaklaşım yerini tematik yaklaşıma bıraktı ve bu 2010 yılındaki müfredat tartışmalarına kadar sürdü. Buna karşın Schama, 2002 yılında da İngiliz okullarında tarih öğretimini şiddetle eleştirmiş ve konunun şimdiki haliyle öğretilmektense tamamen terk edilmesi gerektiğini söylemiştir. Ona göre tarih haftada ortalama üç saat, İngilizce ise yedi saat boyunca öğretilmektedir. Tarih en az

İngilizce kadar önemli olduğu için daha fazla ders saati ile temsil edilmelidir (Education Guardian, 2002). Buna karşın Schama'nın argümanları o zamanlarda yaptığı televizyon programları için bir reklam olarak algılanmış ve yaklaşık 3 milyon pound değerinde sözleşmesi olduğu yayılmıştır (Snowman, 2004, s. 35).

Bu bağlamda tarihin (biliminin) iki yönü vardır. Biri, olayların kaydını kapsar, diğeri ise, bu olayların anlamının analizinin (çözümlemesinin) yapılmasıdır. İlki, Hikâyeci Tarihçilik, ikincisi Analitik Tarihçilik olarak adlandırılır. Günümüzde çoğu tarih kitabı ve makaleleri bu tarih yazım türlerinin her ikisinden en az bir miktar içermektedir. Bu anlamlıdır, çünkü biz geçmişte meydana gelmiş olayları inceleyerek, günümüzü anlamlandırabilir ve gelecekte neler olabileceğine dair öngörülerde bulunabiliriz. Tarih insanlarla ilgilidir ve bu garip görünsede günümüzde insanlar temelde 3000 yıl öncekiyle aynıdır.

2.3.2. Simon Schama'nın Tarih Eğitimi Anlayışı: Narrative (Hikâyeci) Yaklaşım

Hikâyeci yaklaşımı benimseyen tarihçi, tarihsel metodları kullanarak olaylara delil teşkil eden belgeleri araştırır ve kanıtlar yolu ile en doğru ya da en olası hikâyenin ne olduğunu belirler (White, 1984, s. 2). Hikâyeci yaklaşımın tarih eğitiminde kullanımı evrensel bağlamda geçerli yahut işlevsel bir yöntem olarak kabul görmemiştir. Bu nedenle eğitimci, öğrencilerin anlatıyı ve işlevini sorgulamak ve değerlendirmek için eleştirel düşünme becerileri ile donatıldığından emin olmalıdır (Smith, 2014).

Schama'nın tarih eğitimciliği anlayışı da tıpkı tarihçilik anlayışı gibi hikâyeci yaklaşım odaklıdır. Bununla birlikte tarihsel söylemin saygıdeğer bir boyutu olarak anlatım üzerinde süregelen tartışmalara son dönemde katkı yapanlar, hikâyeci anlatım ile "sorun-odaklı" analitik tarih arasındaki büyük ayrımı eleştirmektedirler (Furet, 1982).²Bu eleştirinin en

²Aynı zamanda bakınız Laurence Stone, "The Revival of Narrative: Reflections on a New Old History," *Past and Present*, no. 85 (November 1979), ss. 3-24; J. Morgan Kousser, "The Revivalism of Narrative" *Social Science History* 8, no. 2 (Spring 1984): 133-49; Hayden White, "The Value of Narrativity in the Representation of Reality," in his *The Content of the Form* (Baltimore, 1987), pp. 1-25; David Carr, "Narrative and the Real World: An Argument for Continuity," *History and Theory* 25, no. 2 (1986): 117-

güçlü versiyonunda böyle bir ayrımın varlığı kabul edilmez; kaçınılmaz olarak, tüm tarih yazımında anlatı olarak tanımlanabilecek her yapı, bir miktar açıklama ile birlikte tarihçinin yorumuna dönük bakış açısını ve değerlerini de içermektedir. Buna rağmen makul olarak kabul edilebilecek bir ölçü olsa da, Schama'nın yorumuna dönük bakış açısı, anlatımının bir parçası haline gelmiştir. Bu bakış açısı; retorik etkiyle, vurgulama ve dışlamalarla, anekdot ve anımsatıcı ifadelerle anlatabilmek için oldukça fazla sayıda temel kaynağın araştırılmasıyla, uygun örneklerin maharetli seçimiyle - aynı zamanda argümanlarla birlikte- diğer görüşleri gösterip onları çürüten geleneksel yaklaşımla tanımlanabilir. Bu nedenle, Schama'nın çalışmalarının değerlendirilmesinin temelleri, yazar tarafından seçilen anlatım biçimine göre kayma gösterebilecektir. Analitik tarihçiler bu problemlere haklı olarak itiraz etmişlerdir çünkü kronolojik bir anlatıya sahip öykü formunda saygın şekilde tarih yazmak isteyen tarihçinin sorunu, hikâyenin önemli sorunların göz ardı edildiği durumlara kolayca düşme eğiliminde olmasıdır (Elton'dan aktaran Skinner, 1997, s. 308). Bu durumun son derece farkında olan Schama, kitap ve makalelerinde tartışmalı konulara atıfta bulunmak için oldukça uygun teknikler kullanmakta ve kendi sonuçlarını desteklerken ilgili konunun özü olarak adlandırdıkları son yazınlara büyük ölçüde katkıda bulunan referanslar arasından seçmektedir. Buna rağmen Schama, kendi iddialarıyla çelişen birkaç eserden, görüşlerini desteklemiş gibi bahsetmektedir (Spitzer, 1993, s. 178). Bununla birlikte okullarda tarihi anlatı formunda öğretmek tarihin belirli bir versiyonunu desteklemek değil, esasen anlatıların nasıl yaratıldığını öğretmektir. Öğrenciler aynı tarihsel bilgi ile belirli bakış açılarına bağlı olarak birden fazla anlatının oluşturulmasının mümkün olabileceğini öğrenmelidir ki bu öğrencilerin sınıf içinde ve dışında eleştirel düşünmeyi öğrenmeye başlamasıdır (Smith, 2014).

31; Arthur C. Danto, *Narration and Knowledge* (New York, 1985); W. H. Dray, "Narrative versus Analysis in History," in *Rationality, Relativism and the Human Sciences*, ed. J. Margolis, M. Krausz, and R. M. Burian (Dordrecht, 1986), ss. 23-41; "Supplement: The Representation of Historical Events," *History and Theory* 26, no. 4 (1987), pass.; Allan Megill, "Recounting the Past: 'Description,' Explanation, and Narrative in Historiography," *American Historical Review* 94, no. 3 (June 1989): 627-53; and Andrew P. Norman, "Telling It Like It Was: Historical Narratives on Their Own Terms," *History and Theory* 30 (1991):119-35.

Schama yaptığı üstünkörü kinayelerle kendi tarih yazım tarzı ile postmodern tarih yazım gündeminin bazı bakış açılarını sentezleyerek kendi tarih anlayışını (yolunu) oluşturmuştur (Bernstein, 1991). Schama'nın tarihi kaleme alışı merak uyandırıcı ve alışılmışın dışında özelliklere sahiptir. Bununla birlikte geleneksel tarihin doğrulara yönelik iddialar üzerinde de yıkıcı bir etkisi yoktur. Tarihsel metinlere eşlik eden geleneksel doğruluğa yönelik iddiaları yıkmak yerine kendi içinde hikâyeleştirme, Schama'nın tarihsel metinlerinde gerçeğin ve dolaysızlığın temin edilmesi işlevini görmektedir. Schama geçmiş olayların günümüzdeki bir pencere olduğunu ortaya koymaktadır. Böylelikle Schama'nın kendine göre yenilikçi biçemi postmodern tarih anlayışından ziyade tutuculuk için bir maske olarak sonuçlanmaktadır (Ford, 1999, s. 46).

Schama'nın hikâyeci anlatımı ve canlı betimlemeleri (akademik düzenliliğin aksine) kaosu doğasına uygun bir şekilde ilerler. Schama'nın hikâye kullanımı David Carr'ın anlatımına paralel ilerlemiştir. Carr'a göre (1994, s. 121-122), insan varlığı hikâye olarak ortaya çıkar. Hikâye, “sadece bir ‘bilişsel enstrüman değil, aynı zamanda gerçekliğin bir parçasına ait bilgimizi arama, düzenleme ve ifade etmenin temel bir yoludur. Varlığımızın temelidir. Var oluş şeklimiz ve kendimizi var etmemizdir.” Schama bu yoldan hareketle geçmiş *kendine özgü* anlatı biçimini doğrulamak amacıyla Carr'ın anlatı şeklini yerleştirilmesini kullanır lakin yanlış bir yol tercih eder. Örneğin Schama 1988'de yayımlanan *The Embarrassment of Riches* adlı eserinde kendini kitabın içinde betimler, yalnızca o yerde bulunan bir araştırmacı olarak değil; aynı zamanda da Hollanda kültüründe yolculuğa çıkmış bir tur rehberidir. Kültürün içinde Hollanda şehrinde gezinir, rastlaşır ve başıboş dolaşır. Şüphesiz okuyucu da Schama ile birlikte “gezinir”. Kitap, Amsterdam'ın görülmeye değer yerlerinin derinlikleri ile doludur ve bu, şimdiki zaman deneyiminin geçmişle ilginç bir buluşmasıdır. Buna karşın bu bir tarihsel bilgi ve yorum yapma kapasitesine sahip değildir. Zira Schama kendi seçtiği olayları kendi bakış açısıyla hikâyeleştirmiş ve yorumlamıştır.

Schama eserlerinde kendisini, okuyucuyu inandırmak için bir anlatıcı ses olarak konumlandırmıştır. Schama alışlagelmişin dışında bir tarihçi karakterine bürünür: tarihi

araştırma ve yazmanın kurallarını yıkar ve aktardığı hikâyelerde kişisel bir konumda karşımıza çıkar. Fakat bu şekilde Schema, gerçek-iddialarını kendi güvencesi altında yeniden konumlandırır. Tarihi karakterleri kendi yorumuna göre konuşturur ve betimler (Ford, 1999, s. 26). Yani Schema gerçek-iddialarını kaotik gerçekliğin yargılarından ziyade, gözlemlerine dayandırmaktadır. Örneğin *The Embarrassment of Riches* adlı kitabında Hollandalı dâhiyi Altın Çağdaki rasyonel ve pragmatik bir materyalist olarak konumlandırırken *Landcape and Memory* de ortaya çıkan efsanevi tehlike sadece radikal bir kader olarak tanımlanmış, *Citizens: A Chronicle of the French* adlı eserde Fransız Devrimi, liberal reformdaki sert-geçici bir problem olarak tasvir edilmiştir (Ford, 1999, s. 30).

Tarih biliminin ana maddesi olan kaynak, tarihçi tarafından ayıklanır, temizlenir, işlenir ve “bilimsel bilgi” haline getirilir. Tarihte mutlak doğruya ulaşılamaz. Ancak ona yaklaşılabılır. Bunu, sahip olduğu özgün kaynaklara ve araştırdığı olayların şartları ışığında ve günümüzden bağımsız olarak bilimsellik adına, objectif olduğunca sağlayabilmektedir. Bu nedenle tarih araştırmalarının değeri, doğru olana uzaklık ve yakınlık derecesiyle ölçülmektedir (Yıldırım, 2005, s. 3). Bu konudaki görüşlerini Rayment şu sözlerle ifade etmiştir:

Eğer ki bir tarih anlatısı tartışılıyorsa, tarihi verilerin analizi, tarihçiler arasındaki görüş ayrılıkları için daha kapsamlı bir bakış açısı doğurur. Bazı mutlak olaylar genellikle tarihinin zaman, mekân ve ideolojisine göre renklendirilmiş bir lens aracılığıyla görülerek anlamlandırılır. Bazı tarihi figürlere yönelik bakış açıları gelişme eğilimindedir. Julius Caesar bazılarına göre bir kahraman olarak görülürken bazılarının gözünde ise bir haindir (kötü adamdır). Bazıları, Caesar’ın İmparatorluğu yaratarak Roma’yı kurtardığını, diğerleri de (Amerikanın kurucu babalarının çoğuda dâhil olmak üzere) onun Roma Cumhuriyetini yıkarak tiranlık çağını başlattığını söylüyor. Bu kral ya da devlet başkanının mirası üzerinde savaş nedeniyle oluşan öfke, geçmişin (insanların ve olayların) yorumlanmasında muazzam bir etkiye sahiptir. Gerçekler üzerindeki anlaşmazlık tarihsel süreci hükümsüzleştirmez. Tarih öğrencisi analizler üzerine faydacı bir filtre uygulamalıdır. Gerçeklerle - gerçek olamayacakları birbirinden ayırt edebilmeli, görmelidir. Örneğin, tarihe Marksist mantık prizması aracılığıyla bakacak olursak, tüm tarihsel olayları, kaynakları kontrol eden ve devlet ihtiyacını işçi sınıfının kaçınılmaz kontrolü altına veren bir hareket olarak görmeliyiz. Yine de tarihin, bu Hegelci yapının zarif sınırlarına sığdırılmaya çalışılmasının imkânsızlığı aslında işçi sınıfını kısıtlayan ve yoksulluk yaratan bir oligarşik sistem içinde tüm komünist

sistemlerin toplum üzerinden çıkar sağlaması ile sonuçlanmıştır. Tarihsel teori bunun tersine değil, gerçeklere uymalıdır. Bu yüzden bir devletin, tarihsel analiz ve teoriyi kendi resmi ve ekonomik çıkarları uğrunda araç olarak kullanmaya çalışılması tehlikesi vardır. Bu tehlike, aracın bilimsellikten uzaklaştırılıp, bir doğma haline getirilmesiyle daha da büyür. Tarihsel analiz tekrar tekrar analiz edildiğinde hükümet politika ve ekonomilerine sınırlı kapsamda etkili bir biçimde uyarlanır. Bu özellikle tarihin öğrencileri olan Caesar, Napoleon ve Patton gibi savaşlarda inanılmaz bir kabiliyet gösterdikleri ispat edilen tarihi liderlerin yer aldığı askeri tarih için geçerlidir (Rayment, t.y.).

Tarih eğitiminde kullanılacak materyallerin de birer “bilimsel bilgi” kaynağı olduğu unutulmamalı bu bağlamda benimsenen yaklaşımlardan bağımsız olarak sözü edilen tüm kaygılardan arındırılmış biçimlerde hazırlanması gerekmektedir.

2.3.3. İngiltere Müfredatındaki Tarih Eğitimi Yaklaşım: Tematik Yaklaşım (Disiplinlerarası Yaklaşım)

“Disiplinler-arası” teriminin sözlük manası, iki veya daha fazla akademik disiplinin ya da inceleme alanının birleştirilmesi ya da kapsanmasıdır (Aktan, 2007, s. 27). Disipliner öğretimin belirli bir konu alanı (Matematik, Tarih gibi) çerçevesinde yapılan öğretim olduğunu düşünürsek, disiplinlerarası öğretim kısaca, geleneksel konu alanlarının belirli kavramlar etrafında anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek sunulması olarak tanımlanabilir. Disiplinlerarası öğretimde belirli bir kavram (ya da problem, konu) temel alınarak, bu kavrama değişik yönlerden ışık tutabilecek bilgi ve beceriler ilgili alanlardan alınarak bütünleştirilir (Yıldırım, , 1996, s. 89).

Tarih de, doğası ve araştırma metodları gereği dil, edebiyat, arkeoloji, sanat tarihi, felsefe, paleografi, nümizmatik, arkeometri, kimya mühendisliği gibi birçok sosyal ve fen bilimleri ile etkileşen ve disiplinlerarası çalışmalar gerektiren bir disiplindir (Zeren, 2016, s. 223). Tarih içeriği geçmişteki toplumların tüm yönlerini (müzik, sanat, mimari, bilim, spor, edebiyat, matematik, teknoloji) kapsar ve böylece doğal olarak diğer konularla/derslerle ilişkili hale getirir (Dilek, 2010, s. 145).

Bazı eğitimciler tematik, bütünleştirici ve disiplinlerarası öğretim stratejilerinin temel amacının daha yüksek düzey yetenekleri geliştirme olduğunu savunmaktadır (Demirbaş,

2006, s. 30). Seçilen bir temanın müfredatta yer alan birçok derste farklı bilgiler, metodlar ve perspektifler ile işlenmesi öğrencinin beyinde farklı öğrenme merkezlerini harekete geçirmek suretiyle olaylar arasında bağlantı kurabilme, sorgulama, soru sorma ve akıl yürütme becerilerini geliştirecektir (Zeren, 2016, s. 227). Bloom’a göre seçilen temalar gerek öğretmen gerekse öğrenciyi kendilerini çevreleyen dünyaya yeni ve farklı yollardan bakmaya teşvik etmektedir. Ayrıca Bloom özel disiplinlerin öğretilmesinin gerekli olduğu kadar farklı disiplinlerin birbiriyle ilişkilendirildiği bir öğrenme ortamının yaratılarak öğrencilerin okula olan ilgilerinin artırılmasının da gerekli olduğunu düşünmektedir (Bloom’dan aktaran Demirbaş, 2006, s. 30).

Tematik yaklaşımla farklı disiplinlerin aynı temayla ilgili kazanımlarının bir bütün olarak ele alınması, öğrencinin bilgiyi anlamlandırması, ilişkilendirmesi ve üst düzey zihinsel becerilere ulaşması bakımından önemlidir. Belirlenen temaların öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmasına ve farklı açılımlar yapılmasına fırsat verecek esnekliği taşımasına özen gösterilmelidir (Demirbaş, 2006, s. 30).

Tematik yaklaşımda öğrenme süreci, öğrenci beceri, özel yetenek ve ilgi alanları temeline dayalı olarak öğretmen ve öğrencilerin etkinliklere aktif katılımı ile gerçekleştirilir. Süreç içerisinde öğretmen rehberlikten tercümanlığa kadar pek çok farklı roller üstlenir. Tematik yaklaşım öğretmen ve öğrencilerin yaratıcıklarını kullanmalarına imkân tanır (Dilek, 2007, s. 5-6).

2.3.4. Simon Schama’nın Tarih Eğitiminden Beklentileri

Çocuklar için tarih eğitiminin oldukça önemli olduğunu düşünen ve bunu her fırsatta dile getiren Simon Schama, okullardaki tarih vizyonuna ilişkin 9 Kasım 2010 tarihinde The Guardian’da yayınlanan yazısında tarihe en çok ihtiyacı olanların; yalancı özgürlüklerinin anısını iletecek ya da karanlık atalarının yaptıklarını pek sorun etmeyecek ve bir ya da dört saat sonra Facebook’a geri dönecek nesiller olan çocuklar olduğunu; tarihe kazandırılmadıkları sürece hayal güçlerinin sonsuza dek şu anda tutsak kalacağını; böylece,

Cicero'nun uyardığı üzere sonsuza kadar geldikleri ve kayıtsız kaldıkları yerin masumiyetini taşıyan, daha da kötüsü nerede sonlanacağına dair yazgıya boyun eğmiş çocuklar olarak kalacaklarını ifade etmektedir (Schama, 2010). Dolayısıyla Schama, çocuklar için tarih eğitiminin ne denli önemli olduğunu, onların hayal güçlerini geleceğe taşımalarını sağlaması ve yazgıca bir zihniyetten kurtulmalarına yardımcı olmasını yönleriyle tarih eğitiminin vurgulamaktadır.

Mayıs 2013'teki Hay Festivali'nde öğretmenlerle bir araya gelen Schama, İngiltere'nin birlik ve beraberliğinin daimiliği hususunda tarih derslerine biçtiği rolün önemini şu sözlerle ifade etmiştir:

Tarih öğretimi oldukça ciddi bir meseledir. Ülkemizin sınırlarının tam olarak nerede başlayıp-bittiğinden bile tam olarak emin olamadığımız şu günlerde belki de her zamankinden daha önemli... Bizi birbirimize bağlayan ya da bağlarımızı koparabilecek olan şeyler nedir, bilmeliyiz. İngiltere'nin Avrupa Birliği'nden çekilmesi hususunda sert politikaların uygulandığı bir dönemde yaşıyoruz. İskoçya'nın bir kez daha bağımsız bir ülke haline gelmesinin mümkün olabileceği günleri yaşıyoruz. Bana enteresan gelen şu ki Michael Gove'un öncelikle halledilmesi gereken işler listesinde İskoçya yüzünden alçakça bozulmuş olan Birlik Kanunu'nun (İskoçya'nın Birliğin bir parçası olduğunu gösteren kanun) düzenlenmesi meselesinin olmamasıydı. Ayrıca vatandaşlık bilinci ile ilgili sorunlar yaşadığımız endişe verici günlerden geçiyoruz. Fanatik dinsel ideolojiler vatandaşlık bilincimizin diğer öğeleriyle birlikte ortak hafızamızın hikâyeleri olarak varlığını devam mı ettirmeli yoksa yıkılmalı mı gibi bir sorunla da sürekli karşı karşıyayız. Öyleyse tarih, siz harika öğretmenlerin de bildiği üzere sadece anıları yâd etmek için geçmişe uzanan bir yol değildir. Kültürümüzü kaplayan antika bir mobilya cilası da değildir. Çocuklarımızın kendilerini vatanlarına bağlı hissetmeleri konusundaki belirleyici faktördür. Kutsal Kraliyet Ailesi'nin varlığının daimiliği önemlidir. Geçen sene Olimpiyat Oyunlarında ve Jubilee'de hissettiğimiz o ortak coşkuyu, ruhu yakalamamız ve hep öyle hissetmemiz, bunu ortak varlığımızın her daim yaşayan bir parçası haline getirmemiz oldukça önemli (Hay Festival, 2013).

Bu sözlerden de anlaşılacağı üzere Schama tarih derslerini “İngiltere'nin ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirmek” adına kullanılabilecek araç olarak görmektedir. Bu konuda gözönünde bulundurulması gereken hususları Wirth (2004, s. 57), “Her topluluğun kendi tarih ve kimliğini kurma gereğini duyması meşrudur. Fakat bu, tarihsel doğruların peşinde koşulmasını ve dürüst bir tarih öğretimi yapılmasını engellememelidir.” şeklindeki sözleriyle ifade etmiştir.

Simon Schama mevcut eğitim ortamında öğrenciler arasında ortaya çıkan bir kültürel bölünmeden de endişe duyduğunu belirtmektedir. Ona göre yüzlerce öğretmenin beyanından ortaya çıkan en şaşırtıcı şey; sosyal ve kültürel bölünme olasılığının bir anda ortaya çıkmış olmasıdır. Schama, aslında genç Britanyalılarından iki ulus yaratıldığını; bir yanda hızlıca bilgiyi sunarak kendi hayatlarını aydınlatan, toplum duygusunu şekillendiren ve yaşayan bir varlık olarak paylaşılan anılarla büyüyen neslin; diğer yanda ise toplumun seçkin tabakasına yaranmaktan daha fazlası için cesaretlendirilen neslin olduğunu savunmaktadır (Schama, 2010).

“Gençleri 2030 ve sonraki dünyaya nasıl hazırlarsınız?” sorusunun araştırıldığı Global Eğitim ve Beceri Forumu 2018 dâhilinde Schama’ya göre cevap:

Dünyayı tarihin merceğinden anlamak için zaman ayırmak için ileriye bakmak yerine geriye bakmaktır. Ona göre insanlığın geleceği için hayati öneme sahip olan tek şey geçmişin anlayışıdır. Örneğin şu anda Kuzey Kore nükleer kabiliyetlerini gösterip ABD’yi tehdit edebilmektedir. Oysa ABD ile Kuzey Kore arasındaki bu ilişkiyi açıklamak için Avrupa’daki 1914 öncesi dönem ile Asya’daki mevcut çatışma arasında birçok yapısal benzerlik vardır. Farklı günler, kültürler, dinler ve etnik kökenler arasındaki tarihsel gerilimlerin çok uzun bir bakışını alarak, günümüzün diğer birçok ihtilaflarının anlaşılması da sağlanabilir. Bunların arasında Suriye’deki iç savaş, Gazze’nin tartışmalı bölgesi, yeni oluşturulan Güney Sudandaki aşırı şiddet ve Rohingya halkının Myanmar’dan kaçması sayılabilir. Dolayısıyla tarihin, kendini tekrar etme eğilimi vardır. İşte bu yüzden öğretmenler -ve tarihten çıkarılan dersler- inanılmaz derecede önemlidir. Fakat eğer tarih öğretilmezse, çocuklarımız insanlık derslerini öğrenme ve en azından bir kez daha aynı tuzakların içine düşmemeye çalışma şansına bile sahip olamazlar (The Global Education & Skills Forum, 2018).

Simon Schama, The Guardian’deki yazısında mevcut tarih öğretiminin, özellikle de Britanya tarihinin eksiklikleri konusundaki görüşlerini ortaya koymuş; kendi delillerine dayanarak ortaokul sistemi boyunca çocukların kendi tarihlerine ilişkin miraslarının küçültüldüğünü, geçmişe ilişkin birbiriyle bağlantılı hikâyenin tamamını ele almayan dolayısıyla kronolojik olmayan bir yaklaşımın tutarlı olmayacağını; çocuklara bütünlüğü inkâr ettiren bir pedagojinin, doğal olarak onların yeni fikirlere açık olma psikolojilerini yanlış değerlendireceğini ve daha geniş bir tarihsel süreci arzulama (bolluk için açlık duyma) kapasitelerini baskılayacağını öne sürmüştür (Schama, 2010).

Schama müfredat tartışmalarının olduğu bir dönemdeki bir üniversite ziyareti sırasında tarih derslerinin sıkıcı olmasını, özellikle tarihin sıkıcı olması için gerçekten çaba sarf edilmesi gerektiğini ve maalesef okullarda tarih dersini sıkıcı yapmak için mükemmel iş yapan birçok insan olduğunu belirtmiştir (University of New York, 2011). Ona göre tarih, sadece diğer tarihçiler için ve tamamen akademik bir arayış değildir. Kendisi böyle bir anlayış içinde tarih eğitimi aldığı için bu güzellikleri öğrencilere tattırmak istediğini belirtmiştir. Konuşmasına şu sözlerle devam etmiştir:

İngiltere'nin bazı bölgelerinde çocukların çok yüksek bir bölümünün ikinci dil olarak İngilizceyi kullanmaları da müfredatla ilgili düzenlemeler yapmak ve toplumsal, sosyal gerçeklerini anlamak, konu ile çalışan kişiler için çok önemli bir kaynak olacaktır. Bu bağlamda İngiltere'deki çocuklar tarih konusunda daha çok beslenmek için açlık duyduklarına inanıyor ve tarih dersi okullarda popüler olmaya devam ediyor. Bu yüzden geçmiş hakkında bilgi sahibi olmak için her yaştan çocuklar ata hikâyelerine bir tür eleştirel merakla sahip çıkıyor ve bunlardan elde ettiği sorularla tarihi daha iyi öğreniyor demiştir.

Schama, tarih eğitimine bakışı ile ilgili The Guardian'da bir makale yayımlamıştır (Schama, 2010):

Ona göre küreselleşmiş bir dünyada, farklı bir topluluk olarak İngiltere'yi bir araya getiren tarihtir. Çok uluslu Rahibe Teresa ve Leydi Gaga ile Oliver Cromwell ve Margaret Thatcher da tuhaf bir şekilde İngiltere'ye aittir. Buna karşın tarih, birçok argüman ve efsane için bir plasebo da değildir. Bu tam olarak, tarihin tanımı gereği, bir çekişme anlamı olduğu için (Yunanca kelime historia anlamına geliyordu ve Herodot bunu en başından beri kullanıyordu) sorgulama anlamına gelmesidir ve bu anlamda kullanılmasıdır. Dolayısıyla bu sorgulama, bizim kimliğimizin bir anlayışıdır. Bu nedenle, ona göre kamu kurumlarımızda kaçınılmaz olan ve vazgeçilmez olan arasında acı verici, haksız, hatta ayırım yapmamızın istendiği bir zamanda tarihin ulusal yapısını uzun süre incelememiz gerekiyor. Britanya'nın kıyılarının ötesinde biz Avrupalıyız; alışkanlıklarımız ve stratejilerimizde nasıl Amerikanlaştırdık? Hong Kong neden dünyayı yönetiyor? Tarih yardımı olmadan bu tür soruların cevapları için umut yoktur. Dahası en çok tarihe ihtiyacı olan kim? Elbette çocuklarımız: ya tartışmasız özgürlüğümüzün hatırasını aktaracak ya da belirsiz ataların yaptıkları hakkında kayıtsız kalacak nesiller yaratacağız. Tarihe değer vermedikleri sürece, hayal güçleri şimdi'nin kafesinde rehin tutulacaktır. 12 yaşındaki bir sınıfa, 17. yüzyıldaki İngilizlerin iç savaşlarını anlatın. 18. yüzyılda, yeni ama kanlı birleşik bir krallık olan Britanya'nın bir şekilde Amerika'nın çoğunu kaybettiğini, ancak Hint İmparatorluğunu kazandığını, insan ticareti ile kölelerin sırtından bir servet getirdiğini açıklayın. Bunları açıkladığınızda dedesi Mumbai'da doğmuş olan bir öğrenci ile büyükbabaları Exeter veya Aberdeen'den gelen bir öğrenci gibi kolay bir şekilde, İngiliz olmanın ne demek olduğunu kavrayacaktır. Ayrıca gerçek bir Hristiyan İngiltere'nin nasıl hissettiğini anlamak için

kiliseleri ve katedralleri ziyaret edin ve tüm bu deneyimleri tekrar sınıfta tartışın. Bununla birlikte kendi elde ettiğim argümanlar, ortaokul sisteminin tamamında, çocuklarımızın, hikâyelerin sınırlarını değiştirdiklerini, dolayısıyla gerçek bir tarih olamayacağını gösteriyor. Bu yüzden kronoloji olmadan tutarlılık yoktur. Çocukların okuma alışkanlıkları vardır; Harry Potter'dan Amber Spyglass'a ve Yüzüklerin Efendisi'ne kadar tüm kurgu kitaplar buna örnektir. Ama tarih, kurgudan çok daha şaşırtıcı ve sürükleyicidir. Sınıfta hikâye anlatma sanatını ve bilimini yeniden icat eden öğretmenler vesilesi ile öğrenciler tarihe sıkı sıkı bağlanabilecektir. Ne de olsa tarihsel geleneğimizin ihtişamı -yine, antik çağlardan kalma bir miras- öykü anlatımının tartışmaya alternatifi değil, şartıdır. Sınav dostu faydacı seçeneklerin lehine tarihin cesaretinin kırıldığı veya hatta dışlandığı akademiler, bunu öğretmeye ve haftada bir saatten fazla ders süresine ikna edilmelidir. Araba sürmek nasıl unutulmuyorsa hiçbir öğrenci de tarihi 14 yaşından sonra terk edemez. Öğretmenlerin bu metotta yetersiz durumları vardır. Onların, çocukların, geleneklerine yabancı ve şimdikiyle alakasız İngiliz destanı olduğunu düşündükleri konudan daha geniş ve daha kapsamlı bir tarihe ait olduklarını bilmeleri gerekir.

Bu bağlamda Schama'ya göre her İngiliz çocuğu şu altı konuyu öğrenmelidir.

- Katedral cinayeti: Kilise ve krallık arasındaki ilişkiler, laik hukuk fikirleri ile egemenlik arasındaki konular incelenmelidir.
- Kara ölüm ve köylülerin II. Richard saltanatına isyanı: Toplum, korkunç bir salgının gelişiyiyle nasıl başa çıktı? (Şimdi hazır mıyız?) Veba, toplumu zengin ve fakir arasında nasıl değiştirdi? Travma ile sermayeyi ele geçiren bir isyan arasında bir bağlantı var mıydı?
- Kral Charles I'in icrası: İrlanda, İskoçya ve Galler'de ve aynı zamanda İngiltere'deki din savaşı nasıldı? Aileler iç savaşta bölündüğünde ne oldu? İngiltere'nin yarı diktatör bir kraliyet tarafından yönetilmesi nasıl bir şeydi? Noel'i kaldırmak için resmi kampanya neden başarısız oldu? Asıl soru ise İngiliz tarihinin bu en heyecan ve dehşet verici anının neden sınıflarda çok az süre ile okutulmasıdır?
- Hint dönemi: İngiltere'nin Amerika'nın çoğundan kovulması nasıl oldu ve buna rağmen iki kuşak içinde Asya'nın büyük bir bölümünü nasıl yönetmeye başladı?
- İrlanda savaşları: William Gladstone, Charles Parnell ve İrlanda savaşları - asla bitmeyen konu! İki kahraman ve kendi yöntemleriyle trajik figürler. Hiç barış içinde çözülmüş olabilir mi?

- Afyon savaşları ve Çin: Viktorya dönemi İngiltere, uyuşturucu kaçakçılığını korumak için kraliyet donanmasını kullanıyor muydu?

18 Temmuz 2011’de Tarih Derneği, Londra Eğitim Enstitüsü’nde Schama’nın başkanlık ettiği hem ilk hem de orta öğretim olmak üzere İngiliz okullarından beş tarih öğretmeni ile bir kamuoyu tartışmasına ev sahipliği yapmış ve tarih müfredatı tartışılmıştır. Bu bağlamda anlatının ulusal bir müfredatta rolü konusunda Schama, anlatının hem dersleri ilginç hale getireceğini hem de öğrencilerin dikkatini daha yoğun olarak çekeceğini düşünmektedir. Ayrıca anlatının temel İngiliz değerlerini savunması gerekir. Dolayısıyla hikâye anlatımı hem ders içeriğini zenginleştirirken hem de öğrencilerin soru sorma kabiliyetlerini geliştirmektedir. Zira tarih ancak sorularla anlaşılabilir bir alandır (Schama, 2011).

Schama’ya göre okullardaki tarih eğitiminde durum içler acısıdır.

Öğrenciler, telefon rehberi kalınlığında ve okuması aşağı yukarı aynı derecede heyecan verici dünya tarihi ders kitaplarına dehşet içinde bakıp duruyorlar. Milyonlarca dolarlık yatırım özellikle siyasal tercihlere göre oluşmuş ve kararları yine yeni bir eserin kaderini belirleyebilecek güçteki kitap seçim komisyonlarında rencide etmenin altın kural haline geldiği bir sektöre bağlanmış durumda. Hiçbir risk almamak amacıyla bu tür kitapların büyük kısmı, yayın kurulları, sıkıcı metin yazarları ve grafikerlerden oluşan bütün bir montaj bandı tarafından üretildikten sonra burunlarını tutmaları da gözlerini başka yöne çevirmeleri karşılığı para alan başka bilim adamlarınca onaylanıyorlar. Tek bir elden çıkma ya da en fazla iki kişi tarafından yazılmış büyük tarihsel anlatıların, hayal gücünü harekete geçirme, her genç beyinde tarihin dramına karşı potansiyel olarak mevcut muazzam açlığı giderme yeteneğinin zerresi yok, bu seri imalat ürünlerinde. Eğitim konusunda ortaya çıkan Avrupa Merkezcilik veya Afrika Merkezcilik suçlamaları asıl önemli olan hususu tamamen ıskalamakta aslında: gerek ortaokul ve liselerde gerekse üniversitelerde tarih yalnızca bir takım belgesel kırıntılar ile suya sabuna dokunmayan konuların saklandığı bir yapıştırma defteri olarak kaldıkça insanların hayal gücüne seslenme kapasitesini yeniden kazanamaz. (Schama, 1991, s. 97-99).

Schama, tarih disiplinine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Tarih uzak ve karanlık bir diyar değildi. Kendi kaygılarımıza acilen ve güçlü biçimde seslenen bir dünya idi. Şimdi, tarihçilerin dramatik duygularını nasıl canlandırabiliriz? İlk olarak tarihin, okul müfredatında kapatıldığı sosyal bilgiler denen o büyük, şekilsiz, faydacı disiplin zindanında rehin kalmaktan bir an evvel kurtarılması şarttır. Geçmişin olanca görkemli karmaşıklığı içinde incelenmesi olan tarih; o zaman geçmişin geçmişliğinde, telaffuzundaki o ilginç müziği açığa vuracaktır (Ata, 1998)

Schama'ya göre çocuklarda tarihe ilgi uyandırmak için başvurulacak eğitim araçlarının en kötüsünü geçmiş yüzyılların deneyimini yadsıyarak çağdaş gazete başlıklarına dönüştüren Thomas Jefferson ya da Frederick Douglas ile sorulu cevaplı röportajlara yer verirken bu şahsiyetleri kendi seslerinden yoksun bırakan, böylece tam da tarihi o kadar heyecan verici kılan bütün niteliklerin kanına giren o tarih gazeteleri oluşturuyor:

Tarihin öykülendirme ve anlatım gücü hiç de medya haberleri gibi hap halinde sunulmasına bağlı değildir. Tam tersine doğru ellerde günümüzün çığırından çıkmış enformasyon dünyasının sunumlarına benzemesinden değil, benzememesinden güç alır. Bu bağlamda tarih, insanın geçmişte yaptıklarını, insanın ne olduğunu keşfetmek için inceler. İnsanın öz benlik bilgisinin vazgeçilmez biçimlerinden birisidir tarih. Nasıl bireyler ailelerinden, kendi atalarının yaptıklarını, düşünce ve inançlarını bilmeden kendi kendilerini anlayamazlarsa uluslar ya da başka topluluklar da kendi geçmişlerinin incelenmesinin beraberinde getirdiği özel kavrayışları yok sayamazlar. Tarihi olmayan bir halkın nerden gelip nereye gitmekte olduğu konusunda hiçbir fikri olmayan bir çocuğun zihinsel düzeyine hapsolup kalacaktır. Geçmişimizi bilmek büyümek demektir. Öyleyse tarihin misyonu hafızanın tanıkları temelinde insanlık haline ışık tutmaktır. Böyle bir amaç için ise tarih yazımını tekrar kamuoyunun hayal gücüne seslenmesini mümkün kılacak biçimlere kavuşturmak çok daha büyük aciliyet taşıyor. O biçim, öykülendirme ya da anlatı olmak zorundadır. Analiz ya da tartışmayı silip atmak için değil onlara gerekli dramatik ve şiirsel gücü kazandırmak için bu yapılmalıdır. Oysa bakıyorsunuz üniversitelerin tarih bölümlerinde öğretilmeyen biricik ders, anlatı ya da öykülendirmedir. Belki de akademik tarihçilerimizi zaten mesleki saygınlığa erişmiş lisansüstü öğrencilerinin oluşturduğu sınıflarda değil tarihin gerçekten önemli olduğunu kavramaya muhtaç 14 yaşındaki çocukların oluşturduğu bir sınıfın önünde eğitmek ve yetiştirmek gerekir. Lâkin son yüzyılın üçüncü çeyreğinde tarihin akademik bir disiplin haline gelmesiyle birlikte edebiyat ile tarih arasındaki özgür ilişki, üniversitelerin yeni kurulan tarih bölümlerince fazla hafif sayılmaya başlandı. Öykü anlatıcılar bir kenara itildiler. Geçmişteki herhangi bir olayın nesnel ve ampirik bakımdan doğrulanabilir olduğunda ısrar ettikleri, nedenleri ve sonuçları son derece net biçimde gösterilmiş bir açıklamasına, küçük parçacıklardan, ipuçlarından hareketle kurgulamak peşinde koşan bilimciler tarafından bu yapıldı (Schama, 1991, s. 99-100).

Schama ortaya koyduğu müfredatla İngiltere'deki her çocuğa hikâyeye anlatımı sevgisini yaymayı ummuştur. Mevcut tarih öğretme yönteminin birkaç bağlantısız döneme odaklandığını (Tudors, Sanayi Devrimi, Birinci Dünya Savaşı) belirtmiş ve bu durumun ulusal hafızanın birbirine bağlayan gücünü kestiğini iddia etmiştir. Ayrıca tarih öğretiminde kronolojinin çok önemli olduğu fikrinden bıktığını, önemli olanın çocuklar için ne yapılacağına bağlı olduğunu belirtmiştir. Ona göre çocuklar JK Rowling ve Philip Pullman'ı

okumayı çok sevmektedirler çünkü çocukların sahip olduğu kavramsal araçlara en uygun anlatı destanlardır. Bununla birlikte bu hikâyeci anlatımda İngiltere gibi çok ırklı bir ülkede, imparatorluğun hem suçlarını hem de kazanımlarını tartışmak ancak dürüst bir anlatı ile mümkün olacaktır. Bu anlatıyı yapacak öğretmenlerin ise bu tehlikeli konuları anlatabilecek seviyede yetiştirilmeleri ve cesur olmaları gerekmektedir (Rahim, 2010).

Bu konuları yerinde test etmek için Schama bazı okulları ziyaret etmiş ve öğrencilerle hikâyeci tarih anlatısı üzerine denemelerde bulunmuştur. Bir okulda küçük çocukların Kraliçe Victoria ve onun çocukluğuyla ilgili bir ünite yaptıklarını, çocuklardan birinin Kraliçe olduğunu ve olayları canlandırdıklarını bunun ise çocuklar için büyüleyici olduğunu zira tamamen tarihin içine girdiklerini belirtir. Başka bir okulda tarih öğretmenleri, 1665-1667 yılları arasında, Büyük Veba’da bu ülkede meydana gelen olağanüstü felaketten sonra, Londra’nın kaderi hakkında ders anlattılar. Bununla birlikte öğretmenler aslında hiç çaba sarf etmeden uzun bir zaman önce edindikleri deneyimleri, çocukların gerçekten kendi çağdaş yaşamlarında nasıl içselleştirebileceklerini anlatıyorlardı. Öğretmen aslında tam olarak tarih öğretmenlerinin yaptığı şeyi yapıyordu, yani soru üreten bir hikâyeye anlatıyordu (Guyver, 2016).

Schama’ya göre tarih öğretiminin asıl korkusu çoğu okulda haftada sadece bir saat, eğer şanslıysanız bir buçuk saat tarih dersi olmasıdır. Böyle bir süre ise tarih eğitimi için çok azdır. Ayrıca tarih dünya tarihiyle birlikte işlenmelidir. Ona göre Çin hanedanlığındaki çürüme, aşağılanma ve güçsüzlüğü anlamadığınız sürece İngiltere’deki 1840’ların Afyon Savaşları gerçekten anlaşılamayacaktır. Dolayısıyla tarih bütüncül olarak ve hikâyeci bir yaklaşımla ele alınmalıdır (Schama, 2013).

Uluslararası alanda Schama’nın adı, sosyo ekonomik tarihe karşı siyasal tarihin ve analitik tarihe karşı analizi ancak satır aralarında içeren bir anlatının geri gelmesiyle özdeşleşmiştir.

2.4. Simon Schama'nın Bakanlıktaki Danışmanlığı

Gove, tarih müfredatı ile ilgili hazırlık yapılması görevini Ferguson'a değil bunun yerine medyanın 'tarih çarı' olarak adlandırdığı Simon Schama'ya vermiştir. Schama'nın yaklaşımı, kapsayıcılık konusunda daha hassas olan "içerden tarih" anlayışıdır, ancak tarih öğretimi hakkında da güçlü görüşleri vardır. Schama'ya göre tarihte özellikle altı önemli olayda hikâyeci yaklaşımın kullanılması oldukça önemlidir. Bunlar: Katedral Cinayetleri; II. Richard döneminde Kara Ölüm ve Köylülerin İsyanı; Kral Charles'ın icrası; Hint dönemi; İrlanda Savaşları; Afyon Savaşları ve Çin. Ona göre tarihsel geleneğin ihtişamını ortaya çıkaracak bir hikâye anlatımı tartışmanın alternatifi değil, şartıdır (Guyver, 2011). Ferguson'na (2011, s. 77) göre tarih eğitiminin amacı geçmişten ilham alarak şimdiyi ve geleceği şekillendirmektir. Bu bağlamda öğrencilere, rekabet, bilim, mülkiyet hakları veya hukukun üstünlüğü, tıp, tüketici toplumu ve iş ahlakı gibi konularda Batının, Dünyanın geri kalanına üstünlüğünü öğretmek amaçlanmalıdır. Bu bağlamda Ferguson'un da tıpkı Schama gibi tarih eğitimini İngiliz üstünlüğünün devamlılığı için bir araç olarak gördüğü yorumlanabilir.

Yahudi halkının İngiliz ulusal yaşamına entegrasyonu dikkate değer bir başarı örneğidir. Yahudiler 1800'lerin sonlarında İngiltere'ye daha fazla sayıda gelmeye başladığından beri, sadece İngiliz toplumuna entegre değiller aynı zamanda bunun öncüsü ve savunucuları da oldular. İngiltere tarihinin en önde gelen bilim adalarından biri olan Simon Schama buna iyi bir örnek olmuştur (Gibb, 2016). Bu bağlamda Schama etnik veya dini olarak herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmadan İngiltere'de bakanlık danışmanlığı görevinde özgürce çalışmıştır denilebilir.

2.4.1. Bir Tarihçi Olarak İngiltere’deki Tarih Eğitime Katkıları

2.4.1.1. *İngiltere Eğitim Bakanlığı’ndaki Danışmanlık Görevi Sırasındaki Çalışmaları*

‘Tarih nasıl öğretilmeli? Eğitim içeriği ne olmalı?’ gibi sorular 2010 yılında İngiltere’de yeniden tartışma konusu haline gelmiş ve Eğitim Bakanlığı Sekreteri Michael Gove’da aynı yılın Ekim ayında Muhafazakâr Parti Konferansı’nda yaptığı konuşmada, mevcut tarih müfredatıyla ilgili yanlış olduğunu düşündüğü şeyleri şu sözlerle ortaya koymuştur:

Zamanın yeterince takdir edilmiş stratejilerinden biri Britanya toplumunu geçmişinden koparmaktır. Yeni nesil bilinen en ilham verici hikâyelerden biri olan Birleşik Krallık’ın tarihinden bihaber olarak büyüyor. Britanya tarihinde gurur verici anlar kadar utanç anları da var. Lakin geçmişteki mücadeleleri tam olarak anlamadıkça şimdiki zamanın özgürlüklerine olması gereken değerin veremeyiz. Mevcut tarih eğitimi yaklaşımı çocukları ada hikâyesini dinleme fırsatından mahrum etmektedir. Çocuklara ilkokulda tek bir tarih konusu veriliyor, ortaokulda ise Henry VIII ve Hitler’den alelacele bir koşturma halinde bahsediliyor Birçok çocuk geçmişlerindeki şaşalı anların nasıl bağlantılı bir hikâyeye dönüştüğünü bilmeden 14 yaşlarında tarihi bırakmaktadırlar. Geçmiş çöpe atmaktan bir an önce vazgeçilmesi gerekmektedir (Cruse, 2011: 14-15).

Bu durum tarih müfredatına ilişkin tartışmalarda yine Simon Schama ve hikâyeci yaklaşım üzerine dikkatleri çekmiştir. Eğitim Sekreteri Michael Gove’nin ana iddiası, basitçe, çocukların tarihlerini yeterince bilmemeleridir. Tarihin, öğrencilere geçmiş, kimlikler ve zaman içerisinde kimliklerin nasıl şekillendiği ile ilgili bir merak duygusu vermediğini, ayrıca, öğrencilerin kronolojik bir anlayışa sahip olmadığı, konular arasında bir kopukluk duygusu olduğunu savunmuştur (Gove, 2014). Faulkner’e (2014) Gove, anlatıya daha fazla önem veren ve geçmiş yirmi beş yıl boyunca tarih öğretiminde vurgulanan becerilere daha az önem veren bir müfredat istemiştir. Dolayısıyla Gove, Birinci Dünya Savaşı’ndaki İngiliz tarih anlayışının “belirsiz bir tutumu yansıtan yanlış anlaşılmalara ve yanlış beyanlarla” şekillendiğini iddia etmiş, solcu akademisyenlerin bugün bile İngiltere ve liderlerini küçümsemek için tasarlanmış mitleri savunmaya devam ettiğini savunmuştur. Her ne kadar Gove, Birinci Dünya Savaşı’nın akademisyenler tarafından nasıl yorumlandığının bir versiyonuna saldırıyor gibi görünmesine rağmen, okullardaki öğretmenlerin de bu mitleri

sürdürdüğünü savunmuştur. Bu bağlamda tarihin öğrencilere bir merak duygusu vermediği iddiası subjektif olsa ve İngiliz tarih öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrenciler tarihlerinden çok etkileniyorlarsa da bir öğrencinin hatırlama duygusuyla ilgili meşru kaygıların olduğu kabul edilmelidir. Tarih dersleri, kralların ve kraliçelerin toprağa hükmettiği konulardan uzaklaştı. Bu, kronolojik anlayışın orada olmadığı anlamına gelmese de sadece ezberci öğrenmenin artık günümüz tarih öğretmenleri tarafından kullanılan baskın metodoloji olmadığı anlamına gelmektedir.

Eğitim bakanı Michael Gove, Simon Schama'nın Hükümet'e ulusal müfredatın merkezine İngiliz tarihinin nasıl yerleştirileceğini önerdiğini belirtmiştir. Bu bağlamda Gove, zamanın takdir edilmeyen trajedilerinden birinin toplumun geçmişten günümüze dönüşü olduğunu, İngiltere'de çocukların Britanya'nın eşsiz ada hikâyesini bilmeden büyüdüklerinden şikâyetçi olmuştur. Ona göre çocuklar geçmişin canlı bölümlerinin nasıl bağlantılı bir anlatı haline geldiğini bilmeden tarih biliminden 14 yaşında vazgeçerek İngiltere geçmişinin çöktüğünü savunmaktadır (Daily Mail, 2010). Bu bağlamda Gove de çok az İngiliz tarihi içerdiğini iddia ettiği tarih müfredatına karşı bir değişim önermiştir.

Gove, Simon Schama'nın Hükümete gözden geçirilmiş bir tarih müfredatı hakkında tavsiyede bulunmayı kabul ettiğini belirtmiştir. Gove, öncesinde (Mayıs 2010'da) Niall Ferguson'dan da tarih müfredatını yeniden yazmamıza yardım etmesini istedim (Higgins, 2010), demiştir.

Simon Schama 2010'da kabul ettiği danışmanlık görevi ile şu sorulara cevap bulmaya çalışmıştır (Webb, 2011):

- Tarih, okullarda Ulusal Müfredat konusu olmaya devam etmeli mi ve lise seviyesinde de zorunlu mu olmalı?
- Okullar ne öğretildiğini belirleyebilmeli mi?
- Ulusal Müfredat başarı için gerekli hedefleri ve seviyeleri belirtmeli mi? Yoksa daha uygun alternatif yaklaşımlar var mı?

- Tüm yetenek ve ihtiyaçlara sahip öğrencilere uygun eğitimi sağlamak için müfredat ve hedefler nasıl tanımlanmalıdır?
- Ulusal Müfredat içinde belirli bilgiler en iyi nasıl sıralanmalıdır?
- Anahtar aşamalar arasında sorunsuz geçişi sağlamak için bir Ulusal Müfredat geliştirirken dikkate alınması gereken en önemli faktörler nelerdir?

Bu sorulara verdiği cevap ise yeni eğitim müfredatında kendini göstermiştir.

2.4.1.2. Schama'nın Danışmanlığı Sırasında Hazırlanan Tarih Müfredatının İçeriği

Müfredatın hazırlanma ihtiyacına binaen Eğitim Bakanı Gove, tekrar tekrar İkinci Dünya Savaşı gibi daha küçük zaman dilimlerini incelemek yerine, öğrencilerin tam bir kronolojik tarih taramasını anlama arzusundan bahsetmiş, Schama ise özellikle kapsamlı ve akademik tarih öğretme standartlarını ve tematik yaklaşımı eleştirmiştir. Bu eleştiriler sonucunda ortaya yeni bir tarih müfredatı çıkmıştır (Department for Education, 2013).

Tarih Müfredatının Vizyonu: Müfredat, yüksek kaliteli bir tarih eğitimi ile öğrencilerin Britanya'nın daha geniş manada dünyanın geçmişi ile ilgili tutarlı bilgiler ve anlayış kazanmalarına yardımcı olacaktır. Müfredat, geçmiş hakkında daha fazla bilgi edinmek için öğrencilerin meraklarına ilham vermelidir. Öğretim, öğrencileri algısal sorular sormaya, eleştirel düşünmeye, kanıtları tartışmaya, argümanları aşmaya, bakış açısı ve yargı geliştirmeye yönlendirmelidir. Tarih, öğrencilerin, insanların yaşamlarının karmaşıklığını, değişim sürecini, toplumların çeşitliliğini ve farklı gruplar arasındaki ilişkileri, kendi kimliklerini ve zamanlarının zorluklarını anlamalarına yardımcı olur.

Müfredatın Amaçları: Ulusal tarih müfredatı tüm öğrencilerin;

- Adaların tarihini, ilk zamanlardan günümüze kadar tutarlı, kronolojik bir anlatı olarak bilmeleri ve anlamaları: İnsanların yaşamları ulusu nasıl şekillendirdi ve daha geniş olarak İngiltere'nin dünyayı nasıl etkilediğini ve etkilendiğini bilmelidirler.

- Dünya tarihinin önemli yönlerini bilme ve anlama: Eski uygarlıkların doğası; imparatorlukların genişlemesi ve dağılması; Avrupa dışındaki eski toplumların karakteristik özellikleri; insanlığın kazanımlarını ve başarılarını bilmek,
- “İmparatorluk”, “medeniyet”, “parlamento” ve “köylülük” gibi soyut terimlerin tarihsel temelli bir anlayışını kazanmak ve geliştirmek.
- Süreklilik ve değişim, sebep ve sonuç, benzerlik, farklılık ve önem gibi tarihsel kavramları anlamak ve bunlarla bağlantılı zıtlık ve trendleri analiz etmek, tarihsel olarak geçerli soruları çerçevelemek ve yazılı anlatımlar ve analizler dâhil öğrencilerin kendi yapılandırılmış algı ve bilgilerini oluşturmak,
- Delillerin tarihsel iddialarda bulunmak için nasıl titizlikle kullanıldığını ve geçmişin çelişkili tartışma ve yorumlarının nasıl ve niçin oluşturulduğunu anlamak da dâhil olmak üzere, tarihi sorgulama yöntemlerini anlamak,
- Yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası tarih arasındaki bağlantıları anlayarak, büyüyen bilgilerini farklı bağlamlara yerleştirerek kültürel, ekonomik, askeri, politik, dini ve sosyal tarih arasında tarihsel perspektif kazanmak.

Hedeflere ulaşma: Her anahtar aşama sonunda, öğrencilerin ilgili çalışma programında belirtilen meseleleri, becerileri ve süreçleri bilmesi, uygulaması ve anlaması beklenir.

Aşağıdaki örnek içeriğin [köşeli parantez içerisinde] veya “zorunlu olmayan” olarak belirtilen içeriğin öğretilmesi için okullar zorunlu değildir.

Konu İçerikleri: Birinci Anahtar Aşama (5 – 7 yaş): Öğrenciler, zamanla ilgili ortak kelimeleri ve cümleleri kullanarak geçmişin farkındalığını geliştirmelidirler. Çalıştıkları insanların ve olayların kronolojik bir çerçevede nereye uyduğunu bilmeli ve farklı dönemlerde yaşam biçimleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları tanımlamalıdır. Öğrenciler günlük tarihsel terimlerden oluşan geniş bir kelime hazinesi kullanmalıdırlar. Olayların temel özelliklerini bildiklerini ve anladıklarını göstermek için öykülerden ve diğer kaynaklardan bölümleri seçip kullanarak, sorular sormalı ve cevaplamalıdır. Geçmiş öğrendiğimiz yollardan bazılarını anlamalı ve temsil edildiği farklı yolları tanımlamalıdır.

Yukarıda açıklanan ilerlemeyi sağlamayı, aşağıda belirtilen insanlara, olaylara ve değişikliklere ilişkin öğretiler yoluyla sağlamayı planlayan öğretmenler, öğrencileri genellikle ikinci ve üçüncü anahtar aşamalarda daha iyi çalışacakları tarihsel dönemlere hazırlarlar.

Öğrencilere aşağıdakiler öğretilmelidir:

- Yaşayan hafıza içindeki değişiklikler. Uygun olduğunda, bunlar ulusal yaşamdaki değişimin yönlerini ortaya çıkarmak için kullanılmalıdır.
- Ulusal veya dünya çapında önemli olan canlı hafızanın ötesindeki olaylar (örneğin, Büyük Londra Yangını, ilk uçak uçuşu, festivaller veya yıldönümleri gibi etkinlikler).
- Geçmişte önemli, ulusal ve uluslararası başarılarla katkıda bulunan kişilerin yaşamları verilmelidir. Bazılarının hayatın farklı dönemlerdeki yönlerini karşılaştırmak için kullanılması gerekir; [örneğin, Elizabeth I ve Kraliçe Victoria, Christopher Columbus ve Neil Armstrong, William Caxton ve Tim Berners-Lee, Yaşlı ve LS Lowry Pieter Bruegel, Rosa Parks ve Emily Davison, Mary Seacole ve / veya Florence Nightingale ve Edith Cavell].
- Kendi bölgelerindeki önemli yöresel etkinlikleri, insanları ve yerleri tanımak.

İkinci Anahtar Aşama (7 – 11 yaş): Öğrenciler, çalıştıkları dönemlerle ilgili net anlatılar oluşturarak, kronolojik olarak güvenli bir bilgi ve İngiliz, yerel ve dünya tarihi anlayışı geliştirmeye devam etmelidirler. Zaman içindeki bağlantıları, karşıtlıkları ve eğilimleri not etmeli ve tarihsel terimlerin uygun kullanımını geliştirmelidirler. Değişim, neden, benzerlik ve farklılık ve önemi ile ilgili tarihsel olarak geçerli soruları düzenli olarak ele almalı ve geliştirmelidirler. İlgili tarihsel bilgilerin düzenini içeren bilgilendirilmiş yanıtlar oluşturmalarıdır. Geçmişle ilgili bilginin çeşitli kaynaklardan nasıl oluşturulduğunu anlamalıdır.

Yukarıda açıklanan ilerlemeyi, aşağıda ana hatları verilen yerel ve dünya tarihlerine adapte ederken, öğretmenler de öğrencilerin hem gelişim hem de içeriğin belirli yönlerinin

karmaşıklığını anlamalarına yardımcı olmak için genel bakış ve derinlik çalışmalarını birleştirmelidir.

Öğrencilere aşağıdakiler öğretilmelidir:

i. Taş Devri'nden Demir Çağı'na kadar İngiltere'de değişiklikler,

Örnekler (zorunlu olmayan)

Bu şunları içerebilir:

- Geç Neolitik avcı-toplayıcılar ve erken dönem çiftçiler, örneğin, Skara Brae
- Bronz Çağında din, teknoloji ve seyahat, örneğin, Stonehenge
- Demir Çağı tepe kaleleri: kabile krallıkları, çiftçilik, sanat ve kültür

ii. Roma İmparatorluğu ve İngiltere'ye etkisi,

Örnekler (zorunlu olmayan)

Bu şunları içerebilir:

- Julius Caesar'a karşı MÖ 55-54'de işgale teşebbüs edilmesi
- MS 42'de Roma İmparatorluğu ve ordusunun gücü
- Hadrian Duvarı da dâhil olmak üzere Claudius'un başarılı fetihleri
- İngiliz direnişi, örneğin, Boudica
- Britanya'nın 'Romalaştırılması': Caerwent gibi yerler ve erken Hristiyanlık dâhil olmak üzere teknoloji, kültür ve inançların etkisi

iii. Anglo-Sakson ve Scot'lar tarafından İngiltere'de yerleşim,

Örnekler (zorunlu olmayan)

Bu şunları içerebilir:

- İngiltere'den Roma'dan çekilmesi ve Batı Roma İmparatorluğu'nun yıkılışı
- İrlanda'dan Kuzey İngiltere'ye İskoç işgali
- Anglo-Sakson istilasası, yerleşim yerleri ve krallıklar: yer isimleri ve köy yaşamı
- Anglo-Sakson sanatı ve kültürü
- Hristiyan dönüşümü - Canterbury, Iona ve Lindisfarne

iv. Viking ve Anglo-Saksonların İngiltere Krallığı için Aziz Edward zamanında mücadelesi,

Örnekler (zorunlu olmayan)

Bu şunları içerebilir:

- Viking baskınları ve istila
- İngiltere'nin ilk kralı Büyük Alfred ve Athelstan'ın direnişi
- Daha fazla Viking istilasası ve Danegeld
- Anglo-Sakson yasaları ve adalet
- Aziz Edward ve 1066'da ölümü

v. Yerel tarih çalışması,

Örnekler (zorunlu olmayan)

- Yukarıda listelenen İngiliz çalışma alanlarından birine bağlı derinlemesine bir çalışma
- Ulusal tarihin çeşitli yönlerinin bölgeye nasıl yansıdığını izleyen bir çalışma (1066'nın ötesine geçebilir)
- Bölgede önemli olan tarihin bir yönü ya da 1066'dan sonraki bir döneme ait bir sitenin araştırılması.

vi. İngiliz tarihinin, öğrencilerin kronolojik bilgilerini 1066'nın ötesine yayan bir yönü veya teması üzerine bir çalışma,

Örnekler (zorunlu olmayan)

- Hükümdarların John, Anne ve Victoria gibi vaka çalışmalarını kullanarak değişen gücü
- 20. Yüzyılda Anglo-Saksonlardan bugüne kadar suç ve ceza gibi sosyal tarihin bir yönündeki değişiklikler
- Günümüz dâhil olmak üzere İngiliz tarihinin sonraki dönemlerinde Yunan veya Roma kültürünün (sanat, mimari veya edebiyat) mirası
- İngiltere tarihinde önemli bir dönüm noktası, örneğin ilk demiryolları veya İngiltere Savaşı

- vii. En eski uygarlıkların başarıları - ilk uygarlıkların nerede ve ne zaman ortaya çıktığına genel bir bakış ve aşağıdakilerden birinin derinlemesine bir incelemesi: Eski Sümer; İndus Vadisi; Antik Mısır; Antik Çin'in Shang Hanedanlığı,
- viii. Eski Yunanistan - Yunan hayatı ve kazanımları ile batı dünyasına etkileri,
- ix. İngiliz tarihi ile zıtlık yaratan Avrupa dışı bir toplum - bir çalışma: Bağdat'ın bir incelemesi de dâhil olmak üzere erken İslam medeniyeti c. AD 900; Maya uygarlığı c. AD 900; Benin (Batı Afrika) c. 900-1300.

Üçüncü Anahtar Aşama (11 – 14 Yaş): Öğrenciler, daha ileri öğrenmeler için iyi bilgilendirilmiş bir bağlam sağlayacak şekilde kronolojik olarak güvenli bilgi almalı ve İngiliz, yerel ve dünya tarihi anlayışlarını genişletmeli ve derinleştirmelidirler. Öğrenciler, önemli olaylar tanımlamalı, bağlantılar kurmalı, kontrastlar bulmalı ve uzun periyotlardaki eğilimleri analiz etmelidir. Tarihsel terimleri ve kavramları giderek daha karmaşık şekillerde kullanmalıdırlar. Kendilerini çerçeveledikleri bazıları da dâhil olmak üzere tarihsel olarak geçerli soruşturmaları takip etmeli ve buna karşılık olarak ilgili, yapılandırılmış ve delil olarak desteklenen çıkarımlar oluşturmalıdırlar. Tarihsel çıkarımlarda bulunmak için farklı tarihsel kaynak türlerinin nasıl kullanıldığını ve geçmişin çelişkili tartışma ve yorumlamalarının nasıl ve neden inşa edildiğini anlamalıdırlar.

Yukarıda açıklanan ilerlemeyi, aşağıda ana hatları verilen İngilizlere, yerel ve dünya tarihlerini öğretmek sağlamayı planlarken, öğretmenler öğrencilerin hem gelişim hem de içeriğin belirli yönlerinin karmaşıklığını anlamalarına yardımcı olmak için genel bakış ve derinlik çalışmalarını birleştirmelidir.

Öğrencilere aşağıdakiler öğretilmelidir:

- i. OrtaÇağ Britanya'da Kilise, devlet ve toplumun gelişimi 1066-1509,

Örnekler (zorunlu olmayan)

Bu şunları içerebilir:

- Norman fethi
- Dinin ve Haçlı Seferlerinin önemi

- Kilise ve krallık arasındaki mücadele
- Magna Carta ve Parlamantonun ortaya çıkışı
- İngiltere’de 1314’e kadar Galler ve İskoçya’yı fethetme planları
- Toplum, ekonomi ve kültür: örneğin, feodalizm, günlük yaşamda din (cemaatler, manastırlar), tarım, ticaret ve şehirler (özellikle yün ticareti), sanat, mimarlık ve edebiyat
- Kara Ölüm ve sosyal ve ekonomik etkisi
- Köylülerin İsyanı
- Yüz Yıl Savaşı
- Gül Savaşları; VII. Henry ve istikrarı sağlama girişimleri.

ii. Britanya’da Kilise, Devlet ve Toplumun Gelişimi 1509-1745,

Örnekler (zorunlu olmayan)

Bu şunları içerebilir:

- Avrupa’da Rönesans ve Reform
- İngiliz Reformu ve Karşı Reform (Henry VIII - Mary I)
- Elizabeth dönemi din ve Katolikler ile çatışma (İskoçya, İspanya ve İrlanda dâhil)
- Amerika’da ilk sömürge ve Hindistan ile ilk temas
- İngiltere’deki iç savaşların sebepleri ve olayları
- Fetret dönemi (İrlanda’daki Cromwell dâhil)
- Restorasyon, ‘Şanlı Devrim’ ve Parlamantonun gücü
- 1707 Birlik Yasası, Hanovyalılar ve 1715 ve 1745’teki Jakobit Ayaklanması
- Dönem boyunca toplum, ekonomi ve kültür: örneğin, şehir ve ülkede iş ve eğlence, günlük yaşamda din ve batıl inanç, tiyatro, sanat, müzik ve edebiyat

iii. Fikirler, siyasi güç, endüstri ve imparatorluk: İngiltere, 1745-1901,

Örnekler (zorunlu olmayan)

Bu şunları içerebilir:

- 17. Yüzyıl düşünürleri ve bilim insanlarına ve Kraliyet Cemiyeti’nin kuruluşuna bağlanan Avrupa ve Britanya’daki Aydınlanma

- İngiltere'nin transatlantik köle ticareti: etkileri ve nihai olarak ortadan kaldırılması
- Yedi Yıl Savaşı ve Amerikan Bağımsızlık Savaşı
- Fransız Devrimci savaşları
- İlk sanayi ülkesi olarak İngiltere - toplum üzerindeki etki
- Parti politikaları, hakların genişlemesi ve sosyal reform
- Derin bir çalışma ile İngiliz İmparatorluğu'nun gelişmesi (örneğin, Hindistan)
- İrlanda ve Âdemi Merkeziyet
- Darwin'in "Türler'in Kökeni Üzerine" incelemesi

iv. 1901'den günümüze İngiltere, Avrupa ve dünya için zorluklar
(Holokost'u incelemenin yanı sıra):

Örnekler (zorunlu olmayan)

- Kadınların seçme hakkı
- Birinci Dünya Savaşı ve Barış Anlaşması
- Savaşlar arası yıllar: Büyük Buhran ve diktatörlerin yükselişi
- İkinci Dünya Savaşı ve Winston Churchill'in savaş liderliği
- Refah Devleti'nin kuruluşu
- Hint bağımsızlığı ve İmparatorluğun sonu
- Savaş sonrası İngiliz toplumunda sosyal, kültürel ve teknolojik değişim
- İngiltere'nin 1945'ten bu yana dünyadaki yeri

v. Yerel tarih çalışması,

Örnekler (zorunlu olmayan)

- Yukarıda listelenen İngiliz çalışma alanlarından birine bağlı derinlemesine bir çalışma
- Zaman içinde yapılan bir araştırma, bulundukları yerdeki bölgelerin ulusal tarihin özelliklerini ne kadar yansıttığını test etmek (bazı siteler 1066'dan önce gelebilir)
- Yerel tarihte 1066 öncesi bir dönemden kalma bir özellik veya sitenin incelenmesi

vi. Britanya tarihinde, öğrencilerin kronolojik bilgilerini pekiştiren ve genişleten bir konuya da tema çalışması,

Örnekler (zorunlu olmayan)

- Britanya’da siyasi iktidarın değişen doğası, Demir Çağı’ndan günümüze seçici olay incelemeleri
- İngiltere’nin Demir Çağı’ndan günümüze değişen manzarası
- İnsanların Britanya Adaları’ndan, Britanya Adaları içinden ve içindeki göçlerinin zaman içerisindeki etkisi gibi bir sosyal tarihin incelemesi
- Önemli bir dönüm noktasına derinlemesine bir çalışma: örneğin, Neolitik Devrim

vii. Dünya tarihinde önemli bir toplum veya meseleye ilişkin en az bir çalışma ve bunun diğer dünya gelişmeleri ile olan ilişkileri [örneğin, Hindistan 1526-1857; Çin’in Qing hanedanı 1644-1911; Rus imparatorluklarının değişimi c.1800-1989; 20. Yüzyılda ABD].

Müfredattan da görüleceği üzere müfredat şu becerilerin gelişmesini hedeflemiştir:

- Kronolojik anlayış;
- Kültürel, etnik ve dini çeşitlilik;
- Değişim ve süreklilik;
- Sebep ve sonuç;
- Önem
- Yorumlama

Bu, öğrencilerin “kilit süreçler” ile meşgul olmaları yoluyla yapılacaktır; bunlar: tarihi sorgulamalar yapmak; delil kullanmak ve geçmiş hakkında iletişim kurmanın farklı yollarını öğrenmek.

2.4.2. Schama'nın Danışmanlığı Sırasında Hazırlanan Müfredat İlişkin Yapılan Yorumlar

Simon Schama'nın İngiliz Eğitim Bakanlığı'ndaki danışmanlık görevi süresinde hazırlanan tarih eğitim müfredatı İngiltere'deki çeşitli otoriteler tarafından olumlu ve olumsuz yönde çokça eleştirilmiştir. Bu eleştirilere yönelik bulgular “Olumlu (Yöndeki) Eleştiriler”, “Olumsuz (Yöndeki) Eleştiriler” ve “Dönemin Eğitim Bakanlığı'nın Yeni Müfredat İlişkin Yaptığı Yorumlar” olmak üzere izleyen üç başlık altında sunulmuştur.

2.4.2.1. Olumlu (Yöndeki) Eleştiriler

Vasagar ve Sparrow “tarihimizde gurur ve utanç anları var, ancak geçmişin mücadelelerini tam olarak anlamadıkça, bugünün özgürlüklerine uygun bir şekilde değer vermeyeceğiz” diyerek hikâyeci metodu savunmuşlardır. Schama da tarih müfredatına "heyecan ve neşe" sokmayı umduğunu söylemiş ve bu müfredatın kültürel ve eğitimsel yeniden keşif anını temsil ettiğini, ortak İngiliz hikâyesinin bu yenilenmiş duygusu olmadan daha fakir ve daha zayıf bir İngiltere olunacağını belirtmiştir (Vasagar ve Sparrow, 2010).

Harris, Downey ve Burn'e göre gençlerin demokratik bir topluma dâhil olmaları için, o toplum içinde tartışılan konulara erişmeleri ve onları anlamaları gerekir; bunlar tarihsel bağlamda ortaya çıkar. Bu anlamda, Hirsch'in (1987) “kültürel okuryazarlık” ve Bourdieu'nin (1986) kültürel başkent fikri, öğrencilere kamusal söylemi anlamlı bir şekilde anlama ve etkileşimde bulunma araçlarını sağlamak için gerekli olan önemli unsurlardır. Gençlerin, en azından kamu politikasını tartışmada rutin olarak kullanılan (ekonomi veya uluslararası ilişkiler ile ilgili) tarihsel referanslardan en az bir şeyini anlamaları gerekir. Bazı açılardan, Gove'nin tarih öğretimini teşvik etme arzusu, ulusal İngiliz öyküsünün öğretilmesine verilen önem nedeniyle memnuniyetle karşılanmalıdır (Harris, Downey ve Burn, 2012, s. 428).

St. James Katolik Lisesi Tarih Başkanı Birch (2014) yeni tarih müfredatı ile ilgili görüşlerini şu sözlerle belirtmiştir:

Ulusal basında tarih öğretimi ile ilgili mevcut olan ve tarihin hangi versiyonunun öğretildiği konusundaki tartışmalar ışığında en önemli becerilerden biri tartışma yeteneğidir. Bu, müfredat için merkezi öneme sahiptir. Öğrencilerin kanıtları önlerinde kullanmalarına ve bir olayın neden olduğu veya bireylerin neden belli şekillerde görüldüğü konusunda kendi fikirlerini geliştirmelerine olanak sağlar. Çok çeşitli kanıtlar kullanarak, öğrenciler daha fazla bilgilendirilir ve geçmiş ve şimdiki yorumlarla aynı fikirde ya da aynı fikirde olmayan bir konumdadır. Öğrencilerin kendi gerekçeli tartışmalarını yapabilmeleri, analitik ve değerlendirme becerilerini geliştirmelerine dayanır. Bu becerileri geliştirmek, tarih öğretiminin ön saflarında yer almaktadır. Bu, anlatının terk edildiği anlamına gelmez. Bu becerileri geliştirmek için anlatı gereklidir. Öğrencilerin bağlam içinde kanıt koyabilmesi gerekir, bu yüzden anlatı tarih öğretiminin anahtar bir yönünü oluşturur. Orta öğretimde de anlatı ve beceriler yan yana öğretilir. Tarihte ortaöğretimin sona ermesiyle tüm bu beceriler prova edilmiş ve İngiltere'nin dünya ile olan ilişkilerinin anlamı ve içeriği kavranmış olur.

Tarih öğretmeni Fletcher-Wood (2013), Schma'nın danışmanlığında hazırlanan müfredatı savunmuş ve bu savunusunu okullarda girdiği derslerden aldığı geri bildirimlerle beslemiştir:

Öğrenciler, dersin kendileri ve yaşamları ile ilgisi olmayan bir materyal ile sunulduğuna inanırlarsa, dersin ilgi çekmesi ve bunun sürmesi mümkün değildir. Ancak öğrenciler öğrendikleriyle ilgili bir şeyler hissederse (bir kölenin umutsuzluğu, Rönesans'ın başlamasının heyecanı, Nazilerin iktidarı ele geçirme momentumu gibi), bunu hatırlamaları çok daha muhtemeldir. Ve bu özellikle, sunulan malzemenin anlamını hemen algılayamayan öğrenciler için de çok uygundur. Dolayısıyla tarih öğrenirken alaka düzeyi aranmalıdır. Tarih derslerinde öğrenciler büyüleyici hikâyeleri öğrenirken aynı zamanda dünyayı da daha iyi anlayacaklardır. Bu alaka düzeyini öğrencilere hissettirmek ve aşılacak şarttır. Bu bağlamda Shakespeare'in dramaları, Milton'ın pasajları, Newton'un heyecanı, Curie'nin keşifleri, Leibniz'in dehası, Turing'in yeniliği, Beethoven'ın müziği, Turner'ın tablosu, Macmillan'ın koreografisi, Zuckerberg'in parlaklığı gibi konular ancak hikâyeci bir bakış açısıyla öğrencilere anlatılabilir.

Moore'a (2013) göre yeni müfredatın önerdiği şey anlatıya bir dönüştür:

Taş Devri'nden günümüze, çocukların İngiltere tarihini doğru sırada bilmeleri istenmektedir. Bu temelde, Avrupa tarihi ve dünya tarihi hakkında da bilgi edinmeleri gerekir. Bu becerilerin kronoloji çerçevesinden çıkarılması ve tarihle daha yakından tanışılması durumunda, “becerilerin” öğrenilmesi (farklı kaynakların değerlendirilmesi gibi) konusunda mevcut müfredat programında eksiklikler vardır. Bu eksikliklerin yarattığı sıkıntı sınavları da negatif etkilemektedir. Müfredat, kral ve kraliçelerin isimlerini ve tarihlerini bilmenin, farklı tarihçilerin görüşlerini değerlendirebilme yetisinden daha iyi olduğunu kabul etmektedir. Bu noktada tarihsel olayların rahatsız edici olarak hatırlanması gerektiği fikri de kabul edilmelidir. Ayrıca, bazı şeylerin diğerlerinden daha öğrenmeye değer olduğu önerisi de uygun değildir. Bu, farklı ırki kökenlere sahip İngilizlere hakarettir; mesela Afro-Karayip

vatandaşlarına Benin ve Oyo tarihlerini öğretmek daha iyi olabilirdi. Büyük dinlerin olağanüstü bir özelliği, bu sorunla ilgilenen tek bilinen düşünce yapıları ve hikâyeleri olmalarıdır. İsa'nın öğretileri ve yaşamı bir zamanlar tüm Avrupalılar tarafından biliniyordu. Bugün, sahte eşitlikçilik, eğitimsiz insanlar arasında hatırayı öldürdü ve bu nedenle sosyal bölünmeyi arttırdı.

Uzmanlar kronolojik ve anlatıya dayalı öğrenmeyi eleştirirler de Moore bu metodu tercih ettiğini zira böylece hem akıl hem de kalple kendi kültürümüzü koruyabileceğimizi ve böylece İngiltere'nin hafızasız bir ülkeye dönüşmesinin durdurulacağını savunur.

Akademisyen Dillon'a göre (2010) tarih anlatısı hikâyeci olmalıdır:

“Fransa'daki eski kaleleri ziyaret ettiğimde çocuklarıma tarihten hikâyeler anlatmaya başladım. Taş neden pembe lekeliydi? Çünkü İngiliz askerleri kaleyi yaktı. Kim nedenini bilmek istemez ki? Hikâyeler en sevdiğimiz soruya ilham veriyor: sonra ne oldu?” Bununla birlikte ona göre Britanya'nın tek bir hikâyesi yok; düzinelerce var ve İngiltere ve İrlanda adaları üzerinde her zamankinden daha çeşitli bir toplum var. Ve bu adaların uluslarını bağlayan bağlar her zamankinden daha gevşek görünüyor. Dolayısıyla eski zamanlarda İngiltere büyük bir ulusun nasıl büyük bir imparatorluk haline geldiğinin örneği iken artık imparatorluk bitti ve bugün yeni bir hikâye ile ileriye dönük olan bir müfredatına ihtiyaç vardır. Herhangi bir Britanya tarihi/hikâyesi, bir köy okulundaki ile bir adada yaşayan bir öğrenciyi de büyülemeli ve her birine bir şeyler ifade etmelidir. Bununla birlikte günümüzde çocuklar kandırılmayacak kadar akıllı, yetişkinler de resmi imtiyaza karşıdırlar. Buna karşın tarihi, gurur duyulacak bir şey olarak öğretmekten asla utanılmamalıdır. Çünkü paylaşacak bir hikâye bulunmazsa gelecek hakkında iyimser olmak zorlaşacak, İngiltere'de 60 milyon yabancı meydana gelecektir. Dolayısıyla ona göre hikâyeci tarih anlayışı toplumu birbirine bağlayan, ortak bir kimlik oluşturan en önemli faktördür.

İngiltere'deki tarihçiler için başlıca örgütlerin temsilcileri, 7 Şubat 2013 tarihinde Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı ulusal müfredat programındaki Tarih Çalışma Programlarının içeriği ve tasarlanma süreci hakkında olumlu ve olumsuz yönde çeşitli eleştirilerde bulunmuşlardır (The Guardian, 2013).³ Bu tarihçilere göre sosyal, ekonomik ve kültürel tarih ile ilgili konuların çalışma programlarına dâhil edilmesi uygun olmuştur. Öğrencilere kesinlikle siyasi tarih öğretilmeli; fakat aynı zamanda ekonomilerin, toplumların, fikirlerin,

³ İmzalayanlar: Profesör David D'Avray, Başkan, Ortaçağ Araştırmaları Bölümü, İngiliz Akademisi, Profesör Jackie Eales, Tarih Derneği Başkanı, Profesör Mary Fulbrook, Başkan, Modern Tarih Bölümü, İngiliz Akademisi, Dr Keith McLay, Co-Convenor, Tarih İngilizcesi, Profesör Peter Mandler, Kraliyet Tarih Kurumu Başkanı, Profesör Hamish Scott, Başkan, Erken Modern Tarih Bölümü, İngiliz Akademisi.

inançların ve kültürlerin tarihçeleri de öğrenilmelidir. Tarihçilerin geçtiğimiz yüz yıldaki yazılarının açıkça gösterdiği gibi, bu durumlarda, diğer tarihlerin hiçbirini anlamadan siyasi tarihi doğru bir şekilde anlamak imkânsızdır. Çalışma programlarında belirtilen şartnamelerin henüz siyasi tarih ile geçmişin diğer yönleri arasında ideal dengeyi bulup bulmadığı, ancak en azından öğrencilere tarih disiplininin şu an ne içerdiğini doğru bir şekilde değerlendirmekle ilgili olup olmadığı tartışılmalıdır.

Bu başlık altında toplanan görüşlerden hareketle elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir: Yeni müfredatın İngiliz halkını ulusal değerler etrafında toplayabilecek nitelikte olduğu iddia edilmiştir. Bu anlamda Schama'nın müfredat aracılığı ile toplumda yerleştirmek istediği sosyal ve kültürel bütünleşmeyi sağlayabilecek nitelikte olduğu yorumlanabilir. Öte yandan kronolojik anlayış temeline dayalı kanıt temelli hikâyeci yaklaşımın, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine ve tarihsel sorgulama süreçlerini deneyimlemelerine imkân sağlayacak nitelikte olduğu ileri sürülmüştür. Öne çıkan bir diğer bulgu da tarihin duyuşsal alana hitap ettiği ölçüde daha verimli ve etkili öğretilebileceğidir. Bu bağlamda Schama'nın çalışma proramları aracılığı ile önerdiği hikâyeci yaklaşımın olumlu yönde görüş bildiren eğitimcilerce kullanışlı bulunduğu yorumlanabilir.

2.4.2.2. Olumsuz (Yöndeki) Eleştiriler

Tarih müfredatıyla ilgili yapılan eleştirilerin temelinde önceki ile sonraki arasındaki karşılaştırma vardır. Önceki tarih müfredatı sadece İngiliz tarihine sahip değil, aynı zamanda diğer ülkelerin ve dünyanın -yani Avrupa ve dünya tarihinin– konularına da sahiptir. Bu yüzden çocuklara uygarlıklar, başka ülkeler, başka tarihler olduğu öğretiliyordu. Fakat yeni olan müfredat bunu hiç yapmamakta ve sadece İngiliz tarihine odaklanmaktadır. Bu nedenle, İngiltere dışındaki diğer ülkelerin tarihi hakkında hiçbir şey bilmeyen bir kuşak çocuk yetiştireceği iddia edilebilir.

Michael Gove'nin yeni Ulusal Müfredatının eğitim standartlarını ciddi şekilde aşındırabileceği tehlikelere karşı uyarmak için İngiltere'nin önde gelen akademisyenlerinin eleştirileri önemlidir. Gazetede yayımlanan mektupta bu akademisyenlere göre önerilen

müfredat, tarih dersinden bağımsız ve ayrı olarak kural listelerinden oluşur. Bu veri dağı, problem çözme, eleştirel anlama ve yaratıcılık dâhil olmak üzere çocukların düşünme yeteneğini geliştirmeyecektir. Ayrıca öğretmenlere, anlamadan ezberci öğrenmeye güvenmeleri için baskı yapacaktır. Uygunsuz talepler başarısızlığa ve moral bozukluğuna yol açacaktır. Öğrenci büyük ölçüde göz ardı edilecektir. Zira çocukların potansiyel ilgi ve kapasiteleri çok az hesaba katılmış, çocukların soyut fikirleri öğrenmeleri için deneyimleri, yaşamları ve etkinlikleriyle ilişkilendirebilecekleri bir ortam gerekli kılınmıştır. Eğitim Sekreteri, uzman tavsiyelerini tekrar görmezden gelmiştir. Niyet ne olursa olsun, İngiltere için önerilen müfredat, öğretme ve öğrenmenin “aşağılanması” ile sonuçlanacaktır (The Independent, 2013a). Buradan hareketle, müfredat içerikleri öğrenci seviyesine indirgenememiş, öğrencilerin yaşları gereği sahip oldukları kapasite ve beceriler de hesaba katılmamıştır, denilebilir. Oysa tarih eğitimcisi Ata’ya (1999: 50) göre de tarih programlarında, tarih öğretimi sonunda çocuğun bilişsel, duyuşsal ve kişisel gelişimine ilişkin davranışlar net olarak belirlenmelidir. Hedef-davranışları belirlerken, Piaget’nin çalışmaları “çocuklardan bilişsel düzeyde ne bekleyebiliriz, kapasiteleri nedir?” sorularını gündeme getirebilmelidir. Tarih dersleri, çocukların, bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmelidir. Öğrencilerin kazanacakları tarihçi becerileri onların yetişkinlikte karşılaştıkları sorunları çözmelerinde yardımcı olabilir, demektir.

Bununla birlikte yukarıdaki paragrafta bahsi geçen 100 lider akademisyenin The Independent’e mektubundan sonra 2.000’den fazla öğretmen de Michael Gove’un önerdiği ulusal müfredat reformlarını kınayan bir dilekçe yazmıştır. Öğretmenlerin temel kaygıları, yeni müfredatın katı bir ezberci öğrenmeye dönüştüğüdür. Bu ise sonuç olarak öğrencilerin eğitimden sıkılacağının göstergesidir (Garner, 2013).

Ulusal Baş Öğretmenler Birliği konferansındaki delegelere göre de Ulusal Müfredat çocukların yararına değildir. Açıklamaya göre hükümet, eğitim politikalarının çoğunun çocukların, ebeveynlerin ve okul topluluklarının dokusunu bozmuştur. İngiltere’nin en büyük diğer üç öğretmen sendikası da, Öğretmenler ve Öğretim Üyeleri Birliği, Ulusal

Öğretmenler Birliği ve Ulusal Okul Yöneticileri Kadın Öğretmenleri Birliği, benzer görüşlerini açıklamışlardır. Hükümetin eğitim politikalarının çoğunun ampirik kanıtlara dayanarak, istişare ile verilmiş kararlar değildir. Bu yüzden yeni müfredat yıkıcı ve zarar verici özelliklere sahiptir. Dolayısıyla hükümetin bu müfredatı aslında bir ideolojik olarak verilmiş bir karardır. Delegeler ayrıca, kişisel tercihi ve ideolojik olarak yönlendirilen varsayımı temel alarak ulusal politikayı belirleme konusunda şu anda bir kişiye çok fazla güç verildiğine dair endişeleri artıran ikinci bir karar almışlardır (The Independent, 2013b).

Müfredatla ilgili başka bir eleştiriye göre bu müfredat aşırı İngiliz merkezlidir. Bu yüzden öğrenciler diğer kültürlerin geçmişi hakkında daha az bilgi sahibi olacaklardır. Bu ise İngiliz vatandaşlarının insan yaşamının çeşitliliğini anlamasını sağlamak için yabancı dil bilgisi kadar hayatidir. Ama hükümet bunu kabul etmemektedir (Boffey, 2013).

Akademisyen Richard John Evans (2013), BBC Radio 4'teki The Moral Maze programında yeni müfredata yönelik eleştirilerini şu sözlerle ifade etmiştir:

Tarih dersi eğitiminin amacı; çocuklara kendi fikirlerini, kendi becerilerini geliştirmeyi, tarihin büyük sorunları ve soruları hakkında kendi yargılarına ulaşmalarını, onlara geçmiş olan 'yabancı ülke' hakkında bir şeyler öğretmek -başka medeniyetler, başka dünyalar, başka düşünce tarzları ve diğer davranış tarzları olduğunun farkına varmak- ve bu anlamda onları daha hoşgörülü kılmak, -aynı zamanda, iyi olduklarını düşündükleri ve kötü olduklarını düşündükleri hakkında yargılara varmak ve bir anlamda yetişkin olarak bağımsız yargılama yapmalarını öğretmektir. Dolayısıyla tarih dersi aslında içerisinde bir ahlak unsuru da taşımaktadır. Ama yeni müfredatta gerçekler kendi başlarına hiçbir anlam ifade etmemektedir. Zira gerçekler daima yorum ve anlatılara bağlılardır. Çocukları tarih müfredatındaki gerçekler hakkındaki bilgileri konusunda nasıl test edeceksiniz? Çoktan seçmeli testleriniz var mı? Örneğin; Hastings Savaşı ne zaman gerçekleşti? A: 1066'da gerçekleşti; B: 1485; C: 1688? Yorumlama ve argümanla birlikte yapılması dışında tarihsel bilgiyi test etmenin başka bir yolu yoktur. Tarih öğretmek bir politika aracı olmamalı ancak yeni müfredat tarihin muhafazakâr milliyetçi bir versiyonunu yazmak istiyor (Evans, 2013).

Cambridge okulunda tarih başkanı olan ve müfredat üzerine Simon Schama ile birlikte çalışan Steven Mastin de tarih müfredatı için eleştirisinde:

İngiltere'nin ilişkisi olduğu bölgeler dışında müfredatta hiçbir yerde dünya tarihi geçmediğini ifade etmiştir. Ayrıca tarih dersindeki yaşa uygunluk kriteri de göz ardı edilmiş ve çocukların, demokrasinin, ulusun ve medeniyetin karmaşık sorunlarını anlamaları beklenmiştir. Dolayısıyla bu müfredat öğretilabilir bir belge değildir. Gove'un yeni

müfredatı, ilk ve ortaokullardaki çocuklara, İngiltere'deki taş devri yerleşimcilerinden başlayarak, Commonwealth'in yükselişi ve ülkenin "daha geniş dünya" ile olan ilişkileri ve sonrasında Berlin Duvarı'nın yıkılışı ile oluşan süreç bağlamında ilkokulun ilk yıllarında öğretilmesi gereken konuları tespit etmiş, bununla birlikte öğrencilerin 18 yaşından sonra imparatorluğun düşüşünü incelemeleri için bir tarih taraması sunmuştur. Dolayısıyla Gove'un müfredatının büyük adamlar ve olaylar, krallar ve kraliçeler hakkında bilgi edinmek için tarih çalışmasını hatalı bir şekilde azaltmıştır. Oysa tarih bir bütün olarak ele alınmalı ve aile yaşamının tarihi, ekonomik gelişme, sınıf oluşumu gibi konular da bilinmelidir. Sadece başbakanların, amirallerin ve anlaşımların bir listesi ezberletilmemelidir. Müfredat imparatorlukların yükselişi ve çöküşü hakkında sadece Roma imparatorluğu anlamına gelmemeli Moğol ve Osmanlı imparatorluklarının da bilinmesi gerekmektedir (Mastin'den aktaran Boffey, 2013).

Konuyla ilgili yapılan başka bir eleştiride tarih müfredatını hazırlayanların 12 yaşındaki bir çocuk ile sınıfta oturmamış oldukları ve ders vermemiş kişiler tarafından yazıldığı, çocukların okulda öğrendikleri konuların kalitesinin düştüğü, konuyu kronolojik olarak öğretmenin ise öğrencilerin temel olayların ve insanların birbirleriyle nasıl bağlantı kurduğunu ve Britanya'nın zengin hikâyesi bağlamında nerede durduklarını anlamalarını sağlayacağı ifade edilmiştir (Ellis, 2013).

Akademisyen Richard John Evans (2011, s. 9-12) bir makalesinde konu ile ilgili eleştirilerini aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir:

Schama'ya göre İngiltere'nin ortak ve paylaşılan bir tarih ile eğitim almış vatandaşlara ihtiyacı var. Ona göre bir ulusun kolektif hafızasını oluşturan, hayal gücünü ateşleyen, nesiller bağlayan hikâyeler, gerçek içerikten daha fazla tercih edilen bir tarih müfredatıdır. Oysa kronoloji olmadan ortaya çıkacak böyle bir tarih müfredatı en başta tutarlı olmayacaktır. Buna rağmen Schama ve ekibi önceki müfredatın yetenek aktarma becerilerine çok fazla odaklandığını ve gerçekleri öğretmeye yeterince odaklanmadığını oysa okul tarihi öğretiminin kralların ve kraliçelerin yaşamları dâhil olmak üzere gerçek bilgilere çok daha fazla vurgu yapması gerektiğini savunmuşlardır. Lakin bu düşüncelerin eleştirisi yapılmamış, bir İngiliz üniversitesi tarafından istihdam edilen profesyonel bir tarihçi bu fikirlerin lehine ya da aleyhinde konuşmamış, İşçi Partisi de sessiz kalmıştır. Oysa önceki tarih müfredatı 14 yaşına kadar çocuklara kronolojiyi, olayları, insanları ve geçmişte meydana gelen değişiklikleri ve insanları anlama, tarihsel yorumlama ve sorgulamanın temel ilkelerini kavratmayı amaçlamıştır. Öğrencilere, yerel, ulusal, Avrupa ve dünya tarihi ile ilgili içeriğin öğretilmesi, geçmiş toplumların kazanımlarını takdir etmelerine yardımcı olmak yoluyla öğrencilerin ruhsal gelişimine yardımcı olmak ve belirli bir neden için fedakârlık yapan bireylerin motivasyonunu anlamak, Romalılar, Anglo-Saksonlar ve Vikingler, İngiliz tarihinin sonraki dönemi, Eski Yunanistan ve etkisi, Eski Mısır, Sümer, Asur İmparatorluğu, İndus Vadisi, Maya, Benin veya Azteklerde toplumların sosyal, kültürel, dini ve etnik

çeşitliliği hakkında bilgi edinmek zorundadırlar. Bu ise ancak analitik bir tarih anlayışla mümkün olacaktır. Evans’a göre devamla, müfredatın içinde birçok gerçek içerik ve birçok kral ve kraliçe vardır. Müfredatın 7 ila 11 yaş arası çocuklara tarih öğretimi için verdiği örneklerde 36 önemli kişiden bahsetmektedir. Çocuklar 11 ila 14 yaşlarında, 1066-1900 arasındaki İngiliz tarihinin tamamını taramaktadırlar. Bunlar arasında, monarşinin gelişimi, Britanya Adaları’nda yaşayan insanların yaşamlarının önemli olayları ve karakteristik özellikleri ve ayrıca daha sonraki dönemlerde Parlamento tarihi ve toplumla olan ilişkisi de bulunmaktadır. Bu dönemlerde Henry II ve Becket, Charles I ve Oliver Cromwell, Charles II ve William III, Nelson ve Wellington, Gladstone ve Disraeli olmak üzere iki düzineden fazla kişiden bahsedilmektedir. Bu şekilde öğrenciler tarihi bir ders olarak bitirdikleri zaman, İngiliz tarihi dersinin tamamını okumuş ve bir dizi önemli şahsiyet ve kurumun yanı sıra bir dizi başarının takdir edilmesini öğreneceklerdir. Dolayısıyla analitik ve kronolojik tarih bir sorun değildir, asıl sorun, müfredatın değil, tarihin, konuyla ilgili eğitimi olmayan öğretmenler tarafından beşeri bilimlerin veya genel çalışmaların bir parçası olarak öğretilmesidir. Bununla birlikte öğrencilere tarihin derinlemesine öğretilmesi mi yoksa sınırlı sayıda özel konulara odaklanmak mı sorusunun cevabı elbette derinlemesine ve analitik olmalıdır. Öğrenciler elbetteki çalıştıkları şeylerin uzun vadeli bağlamlarını ana hatlarıyla bilmek zorundadırlar. Ancak bu bağlamı müfredattaki ana unsur haline getirmek, genişlik için derinliği feda etmek ve yüzeysel bir tarih bilincine sahip olmak anlamına gelecektir. Dolayısıyla tarih, doğası gereği eleştirel, şüpheci bir disiplin olduğu için tarihçilerin temel görevlerinden biri, efsane ve hikâyeler olmamalıdır. Ayrıca Schama’nın hükümetin baş danışmanı olarak görev yapması ise büyük ölçüde yayınlanan İngiltere’nin başarılı çok parçalı televizyon tarihçesinden gelmektedir. Yani o aslında bir öğretmen değildir. O sadece tarihi, zekice ve uygun araçlarla bir anlatı olarak sunmuştur. Ancak TV’de iyi yapan şey, mutlaka iyi bir öğretim için yeterli değildir. Bununla birlikte Müfredattaki “kutlama tarihi” algısı da eleştiriye çok açıktır. Gove’un dar bir milliyetçi kimlik yaratma niyeti nedeniyle İngiliz tarihine aşırı derecede odaklanması radikal biçimde cahil bir aşağılama biçimidir, çünkü çok dar bir bakış açısı benimsemiştir.

Tarihçi Cannadine’ye (2013) göre sorun müfredatta değil 1900’lerden bu yana, sınıfta tarihe yetersiz zaman verilmiş olmasındadır. Dolayısıyla ilgisiz konulara acele ve yüzeysel bakış; kesin bir kronolojik sekans ve anlatı yapısının eksikliği, büyük resme yeterli dikkat gösterme zorluğu gibi konulardan dolayı Ulusal Müfredatı sürekli değiştirmenin sorunları çözmeyeceği bunun tek yolunun on altı yaşına kadar tarih derslerinin zorunlu hale getirilmesi olduğunu savunmuştur. Ancak, topladıkları geniş destek yelpazesine rağmen, Eğitim Bakanı Michael Gove bu önerileri görmezden gelmiştir. Ona göre müfredatla öngörülen çalışma alanlarının, dünya tarihinden uzakta ve İngiliz tarihine göre daraltılması,

gençleri yaşadıkları çok kültürlü ülkeyi ya da yaşayacakları ve çalışacakları küreselleşmiş dünyayı anlamaları için donatmayacaktır.

Ferguson'a göre de müfredatı hazırlayanların en son ne zaman okulların sınıfına girdiği veya en son ne zaman bir tarih öğretmeni veya bir öğrenciyle görüşme yaptığı şüphelidir. Kendisi bu fikre varırken düzenli olarak okulları ziyaret ederek tarih öğretmenleriyle konuşmuş ve hikâyeci anlatının eksikliklerini belirtmiştir. Resmi bir tarih ders kitabı onun için de mantık dışıdır; lakin yapılmak istenen resmi tarih anlayışını yıkmak değil tarihi bütünsel bir algılamadan çıkarmaktır. Dolayısıyla Ferguson'a göre Schama ve ekibinin bu kadar çok öğretmen, veli ve öğrencinin kabul edemeyeceği bir statükoyu savunmak zorunda olmaları ancak partizan bir önyargının sonucudur (Ferguson 2013).

The Independent eğitim editörü Garner'a (2011) göre ise:

Bu müfredatla İngiltere, Avrupa'da gençlerin 13 yaşından sonra tarih dersini terk etmelerine izin veren tek ülke olmuştur. Geçmiş olmayan bir geleceğin olamayacağı aksiyomunu göz ardı ederek, geçen yıl 100'den fazla devlet okulu, bir önceki yıla göre yüzde 25'lik bir artışla Genel Ortaöğretim sınavında (İngiltere, Galler, Kuzey İrlanda ve diğer Britanya bölgelerinde yapılan bir dizi sınavdır) başarısız olmuştur. İngiltere Eğitim, Çocuk Hizmetleri ve Beceriler Standartları Ofisi⁴ tarafından hazırlanan raporda da neredeyse tüm Avrupa Birliği ülkelerinde, tarihin en az 15 ve 16 yaşlarına kadar zorunlu tutulması gündemde iken İngiltere'de 14 yaşına kadar zorunlu olması eleştirilmiştir. Raporda ayrıca, ilköğretim öğretmenlerini tarih derslerinde bir kronoloji anlayışı bulunmadığı için eleştirildi. Raporda ayrıca Hükümet'in ulusal müfredat incelemesi, 11-14 yaş arası çocuklar için tarih dersleri için yeterli zaman sağlanması yönünde çağrıda bulunuyor. Schama ise öğrencilere nasıl tarih öğretildiği konusunda, tarih öğretiminin ilkokulda başlaması gerektiğini, genellikle ortaokulda en iyi şekilde öğretildiğini ancak derslerde haftada harcanan saat sıkıntısı olduğunu belirtmiş; bu sıkıntının da öğretmenlerin müfredat içindeki fırsatları keşfetmeleri için yeterince teşvik edilmeleri gerekerek hikâyeci yaklaşımın kullanılması ile çözülebileceğini belirtmiştir.

Foreman da (2011) öğrencilerde bir kronoloji hissi olmadığını, bunun ise gerçeklerin sulanmasına neden olduğunu, hikâyeci yaklaşımın modaya uygun olsa da tarih hakkında bilgi sahibi olmak için gerekli olmadığını belirtmektedir. Sorun müfredat ve tarihi neyin

⁴Eğitim, Çocuk Hizmetleri ve Beceriler Standartları Ofisi, Parlamento'ya rapor veren, İngiltere hükümetinin bakanlık dışı bir birimidir. Ofsted, devlet okulları ve bazı bağımsız okullar dahil olmak üzere bir dizi eğitim kurumunu denetlemekten sorumludur. Bkz. <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted>

oluşturduğuyla ilgili düşüncededir. Eğitimin bu modeli tarihi bozmuş ve bu nedenle içerikle ilgili bir takıntı ortaya çıkmıştır. Yani müfredat daralmış Birinci ve İkinci Dünya Savaşı gibi önemli olaylara aşırı bir odaklanma söz konusu olmuş ve tüm tarihi konular yeterince öğretilmemiştir.

İngiltere'deki tarihçiler için başlıca örgütlerin temsilcileri, 7 Şubat 2013 tarihinde Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı ulusal müfredat programındaki Tarih Çalışma Programlarının içeriği ve tasarlanma süreci hakkında hem olumlu hem de olumsuz yönde eleştirilerde bulunmuşlardır (The Guardian, 2013).⁵ Bu tarihçilere göre:

Çalışma programları bugün yetişen çocukların ihtiyaçlarını karşılamak açısından çok dar tutulmuştur ve özel olarak İngiliz tarihine odaklanılmıştır. Tarih elbette gelecekteki vatandaşlara kendi bölgelerinin ve milletlerinin yapımı hakkında bilgi vermek için önemli ve gerekli bir araçtır. Ama aynı zamanda binlerce yıllık insani tecrübe hazinesidir. Öğrenciler İngiliz tarihi hakkında bilgi edinmelidirler; ancak diğer kültürlerin tarihi hakkındaki bilgiler (ve yalnızca İngiliz Adaları ile etkileşimleriyle karşılaştığı için değil), İngiliz vatandaşlarının çeşitliliği tam olarak anlayabilmeleri için insan yaşamının çeşitliliği yabancı dil bilgisi kadar önemlidir. Bu yüzden programların darlığı çocukları bundan mahrum edecektir. Ayrıca mevcut hükümet, müfredatın detaylarını, herhangi bir sistematik danışma veya kamuoyu tartışması olmadan Eğitim Departmanı içinde hazırlamıştır. Tarihçiler, öğretmenler veya daha geniş manada halk esik bırakılmıştır.

Bazı yazarlara göre de Schama'nın tarihi kitapları, makaleleri ve bazı iyi televizyon programları yapmış olması, İngiliz tarihini yeniden canlandırmak için yeni bir yol gösterecek en iyi kişi olduğu anlamına gelmez. Schama uzun zaman önce kariyerini ABD'de yapmaya karar vermiş ve bu ona belki de İngiliz sistemi üzerine yararlı bir dış bakış açısı kazandırmış olsa da sistemin bizatihi içerisinde olmadığı için müfredatının da bir anlam ifade etmeyeceği ile ilgili eleştiriler vardır. Öyle ki bu iş için onu tayin etmek, aynı zamanda İngiltere'deki akademisyen ve tarih öğretmenlerine bir hakarettir (Beard, 2010).

⁵ İmzalayanlar: Profesör David D'Avray, Başkan, Ortaçağ Araştırmaları Bölümü, İngiliz Akademisi, Profesör Jackie Eales, Tarih Derneği Başkanı, Profesör Mary Fulbrook, Başkan, Modern Tarih Bölümü, İngiliz Akademisi, Dr Keith McLay, Co-Convenor, Tarih İngilizcesi, Profesör Peter Mandler, Kraliyet Tarih Kurumu Başkanı, Profesör Hamish Scott, Başkan, Erken Modern Tarih Bölümü, İngiliz Akademisi.

Webb'e göre (2011) bu müfredat tartışmasındaki argümanlar eski ve yeninin bir karışımıdır. Yine de müfredat; gençlere ne olduğu öğretilmeli mi, yoksa tarihin nasıl yazıldığına da katılmalı mı? Okullar, tarih müfredatlarının içeriğini seçmekte serbest mi olmalı yoksa daha fazla yön gerekli midir? Krallar ve kraliçeler ayrıntılı olarak tanıtılmalı mıdır? Ulusal anlatı ya da çekişmeli geçmişe nasıl kara verilir? Gençler, haftanın kaç saatini tarihine adamaktadır? Tarih GCSE'de zorunlu mu olmalı yoksa bir seçenek olarak kalmalı mı? sorularına net cevap bulmamıştır. Zira tarih, sanatla birlikte en popüler lise seçeneği olarak beşinci seviyededir. Dolayısıyla aslında bu müfredat bir ideolojik ve ulusal kimliği perçinlemeye dayalı bir adımdır.

Başka bir eleştiriye göre tarihçilerin, çocukların tarihi incelemesi gerektiği konusunda ciddi bir şekilde ısrar etmelerinin asıl nedeni, bu sınırlı bilgi havuzunu elde etmek değildir. Çünkü tarih, analitik becerilerimizi, özellikle de 'Neden oldu?' ve 'Nasıl biliyoruz?' sorularını cevaplama yeteneğini geliştirir. Sorun, bunların cevabını bulmak için gerçekten çok zor sorular olmasıdır. 'Neden oldu?' sorusu karmaşık ve çok faktörlü nedensel ilişkiler hakkında düşünme anlamına gelir. 'Nasıl bilebiliriz?' sorusu ise kanıtlar ve onların yetersizliği hakkında endişelenmek anlamına gelir. Bunların her ikisi de çocuklara öğretmenin kolay olduğu beceriler değildir. Zira bu, diğer birçok bilgiyle birlikte kolayca bir araya gelen beceriler olmadıkları gerçeğinden kaynaklanmaktadır. Aynı zamanda, bu tür becerilerin öğrenilmesi öğrencide oldukça fazla olgunluk gerektiriyor. Dolayısıyla hikâyeci anlatım 17/18 yaşındaki öğrenciler için uygun olabilecek bir eğitim metodudur. Zira bu yaştan sonra öğrenciler, konu hakkında yaratıcı bir şekilde düşünmeye, kendi fikirlerini ve yorumlarını bulmaya başlamaktadırlar (Mater, 2010).

Mendoza'ya göre (2014) Gove, 2013 yılında hem yeni tarih müfredatını hem de Britanya İmparatorluğu'nun tarihini, hikâyeler yoluyla küçültmüştür. Dolayısıyla bu müfredat öğrencilerin kendi kapılarının ötesinde var olan heyecan verici bir dünyadan bihaber olacaklardır.

Tarih öğretmeni Edwards'a (2013) göre müfredatta politik ve kimlik bağlamında empoze edici ifadeler yer almaktadır. Edwards yaptığı incelemeler neticesinde müfredatta:

II. James'i empoze etmek için Hollanda istilasına 'Şanlı Devrim'dendiğini tespit etmiştir. Akademik uzlaşıya rağmen modern bir ekonominin gelişimi bölümünde köleliğe değinilmemiştir. Müfredatın arkasındaki politik gündem de açıktır. Gove'nin aklında "İngiliz kahramanlar" ağırlıklı olarak beyaz Protestan erkek "kazananlar", tercihen silah taşıyanlardır. Sıradan insanlardan pek söz edilmez; Afrika ve Asya kökenli insanlar temel müfredatta görünmezler ve sonra sadece köleler, Windrush kuşağının göçmenleri veya Doğu Afrika'dan gelen mülteciler olarak görünürler. Bu, çok kültürlülüğün "İngiltere'de yeni bir şey olduğu, tehlikeli ve hatalı izlenimini uyandırıyor. Her ikisi de kraliçe olan sadece iki kadının tarihteki yerinden bahsedilmiş ve diğerleri erkek egemen kalmıştır. Tarihte okuduğumuz şey, bizim için toplum olarak önemli olanın bir yansımasıysa bu çok rahatsız edici mesajlar çocuklar için ancak negatif bir etkiye sahip olacaktır.

Tarih Birliğinin yeni müfredatla ilgili öğretmenlere yaptığı anketi de müfredata bakışı ortaya koymuştur. Katılımcıların % 96'sı müfredatın yerleşik kurallara aykırı olduğunu; % 93'ü Taş Devri'nden 1700'e kadar 'her şeyin' ilkokulda öğretilmesi gerektiğine katılmadığını; % 85'i müfredatta uygun miktarda Avrupa ve dünya tarihi olduğu konusunda hemfikir olmadığını; % 91'i müfredatın gençleri artan bir küreselleşmiş toplumda yaşama ve çalışmaya etkin bir şekilde hazırlayacağına katılmadığını, % 96'sı müfredatın geliştirilmesinde tarih öğretmenlerinin görüşlerine yeterince dikkat edilmediğini düşünmekte; katılımcıların yalnızca % 7'si okullarının yeni tarih müfredatını ve şu anda önerilen içeriği yakından takip edeceğini kabul etmekte, sadece % 4'ü müfredatın olumlu bir değişiklik olduğunu düşünmektedir (The Historical Association, 2013).

Spafford (2013) ise yeni müfredat hakkındaki görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

Müfredat çocukların eski uygarlıkların büyümesi ve azalması; imparatorlukların genişlemesi ve dağılması gibi konularda Avrupa ve dünya tarihinin ana hatlarını bilmelerini ve anlamalarını sağlayacaktır. Ancak çalışılacak imparatorluklar ve medeniyetler olarak Yunanistan, Roma ve İngiltere seçilmiştir. Oysa Mısır olmadan Yunanistan'ı nasıl anlayabiliriz? Afrika hakkındaki bilgimiz ve buradaki krallıkları göz ardı edip yalnızca Avrupa fetihleriyle başlarsa, dünyadaki ırkçı anlayışı nasıl önleyebiliriz? Dünya tarihi hakkındaki herhangi bir anlayış Çin'i nasıl tamamen dışlar? Öğrencilerin sadece 'Britanya'nın dünyayı nasıl etkilediğini' değil aynı zamanda ticaret, bilgi edinme ve elbette göç açısından İngiltere'yi nasıl etkilediğini de anlamaları gerekir. Lakin bunlar müfredatta eksiktir. Ayrıca İngiltere'deki kültürel olarak farklı sınıflardaki çocuklar, çeşitliliğin yeni olduğu ve beyaz olmayan herkes için 'ötekilik' öneren bir hikâye ile karşı karşıya kaldıklarında, milyonlarca çocuk kendilerini hikâyede görmeyecek ve okul tarihinin hiçbir şekilde ilişkiye girmediğini hissedeceklerdir. Daha da kötüsü seçici bir 'ada hikâyesi'

tarafından beslenen yeni ve öteki anlayışı negatif anlamda kuvvetli bir neslin yetişmesine sebep de olabilir.

Vernon'a (2011) göre Schama'nın anlatı metodu ile tarih eğitimi okullarda heyecan verici ve popüler hale getirecek ve böylece tarih dersi, sivil işlevlerini yerine getirebiliyor olacaktır. Lakin okullarda sunulan popüler ama ilişkisiz konularda Henry VIII'den veya Hitler'den bahsedilmemekte ve devletin kamu eğitimi fonksiyonu tarih dersi üzerinden tanımlanmaktadır.

Ayrıca eleştirmenler, Schama'nın müfredatın merkezine tarihi koymasının coğrafyayı tehlikeye attığını belirtmişlerdir. Coğrafya Derneğinin Genel Müdürü David Lambert, tarihin yerini diğer konulardan önce öne sürmeye zorlamalarına karşı akademisyenleri uyardı. Ona göre tarihin 14 yaşından sonra zorunlu hale getirilmesi "bir avuç gencin dışında" diğer öğrencileri coğrafyadan uzaklaştıracaktır. Oysa tarihin coğrafyaya ihtiyacı vardır ve coğrafya olmadan tarih öğretimi izole edilecektir. Vaughanda tarihin, yüksek profilli TV tarihçilerinin yardımı ile çok iyi bir kamu imajı olduğu için tarih dersinin bu anlamda şanslı ama coğrafya için daha zorlu olduğunu belirtmiştir (Vaughan, 2010).

Müfredatta eğitim öğretim durumlarına yöneltilen eleştirilerin, müfredatın öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede yetersiz olduğu ve ezberci eğitime teşvik ettiği, öğrenci merkezli olmadığı ve öğrenciye görelilik ilkesini ihmal ettiği, İngiliz tarihini merkeze alarak dünya tarihini ikinci plana ittiği, diğer paydaşlar sürece dâhil edilmeyerek eğitimcilerce sınırlı dar bir çevre tarafından hazırlandığı, ders saatlerinin yetersizliği ve coğrafya dersini dışlar bir biçimde organize edildiği konularında odaklanıldığı ortaya konulmuştur.

Müfredatın amaç ve yaklaşımlarına yönelik eleştirilerden hareketle, tarih öğretiminde geleneksel eğilimlere koşut olarak disiplin dışı amaçlarda da gelenekselliğe doğru yönelimler söz konusu olduğu sonucuna varılmıştır.

2.4.2.3. Dönemin Bakanlığı'nın Müfredat İlişkin Yorumları

Eğitim Bakanlığı ve Gove da tüm bu eleştirilere karşı müfredatı onaylamış ve savunmuştur. Bakanlık, yeni müfredatın kurallar koyarak daha titiz bir tarih anlayışı geliştireceğini savunmuştur. Zira Bakanlıkta, öğrencilerin yaşadıkları ülkenin tarihi hakkında temel bir anlayışa sahip olmamaları görüşü hâkimdir. Bu yüzden kronoloji önemlidir. Bir sözcü, "Konuyu -bir dizi ayrık konu başlığı yerine- kronolojik olarak öğretmek, öğrencilerin önemli olayların ve insanların birbirleriyle nasıl bağlantı kurduğunu ve takip ettiğini anlamalarını sağlayacaktır, artan titizliğin yanı sıra, tarihte soyut kavramların ve süreçlerin öğretilmesine çok daha az odaklanacaktır" demiştir (Boffey, 2013).

Eğitim Bakanlığı Sekreteri Michael Gove (2010-2014), müfredatı eleştirenlerin milyonlarca fakir çocuğun ihtiyaç duydukları eğitimi almalarını engellemeye çalışan, politik olarak motive olmuş bir grup birey olduğunu savunmuştur. Kendisini eleştiren akademisyenleri ise Marksist ve mükemmellekle mücadele eden kişiler olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla bu fikirlerle mücadele aslında çocukların geleceği için bir mücadeledir. Bu, ideolojiye, cehalete ve isteksizliğin yoksulluklarına karşı mücadele, tüm çocuklar için fırsatı daha eşit hale getirme mücadelesidir (Gove, 2013).

Gove, ayrıca Eğitim Bakanlığı standartların yükseltilmesi gerektiğini böylece dünyanın en iyileriyle aynı seviyede olan bir eğitim sistemine sahip olunacağını ifade etmiştir. Zira akademik olarak yüzlerce düşük performans gösteren okul olduğunu, dünya standartlarında bir müfredat ile üniversitelerin ve işverenlerin taleplerine ayak uyduracak nitelikler yaratacağını belirtmiştir. Okullarda da öğrencilere potansiyellerini kullanmaları için her şansın verileceğini söylemiştir (The Independent, 2013b). Böylece her okula daha fazla özgürlük verildiğini ve öğretmenlere müfredatlarını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillendirmek için yaratıcılıklarını kullanma konusunda güven verdiğini söylemiştir. Dolayısıyla Gove, okul tarihi üzerine güçlü bir ideolojik duruş sergilediğini belirtse de tarih öğretmenlerinin belirli bir yoruma uyması konusunda ısrarcı olmayacağını açıklamıştır.

BÖLÜM III

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın Schama'nın hayatına ilişkin bulguları göstermektedir ki Schama, dünya çapında tanınırlığı olan, birçok başarı kazanmış, önemli ve çok yönlü bir tarihçidir. Tarih eğitimi alanındaki etkisi dikkate alındığında, Schama'nın yaptığı çalışmaların ülkesinde geniş yankılar bulduğu ve tarih eğitimciliğinde de otorite kabul edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Schama'nın tarihçiliğine yönelik bulguları ortaya çıkarmaktadır ki o, kronolojik ve hikâyeci bir yaklaşımı benimsemektedir. Onun yaklaşımı tarih ve edebiyat arasındaki sınırların bulanıklaştığı; tarih yazımını bir edebi tür olarak ele alan ve tarihsel bilgiyi anlatı/hikâye formunda kurgulayarak sunma eğiliminde olan tarih yazımının postmodern versiyonundan ayrılan; yer yer modernist argümanlardan beslendiği ileri sürülebilecek özgül bir nitelik taşımaktadır. Elde edilen bulgular, Schama'nın tarih yazma sürecinin, kanıtlardan/geçmişin izlerinden yola çıkarak geçmişe tanıklık etme ve bu tanıklığını geçmişi okuyucuların imgelemlerinde canlandırabilecekleri ölçüde canlı ve ilgi çekici bir zenginlikte -edebi bir forma- bir hikâyeye dönüştürerek sunma şeklinde işlediği; tarihçinin, tarihin bu hikâyeleştirilmiş sunumunu ortak hafıza ve tarihsel bilinç oluşturma ile ulusal kimlik inşasında işlevsel bir araç olarak gördüğü sonucunu ortaya koymuştur. Bu noktada hikâyelerin duyuşsal alana nüfuz etme gücü ve becerisi, bu duyuşsal alanda gerçekleştirilebilecek ulusal amaçlara (sözelimi vatanperverlik ve ulusal gurur kazandırma, ulusal geçmişi takdir etme ve değer verme) ulaşma bakımından da son derece kullanışlı görünmektedir. Araştırma bulguları Schama'nın tarihçilik yaklaşımındaki tüm bu boyutları

tarih eğitimine de transfer ettiğini ve tarih eğitiminde İngiliz tarihini merkeze alarak ulusal geçmişi hikâyeci bir yaklaşımla sunmayı önerdiğini göstermiştir.

Araştırmanın Schama'nın tarih eğitimciliği ve danışmanlığı sürecinde İngiltere'deki tarih eğitiminden beklentilerine yönelik bulguları ortaya çıkarmaktadır ki Schama'nın müfredat aracılığıyla öğrencilere kazandırmak istediği en temel beceri, öğrencilerin İngiliz tarihini iyi öğrenmelerini sağlamaktır. Bunu yaparken de faydacı bir bakış açısıyla İngiliz tarihini yüceltmek istediği sonucuna varılmıştır. Ancak onun İngiliz tarihini yüceltme eğilimli bakış açısı İngiliz akademik camiasında çeşitli endişelere neden olmuştur. Onlara göre Schama'nın danışmanlığında hazırlanan müfredat çağımızın çok etkileşimli dünyasının ihtiyaçlarını karşılayabilecek bireylerin yetişmesine engel olabilecek nitelikte tasarlanmıştır. Buna karşın bazı akademik çevreler de Schama'nın danışmanlığında hazırlanan müfredatın İngiltere'nin ihtiyaç duyduğu bireylerin yetişmesine olanak sağlayabileceği yönünde görüşler belirtmişlerdir denilebilir. Bu akademisyenlere göre Schama'nın müfredatı hikâyeci yaklaşım yoluyla öğrencileri çeşitli becerilerle donatma yetisine sahiptir.

Çalışma kapsamında elde edilen bulgulardan ve edebi ürün kullanımının tarih öğretimine katkılarını ortaya koyan ilgili literatürden yola çıkarak, tarih disiplinin kendine has dinamikleri dikkate alındığı sürece müfredattaki konuların yer yer Schama'nın önerdiği hikâyeci yaklaşımla ele alınmasının tarihe karşı merak ve ilgi uyandırma, tarihin failleri olarak insanı görünür kılma, tarihsel imgelem becerilerini geliştirme, duyuşsal alana nüfuz etme, bilgilerin bir olay örgüsü ve edebi bir kurgu içerisinde sunulması yoluyla öğrenmenin kalıcılığını sağlama bakımlarından tarih öğretimine olumlu katkılarda bulunabileceği ileri sürülebilir. Öte yandan araştırma kapsamında elde edilen, ilgili müfredata yöneltlen olumsuz eleştiri niteliğindeki bulgular, öğretim müfredatlarındaki tüm konuların hikâyeci yaklaşımla verilmesinin çeşitli yönlerden sorunlu olacağını ortaya koymuştur. Zira müfredatın tamamında kullanılacak bir öyküleştirme yaklaşımının, bu yaklaşımın da işlevini kaybederek öğretici, pekiştirici olma ve kalıcı öğrenmeyi sağlama niteliklerini kaybedeceği ileri sürülebilir. Bunlara ek olarak, tarihsel olay/olgular hikâyeleştirilmiş bir dilsel formda kurgulanırken hikâyelerde kullanılan kanıtların çoklu bakış açılarını yansıtacak şekilde

sunulması; bu hikâyelerin hiçbir din, dil, ırk, mezhep, ideoloji ya da kültürün üstünlüğüne veya aşağılanmasına sebebiyet verecek argümanlar olarak tasarlanmaması, kullanılmaması ve tarihsel gerçekliklerin ideolojik amaçlarla manipüle edilmemesi ilkelerini dikkate almak, hikâyelerin/hikâyeci yaklaşımın daha akademik bir nitelik kazanmasına ve pedagojik ilkelerle de uyum içinde olmasına imkân tanıyabilir.

Tüm bu argümanlardan hareketle hikâyeci yaklaşımın, bahsi geçen ilkeler dikkate alınarak, işlenecek konuların niteliğine göre diğer yaklaşım biçimleri ile birlikte kullanılması önerilebilir. Nitekim Schama'nın hayatından, tarih anlayışından, eğitimciliğinden ve tüm bunlara yönelik olarak akademik çevrelerce yapılan yorum ve tartışmalardan elde edilen bulgular tarih öğretiminde uygulanacak ideal yöntem hakkında akademik çevrelerde bir uzlaşma olmadığını ortaya koymuştur.

Türkiye özelinde de tarih müfredatlarının gözden geçirilerek; işlenecek konuya, öğrenci özelliklerine, ulaşılmak istenen hedeflere göre aktif ve /veya işbirlikli öğrenme tekniklerinden en uygun olanlarına yönelik öğretim materyallerinin hazırlanmasının faydalı olacağı öne sürülebilir. Bu çerçevede hikâyeci yaklaşıma uygun konuların belirlenmesi de önerilebilir. Bu konular, uzmanlarca kanıtlar bazında öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel düzeylerine uygun olarak ve yalnız Schama'nın yaklaşımının yoğunlaştığı disiplin dışı amaçları değil; disiplin içi amaçları da dikkate alarak hikâyeleştirmek suretiyle öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunulabilir. İlgili materyaller hazırlanırken, Schama'nın eserlerindeki tarih yazımı yöntemlerinden faydalanılabilir.

KAYNAKLAR

- Aktan, C. C. (2007). Yüksek öğretimde değişim: global terendeler ve yeni paradigmlar. C. C. Aktan (Ed.), *Değişim çağında yükseköğretim içinde* (s. 1-43). İzmir: Yaşar Üniversitesi.
- Alaca, E. (2015). *Türkiye’de siyasi iktidar değişiklikleri ve ortaöğretim tarih ders kitaplarında Osmanlı algısı (1970-1980)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya.
- Ata, B. (1998). *Tarih öğretimine bilimsel problem çözme yönteminin uygulanmasına yönelik bir model*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ata, B. (1999). İngiltere’de Piaget ve Bruner’in görüşlerinin tarih öğretimine yansımaları üzerine araştırma. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 47-55.
- BAFTA. (2001). *Television | Huw Wheldon Award for specialised programme or series in 2001*. <http://awards.bafta.org/award/2001/television> sayfasından erişilmiştir.
- BAFTA. (2002). *Television | Richard Dimbleby Award for the best presenter - factual, features and news in 2002*. [http://awards.bafta.org/award/2002/television/richard-dimbleby-award-for-the-best-presenter-factual-features-and news](http://awards.bafta.org/award/2002/television/richard-dimbleby-award-for-the-best-presenter-factual-features-and-news) sayfasından erişilmiştir.
- Baker, K. (1993). *The turbulent years: My life in politics*. London: Faber & Faber.
- BBC Radio 4. (2013). *Michael Gove on teaching history Andrew Marr with guests Michael Gove, Margaret MacMillan, Simon Schama and Tom Holland*. <https://www.bbc.co.uk/programmes/p01nq01s/p01nq043> sayfasından alınmıştır.
- Beard, M. (2010). *Do we want Simon Schama as History Czar*. <https://www.the-tls.co.uk/do-we-want-simon-schama-as-history-czar/> sayfasından erişilmiştir.
- Bell, E. ve Gray, A. (2007). History on television. *European Journal of Cultural Studies*, 10(1), 113-133. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00571537/document> sayfasından erişilmiştir.

- Berger, S. ve Lorenz, C. (Eds.). (2008). *Nationalizing the Past: Historians as nation builders in Modern Europe*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Berktag, H. (1991). Günümüz tarihçiliğinden bir örnek: Simon Schama, *Toplum ve Bilim*, 54-55 (Yaz/Güz), 89-91.
- Bernstein, R. (1991). *A historian enters fiction's shadowy domain*. <https://www.nytimes.com/1991/05/15/books/a-historian-enters-fiction-s-shadowy-domain.html> sayfasından erişilmiştir.
- Birch, L. (2014). *History in the Classroom: A Teacher Speaks*, (5), <https://thehistoryvault.co.uk/history-in-the-classroom-a-teacher-speaks/> sayfasından erişilmiştir.
- Board of Education Department. (1900a). *Report, 1899–1900 (Elementary Education)*, vol. III, appendix. <http://www.educationengland.org.uk/documents/index.html> sayfasından erişilmiştir.
- Board of Education Department. (1900b). *Code of Regulations for Day Schools*, <http://www.educationengland.org.uk/documents/index.html> sayfasından erişilmiştir.
- Board of Education Department. (1905). *Suggestions for the Consideration of Teachers and others concerned in the work of Public Elementary Schools*. <http://www.educationengland.org.uk/documents/index.html> sayfasından erişilmiştir.
- Board of Education Department. (1926). *Report of the Consultative Committee on the Education of the Adolescent [The Hadow Report]*. <http://www.educationengland.org.uk/documents/index.html> sayfasından erişilmiştir.
- Board of Education Department. (1927a). *Handbook of Suggestions for the Consideration of Teachers and others concerned in the work of Public Elementary Schools*. <http://www.educationengland.org.uk/documents/index.html> sayfasından erişilmiştir.
- Board of Education Department. (1927b). *General Report on the Teaching of History in London Elementary Schools*, <http://www.educationengland.org.uk/documents/index.html> sayfasından erişilmiştir.
- Board of Education Department. (1937). *Handbook of Suggestions for the Consideration of Teachers and others Concerned in the Work of Public Elementary Schools*. <http://www.educationengland.org.uk/documents/index.html> sayfasından erişilmiştir.
- Boffey, D. (2013). *Old school and old-fashioned: historians turn their fire on Gove*, <https://www.theguardian.com/politics/2013/feb/16/historians-gove-curriculum> sayfasından erişilmiştir.
- Callaghan, J. (1976). *Towards a National Debate*. <http://education.guardian.co.uk/thegreatdebate/story/0,9860,574645,00.html> sayfasından erişilmiştir.
- Cannadine, D. (2013). *The future of history*, <https://www.the-tls.co.uk/articles/public/the-future-of-history/> sayfasından erişilmiştir.

- Carr, D. (1994). Getting the Story Straight: Narrative and Historical Knowledge, Jerzy Topolski (Eds). *Historiography between Modernism and Postmodernism: Contributions to the Method of Historical Research* içinde (s.119-132) Amsterdam: Rodopi.
- Carretero, M. (2011). *Constructing Patriotism: Teaching history and memories in global worlds*. North Carolina: Information Age.
- Chambell, B. (1991). 1789 veaire. (Çev. H. Berktaş). *Toplum ve Bilim*, 54/55 (Yaz/Güz), 92-96.
- Champion, J. (2003). Seeing the past: Simon Schama's 'A History of Britain' and Public History. *History Workshop Journal*. 56(1), 153-174. <https://doi.org/10.1093/hwj/56.1.153>
- Columbia University. (2019). *Interests and research*. <https://history.columbia.edu/faculty/schama-simon/> sayfasından erişilmiştir.
- Cooper, H. (2010). History is like a coral reef: a personal reflection. *History Education Research Journal*, 9(1), 18-22.
- Counsell, C. (2000). Historical knowledge and historical skills: A distracting dichotomy. James Arthur and Robert Phillips (Eds), *Issues in history teaching* içinde (s. 54-71). London: Routledge
- Crawford, K. (1995). A history of the right: the battle for control of national curriculum history 1989–1994. *British Journal of Educational Studies*, 43(4), 433-456. <https://doi.org/10.1080/00071005.1995.9974049>
- Crse, I. (2011). *Debate on 20 October: Teaching of History in Schools*. House of Lords Library Note. <https://www.parliament.uk/documents/lords-library/LibraryNotes/2011/LLN2011-030TeachingHistorySchoolsFP2.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Daily Mail, (2010). *TV historian Simon Schama to bring UK history back to British classrooms*, <https://www.dailymail.co.uk/news/article-1318167/Historian-Simon-Schama-bring-UK-history-British-classrooms.html> sayfasından erişilmiştir.
- Demirbaş, H. (2006). Sosyal bilimler öğretiminde tematik yaklaşım. *Akıl ve bilimin aydınlığında eğitim* içinde (s. 29-31), Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Department for Children, Schools and Families (2009). *Independent Review of the Primary Curriculum Final Report*. <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/QCDA-09-4355.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Department for Education, (2013). *The national curriculum in England: framework document*, <https://www.bl.uk/collection-items/national-curriculum-in-england-framework-document-for-teaching-1-september-2014-to-31-august-2015> sayfasından erişilmiştir.

- Department of Education and Science, (1959). *Primary Education: Suggestions for the Consideration of Teachers and others concerned in the work of Primary Schools*. <http://www.educationengland.org.uk/documents/primary/primary1959.html> sayfasından erişilmiştir.
- Department of Education and Science, (1988). *History from 5 to 16 (Curriculum Matters 11)*. <http://www.educationengland.org.uk/documents/hmi-curricmatters/history.html> sayfasından erişilmiştir.
- Department of Education and Science, (1990). *National Curriculum, History Working Group: Final Report - April 1990*, London: Stationery Office Books.
- Department of Education and Science, *Her Majesty's Inspectorate (1989) Aspects of Primary Education: The Teaching and Learning of History and Geography*. <http://www.educationengland.org.uk/documents/elton/elton1989.html> sayfasından erişilmiştir.
- Dilek, D ve Yapıcı, S. G. (2005a). The use of stories in the teaching of history. *International Journal of Historical Teaching, Learning and Research*, 5(2), 60-71.
- Dilek, D. (2007). Using a thematic teaching approach based on pupil's skill and interest in social studies teaching, *History Education Research Journal*, 7(1), s. 1-8(8)
- Dilek, D. ve Yapıcı, S. G. (2005b). Öykülerle tarih öğretimi yaklaşımı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 115-130.
- Dilek, G. (2010). Çağdaş tarih öğretimi programlarında temel yaklaşımlar. M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri içinde* (s. 141-148). İstanbul: Yeni İnsan.
- Dillon, P. (2010). *History in schools: so children, what was our Queen doing on an elephant*, <https://www.telegraph.co.uk/comment/personal-view/8049090/History-in-schools-so-children-what-was-our-Queen-doing-on-an-elephant.html> sayfasından erişilmiştir.
- Durant, W. ve Durant, A. (1998). *Tarihten alınacak dersler* (N. Muallimoğlu, Çev.) İstanbul: Avcıol.
- Early Years Foundation Stage Curriculum. (2019). www.qcda.gov.uk sayfasından erişilmiştir.
- Education Guardian. (2002). *Schama attacks teaching of history*, <https://www.theguardian.com/education/2002/oct/09/schools.highereducation> sayfasından erişilmiştir.
- Edwards, K. (2013). *Distorted coverage of the debate over the proposed history curriculum on 'The Moral Maze'*, <https://www.historyresourcecupboard.co.uk/distorted-coverage-of-the-debate-on-the-new-history-curriculum-on-%e2%80%98the-moral-maze%e2%80%99/> sayfasından erişilmiştir.

- Ellis, M. (2013). *Michael Gove's new history curriculum is "insulting and offensive" blasts Simon Schama*, <https://www.mirror.co.uk/news/uk-news/michael-goves-new-history-curriculum-1924722> sayfasından erişilmiştir.
- Evans, R. (2011). The wonderfulness of us (the Tory interpretation of history). *London Review of Books* 33(6), 9-12, <https://www.lrb.co.uk/v33/n06/richard-j-evans/the-wonderfulness-of-us> sayfasından erişilmiştir.
- Evans, R. J. (2013). *BBC Radio 4: The Moral Maze*, <https://www.bbc.co.uk/programmes/b01rgj1v> sayfasından erişilmiştir.
- Faulkner, N. (2014). *Why the rush to rewrite World War I history as a glorious victory matters so much today*, <http://noglory.org/index.php/articles/101-why-the-rush-to-rewrite-world-war-i-history-as-a-glorious-victory-matters-so-much-today> sayfasından erişilmiştir.
- Ferguson, N. (2011). *Civilization - the West and the Rest*. London: Allen Lane.
- Ferguson, N. (2013). *On the teaching of history, Michael Gove is right*, <https://www.theguardian.com/commentisfree/2013/feb/15/history-teaching-curriculum-gove-right> sayfasından erişilmiştir.
- Fines, J. (1968). Archives in School, *History* 53, 348–356. <https://doi.org/10.1111/j.1468-229X.1968.tb01228.x>
- Fletcher-Wood, H. (2013). *History is relevant today: students need to see this too*, <https://improvingteaching.co.uk/2013/08/17/relevance-in-education-part-of-the-solution/> sayfasından erişilmiştir.
- Ford, L. (1999). Heroes, villains, and wicked priests: Authority and story in the histories of Simon Schama. *Clio-A Journal Of Literature History And The Philosophy*, 29(1), 23-46.
- Foreman, A. (2011). *A nation alone: The dangers of allowing children to drop history at 13*, <https://www.independent.co.uk/news/education/education-news/a-nation-alone-the-dangers-of-allowing-children-to-drop-history-at-13-2240512.html> sayfasından erişilmiştir.
- Foster, S. J. and Crawford, K. (Eds.). (2006). *What shall we tell the children? International perspectives on school history textbooks*. North Carolina: Information Age.
- Furet, F. (1982). From Narrative to Problem-oriented History, *Workshop of History*, trans. Johnathan Mandelbaum, s. 54-67.
- Gallie, W. B. (1956). Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 167-198. <https://doi.org/10.1093/aristotelian/56.1.167>
- Garner, R. (2011). *A nation alone: The dangers of allowing children to drop history at 13*, <https://www.independent.co.uk/news/education/education-news/a-nation-alone-the-dangers-of-allowing-children-to-drop-history-at-13-2240512.html> sayfasından erişilmiştir.

- Garner, R. (2013). *Teachers speak out against Michael Gove's 'lists of facts' curriculum*, <https://www.independent.co.uk/news/uk/politics/teachers-speak-out-against-michael-goves-lists-of-facts-curriculum-8572623.html> sayfasından erişilmiştir.
- Gibb, N. (2016). *The Schools Minister speaks about the success of many Jewish faith schools and the importance of the teaching profession*, <https://www.gov.uk/government/speeches/nick-gibb-at-the-jewish-schools-awards> sayfasından erişilmiştir.
- Gortázar, I. (1993). Review of dead certainties (unwarranted speculations) by Schama Simon. *Ayer*, (10), 85-89. <http://www.jstor.org/stable/41324247> sayfasından erişilmiştir.
- Gove, M. (2013). *I refuse to surrender to the Marxist teachers hell-bent on destroying our schools: Education Secretary berates 'the new enemies of promise' for opposing his plans*, <https://www.dailymail.co.uk/debate/article-2298146/I-refuse-surrender-Marxist-teachers-hell-bent-destroying-schools-Education-Secretary-berates-new-enemies-promise-opposing-plans.html> sayfasından erişilmiştir.
- Gove, M. (2014). *Why does the Left insist on belittling true British heroes?*. *Daily Mail* 2, s. 857-878. <https://www.dailymail.co.uk/debate/article-2532930/MICHAEL-GOVE-Why-does-Left-insist-belittling-true-British-heroes.html> sayfasından erişilmiştir.
- Grice, E. (2010). *Simon Schama: Could I have multiple personality disorder? The Telegraph*. <https://www.telegraph.co.uk/culture/books/7912996/Simon-Schama-Could-I-have-multiple-personality-disorder.html> sayfasından erişilmiştir.
- Guyver, R. (2011). *The role of government in determining the school history curriculum: lessons from Australia*. <http://www.historyandpolicy.org/policy-papers/papers/the-role-of-government-in-determining-the-school-history-curriculum-lessons> sayfasından erişilmiştir.
- Guyver, R. (Ed.) (2016). *Teaching History and the Changing Nation State: Transnational and Intranational Perspectives*. London: Bloomsbury.
- Hallam, R. N. (1969). Piaget and the teaching of history, *Educational Research* 12(1), 3-12.
- Halttunen, K. (1992). Review of Dead Certainties (Unwarranted Speculations) by Simon Schama. *The Journal of American History*, 79(2), 631. www.jstor.org/stable/2080071 sayfasından erişilmiştir.
- Hanawalt, B. ve White, L. (1993). Review of Dead Certainties (Unwarranted Speculations) by Simon Schama. *The American Historical Review*, 98(1), 121-123. www.jstor.org/stable/2166387 sayfasından erişilmiştir.
- Harnett, P. (2000). Curriculum Decision-Making in the Primary School. James Arthur and Robert Phillips (Eds). *Issues in history teaching*. London: Routledge Falmer.

- Harris, R., Burn, K., Downey, C. (2012). History education in comprehensive schools: using school-level data to interpret national patterns. *Oxford Review of Education* 38(4), 413-436. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.707614>
- Hay Festival. (2013). *Simon Schama and teachers: our children, our history*, 286. <http://www.hayfestival.com/p-6108-simon-schama-and-teachers.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Haydn, T. (2012). History in schools and the problem of “The Nation”, *Education Sciences* 2, 276-289. doi:10.3390/educsci2040276
- Higgins, C. (2010). *Rightwing historian Niall Ferguson given school curriculum role*. <https://www.theguardian.com/politics/2010/may/30/niall-ferguson-school-curriculum-role> sayfasından erişilmiştir.
- Husbands, C., Kitson, A., ve Pendry, A. (2003). *Understanding history teaching: Teaching and learning about the past in secondary schools*. London: McGraw-Hill Education.
- Jenkins, K. (1990). *The Future of the Past*, Times Literary Supplement, <https://www.the-tls.co.uk/> sayfasından erişilmiştir.
- Jewish Lives Project. (t.y.). *Simon Schama from ivy-league historian to Tv personality*. <https://www.jewishlivesproject.com/profiles/simon-schama> sayfasından erişilmiştir.
- Jones, G. E. (2000). The debate over the National Curriculum for history in England and wales, 1989–90: The Role of the Press, *Curriculum Journal* 11(3), 299–322. <https://doi.org/10.1080/09585170050200549>
- JTA. (2019). *British historian Simon Schama awarded a knighthood by Prince William*. <https://www.timesofisrael.com/british-historian-simon-schama-awarded-a-knighthood-by-prince-william/> sayfasından alınmıştır.
- Keating, J. ve Sheldon, N. (2011). History in education—trends and themes in history teaching, 1900-2010. Ian Davies (Ed.) *Debates in history teaching* içinde (s. 5-17). London: Routledge.
- Kenyon Review. (2011). *Simon Schama to receive 2011 Kenyon Review Award for literary achievement*. <https://www.kenyonreview.org/2011/10/simon-schama-to-receive-2011-kenyon-review-award-for-literary-achievement/> sayfasından erişilmiştir.
- Lambert, C. J. (1995). Postmodern Biography: Lively Hypotheses and Dead Certainties. *Biography* 18(4), 305-327.
- Lawson, M. (2018). Civilisation’s striking to similarity to 1969 series signals slow evolution of arts TV. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/tv-and-radio/2018/feb/28/civilisations-striking-similarity-to-1969-series-signals-slow-evolution-of-arts-tv> sayfasından erişilmiştir.

- London University, (2019). *Minutes of the London History Teachers Association (1953–76): Institute of Education Archives DC/LHT/A.1/3 and LHT/B.4*, <https://discovery.nationalarchives.gov.uk/details/c/F157324> sayfasından erişilmiştir.
- Mandler, P. (2011). *History, the Nation and the Schools*, <http://www.historyworkshop.org.uk/history-the-nation-and-the-schools/> sayfasından erişilmiştir.
- Masur, L. (1992). On Parkman's Trail. On Parkman's Trail Review of Dead Certainties (Unwarranted Speculations) by Simon Schama. *The William and Mary Quarterly*, 49(1), 120-132. doi:10.2307/2947339
- Mater, M. (2010). *Should we teach our children history?*. <https://magistraetmater.wordpress.com/2010/11/18/should-we-teach-our-children-history-10004862/#comments> sayfasından erişilmiştir.
- McCrum, R. (2000). *Battles of Britain, a history of Britain*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/books/2000/oct/01/historybooks.robertmccrum> sayfasından erişilmiştir.
- Mendoza, K. A. (2014). *Austerity: The demolition of the welfare state and the rise of the zombie economy*. London: New Internationalist.
- Ministry of Education, (1952). *Teaching History*, Pamphlet No 23. London: HMSO.
- Ministry of Education, (1963). *Half of Our Future: A Report of the Central Advisory Council for Education (England) [The Newsom Report]*. <http://www.educationengland.org.uk/documents/newsom/newsom1963.html> sayfasından erişilmiştir.
- Moore, C. (2013). *We must stop Britain turning into a land without memory*, <https://www.telegraph.co.uk/education/9961487/We-must-stop-Britain-turning-into-a-land-without-memory.html> sayfasından erişilmiştir.
- Moore, R. (1975). History and Integrated Studies: Surrender or Survival?, *Teaching History* 4(14), 109–112. <http://www.jstor.org/stable/43253246> sayfasından erişilmiştir.
- Nakou, I. ve Barca, I. (Eds.). (2010). *Contemporary Public Debates Over History Education*. North Carolina: Information Age Publishing.
- Nelson, J. L. (1990). *The History Debate*. London: Collins & Brown.
- Ofsted. Office for Standards in Education. (2007). *History in the Balance: History in English Schools 2003–2007*. [https://dera.ioe.ac.uk/7089/1/History_in_the_balance_\(PDF_format\).pdf](https://dera.ioe.ac.uk/7089/1/History_in_the_balance_(PDF_format).pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Onwumezi, N. (2017). *Rankin, McDermid and Levy named new RSL fellows. The Bookseller*. <https://www.thebookseller.com/news/syal-and-mcdermid-named-new-rsl-fellows-564396> sayfasından erişilmiştir.

- Opening Minds. (2006). *A Competency-based Curriculum for the Twenty-First Century (National Teacher Research Panel Report)*. <http://www.standards.dfes.gov.uk/ntrp/lib/pdf/boyle.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Parkinson, R. (2007). Review of rough crossings: Britain, the Slaves, and the American revolution by Simon Schama, *Journal of the Early Republic*, 27(3), 546-555. <http://www.jstor.org/stable/30043531> sayfasından erişilmiştir.
- Phillips, R. (1998). *History Teaching, Nationhood and the State: A Study in Educational Politics*. London: Cassell.
- Price, M. (1968). History in Danger, *History*. 53(179), 342-347. <https://doi.org/10.1111/j.1468-229X.1968.tb01227.x>
- Qualifications and Curriculum Authority, (1999). *History: The National Curriculum for England*, <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/1999-nc-primary-handbook.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Qualifications and Curriculum Authority, (2009). *The Story of the General Certificate of Secondary Education (GCSE)*, http://www.qca.org.uk/qca_6210.aspx. sayfasından erişilmiştir.
- Raban, S. (2008). *Examining the World*. Cambridge: Cambridge University.
- Rahim, S. (2010). *Simon Schama interview: history is dangerous, teachers need to be brave*, <https://www.telegraph.co.uk/culture/8148273/Simon-Schama-interview-history-is-dangerous-teachers-need-to-be-brave.html> sayfasından erişilmiştir.
- Rayment, W. J. (t.y.). *History: Narrative And Analytic*, <http://www.indepthinfo.com> sayfasından erişilmiştir.
- Schama, S. (1988). *The embarrassment of riches: An interpretation of Dutch culture in the Golden Age*. California: University of California.
- Schama, S. (1991). Tarih ve gönlümüzün imgelemi. *Toplum ve Bilim*, 54/55 (Yaz/Güz), 97-102.
- Schama, S. (2009). A History of Britain: A response, *The American Historical Review* 114(3), 692-700. <https://doi.org/10.1086/ahr.114.3.692>
- Schama, S. (2010). *My vision for history in schools*, <https://www.theguardian.com/education/2010/nov/09/future-history-schools?CMP=EMCEDUEML1658> sayfasından erişilmiştir.
- Schama, S. (2011). *Narrative: a loaded word*. <https://www.history.org.uk/secondary/categories/489/module/4682/what-sort-of-history-should-school-history-be-deb/4686/what-role-does-narrative-have-in-a-revised-national> sayfasından erişilmiştir.
- Schama, S. (2013). *America in Primetime, Here Lies Love, Basti*, <https://www.bbc.co.uk/programmes/b01ryv0x> sayfasından erişilmiştir.

- Schools Council History 13–16 Project. (1976). A New Look at History. Edinburgh: Holmes McDougall. <https://trove.nla.gov.au/work/27863374> sayfasından erişilmiştir.
- Seldon, A. (2013). *Michael Gove on Radio 4: doesn't a discussion about teaching history need a teacher on the panel?* <https://www.independent.co.uk/voices/comment/michael-gove-on-radio-4-doesnt-a-discussion-about-teaching-history-need-a-teacher-on-the-panel-9030690.html> sayfasından alınmıştır.
- Skinner, Q. (1997). Sir Geoffrey Elton and the practice of history. *Transactions of the Royal Historical Society* 7, 301- 316
- SLU. (2001). *Recipients - Saint Louis literary award*. <http://lib.slu.edu/about/associates/literary-award-schema.php> sayfasından erişilmiştir.
- Smart, D ve Harnett, P. (2009). İngiltere’de tarih öğretim programı: tartışmalı anlatılar. Semih Aytekin, Penelope Harnett, Mustafa Öztürk, Dean Smart (Eds.), *Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi* içinde (s. 103-120), Ankara: Harf Eğitim.
- Smart, D. (2009). İngiltere ve Galler’de eğitim sistemi ve tarih öğretim programları. Semih Aytekin, Penelope Harnett, Mustafa Öztürk, Dean Smart (Eds.), *Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi* içinde (s. 81-102), Ankara: Harf Eğitim.
- Smith, A. L. (2014). *Why high school teachers should teach history through and beyond narrative*. <http://www.baas.ac.uk/usso/why-high-school-teachers-should-teach-history-through-and-beyond-narrative/> sayfasından erişilmiştir.
- Snowman, D. (2004). An interview with Simon Schama, *History Today*, 54(7), 34–36. <https://www.historytoday.com/daniel-snowman/simon-schama> sayfasından erişilmiştir.
- Spafford, M. (2013). *What knowledge? Whose knowledge*. http://historyworks.tv/news/2013/05/31/history_curriculum_debate_updates_new_bc_r3_night/ sayfasından erişilmiştir.
- Spitzer, A. B. (1993). Narrative's Problems: The Case of Simon Schama. *The Journal of Modern History*, 65(1), 176-192.
- Stansky, P. (2009). Simon Schama: A history of Britain. *American Historical Review*, 114(3), 684–691. <http://doi.org/10.1086/ahr.114.3.684>
- Sylvester, D. (1994). Change and Continuity in History Teaching 1900–1993. Hilary Bourdillon (Ed.), *Teaching History* içinde (s. 9–24). [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=xXvhAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=Sylvester,+D.+\(1994\).+Change+and+Continuity+in+History+Teaching+1900%E2%80%931993.+Hilary+Bourdillon+\(Eds.\),+Teaching+History+&ots=wHXeN1G38D&sig=22UYoc5UJRexyPQlo1GexeXWPZc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=xXvhAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=Sylvester,+D.+(1994).+Change+and+Continuity+in+History+Teaching+1900%E2%80%931993.+Hilary+Bourdillon+(Eds.),+Teaching+History+&ots=wHXeN1G38D&sig=22UYoc5UJRexyPQlo1GexeXWPZc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) sayfasından erişilmiştir.

- Tamura, E. H. (2011). Narrative history and theory. *History of Education Quarterly* 51(2), 150-157.
- Taylor, B. (2011). *History, the Nation and the Schools*, <http://www.historyworkshop.org.uk/history-the-nation-and-the-schools/> sayfasından erişilmiştir.
- Taylor, T. ve Guyver, R. (Eds.). (2011). *History Wars and the Classroom: Global perspectives*. Charlotte: Information Age.
- The British Academy. (2015). *British Academy reaches 1,000 as 42 new UK fellows are welcomed*. <https://www.thebritishacademy.ac.uk/news/press-release/british-academy-reaches-1000-42-new-uk-fellows-are-welcomed> sayfasından erişilmiştir.
- The Daily Telegraph. (2008). *110 best books: the perfect library*. <https://www.telegraph.co.uk/culture/books/3672376/110-best-books-The-perfect-library.html> sayfasından erişilmiştir.
- The Gazette. (2018). *Birthday honours list - United Kingdom*. Number 62310. Supplement No. 1.
- The Global Education & Skills Forum. (2018). Why history should give you insomnia. <https://www.educationandskillsforum.org/ar/news-blogs/why-history-should-give-you-insomnia> sayfasından erişilmiştir.
- The Guardian. (2010). Education, History, <https://www.theguardian.com/education/2010/nov/09/future-history-schools> sayfasından alınmıştır.
- The Guardian, (2013). *Plan for history curriculum is too focused on Britain*, <https://www.theguardian.com/theobserver/2013/feb/16/history-curriculum-letters>, sayfasından erişilmiştir.
- The Guardian. (1999). *History, his way*. <https://www.theguardian.com/books/1999/oct/16/books.guardianreview10> sayfasından erişilmiştir.
- The Historical Association, (2013). *History Curriculum - You Spoke. We listened. Our response to the History Consultation*, https://www.history.org.uk/files/download/11761/1366214217/Historical_Association_National_Curriculum_Response_April_2013.pdf ve <https://www.history.org.uk/ha-news/news/1779/you-spoke-we-listened-our-response-to-the-histor> sayfalarından erişilmiştir.
- The Independent, (2013a). *Letters: Gove will bury pupils in facts and rules*, <https://www.independent.co.uk/voices/letters/letters-gove-will-bury-pupils-in-facts-and-rules-8540741.html> sayfasından erişilmiştir.
- The Independent, (2013b). *Not in the best interests of children': Headteachers vote no confidence in Michael Gove's reforms*. <https://www.independent.co.uk/news/education/education-news/not-in-the-best-interests-of-children-headteachers-vote-no-confidence-in-michael-goves-reforms-8622064.html> sayfasından erişilmiştir.

- The National Curriculum, *School curriculum*, (2019). <https://www.gov.uk/education/school-curriculum> sayfasından erişilmiştir.
- University of New York. (2011). *Interview with: Simon Schama - The history man prepares for battle*. <https://www.york.ac.uk/news-and-events/features/simon-schama/> sayfasından erişilmiştir.
- Vasagar J. ve Andrew S. (2010). *Simon Schama to advise ministers on overhaul of history curriculum*, <https://amp.theguardian.com/politics/2010/oct/05/simon-schama-ministers-history-curriculum> sayfasından erişilmiştir.
- Vaughan, R. (2010). *Geographers map out battle plan to teach Schama a lesson*, <https://www.tes.com/news/geographers-map-out-battle-plan-teach-schama-lesson> sayfasından erişilmiştir.
- Vernon, J. (2011). *The State They Are In: History and Public Education in England*, <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/march-2011/the-state-they-are-in-history-and-public-education-in-england> sayfasından erişilmiştir.
- Wachmann, D. (2014). Profile - biblical tales gave Schama his first taste for history. *A Jewish Telegraph Newspaper*. http://www.jewishtelegraph.com/prof_217.html sayfasından erişilmiştir.
- Webb, E. (2011). *History, the Nation and the Schools*, <http://www.historyworkshop.org.uk/history-the-nation-and-the-schools/> sayfasından erişilmiştir.
- Westerman, M. (2008). Narrating historians: Crises of historical authority in twentieth century British fiction (Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Chapel Hill, North Carolina). <https://cdr.lib.unc.edu/downloads/f7623c823?locale=en> sayfasından erişilmiştir.
- White, H. (1984). The question of narrative in contemporary historical theory. *History and Theory*, 23(1), 1-33.
- Wirth, L. (2004). Tarihi kötüye kullanma biçimleriyle yüzleşmek. *Tarihin kötüye kullanımı* (Nurettin Elhüsyini, Çev.) içinde (18-58). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12, 89-94.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (7. Basım). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (11. Basım). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, C. (2005). *Türkiye (6-11 yaş) ve İngiltere'deki (5-11 yaş) ilköğretim tarih programlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zeren, M. E. (2016, Eylül). *Üniversitelerde tarih eğitiminde disiplinlerarası yaklaşımın önemi ve uygulanabilirliği*. 4. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

EKLER

Ek 1. Görseller



Historian Simon Schama poses after being awarded a knighthood in an investiture ceremony at Buckingham Palace in London, February 5, 2019. (Jonathan Brady/WPA Pool/Getty Images via JTA) (JTA, 2019)



History

Simon Schama: my vision for history in schools

(The Guardian, 2010)

[Home](#)[Episodes](#)[Clips](#)[More](#)

Michael Gove on teaching history Andrew Marr with guests Michael Gove, Margaret MacMillan, Simon Schama and Tom Holland.

Teaching History discussion, December 2013. Andrew Marr with guests in the studio.

1/1



(BBC Radio 4, 2013)



Michael Gove visits Durand Academy School in Stockwell in 2011 (*Rex Features*)

(Seldon, 2013)

Ek 2. Bibliyografya

KİTAPLAR

Schama, Simon, *Patriots and Liberators: Revolution in the Netherlands 1780–1813*, New York: Knopf, 1977.

_____, *Two Rothschilds and the Land of Israel*, New York: Knopf, 1978.

_____, *The Embarrassment of Riches: An Interpretation of Dutch Culture in the Golden Age*, New York: Knopf, 1987.

_____, *Citizens: A Chronicle of the French Revolution*, London: Penguin Books, 1989.

_____, *Dead Certainties: Unwarranted Speculations*, New York: Knopf, 1991.

_____, *Landscape and Memory*, New York: Knopf, 1995.

_____, *Rembrandt's Eyes*, London: Allen Lane, 1999.

_____, *A History of Britain Vol. I: At the Edge of the World 3500 B.C.-1603 A.D.*, London: Macmillan Audio, 2000.

_____, *A History of Britain Vol. II: The Wars of the British, 1603-1776*, New York: Miramax, 2001.

_____, *A History of Britain Vol. III: The Fate of the Empire 1776 - 2000*, New York: Miramax, 2002.

_____, *Hang Ups: Essays on Art*, London: BBC Books, 2005.

_____, *Rough Crossings*, London: BBC Books, 2005.

_____, *Simon Schama's Power of Art*, New York: Ecco, 2006.

_____, *The American Future: A History*, New York: Ecco, 2009.

_____, *Scribble, Scribble, Scribble: Writing on Politics, Ice Cream, Churchill and My Mother*, New York: Ecco, 2010.

_____, *The Story of the Jews, Volume I: Finding the Words, 1000 BCE–1492 CE*, London: Bodley Head, 2013.

_____, *The Face of Britain: The Nation through Its Portraits*, London: Viking/Penguin, 2015.

_____, *Belonging: The Story of the Jews 1492–1900, Volume II of the trilogy*, New York: Ecco, 2017.

SÜRELİ YAYINLAR

Schama, Simon, Schools and Politics in the Netherlands, 1796-1814. *The Historical Journal*, 13(4), 589-610, 1970.

_____, Review of Charles X of France: His Life and Times by Vincent W. Beach. *History*, 58(193), 302-303, 1973.

_____, The Unruly Realm: Appetite and Restraint in Seventeenth Century Holland. *Daedalus*, 108(3), 103-123, 1979.

_____, Review of A Palace for a King: The Buen Retiro and the Court of Philip IV by Jonathan Brown, J. H. Elliott. *The Journal of Modern History*, 53(4), 683-691, 1981.

_____, Rembrandt and Women. *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, 38(7), 21-47, 1985.

_____, The Domestication of Majesty: Royal Family Portraiture, 1500-1850. *The Journal of Interdisciplinary History*, 17(1), 155-183, 1986.

_____, Review of Politics, Culture, and Class in the French Revolution by Lynn Hunt. *The American Historical Review*, 93(2), 427-429, 1988.

_____, & Hoffmann, S., The French Revolution and Its Commemoration in Retrospect. *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, 44(3), 11-35, 1990.

_____, Clio Has A Problem. *History News*, 47(6), 10-13, 1992.

_____, Fine-Cutting Clio. *The Public Historian*, 25(3), 15-25, 2003.

_____, Pybus, C., & Waldstreicher, D., Review of Rough Crossings: Britain, the Slaves and the American Revolution by Simon Schama. *The American Historical Review*, 111(5), 1504-1505, 2006.

_____, “A History of Britain”: A Response. *The American Historical Review*, 114(3), 692-704, 2009.

_____, My vision for history in schools. The *Guardian*. 2010, November 9. Retrieved from <https://www.theguardian.com/education/2010/nov/09/future-history-schools?&CMP=EMCEDUEML1658>

DOKÜMANTER FİLMLER VE VİDEOBANTLAR

Dokümanter Filmler

Schama, Simon, *Landscape and Memory*, 5 bölüm, 1995.

_____, *Rembrandt: The Public Eye and the Private Gaze*, 1995.

_____, *A History of Britain by Simon Schama*, BBC, 15 bölüm, 2000.

_____, *Murder at Harvard*, PBS, 2003.

_____, *Rough Crossings*, BBC, 2005.

_____, *Simon Schama's Power of Art*, BBC, 8 bölüm, 2006.

_____, *The American Future: A History*, BBC, 4 bölüm, 2008.

_____, *Simon Schama's John Donne*, BBC, 2009.

_____, *Simon Schama's: Obama's America*, BBC, 2009.

_____, *Simon Schama's Shakespeare*, BBC, 2012.

_____, *The Story of the Jews*, BBC, 5 bölüm, 2013.

_____, *Schama on Rembrandt: Masterpieces of the Late Years*, BBC, 2014.

_____, *The Face of Britain by Simon Schama*, BBC, 5 bölüm, 2015.

_____, *Civilisations*, BBC, 9 bölüm, 2018.

Video Bantlar

Schama, Simon, *Citizens: A Chronicle of the French Revolution*, Book TV C-Scan2, 14 July 1989, (Video: <https://www.c-span.org/video/?8380-1/citizens>, Full Transcript: <http://booknotes.org/FullPage.aspx?SID=8380-1>).

_____, *Kaddish*, Book TV C-Scan2, 16 November 1998, (Video and Full Transcript: <https://www.c-span.org/video/?115391-1/kaddish>).

_____, *Biography: Fact or Fiction?* Book TV C-Scan2, 29 April 2000, (Video and Full Transcript: <https://www.c-span.org/video/?156774-1/biography-fact-fiction>).

_____, *A History of Britain: 3500 B.C. - 1603 A.D.*, Book TV C-Scan2, 5 December 2000, (Video ve Full Transcript: <https://www.c-span.org/video/?161626-1/a-history-britain-3500-bc-1603-ad>).

_____, *September 11th Fund Benefit*, Book TV C-Scan2, 11 October 2001, (Video and Full Transcript: <https://www.c-span.org/video/?166663-1/september-11th-fund-benefit>).

_____, *Rough Crossings: Britain, the Slaves and the American Revolution*, Book TV C-Scan2, 26 June 2006, (Video ve Full Transcript: <https://www.c-span.org/video/?193232-1/rough-crossings-britain-slaves-american-revolution>).

_____, *After Words with Simon Schama*, Book TV C-Scan2, 26 June 2006, (Video ve Full Transcript: <https://www.c-span.org/video/?193333-1/after-words-simon-schama>).

_____, *2006 National Book Critics Circle Awards- Nonfiction Finalists Readings*, Book TV C-Scan2, 7 March 2007, (Video ve Full Transcript: <https://www.c-span.org/video/?197060-4/2006-national-book-critics-circle-awards-nonfiction-finalists-readings>).

_____, *The American Future: A History*, Book TV C-Scan2, 19 May 2009, (Video ve Full Transcript: <https://www.c-span.org/video/?287081-1/the-american-future-history>).

_____, *The American Future: A History*, Book TV C-Scan2, 26 September 2009, (Video ve Full Transcript: <https://www.c-span.org/video/?289125-17/the-american-future-history->).

_____, *Scribble, Scribble, Scribble*, Book TV C-Scan2, 25 April 2011, (Video ve Full Transcript: <https://www.c-span.org/video/?300119-1/scribble-scribble-scribble>).

_____, *The Story of the Jews*, Book TV C-Scan2, 27 March 2014, (Video ve Full Transcript: <https://www.c-span.org/video/?318646-1/the-story-jews>).

_____, *Munk Debate on Global Refugee Crisis*, Book TV C-Scan2, 1 April 2016, (Video ve Full Transcript: <https://www.c-span.org/video/?407440-1/munk-debate-global-refugee-crisis>).

HAKKINDA YAZILANLAR VE ADININ GEÇTİĞİ ÇALIŞMALAR

Kitap İncelemeleri

Godechot, J. (1978). Review of Patriots and Liberators. Revolution in the Netherlands, 1780-1813 by Simon Schama. *Annales Historiques De La Révolution Française*, 50(231), 138-143. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/41879143>

Connelly, O. (1978). Review of Patriots and Liberators. Revolution in the Netherlands, 1780-1813 by Simon Schama. *The American Historical Review*, 83(1), 182-183. Retrieved from www.jstor.org/stable/1865975

Hampson, N. (1978). Review of Patriots and Liberators. Revolution in the Netherlands, 1780-1813 by Simon Schama. *The English Historical Review*, 93(368), 634-637. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/565482>

Leeb, I. (1978). Review of Patriots and Liberators. Revolution in the Netherlands, 1780-1813 by Simon Schama. *The Journal of Modern History*, 50(3), 520-523. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1877125>

Dunthorne, H. (1979). Review of Patriots and Liberators. Revolution in the Netherlands, 1780-1813 by Simon Schama. *History*, 64(210), 139-140. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/24411489>

Patai, R. (1979). Review of Two Rothschilds and the Land of Israel by Simon Schama. *The American Historical Review*, 84(5), 1440-1440. Retrieved from www.jstor.org/stable/1861623

Bromley, J. (1979). The Rise and Fall of the Dutch Republic. Review of Patriots and Liberators: Revolution in the Netherlands 1780-1813 by Simon Schama. *The Historical Journal*, 22(4), 985-995. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2638698>

Ferguson, J. (1988). Review of the Embarrassment of Riches: An Interpretation of Dutch Culture in the Golden Age by Simon Schama. *RSA Journal*, 136(5386), 758-759. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/41374702>

Haskell, F. (1988). Visual Sources and The Embarrassment of Riches. Review of The Embarrassment of Riches: An Interpretation of Dutch Culture in the Golden Age by Simon Schama. *Past & Present*, (120), 216-226. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/650929>

Price, J. (1989). Review of The Embarrassment of Riches: An Interpretation of Dutch Culture in the Golden Age by Simon Schama. *The American Historical Review*, 94(1), 158-159. Retrieved from www.jstor.org/stable/1862161

- Wright, A. (1989). Schama's Golden Age. Review of *The Embarrassment of Riches. An Interpretation of Dutch Culture in the Golden Age* by Simon Schama. *History*, 74(241), 253-255. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/24414487>
- Slavin, M. (1989). Review of *Citizens: A Chronicle of the French Revolution* by Simon Schama. *Annales Historiques De La Révolution Française*, (277), 297-300. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/41915673>
- Haley, K. (1989). Review of *The Embarrassment of Riches. An Interpretation of Dutch Culture in the Golden Age* by Simon Schama. *The English Historical Review*, 104(412), 695-697. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/570387>
- Slavin, M. (1990). Review of *Citizens: A Chronicle of the French Revolution* by Simon Schama. *The Historian*, 52(4), 642-643. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/24447743>
- Lewis, G. (1990). Review of *Citizens: A Chronical of the French Revolution* by Simon Schama. Revolution, Revision and Reaction. *The Historical Journal*, 33(3), 711-722. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2639741>
- Munck, T. (1990). Review of *Citizens: A Chronicle of the French Revolution* by Simon Schama. *History*, 75(245), 502-503. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/24420760>
- Milliot, V. (1991). Review of *The Embarrassement of Riches. An Interpretation of Dutch Culture in the Golden Age* by Simon Schama. *Revue D'histoire Moderne Et Contemporaine* (1954-), 38(1), 168-172. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20529724>
- Masur, L. (1992). On Parkman's Trail. Review of *Dead Certainties (Unwarranted Speculations)* by Simon Schama. *The William and Mary Quarterly*, 49(1), 120-132. Retrieved from www.jstor.org/stable/2947339
- Savage, D. (1992). Review of *Citizens: A Chronicle of the French Revolution* by Simon Schama. *Teaching History*, (66), 46-47. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43257619>
- Mörke, O. (1992). Review of *Überfluß und schöner Schein. Zur Kultur der Niederlande im Goldenen Zeitalter* by Simon Schama. *Zeitschrift Für Historische Forschung*, 19(4), 490-491. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43568353>
- Halttunen, K. (1992). Review of *Dead Certainties (Unwarranted Speculations)* by Simon Schama. *The Journal of American History*, 79(2), 631-631. Retrieved from www.jstor.org/stable/2080071

- Gortázar, I. (1993). Review of Dead Certainties (Unwarranted Speculations) by Schama Simon. *Ayer*, (10), 85-89. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/41324247>
- Hanawalt, B. ve White, L. (1993). Review of Dead Certainties (Unwarranted Speculations) by Simon Schama. *The American Historical Review*, 98(1), 121-123. Retrieved from www.jstor.org/stable/2166387
- Spitzer, A. (1993). Narrative's Problems: The Case of Simon Schama. Review of Citizens: A Chronicle of the French Revolution by Simon Schama. *The Journal of Modern History*, 65(1), 176-192. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2124818>
- Warnock, M. (1995). Wood, water and rock. Review of Landscape and Memory by Simon Schama. *RSA Journal*, 143(5462), 89-89. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/41376849>
- Price, J. (1996). Review of Landscape and Memory by Simon Schama. *Environmental History*, 1(4), 77-79. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3985279>
- Vardi, L. (1996). Review of Landscape and Memory by Simon Schama. *The American Historical Review*, 101(4), 1178-1178. Retrieved from www.jstor.org/stable/2169658
- Williams, M. (1997). Review of Landscape and Memory by Simon Schama. *Annals of the Association of American Geographers*, 87(3), 564-565. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2564086>
- Hutton, P. (1997). Mnemonic Schemes in the New History of Memory. Review of Landscape and Memory by Simon Schama. *History and Theory*, 36(3), 378-391. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2505551>
- Lovell, M. (1998). Review of Landscape and Memory by Simon Schama. *The William and Mary Quarterly*, 55(1), 138-141. Retrieved from www.jstor.org/stable/2674327
- Laube, S. (1998). Review of Der Traum von der Wildnis. Natur als Imagination by Simon Schama and Martin Pfeiffer. *Historische Zeitschrift*, 266(1), 113-116. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27631854>
- Chanet, J. (2000). Paysage et écriture de l'histoire. Review of Le paysage et la mémoire by Simon Schama and Josée Kamoun. *Vingtième Siècle. Revue D'histoire*, (65), 156-158. www.jstor.org/stable/3770772
- Tjebbe. (2006). Review of Rough Crossings: Britain, the Slaves, and the American Revolution by Simon Schama. *The Journal of Blacks in Higher Education*, (52), 100-100. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/25073507>

- Chambers, D.B. (2007). Review of *Rough Crossings: Britain, the Slaves, and the American Revolution* by Simon Schama. *The Virginia Magazine of History and Biography*, 115(1), 123-125. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/4250373>
- Frey, S. (2007). Review of *Rough Crossings: Britain, the Slaves, and the American Revolution* by Simon Schama. *The New England Quarterly*, 80(1), 144-147. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20474516>
- Rouse, A. (2007). Review of *Rough Crossings: Britain, the Slaves and the American Revolution* by Simon Schama. *Hungarian Journal of English and American Studies (HJEAS)*, 13(1/2), 192-194. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/41274395>
- Parkinson, R. (2007). Review of *Rough Crossings: Britain, the Slaves, and the American Revolution* by Simon Schama. *Journal of the Early Republic*, 27(3), 546-555. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/30043531>
- Leviatin, D. (2009). Beyond the Melting Pot and Back. Review of *The American Future: A History* by Simon Schama. *Reviews in American History*, 37(2), 296-302. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40211019>

Diğer Yayınlar

- Mccrum, R. (2000, October 1). History books - Battles of Britain, A History of Britain by Simon Schama. *The Guardian*. Retrieved from <http://www.theguardian.com/books/2000/oct/01/historybooks.robertmccrum>
- SLU. (2001a). *Saint Louis University Library Associates, Recipients - Saint Louis Literary Award*. Retrieved from <http://lib.slu.edu/about/associates/literary-award.php>
- SLU. (2001b). *Simon Schama - Saint Louis University Library Associates Announce Winner of 2001 Literary Award*. Retrieved from <http://lib.slu.edu/about/associates/literary-award-schama.php>
- The Guardian. (2002, October 9). *Schama attacks teaching of history*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/education/2002/oct/09/schools.highereducation>
- Champion, J. (2002, November). *Review of Seeing the past: Simon Schama's A History of Britain and public history*, (review no. 296). Retrieved from <https://www.history.ac.uk/reviews/review/296>
- Snowman, D. (2004). An interview with Simon Schama. *History Today*, 54(7), 34-36. Retrieved from <https://www.historytoday.com/daniel-snowman/simon-schama>

- Penguin. (2005, August 9). *Hang-Ups – Essays on Painting by Simon Schama*. Retrieved from <https://www.penguin.co.uk/books/1071523/hang-ups/>
- Haynes, M. (2006). History as a Commodity: Simon Schama and A History of Britain. *Socialist History*, (29), 88–108. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/313703280>
- Columbia University. (2006, May 15). *Simon Schama - University Professor, Department of Art History and Archaeology*. Retrieved from <http://www.columbia.edu/cu/arhistory/faculty/Schama.html>
- Silverstone, B. (2006, September 27). Schama's art of making history. *The Jewish Chronicle*. Retrieved from <https://web.archive.org/web/20111005064559/http://website.thejc.com/home.aspx?AId=46437&ATypeId=1&search=true2&srchtxt=1&srchhead=1&srchauthor=1&srchsandp=1&scsrch=0>
- Bell, E. ve Gray, A. (2007). History on television. *European Journal of Cultural Studies*, 10(1), 113-133. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00571537/document>
- Bosman, J. (2007, March 9). National Briefing | Arts: National Book Critics Circle Winners. The New York Times. Retrieved from <https://archive.nytimes.com/gst/fullpage-9F03E7DF1331F93AA35750C0A9619C8B63.html>
- Westerman, M. (2008). *Narrating historians: Crises of historical authority in Twentieth-Century British fiction*. Doctoral Dissertation. Department of English and Comparative Literature, University of North Carolina, USA. Retrieved from <https://cdr.lib.unc.edu/indexablecontent/uuid:1f79fbe0-199a-40c0-b33e-834d436d3b5f>
- The Telegraph. (2008, April 6). *110 best books: The perfect library*. Retrieved from <https://www.telegraph.co.uk/culture/books/3672376/110-best-books-The-perfect-library.html>
- Stansky, P. (2009). Simon Schama: A History of Britain. *American Historical Review*, 114(3), 684–691. <http://doi.org/10.1086/ahr.114.3.684>
- Higgins, C. (2010, May 30). *Rightwing historian Niall Ferguson given school curriculum role*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/politics/2010/may/30/niall-ferguson-school-curriculum-role>
- Grice, E. (2010, July 28). Simon Schama: Could I have multiple personality disorder? *The Telegraph*. Retrieved from <https://www.telegraph.co.uk/culture/books/7912996/Simon-Schama-Could-I-have-multiple-personality-disorder.html>

- Vasagar, J. and Sparrow, A. (2010, October 5). Simon Schama to advise ministers on overhaul of history curriculum. Retrieved from <https://amp.theguardian.com/politics/2010/oct/05/simon-schama-ministers-history-curriculum>
- Beard, M. (2010, October 6). Do we want Simon Schama as History Czar. *TLS: The Times Literary Supplement -The leading international weekly for literary culture*. Retrieved from <https://www.the-tls.co.uk/do- we-want-simon-schama-as-history-czar/>
- Daily Mail Reporter. (2010, October 6). TV historian Simon Schama to bring UK history back to British classrooms. *Mail Online*. Retrieved from <https://www.dailymail.co.uk/news/article-1318167/Historian-Simon- Schama-bring-UK-history-British-classrooms.html>
- Dillon, P. (2010, October 7). *History in schools: So children, what was our Queen doing on an elephant?* Retrieved from <https://www.telegraph.co.uk/comment/personal-view/8049090/History-in-schools-so-children-what-was-our-Queen-doing-on-an-elephant.html>
- KSH. (2010, November 9). *Simon Schama's plans for new history curriculum -The (pussy) cat's out of the bag: Simon Schama's view on school history*. Retrieved from <https://www.keystagehistory.co.uk/opinion/simon-schamas-plans-for-new-history-curriculum/>
- Magistra Et Mater. (2010, November, 11). *Should we teach our children history?* Retrieved from <https://magistraetmater.wordpress.com/2010/11/18/should-we-teach-our-children-history- 10004862/>
- Telegraph. (2010, November, 20). *Simon Schama interview: History is dangerous, teachers need to be brave*. Retrieved from <https://www.telegraph.co.uk/culture/8148273/Simon-Schama-interview-history-is- dangerous-teachers-need-to-be-brave.html>
- Kenyon Review. (2011). *Simon Schama to Receive 2011 Kenyon Review Award for Literary Achievement*. Retrieved from <https://www.kenyonreview.org/programs/kenyon-review-award-for-literary-achievement/simon-schama>
- KMFLETT. (2011, January 30). *Michael Gove, Simon Schama & school history*. Retrieved from <https://kmflett.wordpress.com/2011/01/30/michael-gove-simon-schama-school-history/>
- History Resource Cupboard. (2011, February 9). *Is Simon Schama correct? At Hastings was 'one kind of England annihilated and another set up in its place'?* Retrieved from <https://www.historyresourcecupboard.co.uk/lessons-2/key-stage-3-the-middle-ages/is-simon- schama-correct-about-the-battle-of-hastings/>

- University Of New York. (2011, February 18). *Interview with: Simon Schama –The history man prepares for battle*. Retrieved from <https://www.york.ac.uk/news-and-events/features/simon-schama/>
- Vernon, J. (2011, March 1). The state they are in: History and public education in England. *Perspectives on History* (March 2011). Retrieved from <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/march-2011/the-state-they-are-in-history-and-public-education-in-england>
- Garner, R. (2011, March 13). *A nation alone: The dangers of allowing children to drop history at 13*. Retrieved from <https://www.independent.co.uk/news/education/education-news/a-nation-alone-the-dangers-of-allowing-children-to-drop-history-at-13-2240512.html>
- Evans, R.J. (2011, March 17). The Wonderfulness of Us (the Tory Interpretation of History). *London Review of Books*. 33 (6): pp. 9-12. Retrieved from <https://www.lrb.co.uk/v33/n06/richard-j-evans/the-wonderfulness-of-us>
- Taylor, B. (2011, March 19). *History, the Nation and the Schools*. Retrieved from <http://www.historyworkshop.org.uk/history-the-nation-and-the-schools/>
- Guyver, R. (2011, April 11). *The role of government in determining the school history curriculum: lessons from Australia*. Retrieved from <http://www.historyandpolicy.org/policy-papers/papers/the-role-of-government-in-determining-the-school-history-curriculum-lessons>
- Historical Association. (2011, July 20). *What sort of history should school history be?* Retrieved from <https://www.history.org.uk/secondary/module/4682/what-sort-of-history-should-school-history-be-deb>
- Cruse, I. (2011, October 14). *Debate on 20 October: Teaching of History in Schools*. House of Lords Library Note. Retrieved from [https://www.parliament.uk/documents/lords-library/Library Notes/2011/LLN 2011-030 TeachingHistorySchoolsFP2.pdf](https://www.parliament.uk/documents/lords-library/Library%20Notes/2011/LLN%202011-030%20TeachingHistorySchoolsFP2.pdf)
- Harris, R., Downey, C. ve Burn, K. (2012). History education in comprehensive schools: Using school-level data to interpret national patterns. *Oxford Review of Education*, 38(4), 413–436. Retrieved from <http://doi.org/10.1080/03054985.2012.707614>
- AMAZON. (2012, September 12). *Hang-Ups: Essays on Painting (Mostly): A Collection of Essays on Art Paperback – 8 Sep 2005 by Simon Schama (Author). More about the author – Biography*. Retrieved by <https://www.amazon.co.uk/Hang-Ups-Essays-Painting-Mostly-Collection/dp/0563522895>

- 3D EYE. (2013, December 30). *The Teaching of History: The Debate Continues*. Retrieved from <https://3diassociates.wordpress.com/2013/12/30/the-teaching-of-history-the-debate-continues/>
- BAFTA. (2013a). *BAFTA Awards Search- Huw Wheldon Award*. British Academy of Film and Television Arts. Retrieved from <http://awards.bafta.org/keyword-search?keywords=Huw+Wheldon+Award>
- BAFTA. (2013b). *BAFTA Awards Search- Richard Dimbleby Award*. British Academy of Film and Television Arts. Retrieved from <http://awards.bafta.org/keyword-search?keywords=Richard+Dimbleby+Award>
- Department For Education. (2013a). History programmes of study: Key stages 1 and 2 National Curriculum in England Purpose of study. *Department for Education*, (September), 1–5. Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239035/PRIMARY_national_curriculum_-_History.pdf
- Department For Education. (2013b). History programmes of study: Key stage 3 National curriculum in England. *Department for Education*, (September), 1–5. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>
- Department For Education. (2013c). The National Curriculum in England Framework document for consultation. *Department for Education*. Retrieved from https://www.essex.gov.uk/Business-Partners/Partners/Schools/One-to-one-tuition/Documents/National_Curriculum_2014.pdf
- Ferguson, N. (2013, February 17). *On the teaching of history, Michael Gove is right*. Retrieved from <http://www.niallferguson.com/journalism/miscellany/on-the-teaching-of-history-michael-gove-is-right>
- Historyworks. (2013, March 19). *History Curriculum Newsprint & BBC Debates*. Retrieved from http://historyworks.tv/news/2013/03/09/history_curriculum_debate_updates/
- Ellis, M. (2013, March 31). *Michael Gove's new history curriculum is "insulting and offensive" blasts Simon Schama*. Retrieved from <https://www.mirror.co.uk/news/uk-news/michael-goves-new-history-curriculum-1924722>
- McElvoy, A. (2013, April 25). *Nightwaves –Simon Schama: Reflections on Dead Certainties&views on Gove's History Curriculumproposal*. (First broadcast: 22:00, 25th April 2013, BBC Production Team, Presenter: Anne McElvoy, Producer: Philippa Ritchie, Link to BBC audio: Retrieved from <http://www.bbc.co.uk/programmes/b01ryv0x>)

- The Telegraph Hay Festival. (2013, May 30). *Simon Schama And Teachers: Our Children, Our History*. Retrieved from <http://www.hayfestival.com/p-6108-simon-schama-and-teachers.aspx> and <http://www.changingschools.org.uk/eop%20texts/SIMON%20SCHAMA%20AND%20TEACHERS.pdf>
- Historyworks. (2013, May 31). *History Curriculum: Gove, Newsprint, & BBC Debates*. Retrieved from http://historyworks.tv/news/2013/05/31/history_curriculum_debate_updates_new_bbc_r3_night/
- Fletcher-Wood, H. (2013, August 17). *History is relevant today: Students need to see this too. Improving Teaching*. Retrieved from <https://improvingteaching.co.uk/2013/08/17/relevance-in-education-part-of-the-solution/>
- Birch, L. (2014, July 24). *History in the Classroom: A Teacher Speaks. Features, Issue 5*. Retrieved from <https://www.thehistoryvault.co.uk/history-in-the-classroom-a-teacher-speaks/>
- Lombroso, L. (2014, March 24). Briarcliff historian tells PBS' 'The Story of the Jews'. *Lohud – Part of the USA Today Network*. Retrieved from <http://www.lohud.com/story/entertainment/2014/03/24/story-jews-simon-schama/6835897/>
- The Guardian. (2014, August 7). *Scottish independence: Celebrities' open letter to Scotland – full text and list of signatories*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/politics/2014/aug/07/celebrities-open-letter-scotland-independence-full-text>
- Wachmann, D. (2014, August 26). Profile - biblical tales gave Schama his first taste for history. *A Jewish Telegraph Newspaper*. Retrieved from http://www.jewishtelegraph.com/prof_217.html
- Mendoza, K.-A. (2015). *Austerity: The Demolition of the Welfare State and the Rise of the Zombie Economy*. Oxford, UK: New Internationalist. Retrieved from https://books.google.com.tr/books/about/Austerity.html?hl=tr&id=tcpWBgAAQBAJ&redir_esc=y
- The British Academy. (2015, July 15). *British Academy Fellowship reaches 1,000 as 42 new UK Fellows are welcomed*. Retrieved from <https://www.britac.ac.uk/news/british-academy-fellowship-reaches-1000-42-new-uk-fellows-are-welcomed>
- Berridge, V. (2016). History and the future: Looking back to look forward? *International Journal of Drug Policy*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.drugpo.2016.09.002>
- Department For Education and Gibb, N. (2016, January 28). *Nick Gibb at the Jewish Schools Awards*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/speeches/nick-gibb-at-the-jewish-schools-awards>

- Guyver, R. (Ed.) (2016). *Teaching history and the changing nation state: Transnational and intranational perspectives*. London; New York: Bloomsbury Academic.
- Maddison, M. (2017). *Primary history: Current Themes*. In I. Daves (Eds) *Debates in History Teaching - Part I: Debates in history teaching: Key context* (pp. 7-18). NY: Routledge
- BBC NEWS. (2017, March 11). *Ofsted: Primary school history 'lacks narrative'*. Retrieved from <http://www.bbc.co.uk/news/mobile/education-12711145>
- Guyver, R. (2017, May 17). Curriculum Debates as Public History: Australian Lessons. *Public History Weekly* 5(17), Retrieved from <https://public-history-weekly.degruyter.com/5-2017-17/curriculum-debates-as-public-history-australian-lessons/>
- Onwuemezi, N. (2017, June 7). Rankin, McDermid and Levy named new RSL fellows. Retrieved from <http://www.thebookseller.com/news/syal-and-mcdermid-named-new-rsl-fellows-564396>
- Sugarman, D. (2017, November 6). Schama, Sebag-Montefiore and Jacobson unite to condemn Labour antisemitism. *The Jewish Chronicle*. Retrieved from <https://www.thejc.com/news/uk-news/simon-schama-simon-sebag-montefiore-and-howard-jacobson-unite-to-condemn-labour-antisemitism-1.447432>
- Horton, R. (2018). Offline: The health of our societies is in peril. *The Lancet*, 391, 922. [http://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)30611-1](http://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)30611-1)
- More United. (2018). *Who we are – The team*. Retrieved from <http://www.moreunited.uk/team>
- BBC TWO. (2018, February 22). *A History of Britain by Simon Schama – Episodes*. Retrieved from <https://www.bbc.co.uk/programmes/b008qpzn/episodes/guide>
- Teacher Toolkit (2018, March 17). Education in 2030. Retrieved from <https://www.teachertoolkit.co.uk/2018/03/17/gesf2018/>
- The Global Education & Skills Forum. (2018, March 18). *Why history should give you insomnia*. Retrieved from <https://www.educationandskillsforum.org/pt/news-blogs/why-history-should-give-you-insomnia>
- The Gazette (2018, June 8). *Birthday Honours List - United Kingdom*. Number 62310. Retrieved from <https://www.thegazette.co.uk/London/issue/62310/supplement/B1>

Library Thing (2018, November 12). *Book awards: Hessell-Tiltman Prize Shortlist - Book awards by cover.* <https://www.librarything.com/bookaward/Hessell-Tiltman+Prize+Shortlist>



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...