

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TARİH EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**TARİH ÖĞRETİMİNE BİLİMSEL PROBLEM ÇÖZME
YÖNTEMİNİN UYGULANMASINA YÖNELİK BİR
MODEL**

MASTER TEZİ

**Hazırlayan
Bahri ATA**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Mustafa SAFRAN**

Ankara-1997

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bahri Ata'ya ait TARİH ÖĞRETİMİNE BİLİMSEL PROBLEM ÇÖZME
YÖNTEMİNİN UYGULANMASINA YÖNELİK BİR MODEL adlı çalışma,
jürimiz tarafından Tarih Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ
olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Reşat GENÇ

Üye Doç. Dr. Mustafa SAFRAN (Danışman)

Üye Doç. Dr. Necdet HAYTA

ÖNSÖZ

Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü lisansüstü eğitim-öğretim ve sınav yönetmeliğinin ilgili hükümlerince Tarih Eğitimi Anabilim Dalı için öngörülen bu araştırma, tarih öğretiminde problem çözme yönteminin nasıl kullanılabileceği ve tarih derslerinin öğrencinin problem çözme becerisini geliştirecek şekilde, Dewey'nin problem çözme modelinden hareketle, nasıl düzenlenebileceğini gösterme amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmanın giriş bölümünde problem çözmeye ilişkin literatür verilmiş, araştırmaya duyulan ihtiyaç belirlenmiştir. Birinci bölümde, eğitimde problem çözmenin felsefî temelleri olan pragmatizm, experimentalizm ve progresivizm ele alınmıştır. İkinci bölümünde, problem nedir? Problem tipleri ve tarih problemleri üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde, Davranışçı yaklaşım ve Bilişsel yaklaşımın geliştirdiği problem biçimleri ele alınmıştır. Dewey'nin, ve Barth'ın önerdiği bilimsel problem çözme yönteminin, diğer problem çözme anlayışlarından farklılığı vurgulanmıştır. Dördüncü bölümde, tarih öğretimi amaçlarına tarihsel bir çerçeve ile yaklaşarak öğrencide problem çözme becerisinin geliştirilmesine ne ölçüde yer verildiği belirlenmiştir. Beşinci bölümde, okul tarihi ve akademik tarih konularına ilişkin görüşler, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, Bruner, Ziya Gökalp ve G. R. Elton'un görüşleri bağlamında tartışılmıştır. Altıncı bölümde, tarihçinin, tarihsel araştırmayı nasıl gerçekleştirdiği ve tarihî yönteminin ne olduğu ele alınmıştır. Yedinci bölümde, tarih öğretiminde problem çözme yönteminin uygulanmasına yönelik Dewey'nin görüşlerine dayalı bir model uygulanmıştır. Bu uygulamanın yararlılıkları ve sınırlılıkları tartışılmıştır. Sekizinci bölümde sonuçlar ve öneriler açıklanmıştır.

Bu çalışmada literatür çalışması yöntemi kullanılmış olup, problem çözme yöntemi ile ilgili yabancı ve yerli kaynaklar incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde katkıları bulunan, ilk akademik bildirimi vermem de benden destek ve teşviklerini esirgemeyen tez danışmanım Doç Dr. Mustafa Safran'a teşekkürü bir borç bilirim.

Akademik alışma yapmamda beni destekleyen Prof. Dr. Yaşar AKBIYIK ve Yrd. Doç Hüseyin Sarı'ya şükran borçluyum.

Okuduklarımı ve düşündüklerimi yüksek lisans boyunca tartıştığım arkadaşım Arş Gör. Hüseyin KÖKSAL'a, bir eğitim programcısı gözüyle tezimi okuyan ve değerli eleştirilerinden çok yararlandığım vefalı dostum Arş Gör. Ergin Erginer'e minettarım.

Onca bürokratik engele rağmen, çalışmamda bana yapılabilircek en büyük kolaylıkları gösteren A.İ.B. kütüphanesi, Bolu İl Halk Kütüphanesi, Milli Kütüphane personeline teşekkür ederim. A.İ.B. kütüphanesine yılların birikimi olan kitaplarını bağışlayarak yararlanmamıza açan Müjgan CUMBUR'a ve Hüseyin DAĞTEKİN hocama teşekkür ederim. Bolu İl Halk Kütüphanesi Eski Eserler Bölümü memuru Ender GÜNGÖR'e Osmanlıca eserlere ulaşmada yardımlarını esirgemediği için teşekkürler.

Bolu, 1997

Bahri ATA

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	iii
TABLOLAR CETVELİ	viii
ŞEKİLLER CETVELİ	ix
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. PROBLEM ÇÖZMEYE YÖNELİK EĞİTİM ANLAYIŞININ FELSEFİ 9 TEMELERİ

1.1. PRAGMATİZM	9
1.1.1. Charles Sanders Pierce'nin Pragmatizmi	12
1.1.2. William James'in Pragmatizmi	13
1.1.3. John Dewey'nin Pragmatizmi	14
1.1.3.1. John Dewey ve Tarih Öğretimi	15
1.1.4. Türk Eğitim Sisteminde Pragmatik Felsefenin Yansımaları ve Tarih Öğretimi	17
1.1.5. Pragmatist Tarih Yazımı ve Öğretimi	25
1.2. DENEYSELÇİLİK (EXPERİMENTALİZM)	31
1.3. İLERLEMECİLİK (PROGRESİVİZİM)	36
1.4. TARİH ÖĞRETMENİ TİPLERİ VE EĞİTİM FELSEFESİ AKIMLARI	39
1.4.1. Hikaye Anlatan -Tarih Öğretmeni Tipi ve Daimicilik (Essentializm) Akımı	40
1.4.2. Bilimsel Tarihçi-tarih Öğretmeni Tipi ve İlerlemecilik (Progresivizm) - Pragmatizm Akımları	41
1.4.3. Rölativist-Reformcu Tarih Öğretmeni Tipi ve Pragmatizm-Progresivizm Akımları	42
1.4.4. Kozmik Tarih Öğretmeni Tipi ve Perennializm	43
1.4.5. Eklektik Tarih Öğretmeni Tipi ve Pragmatizm	44

İKİNCİ BÖLÜM

2. PROBLEM NEDİR? PROBLEM TİPLERİ VE PROBLEMLERİN 47 SINIFLANDIRILMASI

2.1. PROBLEM NEDİR?	47
2.2. PROBLEM TİPLERİ VE SINIFLANDIRILMASI	48
2.3. SOSYAL PROBLEMLER	49
2.4. TARİH PROBLEMLERİ	51
2.4.1. Yakınsak Tarih Problemi	51
2.4.1.1. Öteleme Tarih Problemi; "Bundan Sonra Ne Olacak?" Tekniği	52

2.4.1.2. Empatik Tarih Problemi; “ Siz Olsanız Ne yaparsınız?” Tekniği	54
2.4.2. Iraksak Tarih Problemi	59
2.4.2.1.Hipotetik Tarih Problemi	61
2.4.2.2.Çekişmeli Tarih Problemi	62

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ÖĞRENME KURAMLARI VE PROBLEM ÇÖZME BİÇİMLERİ	64
3.1. DAVRANIŞCI YAKLAŞIM AÇISINDAN PROBLEM ÇÖZME	64
3.1.1.İçgüdüsel Problem Çözme Davranışı	64
3.1.2.Deneme-Yanımlı Problem Çözme Davranışı	65
3.2. BİLİŞSEL YAKLAŞIM AÇISINDAN PROBLEM ÇÖZME	67
3.2.1 Ani Kavramayla Problem Çözme Davranışı	67
3.2.2.Dolaylı (Vicarious) Düşünceyle Problem Çözme	68
3.2.3. Maks Wertheimer ve Gestalt Kuramları	69
3.2.4. Newel ve Simon'un Problem Çözme Stratejileri	70
3.2.5. Hazır Modellerle Problem Çözme	72
3.3. PROBLEM-ÇÖZME ETKİNLİKLERİ VE TARİH ÖĞRETİMİ	72
3.4. BİLİMSEL PROBLEM ÇÖZME YÖNTEMİ VE AŞAMALARI	74
3.4.1. Bilimsel Problem Çözme Yöntemi	74
3.4.2. Bilimsel Problem Çözme Aşamaları	75
3.4.2.1. John Dewey'e göre Problem Çözme	76
3.4.2.2. James Barth'a göre Problem Çözme	81

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. TARİH PROGRAMLARI AMAÇLARI ARASINDA PROBLEM ÇÖZMENİN YERİ	84
4.1. TARİH PROGRAMLARI AMAÇLARINA TARİHSEL BİR YAKLAŞIM	84
4.1.1. II. Meşrutiyet Dönemi Tarih Öğretim Programı Amaçları	87
4.1.2. 1922 Mekatib-i Sultaniyye Öğretim Programları	92
4.1.3. 1924 ve 1926 İlkokul Öğretim Programlarında Tarih Dersi Amaçları	93
4.1.4. 1943 İkinci Maarif Şurası ve 1945 sonrası Tarih Öğretim Programı Amaçları	94
4.1.5. 1970 Ortaokul Tarih Öğretim Programı Amaçları	95
4.1.6 IX. Milli Eğitim Şurası ve 1974 sonrası Tarih Öğretim Programı Amaçları	97
4.1.7. 1993 tarihli Milli Tarih Dersi Öğretim Programı Amaçları	98
4.2. TARİH VE AKIL YÜRÜTME	100

Sayfalar

4.2.1. Tümevarım	106
4.2.2. Tümdengelim	106
4.2.3 Analiz	107
4.2.4. Sentez	111

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. OKUL TARİHİ VE AKADEMİK TARİH	113
---	------------

5.1. İSMAYIL HAKKI BALTACIOĞLU VE TARİHÇİ KİŞİLİĞİNİN OLUŞMASI OLARAK TARİH ÖĞRETİMİ	115
---	------------

5.2.1. Baltacioğlu'na göre Tarihçi Kişiliğini Oluşturacak Etkinlikler ve Teknikler Nelerdir?	120
5.2.2. Jerome Bruner ve Disiplin Yaklaşımı	121

5.2. ZİYA GÖKALP VE G. R. ELTON'UN GÖRÜŞLERİ	125
---	------------

ALTINCI BÖLÜM

6. TARİHÇİ VE BİLİMSEL PROBLEM ÇÖZME YÖNTEMİ	130
---	------------

6.1. Problem ya da Konunun Tanımlanması ve Sınırlandırılması	131
6.2. Problemin Çözümü İçin Öneriler ve Soruların Şekillendirilmesi	131
6.3. Uygun Kanıtı Toplama, Doğrulama, Güvenilirliğini ve Geçerliliğini Saptama	132
6.3.1. Birincil Kaynaklar	134
6.3.2. İkincil Kaynaklar	134
6.3.3.Dış Eleştiri	134
6.3.4. İç Eleştiri	135
6.4. Hipotezleri Test Etme ve Uygun Soruları Cevaplama	135
6.5. Tarihsel Araştırma Raporunun Yazılması ya da Sentez İşleri	135

YEDİNCİ BÖLÜM

7. TARİH ÖĞRETİMİNE PROBLEM ÇÖZME YÖNTEMİNİN UYGULANMASI	136	Sayfalar
---	------------	----------

7.1. ÖN HAZIRLIK	136
-------------------------	------------

7.1.1. Tarih Öğretimi ve Yöntem Sorunu	136
7.1.2. Tarih Öğretiminde Problem Çözme Sürecinde Öğretmenin Rolü Nedir?	138
7.1.3. Proje Yöntemi ile Problem Çözme Yöntemi Arasındaki Fark Nedir?	141

7.1.4. Tarih Öğretiminde Problem Çözme Yöntemi Hangi Alanlara Uygulanabilir?	145
7.1.5. Ortaya Çıkan Fırsatlardan Yararlanma ve Aktüalite İlkesi	146
7.1.6. Tarih Öğretiminde Problem Çözme İçin Gerekli Ön Etkinlikler	147
7.1.7. Öğrenci ve Problem Çözme Sürecinde Tarihsel Kaynaklar	148
7.2. UYGULAMA	
	151
7.2.1. Problem ya da Konunun Tanımlanması ve Sınırlandırılması	151
7.2.2. Problemin Çözümü İçin Öneriler ve Soruların Şekillendirilmesi	152
7.2.3. Uygun Kanıtı Toplama, Dorğulama, Güvenilirliğini ve Geçerliliğini Saptama	153
7.2.4. Hipotezleri Test Etme ve Uygun Soruları Cevaplama	153
7.2.5. Tarihsel Araştırma Raporunun Yazılması ya da Sentez İşleri	155
7.3. DEĞERLENDİRME	155
7.3.1. Problem Çözme İşlem Formu ile Problem Çözme Becerisini Değerlendirme	156
7.3.2. Ödev Hazırlatarak, Problem Çözme Becerisini Değerlendirme	156
7.3.3. Çoktan Seçmeli Sorularla, Problem Çözme Becerisini Değerlendirme	157
7.4. TARİH ÖĞRETİMİNE PROBLEM ÇÖZME YÖNTEMİNİN UYGULANMASININ YARARLILIKLARI VE SINIRLILIKLARI	161
7.4.1. Yararlılıkları	161
7.4.2. Sınırlılıkları	165

SEKİZİNCİ BÖLÜM

8. SONUÇ VE ÖNERİLER	Sayfalar 168
8.1. SONUÇLAR	168
8.2. ÖNERİLER	172
9. KAYNAKÇA	175
10. EKLER	191
EK-1: STONEHENGE'NİN RESMİ	191
EK-2: DÜŞÜNDÜRÜCÜ PROBLEMLERİN ÇÖZÜMLENDİĞİ DERSLERİ İNCELEME PLANI	192
EK-3: RESSAM MEHMET YÜCETÜRK'ÜN TRİKOPİS'İN ESİR ALINMASINA İLİŞKİN YAĞLI BOYA TABLOSU	205

TABLoların LİSTESİ

Sayfa

TABLO 1. Pragmatizmin Felsefî Görüşleri

TABLO 2. Progresivist Eğitimin Felsefî Görüşleri

ŞEKİLLERİN LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Milli Mücadeleye İlişkin Analiz Şeması	101
Şekil 2. Milli Mücadeleye İlişkin Sentez Şeması	103
Şekil 3. Kaynak Türleri	134

GİRİŞ

21. yüzyıl problem çözme çağı olarak adlandırılabilir. Gerçi insanoğlu, insanlık tarihi boyunca karşılaştığı problemleri aklına dayanarak çözmüştür; ama, teknolojik, iletişim ve ulaşım alanında ilerlemeler problemlerin katsayısını arttırmaktadır. Bugün ulus-devletler, artık eğitim sistemlerini sorgulamaktadır. "Var olan bilginin öğrenciye hazır olarak "dayatıldığı" öğretim yöntemlerinin, yaratıcılığı, üretmeyi ve problem çözmeyi ne derecede geliştirdiği konusunda şüphe duymaktadırlar"(Özer,1997:53). Günümüz toplumu, demokratik değerleri sindirmiş, etkin, iyi düşünen, problem çözücü, düşündüğünü uygulayabilen vatandaşlar yetiştirmeyi istemektedir. Bu amaca uygun olarak eğitim sistemlerini yapılandırmaktadırlar.

Muessing ve Rogers'a (1978:230) göre, bilimsel araştırma yapma ve problem çözme eğitimi çocuğun hayatında ne kadar erken başlanırsa o kadar iyidir. Okulda problem çözme etkinliklerine başlamak için dördüncü ve altıncı sınıfa kadar beklemek doğru değildir. Zaten, küçük çocukların tümü çok meraklıdır. Onların bu merakı küçük yaşlarda ateşlenir, araştırma ve sorgulama şansı verilirse gelecek için o kadar olumlu etki oluşturulabilir. Problem çözme, soru sorma ile başlar. Küçük çocukların çoğu "Kuşlar nasıl uçarlar?", "Denizler neden mavidir?", "Neden her şey toprağa düşer?", "Tohumlar nasıl büyürler?" gibi sorular sorar. Bilimsel yöntem ya da problem çözme yöntemi bu tip sorulara yetişkinin hemen cevap vermemesini, çocukların sorularına kendi cevaplarını bulmalarına izin verilmesini içermektedir.

İlköğretim ve ortaöğretim programları bilimsel araştırma ve problem çözme eğitimini Fen ve Matematik programları sınırları içerisinde görmekte ve öyle yaklaşmaktadır. Gerçekte, bilimsel tutum ve problem

çözmeye verilen değer okulun tüm akademik etkinliklerine yansımalıdır(Sungur, 1996:6).

Öğrencileri 21. yüzyıla hazırlarken, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki tarih derslerini, öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Paykoç (1991:5-6), bir bilim olarak tarihin üç yönünden söz etmektedir; Birincisi, geçmiş olaylarla ilgili olan gerçekleşmiş tarih; ikincisi, geçmişini incelerken tarihçilerin izledikleri yöntem; üçüncüsü, tarih ders kitaplarında yer alan tarihçilerin geçmiş olaylarla ilgili olarak yazdıkları ifadelerdir.

Ülkemizde Tarih öğretimi'nin içinde bulunduğu duruma ilişkin olarak Topçu(1970:107),

“Tarih ders kitapları ve dersleri olayların hazırlanmış hapları gibidir. Tam bir kronoloji ve olgu ezberciliğinden oluşmaktadır. Aslında, olayları aklın mahkemesi huzuruna getirip akıl yürüten ve onların sebeplerini araştıran tarih ilmi, okullarımızda masalcılıkla efsaneci zihniyeti besleyen, ezberciliğe yol açan zararlı bir nakil olmuştur. Her şey, ortaçağda nasılsa yine öyle öğretilmektedir. Hükümdarlar sıralanıyor, zaferler alkışlanıyor, kuvvetliler tebrik ediliyor ve genç dimağlara sergerdelerin uşak vakanüvistlerinin satılmış hükümleri hakikat diye sunuluyor. Okutulan tarih kuvvetlilerin akıttığı kanların, saltanatların tarihidir. Medeniyet Tarihi daha okullarımızda gün yüzü görmemiştir” görüşündedir.

Topçu'nun da yukarıda işaret ettiği gibi, öğrenci; tarih derslerinde, tarihin sadece üçüncü yönü ile karşılaşmakta olup, bunlar mutlak doğru gibi öğrencilere belletilmektedir.

Batı tarih ders kitaplarında ise tarih öğretimi, **İnsanlığın Başarılarının Takdiri, Kronoloji, Benzerlik-Farklılık, Değişim-**

Süreklilik, Nedensellik, Kaynak Kullanımı, Kanıt Değerlendirme, Tarihin Yorumlanması, Kültürel Miras, Demokrasi, İnsan Hakları gibi temel kavramlar üzerine inşa edilmiştir. Türkiye'deki tarih ders kitaplarında, tarih olguları sebep-sonuç ilişkisine indirgenerek, kaba bir pozitivist bilim yorumu yapılmaktadır. Gerçekte tarihi bilim yapan tarihçinin kullandığı problem çözme yöntemi ya da bilimsel yöntemdir.

Bu çalışma da, "geçmişini incelerken tarihçilerin izledikleri yöntemi, ki bu bilimsel problem çözme yöntemidir, tarih öğretiminde nasıl uygulayabiliriz?" sorusuna cevap aranacaktır.

Bu yöntemin uygulandığı bir tarih dersiyle; öğrencilerin, tarihsel araştırmanın basit bir modelini kendileri için kurmaları sağlanarak, tarihçinin kullandığı yöntemi kendi deneyimlerine dayanarak öğrenmeleri gerçekleşecektir. Şüphesiz ki bu yöntem, çocuklara hatırlamaktan çok düşünme, olguları ezberlemekten çok, onlara kendi bakış açılarını uyarlamaya teşvik edecektir. Üstelik, bu şekilde, tarih dersi aracılığıyla, çocuğun düşünme, kanıtı değerlendirme, sorgulama, sebep-sonuç ilişkileri içinde akıl yürütme becerileri gelişecektir.

Öncelikle konuyla ilgili yapılan çalışmaları ele almak yararlı olacaktır:

Piaget'nin (1926) dil ve mantık üzerine yaptığı çalışmalar, tarih öğretimin de çıkarımsal akıl yürütmenin uygulanmasında çok yararlı olmuştur. Piaget ve Inhelder sorulan soruların yapısına göre düşünme düzeylerinin değiştiğini bulmuşlardır. Cooper'a (1994 :101) göre, Piaget çalışmalarında; yorumların, önerilerin ve eleştirilerin öğrencilerin problem çözmedeki unsurları farkına varmasını sağladığı ve onların gelişimini hızlandırdığı ile ilgili bazı kanıtlar sunmuştur.

Dewey (1933) “Nasıl Düşünürüz?” adlı bir yapıtında beş aşamalı bir problem çözme süreci önermiştir. Bu model daha sonra pek çok eğitimci tarafından benimsenmiştir.

Isaacs(1948) çalışmalarında, problemle nasıl uğraşılması gerektiğini bilir ve ilgilenirlerse çocukların problem çözme için gerekli mantıksal akıl yürütme yeteneğine sahip olabileceklerini göstermiştir.

Parnes(1959), öğretmenlerin, yaratıcı problem çözme dersleriyle ve öğrencinin düşünme yeteneğini güvenle geliştirebileceği bir ortam oluşturarak, ıraksak(divergent) düşünmeyi geliştirebileceğini vurgulamıştır(Cooper, 1994:108).

Wheeler (1960), mantıksal düşünmenin erken yaşlardan beri olduğunu, tecrübenin artması ve hafızayla daha karmaşık bir duruma geldiğini savunmuştur.

Thorndike (1874-1949) “Çocuklar problem çözmenin prensip ve tekniklerini nasıl öğrenir?” adlı eserinde problem çözme ile ilgili olan öğrenme süreçleri üzerinde çalışmıştır.

Otto(1957), Anderson’un (1942) editörlüğünü yaptığı “Sosyal Bilgilerde Eleştirel Düşünmenin Öğretimi” adlı kitap yayımlandığını aktarmaktadır.

Lodwick(1958) ise çalışmalarında, 7 ve 14 yaşındaki çocuklara Stonehenge’in resmini gösterip, sorular sormuştur(Bknz. Ek-1). Bunlardan biri şöyledir: “Stonehenge bir tapınak mı yoksa kale mi?” Öğrencilerin bu yapının tapınak olduğuna dair hipotezlerini destekleyip neden kale olmadığına dair kanıtlar ileri sürdüklerini görmüştür. Lodwick, akıl yürütmedeki gelişmenin, bir oranda bilgide artmaya bağlı olduğunu göstermiştir. Bilginin, erken yaşlarda çocukların mantıksal fikirler ileri sürmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Barnes(1959), öğretmenlerin yaratıcı problem çözme becerisini geliştirebileceğini göstermiştir (Cooper,1994: 108).

Beard(1960), problem çözme de ilgi ve katılımının önemini vurgulamıştır.

Elkin(1970), *Children and adolescents* adlı çalışmasında, ilkokul çağındaki çocukların sosyal bilgilerde olgular ile teorileri ayırmada ve somut düşünce oluşturmada yeteneksizliklerini göstermeye çalışmıştır. Bunun için öğrencilere, Stonehenge'nin bir seri resmini göstermiş. Bu kadar büyük taşların açık alana konulma tarzından dolayı, Stonehenge'nin tarih öncesi bir kale olduğu sonucuna varılabileceğine dair bir dizi olgu sıralamıştır. Fakat ondan sonra, açık alan ve iki taşın her yılın 21 Haziran'ında güneşin batışı ile aynı çizgide olduğuna dair bir kaç olguya dikkat çekerek, bu yapının gerçekten dinî bir tapınak olabileceğini ileri sürmüştür. Bu ikinci sonucu destekleyen bir kaç olgu olmakla beraber, ikincisi daha mantıklıydı. Bununla beraber çocuklar kararlarını değiştirememiştir. Çocuklara göre, çok sayıdaki somut olgu az sayıdaki olgudan daha önemliydi. Ve çocuklar birinci sonuçta direnmişlerdir. Buradan, zaten Piaget'nin bir ünlü takipçisi olarak bilinen David Elkind, bu yaşlardaki çocuklar için teori ile olgu arasında fark yoktur sonucuna varmıştır. Bu da, Elkin'e göre, karmaşık bilimsel ve mantıksal akıl yürütmenin ilkokul çağındaki çocuklarda olmadığı demektir(Sprinthall, 1990:110).

Hallam (1975), 9 ve 13 yaşındaki çocukların tarihte düşünmeleri üzerine çalışırken geleneksel yöntemlerle öğrenen kontrol grubuna kıyaslandığında aktif problem çözme ile “deneysel” sınıfın daha yüksek düzeyde öğrendiğini ortaya koymuştur. Hallam araştırmasında “ VIII. Henry olduğunuzu düşününüz. Neden manastırlara kapatma kararı aldınız?” tarzında öğrencilere empatik yollu problemler yöneltmiştir (Cooper, 1994: 105).

Donaldson'a (1978) göre, çocukların kavrama yeteneğinin gelişmesinde mümkün oldukça erken yaşta dilin soyutluğunu tanıyarak, çıkarımlar yapmada ve problem çözmede uygun şekilde yardım almaları sağlanmalıdır. Aynı zamanda farklı disiplinlerin yapısının farkında olmaları da gereklidir. Donaldson, çocukların tümdengelim akıl yürütme yeteneğinin ve problem çözme becerilerinin dile odaklaşma ölçüsüne bağlı olduğunu ve dil gelişiminin problem çözmedeki etkisini vurgulamıştır. Donaldson, çocukların problem çözmede her zaman ilgili ibareyi seçemeyeceğini ve kolayca çıldırabileceklerini ve nadiren kelimelerin anlamlarını tartışabileceği zorluğu ile karşılaşabileceklerini ileri sürmüştür. Donaldson, çocuğun anlayışının o an ki ilgisinden kaynaklanan akıl yürütmeye veya dışarıdan zorlanıp zorlanmadığına ve ayrıca soruyu soranın neyi bilmek isteğine dair çocuğun beklentisine bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır(Cooper, 1994: 103).

Shemilt(1980) 13 ve 16 yaş grubundaki çocuklarla çalışmıştır. Aktif problem çözme ile öğrenen çocukların olguları kesin olarak kabul etmede daha az eğilimli olduğunu göstermiştir.

Ashby ve Lee(1987), çocukların kendi aralarında problemi tartışırken daha yüksek bir anlayış seviyesine ulaştığını vurgulamışlardır(Cooper, 1994:113).

Safran(1993), Ankara ili ortaöğretim kurumlarında yaptığı bir araştırmada; tarih öğretmenlerinin, problem çözme yönteminin tarih derslerine uygulanabilirliğinden habersiz olduğunu ortaya koymuştur.

Greene'e (1994:143) göre, probleme dayalı bir tarih öğretimi, öğrencilerin değişik kaynaklardan bilgi edinmeleri ve bilgilerin bir sentezini yapmalarının gerektiği için yararlıdır. Greene, tarihçilerin ve öğrencilerin, yüksek öğretim düzeyinde, tarihte problem çözmeden ne anladıkları veya aynı şeyi paylaşıp, paylaşmadığı konusunda bir araştırma yapmıştır.

Araştırma 15 öğrenci ve 3 tarihçi ile gerçekleştirilmiştir. 15 öğrenciden, sadece 4'ü tarih öğrencisi, diğerleri kimya, mühendislik, psikoloji öğrencisi olup, hemen hepsi Avrupa tarihi ile ilgili en az iki ders almıştır. Marshall Planı konulu problem şu şekilde ifade edilmiştir:

“ Geçenlerde tarihçiler Marshall Planı olarak bilinen Avrupa'nın Kalkınma Planının etkilerini gözden geçirmeye başladılar. Planı alışan tarihçiler, Amerikalı karar vericilerin önemli siyasi, ekonomik ve stratejik amaçları olduğunu, fakat hem Avrupa da hem Amerika da muhalefet ile karşılaştıklarını belirttiler. Size verilen kaynaklardan hareketle, Marshall Planını çevreleyen problemleri içeren, Avrupa ve Amerikanın çıkarlarına cevap verebilecek tarz da plancılara öneriler ve düşünceler ileri sürebileceğiniz bir rapor yazınız.”(Greene, 1994: 144).

Öğrencilerden 8'i, probleme dayalı bir tarih öğretiminin, kendilerini, karar verici rolü özümseyerek, spekülasyona yönelttiği; kaynaktan elde edilen bilgi ile kendi fikirlerini birleştirmeye teşvik ettiği şeklinde yorumlamışlardır. Greene'nin bulgularına göre, problem çözmeyi, tarihçiler gibi, öğrencilerde bir “değerlendirme çalışması” olarak görmektedir. Ama öğrencinin probleme dayalı bir ödev yazmasında en etkili faktör öğretmenin ne beklediğine ilişkin öğrencinin hissettikleridir. Tarihçiler ise alanın okuyucularının beklentilerine değer vermektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. PROBLEM ÇÖZMEYE YÖNELİK EĞİTİM ANLAYIŞININ FELSEFİ TEMELLERİ

Problem çözme becerisinin geliştirilmesine yönelik eğitim anlayışı pragmatizm, deneysellik (experimentalizm), ilerlemecilik (progresivizm) gibi felsefî akımların bir yansımasıdır. Aşağıda bu felsefî akımlar, problem çözme yöntemiyle ilişkilendirilerek açıklanmaktadır.

1.1. PRAGMATİZM

Pragmatizm, bir Amerikan felsefesidir. Amerika’da doğmuştur. Peirce, William James (1842-1910) ve Dewey tarafından şekillendirilmiştir. “Pragma” kelimesi Yunanca kökenli bir kelimedir, iş, fiil, eylem, aksiyon anlamına gelmektedir. Türkçe’ye, fiilîyatçılık, yararcılık, uygulayıcılık, kılıgıcılık olarak çevrilmiştir. Sönmez’in(1993) geliştirdiği çerçeveden hareketle, pragmatizm ana hatları ile şöyledir:

A. Pragmatistler İçin Eğitim: Eğitim, problem çözme ve proje yöntemine dayanmalıdır ve öğrenci sonuçların ışığında grup kararları vermeye katılabilmelidir. Pragmatizme göre, eğitimin amacı, zekayı, kritik soruşturmaya ve akıllı kültürlemedir.

Pragmatizme göre bilgi mutlak değildir. Bilgi sadece amaca ulaştıran bir araçtır. Bilginin göreceliği amaca göre değişmektedir. Çünkü gerçek sürekli değişmektedir. Pragmatizme göre bilgi yaşantı ürünü ya da sonucudur ve yaşantı ise bir organizma ile çevrenin sürekli etkileşimidir

B. Pragmatistler İçin Okul: Pragmatistlere göre okul öğrencinin gerçek yaşama hazırlandığı bir yer değil, tersine yaşamın ta kendisidir. Öğrenci, okulda yaşamın gerçek problemleri ile karşılaştırılmalıdır. Öğretmen yol göstericidir ve öğretmen, öğrenciyi problemlerle karşı karşıya getirmeli ve bilimsel yöntemi kullanmasını sağlamalıdır.

C. Pragmatistler Öğretim Programı: Pragmatistlere göre; öğretim programının belirlenmesinde öğrencinin tecrübelerine, ilgilerine önem verilmeli, onu yaşama ve geleceğe hazırlayıcı olmalıdır. Program, bilimsel yöntemi kapsayacak şekilde düzenlenmelidir.

D. Pragmatistler İçin Amaçlar: Pragmatistler, öğrencilerde problem çözme becerisini geliştirmeyi amaçlar.

E. Pragmatistler İçin Dersin İçeriği: Yöntem, konunun kendinden daha önemli olup, kişinin öğrenmesi, problem çözerek gerçekleşir. Dersteki problemlerin günlük sosyal yaşamdan alınmasını öngörürler.

F. Pragmatizm İçin Eğitim Durumları: Pragmatistler, eğitim durumunu yaşamın kendisi olarak kabul ederler. Pragmatizm felsefesi, değişim, süreç ve görecelilik üzerinde kurulmuştur. Öğretme, açıklayıcı değil keşfe yöneliktir. Pragmatistlere göre, öğretme ve öğrenme bilimsel yönetime uygun olarak tecrübenin yeniden inşa edilme sürecidir.

Pragmatistlere göre akıl, hipotetik-dedüktif süreci (yansık düşünme-problem çözme) baskın olarak tümevarımı kullanarak doğru bilgiye ulaşabilir. Bu süreçte önce problem belirlenir ve sınırlanır. Denenceler kurulur. Daha sonra denenceler test edilir. Bu bağlamda tümdengelim ve tümevarım bir arada kullanılmaktadır.

Alkan(1983:11,12), pragmatistlerin temel görüşlerini şöyle belirtmektedir:

1. Gerçekliğin değiştiği,
2. Değerlerde göreceliliği,
3. İnsan doğasının biyolojik ve sosyolojik nitelikte olduğunu,
4. Yaşam tarzı olarak demokrasinin önemini,

5. İnsan yönetiminde kritik zekanın geliştirilmesini vurgularlar.

Ornstein ve Hunkins(1988:32), pragmatik eğitim felsefesini ana hatlarını oldukça anlaşılır bir şekilde tablolastırmışlardır.

Tablo-1 : Pragmatizmin Felsefî Görüşleri (Ornstein and Hunkins,1988: 32)

Felsefe	Gerçeklik Anlayış	Bilgi	Değerler	Öğretmenin Rolü	Öğrenmede Vurguları	Programda vurguları
Pragmatizm	Devamlı değişen çevre ile bireyi etkileşimi	Tecrübe ve bilimsel yöntem	Göreceli değişken	Eleştirel düşünme ve bilimsel süreçleri geliştirme	Değişen çevreyle ilgilenmek için gerekli yöntemler, Bilimsel açıklamalar	Bireyi değişime hazırlayıcı kültürü aktarma ve Problem çözme konuları,

Tablo-1'de görüldüğü üzere, pragmatizmin gerçeklik anlayışı değişkendir. Bilgiye bilimsel yöntemle ulaşılabileceğini; değerlerin göreceliliğini vurgularlar. Pragmatistlere göre, öğretmen, öğrenci de bilimsel ve eleştirel düşünceyi geliştirmelidir. Birey, değişen çevreye ayak uyduracak, karşılaştığı problemlerle başa çıkabilecek şekilde donanım kazanmalıdır.

Yukarıda pragmatizm felsefesinin anahatları çizilmekle beraber ayrıntılarda pragmatist filozofların farklı düşündüğü görülmektedir. Pragmatizmin en ünlü üç filozofu, Pierce, James, Dewey'in ele alınması bu felsefi akımdaki sürekliliği ve değişimleri gösterme açısından önemlidir.

1.1.1. Charles Sanders Pierce'nin Pragmatizmi

Pragmatizm terimi ilk kez Harvard ve John Hopkins Üniversitelerinde dersler C. S. Pierce (1839-1914) tarafından kullanılmıştır(Sahakian, 1995:231). Pierce, kelimeyi Kant'ın *Ahlâkın Metafiziği*(The Metaphysic of Morals) adlı kitaptan almıştır. Kant, burada

pragmatik ve pratik ayrımı yapar. Kant, Yunanca "iş yapma" deneyimine dayanan birinci kelimeyi sanat veya teknik ilkelere uygular. İkinci kelimeyi ise ahlâk kurallarını apriori olarak açıklamada kullanır(Rader, 1961:143).

1871'de ki bir çalışmasında pragmatizmin temel ilkesini şöyle açıklamıştır:" Eğer pratik olarak iki şey aynı işlevi yerine getiriyorsa, o zaman bunları aynı kelime ile anlatalım. Getirmiyorsa, bunlar farklıdır"(Rader, 1961:143). Pierce, bu görüşlerini 1878'de *Popular Science Monthly* adlı derginin Ocak sayısında "*Fikirlerimizi Aydınliğa Nasıl Kavuşturabiliriz?*" (*How to Make Our Ideas Clear*) adlı makalesinde geliştirmiştir(James, 1948:142). Pierce, bu makalede, pragmatizmi zor kelimeleri ve soyut kavramların anlamlarını belirleme yöntemi olarak tanımlamaktadır(Rader, 1961:143). Burada şöyle demektedir:

" Bir düşüncenin anlamını açıklamak için onun hangi davranışı doğurduğunu bilmek gerekir. İşte o davranış, o eylem bizim için düşüncenin ta kendisidir."(Hancerlioğlu, 1992, VII: 55).

Pierce'a göre, pragmatizm bir bilgi türü, bir anlam sorunudur; gerçeklik değil, fikirlerin ve hipotezlerin belirginleştirilmesini amaçlar. "Onun pragmatizm'i yalnız dilsel ve mantıksal anlamla ilgilidir"(Turgut, 1991:69). Kuramsal düşüncenin eylemden ayrılamayacağını, kuramsal düşüncenin işlevinin eylem alışkanlıkları yaratmak olduğu ve herhangi bir kuramın algılanabilir sonuçlarının onun geçerliliğinin sınanmasını ya da açıklamasını oluşturduğunu düşünmektedir.

1.1.2. William James'in Pragmatizmi

Amerika'da pragmatizm'in en büyük temsilcisi William James'(1842-1910)dir. Terimi kullanmada, C. S. Pierce'dan esinlenmiştir. 1906-1907 yıllarında Newyork Columbia Üniversitesinde pragmatizme dair verdiği konferanslar her yerde yankı uyandırmıştır. James, " bir şey insanı başarıya götürüyor veya değerli alışkanlıklar edinmemize yarıyorsa gerçektir." demektedir. "Doğru olan fikirler iyidir, o halde bizi iyi sonuçlara götüren fikirler gerçektir." düşüncesini

savunmaktadır. James'a göre, pragmatik yöntem öncelikle sonsuz gibi görülen metafizik tartışmaları çözümlenmenin yöntemidir. James için yaşam daima çözülecek noktaları bulunan bir problemdir. Metafizik tartışmalarda pragmatik yöntem her bir düşüncenin pratik sonuçlarını izleyerek düşüncenin yorumlanmasını sağlar. İstenilen cevabı yaşam gibi belli olmayan bir surette sürekli olarak ilerleyen tecrübeler verebilir(James,1948:147) .

W. James, eğitimi, duyguların ve eylemlerin bileşimi olarak tanımlamaktadır. Ona göre, eğitim, ihtiyacımız olan alışkanlıkları düzenlemelidir. James, öğretmenlerden, öğrencilerin doğruyu kendi kendilerine bulmaları için yardımcı olmalarını istemektedir. Öğretmenler, çocukların deneyimlerinden faydalanmalıdır(Turgut, 1991:63).

William James, insanı insan yapan en büyük gücün, tarih olduğunu vurgularken, şöyle demektedir:

“Hemen her şeyi, tarihsel özellikleriyle öğreterek, insani bir boyut kazandırabilirsiniz. Varlıklarını borçlu oldukları dehaların birbirini izleyen buluşlarına göndermeler yaparak öğretildiğinde, jeoloji de, ekonomi de, mekanik de beşeri bilimlerden sayılır. Böyle öğretilmediğinde edebiyat bir gramer bilgisine, sanat bir albüm, tarih bir takvimli belgeler yığını, doğa bilimleri formüller, ağırlıklar ve ölçüler dizisi olmaktan öteye geçmez.” (Barzun and Graff, 1993:9).

XX. yüzyılın başında , W. James, ezber yoluyla öğrenmenin yalnızca hatırlamayla ilgili zihinsel süreçlerin gerçekleştirilmesine yardımcı olduğunu göstermiştir. Bu çalışmasıyla, Eski Yunan'da Latince, Yunanca ve mantık dersleri öğrencinin zihnini güçlendireceği için öğretildiğini anlayışının ne kadar temelsiz olduğunu göstermiştir. Oysa düşünen, problem çözebilen bireyler yetiştirmek için, öğrencilerin hatırlama düzeyinden daha ileri zihinsel süreçler gerektiren davranışları kazanmış olması gerekmektedir. Bu konuda, W. James yaptığı bir çalışma da bir şiiri ezberlemek için 8 gün süresince toplam 132 dakika harcardığını ve yapılan bu ezberin sonra yapılacak ezberlemeleri dahi kolaylaştırmadığını belirlemiştir(Özer, 1997 :53).

W.James'dan sonra pragmatizm Dewey'nin de katkılarıyla yeni bir boyut kazanmıştır. Bununla birlikte, James, Batı'da öğrenmeye ilişkin ilk bilimsel açıklamaları ileri sürdüğü için hak ettiği yeri korumuştur.

1.1.3. Dewey'in Pragmatizmi

Pragmatizmin Amerikan eğitim sisteminde en önemli temsilcilerinden biri John Dewey'dir. Gelenekçi Amerikan okuluna karşı, Dewey, felsefesinde kişisel deneyime, amaçlı öğrenime, büyük önem vermektedir. Dewey, bilimsel araştırmaların deneyimi arttırdığını, genişlettiğini, fakat deneyimin eğitsel olabilmesi için bu bilgilerin öğrencinin görüşünü, tavırlarını ve kabiliyetini değiştirmesi gerektiğini ileri sürmüştür. "Dewey'e göre, gerçek bilgi hem tarihi, hem sosyal, hem düzenleyici, hem de dinamiktir. O mükemmel bir sentezcidir. Rousseau'dan natüralizmi, Herbert'den ilgi anlayışını, Frobel'den kendi kendine etkinlik prensibini almıştır "(Berklin, 1961:122-126).

Dewey, doğa bilimlerinin deneysel yöntemlerini kullanmada Pierce'e yakındır. Öteyandan, Dewey, James'in ileri sürdüğü gerçekliğin testi olarak hissi memnuniyet kriterini reddeder. Dewey'e göre ihtiyaçtan kaynaklanan araştırmanın sonuçları açısından pratik kazanımları vardır. Yansık düşünce, bir karmaşadan, bir zorluktan ve bir krizden ortaya çıkar. Organizmayı çözüm yolları aramaya iter. Dewey'nin geliştirmiş olduğu yansık düşünce ya da problem çözme yöntemi 3. Bölümde daha detaylı olarak ele alınacaktır. Şimdi onun tarih öğretimine ilişkin düşüncelerini bir göz atmak gerekir.

1.1.3.1. Dewey ve Tarih Öğretimi

Dewey, tarihe sadece geçmiş zamanlarda olmuş bitmiş şeylerin kaydı ve nakli olarak bakmamaktadır. Dewey'e göre tarih aynı zamanda sosyal hayatın kuvvet şekillerinin muhasebesidir. Sosyal hayatın geçmişte

ve şimdiki zamanda yaşanması hafif bir an meselesidir. "Tarih öğrenmede asıl olan insancıl bağlantı ve ilişkileri tanıyabilme gücünü edinmedir. Geçmişin bilgisinin bugünü anlamada anahtar olduğu için tarih öğretilmesidir. Geçmiş, günümüz tarihidir"(Dewey, 1923:90-91) demektedir.

Tarihin asıl başlangıç noktası her zaman bugünkü durumlar ve bunların problemleridir. Tarih öğretiminin değeri bugünkü toplumun yapısını ve işleyişini oluşturan şeylerin içyüzünü kavrama yeteneğini kazanmanın ne derece aracı yapıldığına bakılarak ölçülmelidir. Dewey'e göre, tarih öğretiminde tarihî gelişimin bugünkü düzeni oluşturan temel öğelerini sanki bir teleskopla sergileyecek nitelikte olan örneksele yönleri seçilmelidir. Yunan sanatının, Roma İmparatorluğundaki siyasal hayatın incelenmesi, demirin bulunması, demirden yapılan aletlerin etkileri gibi konular üzerinde çalışmak, çocuğun öğrenme imkanını arttırır. Dewey'e göre, tarih insancıl yanları, coğrafya da doğal ilişkileri anlamada yardımcı olduğu için aynı yaşamın iki yüzüdür(Dewey, 1996: 194).

Dewey(1995: 47-50), tarih ders programının toplumsal niteliğini şu şekilde belirtmiştir.

1. Tarih bugün var olan toplumsal ilişkileri yorumlaya yarayan bir araçtır.
2. Tarih toplumsal gelişmenin en iyi örneklerini verir.
3. Tarih çelişki ve zıt durumları sergiler. Dolayısıyla görüş açısı kazanma ve tahayyül imkanı sağlar.
4. Tarih, toplumsal ilerlemenin yöntemlerini öğretir.

Öğrencinin dönemler ve etmenler hakkında bilgi edinme durumunda bırakılması, tarihin ölü düzeye indirilmesi yüzünden, tarih öğretimi pek etkili olmaktadır. Dewey'e göre, tarihi, öğrencide gerekli

görüş açısı sağlamak için geçmiş zamana ışık tutan bir takım büyütülmüş öğeleriyle bugün gibi ele almak gerekir. Karşıtlık ilkesi, tarih öğretiminde benzerlik kadar önemlidir. Geçmiş dönemleri incelerken, öğrencinin dikkati özellikle şimdiki zaman ile olan ayrılıklar üzerinde yoğunlaşır. Bu şekilde çocuk hayal gücü alanı bulur(Dewey,1995:49).

Tarih öğretimi, toplumsal ilerlemenin ana çizgilerini gösterecek şekilde düzenlenmelidir. Tarih, toplumsal ilerlemenin yöntemlerini öğretmede de aynı derecede yararlıdır. Tarihin, genellikle sebep-sonuç ilişkisi bağlamında okutulmasının önemi vurgulanırken, Dewey, bunun doğruluğunun yoruma bağlı olduğunu belirtmektedir. Toplum hayatı karmakarışık ve doğal çevre ile organik bağlantılıdır ki bir durumun bir başka durumun nedeni olduğunu söylemek olanaksızdır(Dewey,1996:200-201).

Keşifler, buluşlar gibi toplumsal ilerlemeyi sağlayan konular ele alınarak ilerlemenin türlü ana çizgileri gösterilebilir. Bu şekilde tarih derslerinde toplumsal gelişmeyi etkilemiş olan eylem ve uygulamalar ortaya konulmalıdır. Tarih günümüzle ilgi kurularak incelenmelidir. Geçmiş kültürünü tek başına bir anlam taşıdığını düşünerek ele almak iyi değildir. Çocuk biyografik görüş açısından tarihle kolay ilgilenir. Fakat kahraman temsil ettiği ve yönettiği toplum yaşayışı ile ilişkili olarak ele alınmaz ise tarihin sadece heyecan verici bir hikaye durumuna düşmesi tehlikesi vardır. O zaman tarih öğretimi çocuğun toplumsal ilişkiler,fikirler ve anlamlar üzerine düşünme yetisini genişletip derinleştireceği yerde belirli kişilerin yaşayışlarından birtakım dersler çıkarma biçimine dönüşmüş olur(Dewey, 1995: 49).

Dewey, felsefesinin içerdiği futurizm'den dolayı oldukça haksız eleştirilere marûz kalmıştır. Rader(1961:155), tarafından “dünü yarına indirgediği, geriye bakma yerine ileriye bakmayı tercih ettiği, geçmişin bilgisine ilgisiz kaldığı” şeklinde eleştirilmiştir. Dewey'in çalışmaları doğru

okunduğu takdirde, onun da insanlık tarihinin canlı sürecinin insan zekâsını zenginleştirdiği ve bağımsızlaştırdığını, geimişin mirası olmadan hayatın ne kadar güdük ve fakir kaldığını dşndğu dikkati çeker.

1.1.4. Türk Eğitim Sisteminde Pragmatik Felsefenin Yansımaları ve Tarih ğretimi

lken'e(1992:265-266) göre, Türkiye'de pragmatizmden ilk söz eden Rıza Tevfik Bölükbaşı(1868-1951)'dır. II. Meşrutiyet döneminde İitihad gazetesinde yayımladığı “Amerikanizm” adlı makalede pragmatizmi kmseemektedir. Ona göre, pragmatizm, Amerikanizm ile eş anlamlı olup, reklamcılık, pratik yüzünden fikrin feda edilmesi, hatta şarlatanlıktır. Öte yandan, Rıza Tevfik, eğitimi “.. hayat kavgasında başarı için bilinmesi gereken şeyleri öğretmek ve insanda bulunması gereken karakterleri verecek surette adam yetiştirmek”(Ülken,1992:263-264) diye açıklıyarak, pragmatistlerin eğitim anlayışına yaklaşmaktadır. Ziya Gökalp, “Rıza Tevfik'in Felsefesi” adlı makalesinde Rıza Tevfik'in “ fiiliyatı-pragmatist” olmadığını pragmatistlerin toplumun hayatına yarayan hükümleri gerçek kabul ettiklerini, Tevfik'in ise yalnız kendine elverişli fikirleri gerçek kabul ettiği görüşündedir(Gökalp, 1981: 68).

Sâtı Bey'in girişimiyle, 1909'da Tatbikat okulunda Musahabat-ı Ahlakîye ve Medeniye ğretmeni olarak görev alan İhsan Sungu(1883-1946) tarih öğretimine ilişkin düşüncelerinde pragmatist felsefeci Dewey'e en yakın olan eğitimcidir. John Dewey'nin Chicago niversitesine bağlı yrttğu laboratuvar okulunun eğitim ilkeleriyle Sâtı Bey'le başlayan ilkelerinin ve çalışma tarihlerinin birbirine yakınlığı anlamlıdır. Bu yakınlaşmada Sâtı Bey kadrosunda görev alan nl İhsan Sungu'nun rolü olduğu anlaşılmaktadır (Cırtlı, 1980:46). İhsan Sungu'nun 1907 Nisan ile 1909 Kasım arasında Washington Büyükelçiliği 3. sekreterliği yaptığı

gözönüne getirilirse Dewey'in kitaplarının İngilizcesini de görmüş olabileceği muhtemeldir.

1912'de yazdığı *Talim ve Terbiye'de İnkılâp* adlı kitapda, " Bilginin bir ihtiyaca, bir faydaya, özetle çevreye bağlı olarak öğrenildiğini"(1995:103) vurgulayan Baltacıoğlu'nun da pragmatistlerin eğitim anlayışı konusunda bilgili olduğu görülmektedir. Baltacıoğlu, tarih öğretimine ilişkin şunları aktarmaktadır:

" Bu öğretimi mümkün olduğu kadar kitap ibarelerinden kurtarmak, olayların meydana geldiği yerlerin resimleri ile haritaları ile, geride kalanları ile bağlamak, yahut milletlerin hayatı, ticareti, sanayii, toprakları, nüfusu vb. ana fikirlerin biri etrafında toplamak, kısacası bir fayda, bir ihtiyaç ortaya çıkarmak, tarihin soyut bilgilerini mümkün olduğu ölçüde somut fikirlere bağlamak demektir". (1912:159-160;1995:108),

1924 yılı, Türk eğitim sistemine pragmatik eğitim felsefesinin yansımaları açısından çok önemli bir tarihtir. Atatürk, 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla, Türkiye'de millî bir devlet kurma ve millî bir kimliğe sahip vatandaş yetiştirmek için eğitim sistemini yapılandırma işine girişmiştir. Amerika'da pragmatik felsefenin öncülerinden biri olan John Dewey, Millî Eğitim Bakanlığının daveti üzerine 1924'te Türkiye'ye gelerek 21 Temmuz-16 Eylül arası Türk eğitim sistemini incelemiştir. İzlenimlerini bir rapor ile bildirmiştir. Raporunda , "ortaokullardaki tarih dersi bağlamında; tarih ve coğrafya gibi bazı derslerin keyfi olarak birbirinden ayrıldığını ve aynı derslerin yaşanan hayatta yarı ayrı konular olmadığını ifade etmektedir. Öğrenci, bu derslerin konuları arasındaki ilişkileri bulmakta başarılı olamadığı için bir taraftan vakit ve enerji kaybetmektedir, bir taraftan da derslere karşı ilgisiz olmaktadır. Dewey'e göre, tarih ve coğrafya birbirine o kadar bağlıdır ki aynı öğrenciye bir öğretmen tarafından verilmesi uygundur"(Dewey, 1952: 23). Bu görüşler Maârif Vekili Mustafa Necati döneminde(20.12.1925-1.1.1929) Türk eğitiminde yankısını bulmuştur.

Bu yıllarda, Dewey'in eğitime ilişkin bütün çalışmaları hemen hemen Türkçe'ye çevrilmiştir. 1923'de Mustafa Rahmi, Dewey'nin *Çocuk ve Mektep* kitabını çevirmiştir. Yine aynı yıl Avni Başman(1887-1964) tarafından John Dewey'nin *Mektep ve Cemiyet* adlı kitabı, 1928'de de yılında *Demokrasi ve Terbiye* adlı kitabı Türkçe'ye çevrilmiş, Maarif Vekaleti tarafından yayımlanmıştır. Mehmet Emin Erişirgil, yazdığı uzunca bir giriş bölümünde John Dewey'nin felsefesinin gelişim safhalarını değerlendirmektedir(Başman, 1928:3-13).

1923'de Mustafa Rahmi, William James'in *Psikoloji'nin İlkeleri* adlı kitabı Türkçe'ye çevirmiştir. James'in 1899'da yayımladığı *Psikoloji Üzerine Öğretmenlerle Konuşmalar* adlı kitabı; *Hayat* dergisi yazarlarından, Bergson Felsefesine bağlı olan Mustafa Şekip (Tunç), *Terbiye Musahabeleri* olarak 1923'de Türkçe'ye kazandırmıştır. 1931 yılında bu kitap yeni harflerle de yayımlanmıştır. 1934 yılında Mustafa Şekip, W. James'in *İtiyat Kanunları* kitabını 1937'de de *Ruhiyat Musâhabeleri*'ni Türkçe'ye kazandırmıştır.

1926'da, James ve Dewey pragmatizminin özellikle ilkokul programına, 1927'de de Ortaokul ve Lise programlarına yansımaları sağlayan Maarif Vekaleti Talim ve Terbiye Heyeti Başkanı olan Mehmet Emin Erişirgil(1891-1965)'dir. Nietzsche'yi pragmatizmin ilk savunucusu olarak gören Erişirgil, yine aynı yıl Nietzsche'nin "*Hayata daima hayata... dünyaya, daha çok hayat katalım!..*" parolası ile *Hayat* Dergisini yayımlamaya başlamıştır. Erişirgil, *Hayat* Dergisinin 1.sayısında "*Hayat Niçin Çıkıyor?*" adlı makalesinde "... meseleler ancak ilmi bir zihniyetle hal edilebilir. "Hayat", gençliğin ilme karşı muhabbetini arttırmaya çalışacaktır." demektedir. Erişirgil'e göre hayat adamı yetiştirmek demek, bir takım soyut şeyleri değil, doğrudan doğruya çevresindeki eşyayı, olguları öğrenmek yoluyla gençlerin hayatında eşyadan, olgulardan faydalanabilecek kuvvet ve beceriyi elde etmektir. "Ona göre, hayat adamı yetiştirmek için okulun hayatla ilişkisini kesmemek gerekmektedir"(Kafadar,1994:175-176). Türk

milletinin Kurtuluş Savaşında gerçeklerle yüzyüze gelerek pratik hayatın acılarını yaşadığını, dolayısıyla pratik ve pragmatik bir eğitim anlayışına dönmek gerektiğini savunmaktadır(Bolay, 1994:275).

5-8 Ekim 1994 tarihinde Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nin düzenlediği Türkiye Eğitim Felsefesi kongresinde "Türk Eğitim sisteminde Pragmatik Yönelişler ve Mehmet Emin Erişirgil " konulu bildiri sunan Osman Kafadar'a dinleyicilerden biri şöyle bir soru yöneltmektedir:

" Türkiye'de İnkılâp Tarihi gibi derslerin hangisi pragmatizmle ilgilidir?" Osman Kafadar soruyu şu şekilde cevaplamaktadır: "...pragmatizmde böyle bir ders yok. Yurttaşlık bilgisi, askerlik bilgisi?(Millî Güvenlik Bilgisi) gibi dersler yok. Aktiflik var. Çocuk merkezli bir eğitim...Artık bugün hem çocuk merkezli hem de öğretmen merkezli eğitimin telifi yapılmaya çalışıyor..."(Kafadar,1994: 186).

Hayat dergisinde özellikle Ziyaeddin Fahri'nin (1926: XVI,4-5) " Pragmatizm " adlı makalesi'nde Türk İnkılâpları ile pragmatizm arasındaki bu ilgi William James'dan hareketle temellendirilmektedir. Burada, Ziyaeddin Fahri, "Türk inkılabı'nın iş ve çalışmanın zaferi olduğunu ve gerçekte pragmatizmin de iş felsefesi olduğunu vurgulamaktadır. *Hayat* dergisi, gençliği ve aydın kesimi hayata davet etmeye, hayatın olaylarını en doğru bir görüş ile düşündürmeyi amaç edinmiştir. Anadolu inkılâbının felsefesini hakkıyla kavramak ve inkılâba ait düşünceleri tespit etmek için William James'in pragmatizm felsefesini bilmek gerekmektedir". Ziyaeddin Fahri'ye göre, çağdaş toplumların düzeyine ulaşmak için gerçekleştirilecek olan siyasî, fikrî, edebî, ahlakî inkılâplar ile gelişecek olan Anadolu, felsefî gıdasının kaynaklarından birini de pragmatizm'de bulabilir(1926, XVI:5).

Bu dergiye Mustafa Kemal Atatürk imzalı bir resmini göndermiştir. Derginin yazarları arasında Necmettin Sadak, Fuad Köprülü, Ali Canip, Mimar Kemalettin, Avni Başman, Mustafa Necati, Mustafa Şekip, Selim Sırrı vardır(Hayat Dergisi,1926:1).

Derginin yazarlarından Avni Başman'ın ve Mustafa Rahmi'nin Dewey'den; Mustafa Şekip'in William James'den çevirdiği *Terbiye*

Musâhabeleri adlı kitap Atatürk'ün özel kitaplığında bulunmaktadır. Atatürk'ün okuduğu kitaplarda özel işaret, uyarı ve not düştüğü bilindiğinden, büyük olasılıkla bu kitabı okuyamamıştır. Bununla birlikte Atatürk'ün 1926 yürürlüğe konulan ilkokul müfredat programında, tarihe ilişkin bölümlerin bazı kısımlarının altını çizerek, okuduğu anlaşılmaktadır. Atatürk'ün ilkokul tarih dersi amaçları arasında “ Büyük şahısların hayat ve hareketleri tasvir edilerek çocuklara imtisale şayan nûmuneler göstermek” cümlesini özellikle işaretlediği dikkati çekmektedir(Tüfekçi, 1983:322).

İhsan Sungu, 1927'de *Hayat* dergisinde John Dewey'nin “Terbiyede Hars ve Meslekçilik” adlı makalesinin çevirisini yayımlamıştır. Dewey'e ilişkin görüşlerini *Terbiye* dergisinde yayımladığı “ Proje Usûlu” adlı makalede belirtmektedir. Sungu, Dewey'nin eğitim, çocuğu hayata hazırlamaz, bizzat hayatın kendisi olduğu görüşüne katılmaktadır. "Öyle ki, eski okul, çocuğu hayata hazırlama kaygısıyla, bugünkü hayatına lüzumundan fazla önem göstermemiştir. Halbuki çocuğu, bugün yaşadığı hayata hazırlamada; bugünkü ihtiyaçlarını, bugünkü ilgilerini, bugünkü amaçlarını gözönüne alarak gereklidir"(Sungu,1927: 184).

İhsan Sungu'nun *Terbiye* dergisinde(1927,S.8:1-8) “ Tarih Tedrisatı Hakkında” adlı makalesinde Dewey'in etkisi açıkca görülmektedir. İhsan Sungu'ya (1927:1) göre de "tarihe; coğrafya ve yurttaşlık bilgisi gibi bugünü anlamaya yarayan, şimdiki zamanı araştıran bir bilim olarak bakılmalıdır. Tarih dersleri, çocuğa ilerleme fikrini kavrayacak şekilde düzenlenmelidir. Tarih öğretimi ile çocuklara insanların uzun asırlardan beri geçirdiği ilerleme safhaları gösterilmelidir. Eski tarih kitaplarında yüzlerce,binlerce isimler vardır. Bu hepsinin verilmesi doğru olmayıp, tarihî olguların amaca yönelik olarak seçilmesi gerekir. Tarihî olguların araştırılacak konunun içeriğine göre değişmekle beraber seçimde de ilerleme düşüncesi baz alınmalıdır".

İhsan Sungu (1927:7-8)tarih öğretiminde biyografilere yer verilmesinin yararlılıkları şöyle açıklamaktadır;

"1. Çocuk ve gençlik kahramanlığa saygı devridir. Çocuklar ve gençler büyük adamların hayatlarını taklit etmekten zevk alırlar.

2. Bir dönemin tarihî olguları mantıkî bir şekilde düzenlendiğinde, çocuklar, olguları bir kişinin hayatı kadar gerçek ve somut olarak göremezler. Büyük adamların hayatları açıklandınca bir dönemin adetleri, özellikleri ve ruhu adeta çocuklar tarafından yaşatılmış olur.

3. Büyük adamlar bir dönemin temsilcisidirler. Kişiliklerinde bir milletin bütün ümitlerini, bütün ideallerini, bütün fedakarlıklarını temsil ederler.

4. Bir adamın hayatı, maceraları çocukları daima ilgilendirir".

Bununla birlikte Sungu (1927: 8), tarih derslerinde pragmatist felsefeden hareketle sadece biyografilere indirgenmesinin şu sakıncaları sıralamaktadır;

1. Tarih dersi biyografiye indirgenirse, çocukların zihninde birbiriyle ilişkisi olmayan kopuk halkalar gibi kalıp iz bırakmayabilir.

2. Bir dönemi anlatırken tip olarak alınan birey, çocukları ilgilendirmeyebilir veya ilgilendiren birey zamanı temsil etmeyebilir. Çocuklar, komutanlara, hükümet adamlarına, maceracılara fazla ilgi gösterirken, düşünürler ve alimler ihmal edilebilir.

3. Bir kişinin hayatı bazen bütün olguları yorumlamak için yeterli olmayabilir."

Diğer yandan, 1960'da Cattell, tarihte ünlü kişilerin biyografilerini alıp, bunların özelliklerini incelemiştir. Bu çalışmadan elde ettiği sonuçlara

göre, bu kişilerin ortak özelliklerini şöyle açıklamaktadır(Sungur, 1992:193);

- Kendi köşesine çekilmiş

- İçine kapanmış

-Yüksek düzeyde zekâ

-Alçak gönüllü olmayan

-Kimi konularda ketlenmişGörüldüğü gibi, bu özellikler sosyal bir bireyde olması istenmeyen özelliklerdir.

İhsan Sungu'nun Terbiye dergisinde (1927, No:7;1-15) çevirisini yaptığı “ Düşündürücü Meselelerin Hal Edildiği Dersleri İnceleme Plânı” adlı çevirisi problem çözmeye dayalı bir ders gözlem plânına güzel bir örnek oluşturmaktadır. Bu çeviri öneminden dolayı tezin sonuna Ek-2 olarak ilave edilmiştir.

Türk eğitim sistemine pragmatik felsefenin değerlendirmesini yapan Bolay(1994:280), "pragmatizmin etkisinden dolayı bireyciliğin geliştiğini, girişim gücünün arttığını vurgularken, pragmatist anlayışın yaratıcılığı geliştirmesi gerekirken dışa bağımlılığı arttırdığını belirtmiştir".

Öteyandan, Bolay(1994:279), pragmatizmin Türk eğitim sistemine etkisinden doğan olumsuz sonuçları şöyle sıralamaktadır:

a. Başarının en büyük ideal olarak benimsenmesi. Toplumda küçüklü-büüklü herkesin yarış atı havasına sokulması, başarısızlığın en büyük felaket gibi gösterilmesi, paylaşma ve katılma duygusunun körelmesi.

b. Bu alanda tam bir doğmatizmin yerleşmesi, “Yükselen değerler” diye sunulan olumsuzlukların tabulaştırılması .

c. Kişilerin toplumda gelişen olumsuzluklara karşı manevi direnme güçlerinin kırılması, bireyin mücadelede yalnız bırakılması, piyasa ve menfaat canavarının kucağına itilmesi.

d. Devletin istediği ve amaçladığı insan tipinin yetiştirilmesinin önlenmesi.

e. İş hayatına ağırlık verirken, yüksek ideallerden uzaklaştırılması, manevi değerlerin başarıya ve pratiğe bağlanması, idealist insanların azalması.

Bunlara ek olarak, pragmatik eğitimin sadece uygulama, gözlem ve pratiğe yönelik eğitimin beceri ve üretkenliği artırmakla birlikte hayal gücüne önem vermediği için yaratıcılığı kısıtladığına yönelik eleştiriler yapılmıştır(Bilhan, 1991:135).

1.1.5. Pragmatist Tarih Yazımı ve Öğretimi

Tarih yazımında yöneme ilişkin kitapların belirttiği gibi, tarih çalışmalarında üç tip yazım ve öğretim tarzı vardır. Bunlar; naklî tarihçilik, pragmatik tarihçilik, genetik tarihçiliktir(Togan, 1981:4, Kütükoğlu,1991:5). Pragmatik tarih yazımı ve öğretimi, geçmiş olaylardan ders almak; okuyucuya, ahlakî ve millî duygular aşılatabilmek için gerçekleştirilmektedir. Bu tarz tarih yazımı ve öğretiminde geçmişin olaylarından gelecek için faydalar çıkarmak amacı güdülür. İnsanlık için ibret olabilecek geçmişe ait iyi ve kötü durumlar toplumu eğitmek için öğretilir. Tarihî olaylardan bugünkü şartlara uygun şekilde ahlakî ve siyasî hükümler çıkarılır(Safran, 1991:30).

Pragmatik tarihin öncüsü Atinalı Thukydides (M.Ö. 455/460-400/395) kabul edilmektedir. Çünkü O'nun *Peloponnesos Savaşı* (M.Ö.431-404) adlı kitabının amacı, faydalı olmak, tarih yoluyla deneyimi arttırıp, bilgiyi çoğaltarak geliştirmek ve başarılı kılmaktır. Thukydides'e

(1976:27) göre, tarih, gelecek nesiller tarafından yararlı bir biçimde kullanılabilecek ve ders alınabilecek olayların doğru bir anlatımıdır. Bu konuda kitabı ile ilgili olarak aşağıdaki görüşleri sunmaktadır:

“ Savaş olaylarına gelince, onları karşıma ilk çıkanın sözüne güvenerek ya da kendi fikrime göre anlatmanın doğru olmayacağını düşündüm; yalnız, tanıklık ettiğim ya da elden geldiğince doğru bilgilerden öğrendiğim şeyleri yazdım. Bu araştırma pek kolay olmuyordu, çünkü olayları görenler aynı biçimde anlatmıyor, tuttıkları tarafın çıkarına göre, ya da değişebilen anılarına dayanarak konuşuyorlardı. Anlatımlarımda mucizevilik bulunmaması, kulağa hoş gelmelerine engel olacaktır belki. Geçmiş olayları, dolayısıyla da insan şeylerinin yasasının mutlak getireceği benzer olayları, açıkca anlatmak isteyenlerin tarihimi yararlı bulması, bana yetecek. Bir anlık bir hoşnutluk için yaratılmış şatafatlı bir parça değil, sağlam ve kalıcı yararı olan bir eser bu.”(Thukydides, 1976, XXII: 27).

Polybius (M.Ö.210-201-M:Ö.125), pragmatizm terimini, insanın davranışlarını kontrol etmeye yönelik tâlimî anlamında kullanmıştır(Çankı, 1955:707). Polybius’a göre, tarih’in kuramsal ya da bilimsel değeri olmayıp, pratik bir değeri vardır. Ona göre tarih bilimsel olarak doğru ya da tanıtlayıcı olduğundan değil, siyasî hayat için bir okul ve eğitim temeli olduğundan incelenmeye değerdir (Collingwood, 1990:52). O, tarihinin siyasî olaylarla ilgili olduğunu; olaylar tarihinden, daha yararlı tarih olmadığını düşünmektedir. Polybius, pragmatik tarihin üç özelliğinden söz etmektedir. Bunlar;

1. Daima olayların sebep ve etkilerini sunar.

2.Alınan kararların ve uygulanan hareketlerin adalete, kamu yararına uygun olup, olmadığına işaret eder.

3. Nakil ve rivayetlere bir takım siyasî, askerî veya ahlâkî öneriler ekler(Çankı, 1955:707).

XVIII. yüzyılda ve XIX. başlarında pragmatizm kelimesi Almanya’da çok fazla rağbet görmüştür. Bir kısım, pragmatik tarih’den, müsbet olaylar gözönünde tutularak, bunların sebepleri açıklamayı anlarken, bir kısmı da tarihi izah edişte devlet adamlarının seciyeleri ve ihtirasları gibi bireysel sebeplerin üstünlüğünün vurgulanması olarak ele aldılar. Bu dönemde

kelime bir tarihî olguculuk ve ötekisi de tarihî bireycilik olmak üzere iki anlam kazanmıştır(Çankı, 1955:708).

G. W. F. Hegel (1770-1831), “ **Tarihte Akıl**” adlı eserinde tarihe yaklaşımın üç yönteminden söz etmektedir. Bunlar;

1. Orjinal Tarih: Herodotos, Thukydides’in tarihleri bu cinstendir. Bunların betimledikleri eylem, olay ve durumları kendi önlerinde olup-biten şeyler olarak bulmuşlar ve tarihlerinde anlatmışlardır.

2. Reflektif Tarih: Bu tarih, yazarın geçmiş üzerine betimini bugünden hareketle yaptığı tarihtir.

3. Felsefî Tarih: 1. ve 2. tarih yazımının üstüne çıkıldığında erişilebilen tarih yazımıdır(Hegel, 1976:3).

Hegel(1976:6-7), Reflektif Tarih’i de kendi arasında üçe ayırmaktadır.

- a. Evrensel Tarih
- b. Pragmatik Tarih
- c. Eleştirel (kritik) Tarih
- d. Fragmenter Tarih

Konumuzu ilgilendirmesi bakımından Hegel’in pragmatik tarihe yüklediği anlamı açıklamakta yarar vardır. Hegel’e(1976:7) göre, "burada geçmişin olayları aktüel açıdan ele alınmaktadır. Geçmişte kalan bu olaylar bugün olmuş gibi anlatılır ve olaylar sanki bugün yaşanıyor gibidirler. Pragmatik tarihte ahlâkî bakışlı bir refleksiyon söz konusudur. Edinilmiş bir ahlâkî öğretisi ile tarihten ders çıkarılmaya çalışılır". Hegel, tarihten iyi örneklerle başvurarak, çocukları bu iyi örneklerle etkilemek, milletlerin ve devletlerin kaderlerini, yanlışlarını anlatmak bir eğitici etkinlik

olduğunu kabul ederken, halkların ve milletlerin kaderinin farklı olduğunu belirtmektedir. Bu tarz tarihte hükümdarlar, devlet adamları, milletler tarihten ders çıkarma bakımından tanıtılırken, tarih; insanların ve hükümetlerin geçmiş deneyimlerden hiçbir şey öğrenmediğini göstermiştir. Her çağın kendi koşulları vardır. Dünya olaylarının kargaşası içinde hiç bir evrensel prensip ve geçmişteki benzer durumların hatırlanması bize yardım edemez. Gerçekte geçmişte yaşamış milletlerin doğası ile şimdikilerin doğası bir birinden çok farklıdır(Hegel, 1976: 8; Özlem, 1992: 259-260).

Pragmatik tarihin en önemli özelliği tarihte ün yapmış büyük şahsiyetlerin hayatını anlatmaya önem vermesi, onların bâriz karakterlerinden boyalı tablolar çıkararak söz etmesi ve seciye ve ahlâk terbiyesine hizmet etmesidir(Togan, 1981:3). Bu anlamda tarih yazımına öncülük etmiş yazar da İngiliz Thomas Carlyle(1795-1881) ve **“Kahramanlar; Kahramanlara Tapınma ve Tarihte Kahramanlık”** adlı 1840'da kaleme aldığı kitabıdır. Carlyle, dünya tarihi ve büyük adamlarla ilişkili olarak şunları söylemektedir:

“ Benim düşünceme göre, dünya tarihi insanın bu dünyada başardığı şeylerin tarihi, esas bakımından yeryüzünde çalışıp, çabalamış büyük adamların tarihidir. Büyük adamlar insanların kılavuzu, genel insan toplumunun yapmaya veya erişmeye uğraştıkları şeyin modelcileri, modelleri ve geniş anlamda yaratıcıları olmuştur. Dünyada başarıldığını gördüğümüz bütün şeyler yeryüzüne gönderilmiş büyük adamlarda yaşamış düşüncelerin maddî, amelî gerçekleşmesi ve cisimleşmesidir. Korkmadan kabul edebiliriz ki bütün dünya tarihinin ruhu bu insanların tarihidir” (Carlyle, 1973:43).

Türkiye’de Pragmatik tarih, öğretici tarih ya da şe’nî tarih ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır(Togan, 1981:3;Kütükoğlu, 1991:6-7). Bununla beraber, Togan(1981:5), pragmatik tarihin sadece öğretici olmadığını, olayların sebep ve bağlantılarına önem verdiğini kabul etmektedir. Togan’a(1981:6) göre, zaten “pragma” sözü “iş” demektir. Bu usûlü ilk icat eden Thukydides ve Polybius; tarihi, efsanelerden kurtararak iş ve realite ve nedensellik yolu ile açıklamaya çalışmışlar,

ancak kişilerin rolüne fazla önem verip, tarihe öğretici bir değer yüklemişlerdir.

Osmanlı tarihçileri arasında pragmatik tarihçiliğin bazı örneklerine raslanmaktadır. Hoca Sadeddin'in Süleymannamesi ile Kanunî vezirlerinden Lütfi Paşa'nın Asafnâmesi bu tür eserlerdendir. Aynı zamanda Cevdet Paşa tarihi de az çok pragmatik tarih esaslarına göre hazırlanmıştır(Selen, 1970:36). Türkiye'de ki pragmatik tarihçilik anlayışının öncülerinden biri de Ahmet Refik Altınay'(1876-1937)'dir. Ahmet Refik'e göre, tarih, geçmişteki hatalardan ders çıkarmak ve bu hataları düzeltmek ve sonra da gelecekte ne şekilde hareket edileceğini göstermek gibi amaçlara sahiptir(Behar, 1992:156). Ahmet Refik (1908,No:43:1). Prusya ve Japonya'daki ilkokullarda millî his ve vatan terbiyesi konularını içeren tarih derslerinin savaş meydanlarında semerelerini verdiğini, benzer bir şekilde *Osmanlı Tarihi* derslerinin düzenli olarak ilkokullarda öğretiminin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu konuda şunları demektedir:

“ Osmanlılık hissini ve Osmanlılık şerefini korumak,vatan sevgisini bütün kalplere nakş eylemek için okullarımızda Tarih-i Millimizi vatan sevgisi doğuracak şekilde düzenlemeli ve öğretmeliyiz.”(Altınay, 1908, No:43:1).

1910 yılında Servet-i Fünûn'da tarih öğretimine ilişkin yazdığı bir makalede;

“ Çağımızda millî tarihe çok fazla önem verilmeye başlamış, tarih dersleri vatana vefakâr, sadık, fedakâr evlatlar yetiştirmek için en önemli bir ders-i vatan-perverâne olmak üzere tedris edilmeye başlamıştır”(Altınay, 1910: No: 1009:358) demektedir.

Bu bağlamda Mehmet Tevfik Paşa'nın *Osmanlı Tarihi* (3 cilt) ve Ahmet Rasim'in *Resimli Osmanlı Tarihi* kitaplarını övmektedir. Refik'e (1910:358) göre, ordunun hür ve genç subayları, Mehmet Tevfik Paşa'nın ateşli bir üslûp ve parlak bir vatan sevgisi ile süslü tarihinden “ *Mekâtîp-i i'dâdi'ye*” sıralarında istifade etmişlerdir. Tevfik Paşa'nın kitabının diğer bir yönü de sadeliği yanı sıra, şairâne olması ve edebiyat tarihinde örnek teşkil edecek pek çok sayfayı içermesidir. Atatürk'ün 1912 tarihli 6 ciltlik Ahmet Refik'in *Büyük Târih-i Umûmî* adlı eserini çizerek okuduğu özel

kütüphanesindeki bir takımdan anlaşılmaktadır. Özellikle Atatürk'ün altını çizdiği şu cümle çok dikkat çekicidir:

“ Tarih gayr-i şahsî olduktan sonra artık ahlâkî ve vatanperverâne olması nazar-ı i'tibâre alınamaz. Fi-l-hakika tarihin te'sîrât-ı ahlâkiyyesi inkâr olunamaz; fakat, bu tesir tarihten bi-l-vâsıta istihrâç olunur... Fustel de Coulanges'nin dediği gibi “vatanperverliği tarih ile karıştırmak dâimâ tehlikelidir; çünkü bunlardan biri fazilet, diğeri fendir. Tarih hakikati bilatereddüt takip edecek olursa beşeriyete bi-l-vasıta hizmet etmiş olur. Bu suretle hem fevaidi külliye temin, hem de malumat-ı lâzime ita eder. Efkâr-ı vatanperverâneye tabi olarak hakayik-i maziyei tahrif etmek daima muzır ve muğfilane bir tesir icra eder”(Tüfekçi, 1983:54; Altınay, 1912:16).

Bu satırlar, ilk bakışta Ahmet Refik'in yukarıda sözü edilen millî tarih anlayışına tezat gibi görülse de Ahmet Refik'in benimsediği genel tarih-millî tarih ikiliğinden ya da ilkokul, ortaokuldaki tarih öğretiminin amaçları ile yüksek öğretimdeki tarih öğretiminin amaçlarının farklılığı anlayışından kaynaklandığı kabul edilebilir.

Ahmet Refik, sultanilerin 9. sınıfları için yazdığı bir tarih kitabında şöyle demektedir:

"Tarih,... faziletli milletlerin büyüklüğünü, faziletsiz kavimlerin felaketini tasvir eder. ..kalbimizde iyilik duygusu, uyanıklık, vazife muhabbeti uyandırır."(Altınay, 1928:2).

Atatürk, 1922 Haziran ayı olaylarını yazdığı 18 no'lu not defterine tarih öğretimine ilişkin şu notu düşmüştür:

“ Türk tarihinin **ahlâki bir surette tedrîsi** mektebte olacaktır. Bu da bütün zihinlerde Türklüğe samimiyeti tezyid edecektir”(İnan, 1996:108).

Safran(1996:32), pragmatist tarih öğretiminin sakıncalarını iki nokta da toplamaktadır; Birincisi, toplumun yükselmesini amaçladığı için geçmişin bir çok olaylarını bırakıp, kendince gerekli olanları seçmesidir. Gerçekte tarihî olaylar akıp giden bir oluş içinde gerçekleşir. Her milletin tarihinde parlak zamanlar olduğu kadar, felaketli seneleri de vardır. İkincisi, seçme işinde asıl büyük rol tarihçiye düşmektedir. Bu durumda

tarihçinin sempatisi, sezgisi önem kazanmaktadır. Bu durumda gerçekler gözden kaçırılmaktadır. Kütükoğlu (1991:7) da, tarihî olaylar arasında bir millet için zafer ve parlak nitelik taşıyanların işlenmesinin ve başarısızlıklar karşısında suskunluğun pragmatik tarih yazımı ve öğretiminin en önemli zaaflarından biri olduğunu vurgulamaktadır.

1.2. DENEYSELÇİLİK (EXPERIMENTALİZM)

Deneysecilik, gerçek bilginin, ancak ve sadece deneyle elde edilebileceğini savunan öğretidir. Deneysecilik'te bilimsel bilgi söz konusudur. "Bilginin tek kaynağı akıldır" diyen rasyonalistlere karşı deneyseciler "Bilginin tek kaynağı deneydir." tezini savunmaktadır. William James ve John Dewey eğitim felsefeleri bilim ve bilimsel yöntem, problem çözmeye dayandırır. Bunların yaklaşımına önceleri pragmatizm denmiş, daha sonra da aletçilik (instrumentalism) ve deneysecilik(experimentalizm) denmiştir (Sönmez, 1993:102). Tanner (1980:104-105), deneysecilik öğretisinin en sistematik ve tutarlı ilerlemeci eğitim teorisi olduğunu yazmaktadır. Diğer bir deyişle deneysecilik felsefesinin eğitim akımlarına yansımış şekline "ilerlemeci eğitim" de denmektedir.

Amerika'da deneysecilerin okul programları üzerindeki etkisi hissedilir derecede önem kazanmış, yurttaşlık, sosyal yaşam, Amerikan demokrasi'sinin problemleri üzerine dersler sistematik ve kronolojik tarih derslerinin yerini almıştır. Deneyseciler; tarihin çalışılması, insan yaşamının bağımsız ve devamlı yapısının olduğuna yönelik çocukta bir düşünceye yol açtığı için önemli bulunmaktadır.

Geleneksel anlayışa göre, geçmiş, statik, telafi edilmez varlığıyla sadece oradadır ve tarih ile yapabileceğimiz tek şey onu öğrenmektir. Tarih ile ilgili başka bir şey yapılamaz. Deneysecilerin bize hatırlattığına göre ise tarihi öğrenmemizin asıl sebebi şimdiyi anlamak ve

yönlendirmektir. O halde toplumsal hayatın problemlerini öğrenmeye şimdiden başlanmalıdır. Şimdiki zamanı anlamamıza yardım edecekleri oranda tarihsel malzeme ile çalışılmalıdır(Morris, 1961 : 98).

Tarih öğretmeni, tarih öğretimini üzerinde inşa edebileceği problem durumları, meraklar ve ilgiler bulmalıdır. Dewey bu konuda şöyle demektedir :

“ Geçmiş olaylar yaşayan şimdiki zamandan ayırt edilemez ve anlamlı olmayı sürdürür. Tarihin gerçek başlama noktası her zaman problemleriyle birlikte şimdiki zamandır.”(Morris, 1961:202).

Deneyselciler, öğrencide anlaşılması için tarihe bakmayı gerektiren, tarihsel önceliği olan şimdiki problemlere ilgi uyandırmaya çalışır. Örneğin; soğuk Savaş, Uzay'ın Keşfi, İşsizlik ve Amerikan toplumunun önemli problemlerinden olan ırk ayrımı. Deneyselcilere göre, bu problemlerle ilgili olarak öğrencide kendi deneyimlerinden yola çıkarak bir ilgi uyandırılmalıdır. Irk ayrımı probleminin sınıf içinde çalışılması için deneyselciler şöyle bir tarihsel materyal önermektedir ; ırk ayrımı ile ilgili 1954 Yüce Mahkeme kararı, 1897'deki ayrı fakat eşit doktrini, Yeniden İnşa Dönemi, 14. Amendment, İç Savaş, Köleliğin Kaldırılması, Missouri Sözleşmesi, Kölelik, Bağımsızlığın ilânı ve belki de Aristo'nun Yunan toplumunda köleler sınıfını siyasî açıdan meşrulaştırma üzerine görüşlerine yer verilebilir(Morris, 1961:99).

Deneyselcilere göre, ilkokul çağındaki çocuklarla yapılan tarih derslerini olgulardan çok çocuğun tecrübelerine dayandırılmalıdır. Bu bağlamda, ilkokul çocuğu ile yapılacak tarih dersinde üç etkinlikten sözedilmektedir. Bunlar, Biyografi yazma, Sözlü tarih, ve alan gezileri düzenleme. Öğretmen, 5. sınıfta öğrenciden bir arkadaşının biyografisini yazması isteyebilir. Bu etkinlik dolayısıyla öğrenciler, birbirlerine “ Nerede doğdun?, Hep bu şehirde mi yaşadınız?, Büyük annen ve baban nerelidir?, İlk okula gelişinle ilgili ne ne hatırlıyorsun?” gibi sorular soracaklardır. Ailelerinden izin alındığı takdir de, öğretmen, çocuklardan

eski fotoğraflarını sınıfa getirmelerini de isteyebilir. Sınıfta yapılacak bu etkinlik tarihî kişiliklerin biyografilerinin çalışılmasına bir giriş olabilir. İkinci bir etkinlik “sözlü tarih”dir. Bu bağlamda, oturdukları şehirdeki “eski günlere” ilişkin olarak yaşlılar sınıf ortamına davet edilebilir. Alan gezileri de tarihçi tarafından kullanılan bilimsel yöntemin çocuklar tarafından kullanılmasını sağlayabilir. Maxim’den (1987:179) alınan “Şehir kabristanına İlişkin Tarih Araştırması’na” ders örneği deneyselcilerin görüşlerini oldukça iyi yansıtmaktadır. Maxim(1987:179-180), bir tarih öğretmeninden söz ediyor, bir grup öğrenciyle şehir gezisine çıkan tarih öğretmeni çocuklara eski tarihi yerleri gösterir. Çocuklar, çalışılacak en ilginç yer olarak şehrin kabristanını seçerler. Mezar taşlarını incelerken, öğrenciler, öğretmene “ mezar kitabesinin ne olduğunu, neden mezar taşlarına konduğunu, buradaki insanların ne kadar yaşadığını, neden öldüğünü, neden bu kadar genç çocuk öldüğünü, neden bu kadar farklı isimler olduğunu” sorarlar. İşte bilimsel bir araştırmanın ilk aşaması olan problemler belirlenir.Okula dönüşte, öğretmen tarafından sorular tahtaya yazılır. Öğretmen, probleme ilişkin olarak probleme yönelik her bir öğrenci tahminini yorum yapmadan tahtaya yazar. İşte bu hipotez aşamasıdır. Üçüncü aşamada Bilgi toplama aşamasıdır. Burada, hipotezleri desteklemek ya da çürütmek için bilgi toplanır. Öğrenciler, ilgilerine göre hipotezleri test etmek için gruplara ayrılır ve kütüphane araştırmasına yöneltir. bunlar için aşağıdaki etkinlikler planlanmalıdır.

1. Herhangi 20 erkek ve kadının ölüm yaşlarını yazın. Her grup için ortalamayı belirleyin. Hangi grup daha fazla yaşamıştır.
2. Hangi dönemde insanların daha çok yaşadığını bulun?
3. Mezar kitabelerine bakın ve en uzun, en kısa, en ilginç en dini yazıları bulmaya çalışın.
4. Mezar kitabelerindeki yazı formunu inceleyin.

5. Kabristandan sorumlu biri olsanız. Burayı nasıl düzenlersiniz?
Buranın planının çiziniz?

6. Geçmişin mezartaşları ile şimdi mezartaşları arasındaki farklar
nelerdir?

7. Mezartaşlarında karşılaştığınız isimlerden çok ünlü olanların
isimlerini yazınız?

Gruplar bilgi topladıktan sonra, sonuca ulaşmada bunları biraraya
getirin ve grupların bilgilerini paylaşmalarını sağlayın.

Bu örnek ilk bakışta bazılarına çok ürkütücü gelebilir. Ve ilkokul
çocuğunun kabristanda ne işi var?" denebilir. Ama burada önemli olan bu
alan gezisinin arkasında deneyselcilerin ileri attığı bilimsel problem
çözme mantığını kavramak olmalıdır. Batı Avrupa'da bir tarih öğretmeni
kabristanı bile böyle bir dersin konusu yapabiliyorsa bu ayrıca bizim
açımızdan düşünülecek bir konudur.

Tarih geleneksel olarak kronolojik bir şekilde öğretilmektedir.
Örneğin ; Anadolu'daki Türk Tarihi ele alınırken Malazgirt savaşı sonrası
olaylardan başlayıp, bugüne gelinmektedir. Deneyselcilere göre, bu
şekilde yaparak zamanca ve ilgice öğrenciden çok uzak bir noktayı
başlangıç noktası olarak ele almak doğru değildir. Tarih dersleri
öğrencinin ilgisini uyandıracak malzeme ile başlamalıdır. Bunun içinde
öğrencinin mevcut bilgisinden hareket edilerek, bir başka deyişle,
öğrencinin deneyimlerinden yola çıkarak, bir tarihsel durumdan diğerine
geçilmelidir. Deneyselcilere göre tarih bu şekilde öğretilmeli ve tarih ders
kitapları bu şekilde yazılmalıdır.

Konuya ilişkin olarak Önder(1987:55) şöyle bir anekdot
anlatmaktadır:

“ İlköğretim müfettişi 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersine girer. Sınıfın öğretmeni daha önce Etiler konusunu işlemiştir. Müfettiş dedesi olan bir öğrenciye “ -Söyle bakalım, deden mi daha eski ve yaşlı yoksa Etiler mi?” diye sorar. Çocuk, biraz düşündükten sonra “ - Dedem, Etilerden daha eski ve yaşlı” der.”

Bu olay, özellikle ilköğretimde tarih öğretimine yakın ve somuttan uzak ve soyuta gidilmesinin önemini göstermektedir. Ülkemizde, Deneyseleçilerin bu görüşüne en çok yaklaşan Sâtı Bey olmuştur. İlk tarih derslerinde uzak memleketler ve eski zamanlara ait olgular değil, en yakın zamanlara ve en yakın memleketlere hattâ bulunulan kasabaya ait olgular ile başlamalıdır(Baymur, 1964:17). Güngör’e (Bostan, 1997: 2).göre de, tarih öğretimin prensiplerinden biri şu olmalıdır:

“...eski çağlardan bugüne gelmek değil,bugünden eski çağlara gitmektir. Yani, okutulan şey mutlaka bizim yaşadığımız hayatla, bugünkü problemlerimizle irtibat haline getirilmelidir”.

Bu konuda Özçelik(1996:161) de ilkokuldan itibaren öğrencilere tarihi bilgileri aktarırken geçmişten bugüne doğru bir sıra izlendiğini, oysa bunun tersine çevrilmesi gerektiğini, çevredeki kaynak kişilerden de yararlanarak bugünden geriye doğru bir öğretim sırası izlenmesini vurgulamaktadır.

Maalesef, ülkemizde tarih öğretimine geleneksel olarak devam edilmesi yüzünden tarih dersi en az sevilen ders olmayı sürdürmektedir. Tarih derslerini öğrencinin ilgisini çekebilecek şekilde düzenlemek ve yukarıdakilere benzer etkinlikler yapmak tarih öğretmenin elindedir.

1.3. İLERLEMECİLİK (PROGRESİVİZM)

İlerlemecilik, pragmatik ve deneyselci felsefenin eğitime uygulanması olarak kabul edilmektedir. Sönmez'in (1993:100-111) geliştirdiği çerçeveden hareketle, ilerlemecilerin, eğitim, program, amaçlar, ders içeriği, eğitim durumları, değerlendirmeye ilişkin düşünceleri daha ayrıntılı işlemek gereklidir:

A. İlerlemeciler İçin Eğitim : İlerlemecilere göre; eğitim, sürekli değişen hayata karşı çocuğu hazırlama değil, hayatın kendisi olmalıdır. Eğitimin amacı, çocuğa eleştirel bir kafa kazandırmak, zekâyı geliştirmek, varsa diğer yeteneklerini meydana çıkarmaktır.

B. İlerlemeciler İçin Okul : Okul hayatın devam ettiği bir yer olup, aile ve çevrenin bir uzantısıdır. Aile, çevre ve okul eğitim sürecinde birbirini tamamlayan üç ögedir. Okul, demokratik hayat biçiminin bizzat yaşanarak tecrübe edildiği yerdir. Okul, sorgulama ve eleştiriyi yaptırmak için yeterli bir ortam hazırlamalıdır. Okul, yarışmadan çok yardımlaşma ve birlikte çalışma duygularını kazandırmalıdır(Turgut, 1991:74). İlerlemeci eğitimi, geleneksel eğitimden ayıran en önemli özellik, çocuğun dönemlerine göre gelişimini, ilgilerini ve öğrenme işini ele almasıdır.

C. İlerlemeci Öğretim Programı : İlerlemecilere göre, programlara rastgele her şey konulmamalıdır. Programda hayatta bulunan tüm uğraş alanları yer almalıdır. Konular hayattan seçilmelidir. Programlar çocukta ilgi ve merak öğelerini geliştirici olmalıdır(Turgut, 1991:72). İlerlemeci öğretim, büyük bir kısmı çocuğun insiyatifine bırakılmış eğitim sistem olarak da tanımlanmaktadır (Özer, 1997:52). Öğretmen, danışman ve yol göstericidir. Bu programda merkezde öğrenci vardır.

D. İlerlemeciler İçin Amaçlar: Öğrencide, sürekli değişime açık olma, demokrasiyi özümseme, bilimsel yöntemi kullanma tavır ve davranışları geliştirilmelidir.

E. İlerlemeciler İçin Dersin İçeriği: Öğrenci istediği her konuyu sınıfa getirebilmelidir. Öğrencilerin ilgi ve yeteneğine göre, her çeşit ders olmalıdır. Tarih gibi dersler, öğrencinin görüş açısını genişletmeye yönelik bir araçtır.

Tarih derslerinin içeriği öğrencinin ilgisini çeken problemlere göre düzenlenmelidir. Tarih konuları ve dersleri öğrenci merkezlidir. Tarih

derslerinde sunulan bilginin mutlak doğru olmayabileceği, yeni araştırmalar sonucunda bilginin değişebileceği vurgulanmalıdır

F. İlerlemeciler İçin Eğitim Durumları: İlerlemecilere göre, en iyi öğrenme yöntemi problem çözme yöntemidir. Olay, olgu ve problemler öğrenciye sunulmalı ve bunlardan yargılar çıkarması sağlanmalıdır. Öğrencinin problem çözme yönteminin kullanmasına yardımcı olunmalıdır. Bunun için öğrenciye yaşamdan alınmış ve düzeyine uygun bir problem verilmelidir. İlerlemecilere göre eğitim çocuğu yaşama hazırlama değil, yaşamın kendisi olmalıdır. Çocuk, yaşına ve tecrübelerine göre şimdi ve gelecekteki olaylara karşı hazırlıklı olması için yetiştirilmelidir. Çocuğun itiraz eden ve eleştiren bir kafaya sahip olması sağlanmalıdır. Kendisine verilenleri, okuduklarını, işittiklerini duyduklarını eleştirmeden kabul eden biri olmamalıdır. Çocukların istedikleri ve ilgileri gözönüne alınmalıdır. Öğrenciler, herhangi bir öğretinin ya da ideolojinin eseri olarak yetiştirilmemelidir. Dewey'e göre onlar özgürce ve demokratça yetiştirilmelidir(Turgut, 1991: 75).

G. İlerlemeciler İçin Değerlendirme Durumları: Öğrencinin, problemleri bilimsel yöntem ile çözmesi istenmelidir. Sürece ağırlık veren bir değerlendirme yapılmalıdır.

Aşağıdaki Tablo-2'de Ornstein ve Hunkins'den(1988:47) alınmış, olup, ilerlemecilerin görüşlerini oldukça iyi betimlemektedir.

TABLO-2 : Progresivist Eğitimin Felsefî Görüşleri(Ornstein ve Hunkins,1988:47).

Eğitim Felsefesi	Felsefî dayanağı	Eğitimin Amacı	Bilgi	Eğitimin Rolü	Program Odağı	Göreceli Program Eğilimleri
Progresivizm	Pragmatizm	Demokratik, sosyal yaşamı ilerletme	Bilgi büyüme ve gelişmeye yol açmalı, yaşanan - öğrenme süreci aktif ve ilişkili öğrenmeye vurgu	Öğretmen, problem çözme ve bilimsel araştırmanın rehberidir.	İlgili program, hümanistik eğitim,radikal okul reformu	

Tablo-2'de gösterildiği gibi, pragmatizmin felsefi kaynağı pragmatizmdir. Eğitimin amacı, demokratik ve sosyal yaşamı ilerletmedir. çocuğun yaşama ilişkin bilgiyi aktif olarak, elde etmesini öngörmektedir.

1.4. TARİH ÖĞRETMENİ TİPLERİ VE EĞİTİM FELSEFESİ AKIMLARI

Burada, esasicilik (essentializm), daimicilik (perennializm), ilerlemecilik (progressivizm) pragmatizm gibi eğitim felsefesi akımlarının tarih öğretmenlerindeki izdüşümlerinin nasıl olduğu ele alınacaktır. Bu bağlamda, San Diego State Üniversite'sinden Ronald W. Evans'ın(1994: 171-209) bir araştırması aktarılacaktır. Bu çalışma, öğretmenin öğretim tarzı ile farkında olarak ya da olmayarak benimsemiş olduğu eğitim felsefesi arasındaki ilişkiyi göstermesi açısından oldukça ilginçtir.

Çalışmaya geçmeden önce, Rader'in(1961:351) pragmatistleri sınıflamasına bir göz atmak gerekmektedir. Rader'e göre, üç tip pragmatist vardır. Bunlar, reformist-pragmatistler, devrimci pragmatistler, her iki eğilimi gösteren pragmatistler. Örneğin; Pierce, reformist-pragmatist; Schiller, Lewis, Ramsey devrimci pragmatist; Dewey ve

James her iki eğilimi gösteren pragmatisttir. Tarih öğretmenlerindeki benzer eğilimleri görme açısından bu sınıflama oldukça kullanışlıdır.

Tarihin anlamı üzerinde tarih öğretmenin kavrayışından hareketle, bu kavrayış ile kullandığı öğretim tarzı ve bu kavrayışı etkileyen öğretmenin geçmişi arasındaki ilişkiler üzerine R. W. Evans 71 tarih öğretmeni üzerinde araştırma yapmıştır. Bu çalışma sonucu tarihin amacı ve tarihte modeller, tarihte genelleme, öğretim tarzları, öğretmenin geçmişi açısından 5 tip tarih öğretmeni tipolojisi geliştirmiştir. Bunlar; Hikaye Anlatan -Tarih Öğretmeni Tipi, Bilimsel Tarihçi -Tarih Öğretmeni Tipi, Rölativist-Reformcu Tarih Öğretmeni Tipi, Kozmik Tarihi Öğretmeni Tipi, Eklektik Tarih Öğretmeni Tipi(Evans,1994:178).

1.4.1 Hikaye Anlatan -Tarih Öğretmeni Tipi ve Daimicilik (Essentializm) Akımı

Evans'a göre, 71 tarih öğretmeninden 8'i yani % 11.3'ü bu modele uygundur. Bu öğretmenler, insanlar ve olaylar hakkındaki ilginç ayrıntılara önem verirler. Ders, öğretmen merkezlidir. Hikaye anlatan öğretmenlerin tipolojileri idealist tarih felsefesine sahip olanlara benzemektedir. Yani, bunlara göre, geçmişin her olayı eşsizdir ve ancak kendine benzer. Tarihçinin görevi de geçmişin bu biricik olayını anlamak, açıklamak ve iyi bir şekilde hikaye etmektir; okuyanları da eğlendirmektir. Tarih içinde genel modeller yoktur. Genellemeler boşunadır. Tarih, bize kim olduğumuzu öğretir. Biz kimiz, kimliğimize ilişkin ipuçları verir(Evans, 1994:179).

Hikaye anlatıcı tipoloji idealist tarih felsefecisine benzemektedir. Bilgiyi aktarmada öğretmen merkezli yöntemleri kullanmaktadırlar. İçerik bilgisini vurgulamaları açısından esasicilere benzer. T. Brameld, esasicileri şöyle tanımlamaktadır;

“ Bu eğitimciler, programın daimi içeriğini ve önceki dünyanın yapısını değiştirme yerine muhafazakar davranış becerilerini geliştirerek, zamanımızın problemleri çözmeye çalışırlar.” (Evans, 1994:201-202).

Esasicilere göre, geçmişin bilgi ve becerilerinin yeni kuşaklara aktarılmasıyla, yeni kuşaklarında eskiler gibi davranmaları sağlanır. Böylece toplum içindeki değişme ve çatışma önlenir. Esasicilere göre, tarih dersi, toplumun kültürel mirası aktarılmasını sağladığı için okul programında yer almalıdır. Esasiciler, okul programlarında konu alanını merkez kabul ederler. Bunlar insanlığın çözümlenmemiş problemlerinin sınıf ortamında yer almasına taraftar değildir(Sönmez, 1993:99).

Bunlara göre, ilerlemecilerin önem verdikleri problem çözme yeteneği her konuya uygulanamaz. İnsanlığın süzgecinden geçen temel bilgiler soyut niteliktedir. Bunları pratik problemlere uygulamak her zaman mümkün olmayabilir(Fidan ve Edren, 1988:131).

Hikaye anlatıcı öğretmen, yaşam tarzımızın altan destekleyen kültürel bilgi olarak geçmiş anlayışına geçiyor. Bunlara göre, tarih öğretmeni de kültürel mirasın sınıftaki temsilcisidir.

1.4.2. Bilimsel Tarihçi-Tarih Öğretmeni Tipi ve İlerlemecilik(Progressivizm)-Pragmatizm

Evans'a göre, 71 tarih öğretmeninden 13'ü yani 18.3'ü bilimsel tarihçi modeline uygundur. Bunlara göre, tarihsel açıklama ve yorum tarihi ilginç kılmaktadır. Tarih öğretiminde olaylar ve insanlar arasındaki biricikliği ve benzerliklerin karışımını vurgularlar. Bu gruba göre, tarih bilimsel araştırma biçimidir ve bunlar doğa bilimlerinin yöntemlerini kullanma yanlısıdır. Bilimsel tarihçilerin kanıt ve birinci elden kaynağa o kadar çok güvenirler ki tarihçi gibi öğrenci de gerçeği keşfetme çabasına girişebilir. Tarihin genelleştirilebileceğini düşünürler , ama evrensel kanunların olduğu konusunda hem fikir değildirler. Tarihte, model olduğunu düşünmezler, olasılıkların varlığına ve ilerleme fikrine inanırlar(Evans,1994:184).

Bilimsel tarihçi tipolojisi, pozitivist felsefeciye benzer. Bunlar tarihsel sorularda açık uçlu araştırmayı ve bilimsel nesnelliği vurgularlar. Bu açıdan sosyal bilimler araştırma geleneği içinde yer alırlar. Bunlar genellikle akademik disiplinden alınma karmaşık kavramları çok sık kullanırlar. Eğitimsel olarak bu grup, ılımlı ilerlemeci(progressivist) olarak adlandırılabilirler. Fakat bunlar akademik bilginin önemini vurguladıkları için daimici akımın da güçlü unsurlarını içerirler.

Liberal bilimsel tarihçi ise dünya hakkında öğrencileri soru sormaya yöneltiyor. Bunlar bilgi hakkında bilim adamının şüpheciliğini ve soru sorma davranışını aktarıyorlar. Bunların, Öğrenciye yansıması pragmatist yaklaşım olarak olmaktadır.

1.4.3. Rölativist-Reformcu Tarih Öğretmeni Tipi ve Pragmatizm-Progressivizm Akımları

Evans'a göre, 71 öğretmenden 32'si yani % 45.1'i bu modele uygun düşmektedir. Bu grup, geçmiş ile şimdi zaman arasındaki problemler arasındaki ilişkiyi vurgularlar. Onlara göre, tarih mevcut meseleleri anlamak için bir alt yapı oluşturur. Bu öğretmenler, mevcut kararlara kılavuzluk etmesi bakımından tarihten dersler çıkarılabileceğini savunurlar. Rölativistlerin en çok vurguladıkları nokta tarih öğrencisinin şimdi ile tarihin arasındaki ilgiyi kavramasına gösterdikleri önemdir. Bunlar, rölativist tarih felsefecilerine benzerler. Yani bilimsel nesnellik mümkün değildir. Charles Beard'ın dediği gibi, "tarih geçmiş hakkındaki şimdiki düşüncelerimizi yansıtır" . Hiç bir tarihçi geçmiş " nasıl olduysa öyle" tanımlayamaz(Evans, 1994: 189). İlerlemecilerden yeni solculara uzanan bu grubun tarihçileri daha iyi bir dünya, sosyal adalet ve reform yanlısı görüşlere sahiptir. Bunlara göre, dünyamız pek çok probleme sahiptir, dünyayı daha iyi yaşanabilir hale getirmek için sorumluluklarımız vardır.

Rölativist-Reformcu tarihçiler ise, tarihi, geçmişimiz hakkındaki çağdaş düşünce olarak gören ve gelecek için öğrencilerin dersler

çıkarmasına yardım etmeyi araştıran rölativist felsefecilere benzer. Şimdiye ilişkin yönelimlerinde geçmişçi güncel meselelerle ilişkilendirirler ve daha iyi bir gelecek kurmak için tarihin çalışılması gerektiği fikrine sahiptirler. Bu düşünceleri onları yansıtan araştırma geleneğine yerleştirir. Eğitim açısından bu öğretmenler, ilerlemeci (progressivist) ve yeniden inşacı(reconstructionist)dır. T. Brameld'e göre, " bu tanımlar liberalizm ve radikalizmin eğitimsel karşılığıdır."(Evans,1994:202) Bunlar genellikle gelecek merkezlidir. İlerlemeciler (Progressivistler) hakiki liberaldir. Çünkü bunlar, karşılaştığımız krizleri atlatmamız için ilerlemeci evrimsel değişimin yararına araçsal olarak zeka ve alışkanlıkların geliştirilmesini savunurlar. Yeniden-inşacılar (Reconstructionist) ise radikaldir. Çünkü bunlar muhafaza ederek problemlerimizin çözölemeyeceğini problemlerin geleceğe bakarak çözömleneceğini söylerler(Evans, 1994:189).

Liberal reformcu ise öğretimiyle bu dünyayı düzeltmeye çalışmaktadır. Bu amacıyla rölativist ve post-yapısalcıyla ortakdır. Pragmatist yaklaşım taşırlar. Rorty'e göre ise ,“pragmatist yaklaşım; tarihi, siyaset tarihine indirgeyip, her insan potansiyeline serbest bir alan verildiği bir çeşit toplum kurma teşebbüsüdür.” (Evans, 1994:205).

1.4.4. Kozmik Tarihi Öğretmeni Tipi ve Perennializm

Evans'a göre, 71 öğretmenden 2'si yani 2.8'i kozmik öğretmen tipine uygundur. Kozmik öğretmen olaylarla ilgili genellemeleri veya kanunları tarihin en ilginç yönü olarak görmektedir. Kozmik felsefeci tarihte belirli modeller görür. Gerçi her biri farklı modeller görürler, ama, genellikle çoğu döngüsel tarih anlayışına sahiptir. Meta tarihçilere benzer bir şekilde büyük teoriyi tarihin önemli bir parçası olarak kabul ederler ve tarihin gelecek için etkileriyle derin anlam taşıdığına inanırlar. Spekülatif tarih felsefecileri olan meta tarihçiler 3 genel grupta toplanabilir; Meta fiziksel, Amprik ve kozmik olanlar. Metafizik tarih felsefecileri tarih olaylarını biçimlendiren kuvvetleri açıklayıcı, evrensel kanunları şekillendiren gözlenebilir deneyimi aşan açıklamaları araştırırlar. Amprik

ve meta tarihçiler insan tecrübesinin benzer sentezlerine girerler. Fakat tarihsel kanıt üzerine spekülasyona dayanan güçlü girişimlerde bulunurlar. Kozmik felsefeciler ise kader veya Allah gibi dünya dışı güçlerle olayları açıklamaya girerler(Evans, 1994:194).

Kozmik felsefeciler, spekülatif tarih felsefecileriyle aynıdır. Bunlar için modellerin derin anlamı vardır. İnsan yapısı değişmemiştir. Varlığın anahtar unsurları daimi(perennial)dir. Daimicilik akımı (Perennialism) geçmişe yönelik bakıştır. Geçmiş çağları dönüşü arzulamadır. Çünkü bunlar çağdaş meseleleri ile uğraşmada çözümleri geçmişteki benzer örneklerde ararlar.

Daimicilik eğitim görüşünü savununalar eğitimin evrensel nitelikteki belli gerçeklere göre şekillendirilmesi üzerine dururlar. Bunlara göre, insanın doğası ve ahlakî ilkeler değişmez. Bunlara göre, insanlar bu değişmez ebedi gerçeklere göre yetiştirilmelidir. İnsan doğasını en önemli yanı akıldır. Bu nedenle eğitimde insan zihninin gelişmesine önem verilmesi gerekir(Fidan ve Erden, 1988:132). Örneğin; bu akımın temsilcilerinden biri olan tarih öğretmeni David, tarih öğretimindeki amacını şöyle yazmıştır;

“ Ben öğrencimin problem çözme ve düşünme yetenekleri ile ilgileniyorum. Acaba onlar 21. yüzyılın problemleri ile nasıl başa çıkabilecekler.”(Evans, 1994:196).

1.4.5. Eklektik Tarih Öğretmeni Tipi ve Pragmatizm

Evans’a göre, 71 tarih öğretmeninden 16’sı yani 22.5’i bu gruba girmektedir. İlk 4 gruptan farklı olarak bu öğretmenlerde baskın bir eğilim yoktu. Bu öğretmenlerin tarih anlayışı ve öğretim tarzları geçmiş yaşamları da eklektiktir.

İlimli eklektik işlevsel etkinliği vurgularlar ve bu açıdan kaba pragmatist yaklaşımı benimsemişlerdir. Cherryholmes, kaba pragmatizmi şöyle tanımlamaktadır:

“Kabul edilmiş anlamları ve yaygın kurumları, sosyal olarak araçsal ve işlevsel açıdan yeniden üretme ve kötü veya iyi bir şeyler yapma yollarıdır.”(Evans, 1994:205).

Sonuç olarak, problem çözmeye becerisini geliştirmeye ve problem çözme yöntemini uygulama genelde pragmatizmin ve deneysencilik felsefi akımlarının özelde bu akımların eğitimde yansıması olan Dewey'nin ilerlemecilik anlayışının bir sonucudur. Türkiye, pragmatizm ile II. Meşrutiyet döneminde, John Dewey'nin düşünceleri ile Cumhuriyet'in ilk yılları tanışmıştır. Özellikle Sungu'nun çalışmaları Dewey felsefesi doğrultusundadır. Bununla birlikte, Amerikan felsefesinde pragmatizm, “inançların anlamını ve doğrulanmasını bu inançlara sahip olmanın pratik sonuçları açısından yapmak ve bilginin öznesinin sadece bir duygu algılayıcısı değil aktif bir araştırmacı olduğunu da hesaba katan bir tür ampirizm olarak görme”(Behar, 1992:51) olarak tanımlanırken, Fransızlar ve Almanlar, pragmatizmi daha genel anlamında dünya gerçekleri içinde neler yapılabileceğini vurgulayan ve ideal bir dünya için neler yapılması gerektiğini vurgulayan bir anlayışı ifade etmek için kullanılmışlardır. Amerikan felsefecilerin, Pragmatizm anlayışının öngördüğü tarih öğretiminin bir problem çözme boyutu varken, biz de ise kelimeye Fransızların ve Almanların yüklediği anlam yerleşmiştir. Bütün bunlara, Mustafa Kemal Atatürk'ün Türk tarihindeki misyonun daha iyi anlaşılması da eklendiğinde, pragmatist tarih öğretimi büyük adamların biyografilerine dayandırılan bir şekil almıştır.

Bilimsel yöntem ya da problem çözme yöntemini gerçek anlamda bilimsel tarihçi-öğretmen uygulamaktadır. Öteyandan, rölativist-reformcu öğretmenler de bilimsel tarihçi- öğretmen tipine benzerler. Her iki tip öğretmenin de pragmatizm felsefesinin etkilerini taşır. Bunların, tarihe yaklaşımı problem merkezlidir. Fakat onları, bilimsel tarihçi tipinden ayıran işte bu problemlerin kaynağıdır. Bilimsel tarihçi için problem, tarihin yorumlanmasından ve akademik disiplinin yapısından kaynaklanan problemlerdir. Rölativist-reformcu tarih öğretmeni için problemler şimdi

günlük meselelerden çıkarılır. Ve tarih bugünkü kaygılarla ilişkilendirilir. Ama her ikisi de araştırma yönelimlidir. Yeni bir toplumsal düzen oluşturmayı ve gerçek demokrasiyi yerleştirmeyi eğitimin amacı kabul eden John Dewey'nin pragmatizm'i gözönüne getirilirse ve onun bir devamı niteliğinde olan ilerlemecilik ve yeniden inşacılık akımlarına dikkat edilirse(Fidan, Erden,1988:133), rölativist-reformcu tarih öğretmeni tipinin John Dewey felsefesinin daha bariz bir şekilde yansıttığı söylenebilir.

R. W. Evans'ın bulgularına göre, öğrenciler üzerinde en derin izi bilimsel-tarihçi modeline uygun öğretmen bırakmaktadır. Ayrıntılarıyla çalışılan 5 öğretmen tipinden sadece bilimsel tarihçi olan Rusty öğrencilerde kalıcı eleştirel yansık düşünce oluşturduğu gözlenmiştir. Öğrenciler, tarih derslerinin kendilerini daha analitik yaptığını ve öğretmenlerinin yaşamları, hükümetleri ve toplumları hakkında yansık sorular sormaya yönelttiğini yazmaktadır. İlginçtir ki, bu araştırmada öğretmenlerin çoğu tarihin günümüz problemlerimizi çözmede ve bizi hatalardan sakınmada yardımcı olduğunu yazmaktadır. Aynı soru öğrencilere yöneldiğinde, bu öğrencilerin çoğu topluma ilişkin inançlarında hiç bir değişiklik olmadığını söylemektedir. Eğer bu böyleyse, öğretmenin geçmiş ile şimdiyi bağlaması girişimi boşa çıkmıştır ve üzerinde düşünülmesi gerekir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. PROBLEM NEDİR? PROBLEM TİPLERİ VE PROBLEMLERİN SINIFLANDIRILMASI

2.1. *Problem nedir?*

Problem sözcüğü Grekçe’de “ problema” sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük de “ Proballo” (yani, -öne çıkan engel) sözcüğünden türetilmiştir(Sungur,1992:129). Türkçe, İngilizce, Fransızca sözlüklerde şöyle tanımlanmaktadır.

-Karşılığının bilimsel yöntemlerle bulunması gereken soru, sorun (Meydan Larousse)

-Düşünülp konuşulmaya, bir sonuca bağlanmaya değer ya da gerekliliği olan durum(TDK).

-Dikkat ve düşünme gerektiren güçlük(Longman)

- Problem, sorun, mesele, güçlük, içinden çıkılması güç durum, can sıkıcı şey, kapalı kutu, muamma (TDK).

Genellikle, problem dendiğinde pek çoğumuzun aklına yalnız matematik alanındaki problemler gelmektedir. Günlük hayat çözülmesi gereken bir dizi problem ile doludur. Problem, bireyin varmak istediği bir amaca ulaşmasına ket vuran engeller olduğu zaman ortaya çıkar. Problemin tanımı konusunda çok farklı görüşler vardır. Bunların bazıları şunlardır :

Klapper’e (1917:69) göre, problem çözüm bekleyen ve akla meydan okuyan bir durumdur.

Kepner ve Tragoe'e (1981) göre, beklenen başarı durumuna ulaşmayan ve kabul edilmez performansın sebebinin bilinmediği bir durumdur.

Ackoff'a (1981) göre, karar veren kişinin veya grubun değişik hareket alternatifleri olduğu ve seçimin çok önemli etkisinin olduğu, karar vericinin hangi alternatifi seçmesi gerektiği ile ilgili şüphelerinin olduğu bir durumdur.

Yıldırım'a (1983:189) göre, problem açıklanamayan ve bir çözüm bulunmasını gerektiren herhangi bir durumdur.

Eden vd.,(1983) göre, bir şeyler istediğimiz gibi gitmiyorsa ve ne yapacağımız hakkında pek emin değil isek, bir probleme sahibiz demektir.

Vangundry Jr'e (1988) göre, problem, olan ile olması gereken arasında algılanan uçurumun olduğu durumdur.

Morgan'a (1995:149) göre, problem, bireyin bir amaca ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur.

2.2. Problem Tipleri ve Sınıflandırılması

Thorndike, yaşamda iki tip problemden söz etmektedir. Bunlar, pratik problemler ve entellektüel problemler. Thorndike, rutin günlük yaşam boyunca karşımıza çıkan problemlere "pratik problemler", bilme ve anlama ihtiyacı ile güdülenebilenlere de "entellektüel problemler" demektir. Thorndike göre, köleliğin ne olduğu entellektüel bir problemdir(Otto, 1957:393).

Greeno (1978), problemleri üçe ayırmaktadır. Bunlar; tümevarımcı yapının problemleri, geçiş problemleri ve düzenleme problemlerdir. Tümevarımcı yapının problemleri, olaylar serisi verildiğinde model veya kuralı keşfetmek zorunda kalındığında gerçekleşir. Analoji problemleri

tümevarımcı problemlere girer. Geçiş problemleri ise ilk durumda bir problem verildiğinde, öğrenci problem çözme işlemlerinin devamını belirlemek zorunda kaldığında buna denir. Havuz problemleri, Hanoi kulesi problemleri de ikinci tip problemlerdir. Düzenleme problemleri ise problemin bütün parçalarını alıp, problemi çözecek şekilde bunları sıraladığımızda ortaya çıkar. Anagram problemleri ve şifreli aritmetik problemler üçüncü tip problemlere örnektir(Eysenck, 1994:285).

Gilhooly(1982) de problemleri ikiye ayırmaktadır; zorluk problemleri ve akıl yürütme problemleri. Satranç oyunu bir tür zorluk problemidir. Akıl yürütme problemini de kendi arasında tümevarım akıl yürütme problemi ve tümdengelim akıl yürütme problemi olarak ikiye ayırmaktadır. Birincisinde problemi çözen sınırlı bir bilgi üzerine bir kural çıkarmaya çalışır. İkincisinde ise kanıtlanmış bir sonucu çıkarmak için verilen bilgiye doğru süreci mantıksal olarak uygulamak zorundadır(Eysenck, 1994:285).

Eysenck (1994:285) ise problemleri dört kategoride sınıflamaktadır. Bunlar; iyi tanımlanmış problemler(satranç oyunu gibi), kötü tanımlanmış problemler(Enerji krizine çözüm bulma, kompozisyon yazma gibi.), rutin problemler (matematikteki dört işlem gibi.), rutin olmayan problemler(evin bütçesini belirleme gibi).

2.3. Sosyal Problemler

Sosyolojide, suç, fakirlik, işsizlik, gecekondü yerleşimi, salgın hastalık gibi fenomenlere sosyal problem denmektedir. Bir şeyin problem olabilmesi için istenmeyen bir durumun ortaya çıkması, toplumun bir kesimi tarafından bunun problem olduğu bilincine varılması gerekmektedir. Bunlara rağmen, sosyal problemler görecelik taşır. Yani toplumun bir kısmı için problem olan, başkaları için olmayabilir. Örneğin, Hindistan'daki Kast Sistemi burada demokratik değerler yayılana kadar bir problem olarak görülmemiştir. Benzer şekilde Amerika'da Kuzey -Güney savaşında

Güneyliler, kendi ülkelerinde bir Kölelik sorunu olmadığını, böyle bir problemin reformcu Güneyliler tarafından oluşturulduğunu savunmuşlardır.

Sosyal problemlerin tanımlanması, bilimsel çözümlerin bulunmasına yönelik araştırmaların yapılması sosyologların işidir. Sosyologlar sosyal problemin çözümünde şöyle bir aşamalar zinciri izlemektedir:

1. Problemin tanımlanması;

a. Probleme yol açan faktörlerin teşhisi

b. Problem durumunu değiştirmek için müdahale alanının belirlenmesi

c. Müdahale araçlarının seçilmesi

d. Problemi çözecek olanların harekete geçmesi kararının formülleştirilmesi.

Bir toplumdaki suç, yoksulluk, işsizlik, gecekondü, salgın hastalıklar gibi sosyal problemler kötü tanımlanmış problem kategorisine girmektedir. Hicks'e (1994:8) göre, kötü tanımlanmış problemlerin özellikleri şunlardır:

1. Belirli bir problem tanımı yoktur.

2. En iyi sonuca ulaştığını bilmenin kesin yolu yoktur.

3. Muhtemel çözümler doğru ya da yanlış değil, iyi ve kötü arasındadır.

4. Çözümü hemen test etmenin yolu yoktur.

5. Sonsuz sayıda muhtemel çözüm yolları olabilir.

6. Her problem biriciktir.

7. Her problem başka bir problemin belirtisi olarak düşünülebilir.

8. Deneme ve yanılma yoluyla çözümü belirleme fırsatı yoktur.

2.4. Tarih Problemleri

Tarih, insanların geçmişte sosyal ya da doğal sebeplerden dolayı karşılaştıkları problemlere nasıl cevaplar verdikleri ile doludur. Örneğin; Türklerin, Orta Asya'dan göç etmesine doğa şartları yani iklimin değişmesi yol açmıştır. Demek ki göç olgusu bir probleme verilen bir cevaptır. Tarih öğretiminde problem bir çeşit soru ile ifade edilebilir. Hangi tip soru tarihte problem olarak adlandırılabilir ya da tarihçi açısından hangi tip soru problem niteliği taşımaktadır? Hiç şüphesiz tek cevabı olan yakınsak (convergent) tarih sorularının tersine, birden fazla cevabı olabilen ıraksak (divergent) tarih soruları, hipotetik sorular, çekişmeli tarih soruları yaratıcılığa ve eleştirel düşünmeye yönelttiği için problem niteliği taşıyabilir.

2.4.1. Yakınsak Tarih Problemleri

Yakınsak düşünce tek doğru cevabın arandığı düşünme tarzıdır. Yakınsak problemin tek bir cevabı vardır. Yakınsak bir problemin kabul edilebilir pek çok çözümü yoktur. Bu bakımdan tarih dersi çok zengin olup, tek cevap içeren olmuş, bitmiş binlerce olgu içermektedir.

Arık'a (1990:73) göre, yakınsak düşünce öğrenciye tarihten ve geleneklerden yani kendi kültüründe şekillenen haliyle insanoğlunun geçmiş yaşantılarından yararlanma olanağı verir. Bunlarda daima bilinen problemlerin doğru cevapları vardır. Bu cevaplar insanoğlunun uzun tarihi boyunca güvenilir bir şekilde çıkarılmış sonuçlar olup, toplumun eleştirel değerlendirmelerine sunulmuştur. Tarih dersinde yapılması gereken geçmişte yaşayan insanların karşılaştıkları problemleri nasıl çözdüğünü göstererek, öğrenciyi günlük yaşamda karşılaşılabileceği problemlerle başa

çıkmasını sağlamayacak zihinsel becerilerle donatmaktır. Tarih problemleri, geçmişte çözümlenmiş problemlerdir. Tarih problemleri, günlük yaşamda karşılaşılabilecek araba freni arızası ve sigorta atması türünden mekanik problemlerden çok farklıdır. Çünkü problemin merkezinde makine değil, insan vardır. Diğer bir deyişle tarih, insanın geçmişte karşılaştığı problemlere nasıl cevap verdiğinin toplamıdır. Öğrenci tarih derslerinde asırların meydana getirdiği insan bilgisi ile karşılaşmaktadır. Tarih öğrencinin karşısında daima hazırır. Özellikle, Ülken'in (1967:19) de belirttiği gibi, uygarlık tarihinde derinleştikçe bu bilgi piramidi derinleşmektedir. Bunu öğrenmek ve anlamak işi zordur. Tarih dersi, bütün uygarlık tarihini öğrencinin kafasında yeniden yaşatılması (recapitulation) gibi ağır bir yükü üzerine almaktadır. Arık, tarih öğretimi, yakınsak düşünce yanısıra ıraksak düşünme kazandırabilir mi? sorusuyla ilgilenmemektedir.

Eğer yakınsak tarih problemlerinin tek cevabı varsa, öğrencinin bunu bilmesi isteniyorsa yakınsak problemler derste nasıl tekniklerle ilginç hale getirilebilir ve öğrenciler, yakınsak tarih problemleri günlük hayatta karşılaştıkları problemler için hazırlanabilir.

2.4.1.1. Öteleme Tarih Problemi ; “Bundan Sonra Ne Olacak?” Tekniği

Geleneksel tarih eğitiminde olay zincirini oluşturan halkalar birbirine sıkı sıkıya bağlanmıştır. Böylece tarih zincirinin bütünlüğü sağlanmış ve yaşanmış tarih çocuğun hafızasına zerk edilmeye hazırır. Çocuk, böylece tarihin bütünsel görkamliliğinin tanığıdır. Burada oluşan zihniyet insanın tarih karşısındaki tutumunu belirler. Tarihin bu tarz hazır sunulmuş olması, insanı gerekirci (determinist) anlayışa yönlendireceğinden, insan tarih yapan yerine tarihin zamansal ve mekânsal dalgalanmalarına bırakılmış, tarih tekerrürünü seyreden edilgen bir varlık konumundadır. Halbuki, tarih dersinde tarih zincirinin halkaları çocuğa teslim edilip, zinciri yeniden inşa etme olanağı verilmiş olsa, onda

daha farklı bir zihniyet ve daha farklı bir tutum oluşacaktır(Bilhan, 1991:103).

Guitton, *Düşünme Sanatı* adlı kitabında (1940:18);

“ Bir tarih öğretmeni tanıdım, anlatırken birdenbire durur ve öğrencilerine : “ Ya şimdi, çocuklar, söyleyin bakalım, bundan sonra ne olacak?” diye sorardı. Örneğin, Fransız İhtilalinde, 1789 seçimlerinde, halk, sınıflara göre mi yoksa sayıya göre mi oy verecek? Gibi sorular soracak diye bekleyen öğrenciler yanılabilirdi. Nitekim genellikle yanılıyorlardı. Öğrenciler, kendi düşüncesi ile öğretmenin söylediği arasındaki farkı görünce hayret ederler ve bu sayede konuyu daha iyi öğrenirler. Socrates de öğrencilerine böyle sorular sorarmış.”

İlk bakışta bu örnekte soru-cevap tekniğinin kullanıldığı düşünülse de burada farklı olan bir teknik vardır. Burada öğrencinin, hayal gücünü çalıştırması sağlanarak, geçmişe yönelik *öteleme* yaptırılmakta, tarih adeta “tamamlatılmaktadır”. Ertürk(1986:65) ötelemeyi"orijinal iletişim muhtevasında verilmiş şartlara bağlı kalarak onların ötesine gitmek ve mevcut akım ya da yönelimlerin devamını tahmin etmek" olarak tanımlamaktadır. Bu durumda, tarih öğretmeni, tarihsel gerçeği söylediğinde, öğrenci kendi düşüncesi ile gerçek arasındaki benzerlik, farklılık veya gerginlikten hayrete düşerek olayı öğrenmektedir.

Sanayi devrimine ilişkin bir derste bu teknik şöyle de uygulanabilir:

Öğretmen : “ 18. yüzyılın sonlarında, Fantasya adında bir hayali ülke düşünün. Kapalı bir köy ekonomi var. Ülkenin tek zengin kişisi Kral. Bir gün İngiltere’den su değirmeni ile çalışan iki makina yapmış olan bir mucit gelir. Bu makinalardan biri çok hızlı yün eğiriyor, diğeri bir dokuma tezgahı. Bundan sonra ne olacak? Fantasya değişim mi geçirecek? Bu olay Fantasya tarihinde bir dönüm noktası mıdır?”(Gunning,1978:82). Böyle bir soru öğrencilerin öteleme becerilerini geliştirecektir. Ancak, böyle bir soruda, öğrencinin , gerçekten ne olduğunu bilmediği konusunda emin olmak gerekir.

Osmanlı tarihi ile ilişkili olarak, “1866’da İzmir-Aydın arasına demiryolu yapılmaya başlanıyor. Gelecek 20 yıl için bu demiryolu bölgeyi

nasıl etkileyecektir?” türünden problemlerde öğrencinin öteleme becerisini geliştirecektir.

Böyle bir teknik, grafik temelli çalışmalarda da kullanılabilir. Örneğin, 1931'deki işsizlik oranı verilip, bu oranın 1945'e kadar ki sosyal ve politik etkileri ne olmuş olabilir? ya da ne olacaktır? diye bir soru yöneltilebilir(Gunning, 1978:88).

Bu tip alıştırmalar, öğrencinin kendi kendine şöyle söylemesine yol açar;

“Tarih, keyfince ilişkilendirilmiş olaylar ağı değildir. Tarihin bir mantığı vardır. A, B, C faktörleri verildiğinde, kendi düzeyimde ben bile kabaca ne olabileceğini hesaplayabilmekteyim.”(Gunning, 1978:93).

2.4.1.2. Empatik Problem Çözme :“ Siz Olsanız Ne yaparsınız?” Tekniği

Empati, psikiyatri ve psikolojinin önemli bir kavramıdır. Empati, bir insanın kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır(Dökmen,1994:136). Başka bir deyişle, bir kimsenin özel algısal dünyasına girmek ve onunla tümüyle beraber olmak demektir(Sungur,1992:105). Nichol(1991:4) ise empati'yi “ insanların nasıl düşündüklerini ve hissettiklerini ve toplum içindeki konumlarını ve rollerini anlayabilme yeteneği” olarak tanımlamaktadır. Empati alanında Carl Rogers'ın yaptığı çalışmalar, Rogers'ın adının empati kavramı ile birlikte anılmasına yol açmıştır. Rogers'ın empati tanımı şöyledir :

“ Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir.”(Dökmen,1994:136).

Tarihsel imgelem bağlamında özellikle İngiltere'de sempati ve empati kavramları üzerine bir hayli tartışma koparılmıştır. Çocukların geçmişte yaşamış insanların hislerini ve düşüncelerini anlama yeteneği üzerine psikologlar çalışmışlardır. Ama psikologların empatiye yüklediği anlam tarihe uygulanınca yetersiz kalmış ve empati çoğu kez sempati ile

karıştırılmıştır. Nichol'a (1991:8) göre , sempati “ bir başkasının duygu ve zihnine ortak olma ve onun gibi algılayabilme” iken, empati “ bir başkasının kişiliğini algılayabilme gücüdür”. Çivi'ye (1996:6) göre, her hangi bir kişiye, eylem, düşünce ve ideolojiye sempati duymak, zaman içinde o düşünce ve kişinin yanlısı olmak anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, sempatinin tam karşılığı antipatidir. Hem sempati hem antipatide akıl ve bilimden çok yoksun duygular egemen olmaktadır. Empati'de durum çok farklıdır. "Çuvaldızı başkasına batırmadan önce iğneyi kendine batırmak” atasözü empatik akıl yürütmeyi oldukça iyi açıklamaktadır.

Piaget'e göre, empati birinin görüş açısından hissetme yerine düşünmedir, yani bilişsel bir süreçtir. Duygusal katılımdan arınmış, Bruner'in tümdengelimci akıl yürütmesini eleştiren Jones(1968), çocukların hem kendilerini hem de farklı toplumların davranış, duygu ve fikirlerini anlamaya teşvik edilmesi gerektiğini düşünür. Diğer bir deyişle bilişsel gelişim, hissi ve hayal gücü gelişimi ile ilişkili olmalıdır. Tarihsel empati ile ilgili teoriler bunun hem bilişsel hem de duygusal süreç olduğunu kabul etmektedir(Cooper,1994:108109). Dökmen (1994:140)de, empatinin iki bileşeninden söz etmektedir; Bunlar, bilişsel rol alma ve duygusal rol almadır.

Tarihsel empati, bir fantaziden veya kapristen daha fazladır; bizden farklı olan insanların davranışlarının sipekülatif anlayışını olmakla beraber bir bilgi ölçeğini araştıran disiplinli ve kanıta dayalı önermedir(Slater, 1995:129).

Uygunsuzluğuna ve gülünçlüğüne rağmen, çoğu kez tarihsel empati anakronizme dayanabilir. Örneğin, sınıfta öğrenciden Fatih Sultan Mehmet ile babası II. Murat arasında bir hayali telefon konuşması istenebilir. Öğretmen, sınıfa “ Kristof Kolomp, Karayip adasına çıktığında karşılaştığı ilk yerli ile arasında geçen diyalogu hayal edin?” şeklinde bir soru yöneltebilir. Bu durumda öğrenci, “ öğretmenim, onlar hangi dili

kullanıyor?" diyebilir. Aslında öğrenci de uygunsuzluğun farkındadır. Hiç bir tarih öğretmeni de anakronizme düşmek istemez. Bunun yanısıra kötü empati şimdiki zaman ile geçmiş zaman arasında tıpa tıp bir benzerlik varmış hissi uyandırır. İyi bir empati farklılığı keşfetmenin aracıdır. Geçmiş keşfetmede, geçmiş daha anlaşılır kılmak farklıdır, geçmiş tatamıyla keşfetmek farklı şeydir. Geçmiş daima yabancı bir diyar olarak kalacaktır.

Tarihte empati, öğrencileri bir şeyin nitelik ve önemini sonradan anlamalarına(hindsight) yardımcı olur. Örneğin, Truva Atının alınması çok aptalcadır. O zaman Cassandra, Truvalılara bu çok acayip Yunan hediyesini reddetmek için denemeye ihtiyaçları olmadığını söylemiştir. Aynı şekilde 1939-1945 arasında Avrupa'nın yerle bir olmasına ilişkin sonraki bilgimiz, 1932'de Almanların neden Hitler'e oy verdiğine ilişkin değerlendirmeyi zedelememelidir.

Çocukların anlayışı, sınıfta seçilen konuya sunma şekline bağlıdır. Derse "Bugün Norman Fethi üzerinde konuşacağız" veya " Bugün, denizi geçip, tahtı almaya karar vermek zorunda kalan bir dük hakkında konuşacağız." veya "William, Hasting yakınlarında kıyıya çıktığında ne olduğunu haydi bilmediğimizi taslayalım. " şeklinde başlanabilir(Slater, 1995:130).

Tarihsel empati, açıklama ve kavramada bir araçtır. Hayalgücü ile rafine edilmiş, deneyim ile uyumlu kanıt kullanır. Tarihte empati soruları " bizden farklı (karşı cins, fakir, zengin, Kral, Alman, Yahudi, Müslüman olabilir)biri için bu nasıldı?(What was it like to be someone different from me)" sorusu ile karşılaşmayı sağlar. Bu ilk bakışta bir tarih problemi gözükme bile son derece öneme sahip bir sosyal problemdir.

"Siz, Sultan Osman Beyin yerinde olsanız, bu durumda ne yapardınız?" Böyle bir soru empatik yollu problem çözmeye güzel bir

örnektir. Empati kurmayı başaran öğrenci tarihsel kişinin rolüne kısa bir süre için geçer. " Sanki O kişi imişcesine" düşünmeye ve hissetmeye başlar.

Bu şekilde, çocuğun kendisini büyük adamın yerine konması sağlanır. Büyük adamın karşılaştığı problem tanımlanır. Nasıl çözdüğünden bu aşamada bahsedilmez. Öğrencilerin fikirleri alınır. Öğrencilerin görüşleri tek tek ele alınarak, tarihin bir iç mantığı olduğu sezdirilir. Aslında tarihin empatik yollu açıklanması tarihçilerinde başvurduğu bir yöntemdir. Bu konuda Herbert Butterfield şöyle demektedir:

" Sizler(tarihçiler) kişileri içerden görmeden oynadığı rolü bir aktör gibi hissetmediğinizde onların düşünceleri üzerine tekrar tekrar düşünmediğinizde, gözlemci rolünde değil de eylemi yapan konumunda olmanızda, hikayeyi doğru anlatamazsınız"(Stanford, 1994:221).

Aynı konuda Collingwood şunları söylemektedir:

" Tarinsel bilgi, geçmişti insanın ne yaptığı bilgisi ve aynı zamanda şimdiki zamanda geçmişteki eylemin tekrarı ve yeniden yapılmasıdır. Tarihçi için, çalıştığı etkinliğin tarihi gözlenecek dürbün değil, kendi zihinde yaşatacağı deneyimlerdir."(Slater, 1995:128).

Tarihin empatik yollu açıklanması çocuğun problem çözme becerisini geliştirecektir.

Tarihçinin geçmişte yaşamış kimselerle bir tür empatik özdeşleşmesine tarih felsefesinde " Verstehen" (Anlama) denmektedir. Bu şekilde tarihçi başkalarının deneyimlerini yeniden canlandırır veya kafasında yaşar.

Meşhur Eğitimci Sâti Bey daha 1909da Tedrîsât-ı İbtidâiye Mecmuası'nda yazdığı " İstanbul'un Fethi " konulu ders örneğinde çocuğun Fatih Sultan Mehmet'in dünyasını empatik olarak anlamasını sağlamış, Fatih'in karşılaştığı problemler ile öğrenciyi yüz yüze getirerek, öğrencinin problem çözme becerisini geliştirmeye çalışmıştır. Sâti Bey(1909:100) örnek dersin akışı için de problemi şöyle belirtmiştir:

" Fatih Sultan Mehmet İstanbul'u denizden de kuşatmak istiyordu. Fakat, Bizanslılar, Haliç'e zincir çekmiştir. Fatih düşündü taşındı. Gemileri zincirin arka tarafına karadan çıkarmaktan başka bir yol yoktu. Acaba gemileri karada yürütmek için ne yapmalı idi? Siz olsanız ne yapardınız?

1. Öğrenci: Efendim, karadan kuyu kazarız, yol açarız, su ile doldururuz, gemileri yüzdüre yüzdüre geçiririz.

Öğretmen: İyi ama böyle büyük bir su yolu kazmak kolay mı? Bunun için ne kadar zaman ve ne kadar zahmet gerekli düşündünüz mü?

2. Öğrenci: Efendim, gemileri kaldırmalı, altlarına tekerlek koymalı, sonra araba gibi çekip yürütmeli.

Öğretmen: Bu da iyi bir fikir. Fakat bunun için kaç bir tekerlek gerekli. Geminin ağırlığına dayanabilmek için ne kadar büyük ve ne kadar kuvvetli olmalı.

3. Öğrenci: Efendim, tahtalar korlar, gemileri onların üzerinde iter, kaydıra kaydıra yürütürler .

Öğretmen : ha.. Fatih de öyle yaptı. İşte...

4. Öğrenci : Efendim, kolay kaysın diye üzerine yağda sürerler.

Öğretmen: Fatih de öyle yaptı.

Sâtı bey'in örneğindeki bu öğretmen-öğrenci diyalogu öğrenciye problemin cevabını buldurmaya yönelik bir akıl yürütme zincirini içermektedir. Fakat dikkat edilirse bu sistematik, bilimsel problem çözmeye bir örnek olamaz. Çünkü, Dewey'nin modeline göre, Fatih'in problemi nasıl çözdüğüne ilişkin hipotezler öğrenci tarafından sunulacaktır. Ondan sonra öğretmen her hipotezi bir grup öğrenciye

vererek, sınamalarını ister. Öğrenci, Fatih'in probleme verdiği cevabı birincil ve ikincil kaynakları kullanarak, kendi bulmalıdır.

2. 4.2. İraksak Tarih Problemleri

İraksak düşünce ise iraksak problemlerle karşılaşıldığında gelişmektedir. İraksak bir sorunun kabul edilebilir nitelikte birden fazla cevabı olabilir. Geçerli sonuçlar için çeşitli kanıtlara ihtiyaç vardır. Şu noktayı da unutmamak gerekir ki yaratıcı problem çözmeye katkıda bulunan iraksak düşünmeyi gerektiren iraksak tarih problemleridir. Mevcut tarih öğretimiyle, öğrencilerde yakınsak düşünme tarzı egemen olmaktadır. Burada yaratıcılık amaçlanmaktadır, zaten sorunun doğru cevabı da yoktur. Örnek verecek olursak, “ Zaman makinası icat edilse, Atatürk 1930’lar Türkiye’sinden 1990’lar Türkiye’sine gelse nasıl bir ekonomi politikası uygulardı?” İşte böyle bir soru iraksak sorudur. Zaman makinesi icat olmadığından, 1990’lar Türkiye’si ve 1930’lar Türkiye’sinden çok farklı olduğundan, Atatürk’ün devletçilikte ısrar mı edeceğini yoksa liberal politikalar mı üreteceğini bilemeyeceğimizden bu tip bir soruyu cevaplamak yaratıcı problem çözme faaliyetini gerektirir. Burada amaç öğrencinin yaratıcılığını geliştirmektir. Bu tip soruları değerlendirmek de oldukça güçtür. Üstelik, böyle bir soruyu cevaplamak için öğrencinin şunları bilmesi gerekir:

1. 1923 İzmir İktisat Kongresi ve yeni Türkiye Cumhuriyeti’nin benimsediği ekonomi politikası
2. 1929 Dünya Ekonomik Krizi ve Türkiye’ye etkisi
3. Atatürk’ün ekonomi’ye ilişkin görüşlerini ve aşırı devletçiliği savunan Kadroculardan farklılığı
4. 1930’lar Türkiye’sinin ekonomik durumunun ne olduğunu

5. 1990'da Türkiye'nin ekonomik durumunun ne olduğu

Bununla birlikte problemlerin seçiminde dikkatli olunmalıdır. Diğer bir deyişle, öğrenci çok sık kötü tanımlanmış problemlerle karşı karşıya getirilmemelidir. Öğrenciler, “ İnsanlar niçin savaşı?” gibi soruların açık uçlu sorular olduğunu, bu tip bir problemin bir cetvel ile kurşun kalemin boyunu ölçmeye benzemediğini bilmelidir. Günümüzde yetişkinlerin bile çözemediği problemlerle çocukları karşı karşıya getirmek ve bunların, onlar tarafından çözülmesini beklemek sağduyulu bir davranış değildir..

2.4.2.1. Hipotetik Tarih Problemleri

Klapper'in (1917:72) “Varsayıllı Problem” (supposititious Problem) adını verdiği bir problem çeşitidir. “Eğer Amerika keşfedilmese ne olurdu? veya X şahsı savaşı kazansaydı ne olurdu?” bu tarz bir problemdir. Klapper'e göre, tarih öğretiminde problem hipotetik durum üzerinde kurulabilir. Zaten bu da tarih öğretimine uygulanan problem çözme yöntemini gerçek hayattan parçalar taşıyan arka plânı gerçek olan proje yönteminden ayırmaktadır.

Aşağıda, Gunning'den (1978: 17) uyarlanan problem örneği konuya ışık tutacaktır.

Öğretmen :“Eğer Prusyalılar, 1792'de Valmy savaşını kazanmasalardı. ne olurdu?”

Ahmet: “Prusyalılar Paris'i ele geçirirdi. Fransız İnkılâbı da yarıda kalırdı.”

Osman: “ Prusyalılar Paris'i alır. Ama köylüler toprakları için gerilla savaşı yaparlardı”.

Gunning'e (1978:17) göre, böyle bir soru karşısında, her iki öğrenci de Bloom'un öteleme (extrapolation) dediği beceriyi kullanmak

zorundadır. Halihazırdaki kanıtı akıllıca kullanarak, çok iyi öteleme yapabilme tarihçilerin özellikle yaptığı bir şey değildir. Bu nokta da Gunning(1978:17) “ Tarihçilerin becerilerinin ne olduğu?” sorusu yerine “ Öğrencilerin hangi beceriyi öğrendiklerine bakmanın yerinde olacağını vurgulamaktadır.

“Yakın bir gelecekte Sovyet silahları ile Araplar İsraile saldırırsa. A.B.D bu durumda ne yapar?” gibi geleceğe dönük kurgusal öteleme sorularını hipotetik sorulardan ayırmak yerinde olur. Hipotetik tarih soruları geçmişe yönelik olarak sorulur. Bir olayın A, B, C gibi üç değişkeni varsa, bunlardan biri ya da ikisi değiştirilir. Sonucun nasıl olabileceği konusunda öğrencinin düşüncesi alınır.

Tarih öğretiminde hipotetik soruların sorulup, sorulamayacağı Türk Eğitim Derneğinin düzenlediği *XII. Eğitim Toplantısında Yaratıcılık ve Eğitim* adlı oturumda ele alınmıştır. Güvenç, “ Atatürk, Çanakkale’de olmasaydı, Çanakkale’de ün kazanmasaydı, acaba ne olurdu?” gibi sorulardan bir tarih öğretmenin kaçınması gerektiğini ileri sürmüştür. İpşiroğlu ise öğrenciye özgür düşünme, eleştirel düşünmeye yönlendirme açısından bu tip soruların çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Veysel Sönmez’de tek cevabı olmayan, ıraksak (çoğalan) nitelikte yaratıcılığa yönelten bu tip problemlerin faydalı olduğunu düşünmektedir(Ataman :1993:155-203).

2.4.2.2. Çekişmeli Tarih Problemleri

Tarihte bazı konular vardır ki akademisyen olarak tarihçiler de o konu hakkında çok farklı düşünmektedirler. Bunlara çekişmeli tarih problemleri denmektedir. Problemi çekişmeli yapan bununla ilgili belge, kanıt eksikliğidir. Bir de buna tarihçinin kişisel ön yargısı eklendiğinde problemi çözmek gittikçe zorlaşır. Bununla ilgili olarak;

- a. Olayla ilgili bütün belgeleri saptamak
- b. Bütün belgeleri incelemek
- c. Olayı tanımlamak, şemayı çizmek, tarih problemini görmek, olayı tanımlayıcı şemayı çizmek
- d. Problemi doğru olarak çözmek
- e. Varılan sonucu doğru olarak incelemek gerekmektedir.

Sonuç olarak, Moffatt (1957:73) sosyal bilgilerde iki tip problemden söz etmektedir. Bunlar, toplumun çözümlediği, çözümleyemediği problemler olarak adlandırmaktadır. Hiç şüphesiz ki toplumun çözümleyemediği problemler ile ortaöğretim öğrencisini karşı karşıya getirmek doğru değildir. Tarih dersi çözümlenmiş problemler açısından oldukça zengin olup, öğrenci kolaylıkla sonuca ulaşabilir. Öğrencilerin, kolay problemler ile uğraşmasını sağlayarak, yöneme alıştırılabilir.

Gerçekte, tarihte de yakınsak ve iraksak iki tip problem vardır. Tarih dersleri problem merkezli yapılabilir. Yakınsak ve iraksak problemlerle, öğrencinin öteleyerek problem çözme, empatik problem çözme becerileri geliştirilebilir. Öte yandan hipotetik tarih problemleri öğrencinin yaratıcılığı, çekişmeli tarih problemleri de akıl yürütme ve karar verme becerilerini geliştirebilir. Tarih derslerinin öğrencinin bu becerilerinin geliştirilmesine yönelik işlenmesi öğretmenin hayal gücüne kalmıştır. Öğretmenin burada karşılaşılabileceği sıkıntı şudur; bir yandan tarihte olayların gerçekten nasıl olduğunu öğretmek ve geçmişte insanların karşılaştıkları problemleri nasıl çözdüğünü öğretmek, öte yandan öğrencinin tarihteki probleme alternatif cevaplar ileri sürmesini sağlayarak bilimsel problem çözme becerisini geliştirmek oldukça zaman isteyen bir uğraştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ÖĞRENME KURAMLARI VE PROBLEM ÇÖZME BİÇİMLERİ

Konuya ilişkin araştırma sırasında tek tip problem çözme biçiminin olmadığı davranışçıların, bilişselcilerin konuya farklı yaklaştığı dikkati çekmiştir. Dewey'nin önerdiği problem çözme yönteminin davranışçılar ile bilişselcilerin bir sentezi olduğu anlayışı göze çarpmaktadır. Tarih öğretimine ilişkin İngilizce kitaplarda da problem çözme yöntemi ile problem-çözme etkinlikleri konusunda net bir ayrıma varılmadığı gözlemlenmiştir. Bu bölümde, her iki akımın öğrenme kuramı açısından problem çözme ele alınacaktır.

3.1. Davranışçı Yaklaşım Açısından Problem Çözme

20. yüzyılın başında öğrenme ile ilgili ilk deneysel araştırmalar Pavlov, Watson, Thorndike tarafından insan ve hayvanlar üzerinde başlatıldı. Bu psikologlar havyan ve insan davranışları üzerinde odaklandıkları için bu yaklaşımı benimseyenlere “Davranışçı” ve geliştirdikleri kurama “Davranışçı kuram” denilmiştir(Erden ve Akman, 1995:123). Bunlara göre, öğrenme uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma işidir.

3.1.1. İçgüdüsel Problem Çözme Davranışı

Bu davranış biçimi organizmanın kalıtsal organik yapıları tarafından tayin edilmektedir. Arık(1990:24), bunlara öğrenilmemiş davranış olarak da adlandırmaktadır. Hayvanlar bu tip belirli kalıplaşmış davranışlar gösterir(Arık, 1990:24). Bu davranış biçimi, organizmanın kalıtsal organik yapıları tarafından belirlenmektedir. Bu kalıplaşmış

davranış yolları öğrenilmemiş olup, aynı türün bireyleri arasında çok az farklılık göstermektedir.

İnsanlardaki itiyadlar, öğrenilmemiş davranışa benzetmekle beraber, karşılaşılan her bir yeni problemin özelliklerine uyum sağlamak üzere değişebilirler.

Arık'a (1990:26) göre, ister kalıtımla geçmiş olsun, isterse alışkanlık şeklinde olsun, kalıplaşmış ve değişmez problem çözme davranışları, alışılmış problem şartlarından farklı problem karşısında kullanışlı değildir.

3.1.2. Deneme-Yanımlı Problem Çözme Davranışı

Bu anlayışa göre, problem çözümü çok sayıda deneme yanımların sonucu olarak yavaş yavaş oluşur. Problem çözmeyle ilgili ilk deneysel çalışmalar Thorndike'a aittir. Thorndike, kafese kapatılmış kedilerle deneyler gerçekleştirmiştir. Thorndike, aç bir kediye kapısı bir manivela ile açılan kafese koymuş ve davranışlarını gözlemiştir. Gözlemleri sırasında kedinin kafeste çeşitli davranışlar denediğini ve sonunda rastlantısal olarak manivelaya basıp kafesten kurtularak yiyeceğe ulaştığını görmüştür. Kedi, aynı kafese defalarca bırakıldığında kedinin kafesten kurtulma süresinin azaldığını gözlemiştir(Erden ve Akman,1995:216). Thorndike, deneyleriyle hayvanların belirli problem durumlarında deneme-yanılma davranışını gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır(Arık, 1990:28).

Benzer deneyler, Skinner tarafından fare üzerinde yapılmıştır. Başlangıçta rastlantısal olarak pedala basıp, yiyeceği alan farenin daha sonra açlık hissettiğinde rastgele davranmayıp, doğrudan pedalın olduğu yere giderek, pedala basıp, yiyeceği almayı öğrenmiştir(Ülgen, 1996:25)

Bu tip problem çözme biçimi öğretime uygulandığında öğrencinin yönlendirilmesi gerekir. Thorndike, öğrencilerin yönlendirilmesi konusunda aşağıdaki önerileri geliştirmiştir.

1. Öğrenci belli amaca yönelerek öğrenme faaliyetlerini yapmaya hazır duruma gelmelidir.

2. Amaca giden yol basit ve açık olmalıdır.

3. Durum rastlantısal olarak araştırılmalıdır.

4. Amaca ulaşma faaliyetleri sırasında, öğrenci dönüt ve ipuçlarıyla yönlendirilmeli, cesaretlendirilmelidir.

5. Öğrencinin denemelerinde uygun olanları, kalıcı olması istenenler pekiştirmeyle desteklenmelidir(Ülgen, 1996:26).

Deneme-yanılma yaklaşımı zihinsel süreçlere, plânlamaya önem vermez. Deneme- yanılma, “ boş durma, sürekli uğraş, çabala, belki bu çabalardan biri seni çözüme götürür” anlayışı içindedir(Cüceloğlu, 1996 : 221).

Problem çözme durumuyla karşılaşıldığında önceki bilgi ve deneylerden faydalanır. Önceki deneyler, problem çözmede yardımcı olabileceği gibi bazı güçlükler de yol açar. Bu güçlükler şu şekilde ele alınabilir.

a. İşleve Takılma (Functional fixedness) : Daha önceki deneyler bize nesnelerin belirli işlevlerini öğretir. Örneğin; kalem, yazı yazmak için; çanta, kitap taşımak içindir. Nesnelerin bu işlevine takılmanın sonucunda onları yaratıcı bir biçimde yeni durumlarda kullanma düşünülmez(Bruner, 1991:66).

b. Zihinsel Kurgu(Mental Set) : Bir problemi belirli bir yöntemle çözdükten sonra, o yöntemle bağlantılır. Bu tür algısal bağlılığa zihinsel kurgu adı verilir (Cüceloğlu, 1996 : 221-222).

3.2. Bilişsel Yaklaşım Açısından Problem Çözme

Davranışçılar, öğrenmeyi uyarıcı ve tepki arasında bağ kurma olarak ele alırken, Bir grup Alman bilimadamı, öğrenmenin uyarıcı tepki arasında bağ kurma gibi basit bir olay olmadığını ve öğrenmede rol oynayan gözlenemeyen bilişsel süreçler olduğunu vurguladılar. Bunlar, kendilerine “Geştalt psikologları” dediler. Wolfgang Köhler, Kurt Koffka ve Maks Wertheimer, bilişsel gelişime dayalı problem çözme biçimini ileri sürdüler. Piaget, Ausebel ve Bruner’in çalışmalarıyla bu kuram gelişmiş ve Bilişsel Kuram adını almıştır.

Bilişsel psikologlar ve eğitimciler, özellikle kavram ve ilke öğrenme, problem çözme, eleştirel düşünme gibi bilişsel yönü ağır basan karmaşık davranışları açıklamaya çalışmışlardır(Erden ve Akman, 1995:143). Bunlara göre, problem çözümünde hem deneme-yanılmanın hem de ani kavramanın geçerli olduğu stratejiler olduğunu kabul ederler. Bilişsel psikologlar, deneme-yanılmanın yalnız davranış düzeyinde değil, aynı zamanda örtük bir biçimde algısal ve bilişsel düzeyde de olduğunu kabul ederler. Bu bilişsel deneme-yanılmalar, onlara göre, ani kavramadan önce gelir ve ani kavrama için bir hazırlık oluşturur.

3.2.1. Ani Kavramayla Problem Çözme Davranışı

Thorndike’den farklı olarak maymunlar üzerinde deney yapan Alman Geştaltçı psikolog Wolfgang Köhler, problemin çözümü aniden gelen bir iç görüden kaynakladığını savunmuştur. Köhler, hayvanlarda problemin çözümünün birdenbire ani kavramayla olduğu sonucuna varmıştır. Motiv olarak açlığı, amaç olarak da yiyeceği kullanmıştır. Şempanzenin içinde bulunduğu odanın tavanına bir muz asılıdır ve odaya çok sayıda boş tahta sandık konmuştur. Şempanze sürekli zıplamasına rağmen muza ulaşamaz. Bir süre denemeden sonra şempanze bir köşeye

çekilir, sakinleşir ve bir süre sandıklara bakar. daha sonra kalkar, sandıkları üst üste koyar, ve üstüne çıkarak muzı alır(Arık, 1990:28).

Köhler, problemi yapısal açıdan tanımlar. O'na göre algı alanındaki örüntünün değişmesi, bireyin bir bilinmeyenle karşılaşması, problemin kaynağıdır. Bu durum bireyde bir gerilim yaratır. Birey öğrenme problemiyle karşı karşıyadır. Problem çözme ise bireyin amacına ulaşmasını engelleyen engellerle başa çıkabileceği bir çözüm yolu bulmasıdır(Ülgen, 1996:25).

Köhler, bireyin algı alanında, amacına ulaşabileceği malzemeyi algıladığı zaman problem çözmeye yönlendiğine işaret etmektedir.

Bilişsel kuramcılara göre, ani kavrama yoluyla problem çözmede, bireyin sahip olduğu bilişsel yapılarla geçmiş yaşantılarından edindiği bilgiler önemli rol oynar. Burada, öğrencilerin problemi çözebilmeleri için problemle ilgili kavram ve ilkeleri bilmeleri gerekmektedir(Erden ve Akman,1995: 217).

3.2.2. Dolaylı (Vicarious) Düşünceyle Problem Çözme

İnsan, diğer varlıklardan farklı olarak dil aracılığıyla geçmişini yeniden oluşturabilir, henüz olmamış olayların sonuçlarını doğru bir şekilde önceden kestirebilir. İnsanlar, zamanda ve mekanda uzak olan unsurlardan meydana gelmiş bir temsili dünya (vicarious world) oluşturabilirler. Dili kullanarak yaptığı betimleme ve öngörülerle insan birçok olayla karşılaşmadan onları aşabilir ve hatalarını önemli ölçüde azaltabilir. Dil aracılığıyla insan, hayat tecrübelerini kaydedip, bunları yeni nesillere sosyal bir miras olarak nakledebilir(Arık,1990:31). Bu anlamda tarih, insanların geçmişte karşılaştıkları problemlere verdikleri cevapların bir bileşkesi durumundadır. Erol Güngör'e (1984: 85) göre;

“ Tarihin anlamı şudur: Günümüzün problemlerini çözmek isterken geçmiş örnekler hakkında yaptığımız yorum”. Bununla birlikte, tarih öğrenimi sırasında

geçmişte değil bugünde yaşanıldığı, dolayısıyla karşılaşılan problemleri ancak bugün geçerli olabilecek bilgi ve donanımla çözülebildiği unutulmamalıdır".

Görüldüğü gibi, bugünün problemleri geçmişteki problemlerden çok farklıdır. Bununla birlikte, öğrencinin; tarih derslerinde, insanlığın karşılaşıp, çözdüğü problemler ile yüz yüze getirilmesi, onun için zihinsel bir idman olmakla beraber, problem çözme becerisini de arttıracaktır.

3.2.3. Maks Wertheimer ve Gestalt Kuramları

Wertheimer'e göre düşünme süreci bilişsel yapıyla olmaktadır. Genel olarak, sürecin başladığı bir problem durumundan D1 ve bir kaç basamaktan sonra problemin çözüldüğü ve sürecin bittiği ikinci durum D2 gelir. D1 yani problem durumu yapısal olarak tamam değildir ve uçurum veya yapısal dert içerir. Diğer yandan, çözüm durumu olan D2 bu açıdan yapısal olarak daha iyidir, uçurum yeterince kapatılmıştır, yapısal dert ortadan kalkmıştır(Getzels and Jackson, 1962:84).

Wertheimer, dikdörtgenin alanını bulma örneğini ele alarak D1'den D2'ye giden basamakları şöyle tanımlamaktadır: A ve B kenarları olan dikdörtgenin alanı nedir? problemi ile karşılaşılır. Alanın hacmi ile dikdörtgenin biçimi arasında bir iç ilişki olmalıdır. Alan, şeklin içinde küçük bir kaç kare olarak görülebilir. Şeklin,uzunlukları eşittir. Bundan dolayı küçük kareler sıraları uzunlukları açısından eşittir ve bu sıralar tamamıyla şekli oluşturur. Kaç tane sıra vardır? Bir sıra ne kadar uzunluktadır? Böylece dikdörtgenin alanı $a \times b$ olarak bulunur(Getzels and Jackson, 1962:85).

Wertheimer'a göre, aşağıdaki ilkeler problem çözmeyi yönetirler:

1. Problemler ve rahatsızlıklar gözden geçirilmeli ve yapısal olarak ele alınmalıdır.

2. Problemi çözen birey, rahatsızlıkların hangi durumla ilgili olduğunu bütünü ve parçalarıyla ilişkili olarak düşünmelidir.

3.Yapısal gruplaştırmının, bütünleştirmenin ve merkezileştirmenin soruna uyarlanması gerekir.

4. Problemin asıl ve önemsiz yönleri birbirinden ayrılmalıdır.

5. Yapısal doğruluk, parça doğruluktan daha çok aranmalıdır(Sungur, 1992:49).

3.2.4. Newel ve Simon'un Problem Çözme Stratejisi

Bilgisayarı temel model olarak ele alan bazı bilişselci teorisyenler Bilgi İşleme Teorisini(Information Processing Theory) ortaya attılar(Sprinthall, 1990: 287). Bu teorisyenler, psikologların insan düşüncesine ilişkin bilgileri ile bilgisayarın çalışması arasında bir korelasyon kurmaya çalıştı. İnsan düşüncesi anlaşılırsa, bilgisayar programları ile bunun taklit edilebileceğini ileri sürdüler. Sun'i Zeka (Artificial Intelligence) kavramını günümüz düşünce hayatına kazandırdılar. İşte bu teorisyenler ikisi; Alan Newel ve Herbert Simon'dur. Bunlara göre, birey problemle karşılaştığı zaman ilk iş olarak problemle ilgili hafızasındaki şema ve kavramları hatırlar, sonra bilişsel işlemler yapar. Problemi anlama sürecine problem aralığı denmektedir. Newel, Simon ve Anderson problem aralığında bilgi kullanımını 5 bileşenden oluşan spesifik bir formülle tanımlamaktadır:

1. Bir dizi element : problemle ilgili açıklanan bir dizi bilgi vardır. Birey bu bilgileri bir araya getirir.

2. Bir dizi uygulama: Var olan bilgilerden yeni bilgiler üretmek amacıyla, bir dizi bilgi birbiriyle ilişkilendirilerek, bütünleştirilir. problemin şeması oluşturulur.

3. Bilginin başlangıç ifadesi: Belli bir problemi çözmenin başlangıcında, birey problemi değişik boyutlarıyla görebilir; problemle ilgili

genel bir bilgisi vardır. İnceleme sonucunda temel sayıltıları belirleyerek problemi yeniden tanımlar.

4. Problemin kendisi: Bir dizi bilişsel işlem yaparak ulaşılmaması gereken amaçlar ifade edilir.

5. Problemin çözümü için ulaşılabilir toplam bilgi: Bu bilgi, sadece spesifik problemle ilgili değil, aynı zamanda problemin nasıl çözüleceği, güçlü çözümlerin nasıl değerlendirileceği ve hangi karşılaştırmaların yapılacağı vb. kararlarla ilgilidir. birey yapılacak işlemlere karar vermiştir, uygulamaya hazırdır(Ülgen, 1996:29)

Newel ve Simon, problemin çözümünü kolaylaştırmak için anlamlar ve sonuçlar analizi (Means-Ends Analysis) önerirler. Bu öneriye göre, problemin çözümünü gerektiren sonuca ulaşmak için amaç analiz edilir ve atılacak her adım bir amaç olarak tanımlanır.

Bunlara göre, diğer bir problem çözme stratejisi problemi alt problemlere ayırmaktır.

Bruner, bilişselci geleneği temsil etmekle birlikte, 1970'lerde başlayan düşünmeyi sadece bilgisayar modeline indirgeyen bu bilişselci psikologları eleştirmiştir. Genelde düşünme, özel de problem çözme sadece formel bir mantık alıştırması değildir. Düşünme, inanç, arzu, beklenti, merak gibi duyguları da içermektedir(Sprinthall, 1990:248).

3.2.5. Hazır Modellerle Problem Çözme

Bu tarz bir yaklaşım Gagné ve Glaser ileri sürmüştür. Bunlara göre, insanlar belli bir problem çözümünü öğrendikleri zaman, benzer durumda aynı biçimde davranırlar. Birey daha önce öğrendiklerini uzun süreli hafızasında bir model olarak örgütler ve benzer durumlarla karşılaştığında bu modele uygun olarak davranır. Örneğin, matematik dersinde, öğretmen

bir havuz problemi üzerinde alıştırmayı yapıp, benzer bir problem sorduğunda öğrenci önceki modele göre bu problemi çözer.

3.3.Problem-Çözme Etkinlikleri ve Tarih Öğretimi

Dewey'nin geliştirmiş olduğu Problem çözme modeli ile problem-çözme etkinlikleri arasındaki farkın iyi anlaşılması açısından problem-çözme etkinliklerini ele almak gereklidir. Problem-çözme kullanışlı bir stratejidir. Gözlem ve dikkatli düşünmeyle birlikte, rol oynama ve sunu becerilerini de içerebilir. Problem-çözme yeni bir bakış açısı kazandırır, güdüleyicidir. Tarihi nesneler, tarih anlayışı, empati, sentez, kanıtın kullanılmasını içerebilecek olan problem-çözme alıştırmaları yapma tarih öğretmenin hayal gücüne kalmıştır.

Bir problem-çözme sorusu, kanıta dayalı olarak sorulabilir(Nichol, 1991:72) Örneğin; Ressam Mehmet Yüçetürk'ün Trikopis'in Esir Alınışı adlı tablosunu gösterip, "Tablo, Atatürk'ün Yurtta sulh cihanda sulh anlayışına dair ne gibi bir kanıt içermektedir?"(Bknz. Ek-3) türünden bir soru, kanıtı değerlendirme sorusudur. Aris'den(1993; 126) uyarlanmış aşağıdaki örnekler ise alan gezisinde simulasyon tekniği içinde problem-çözme işleminin nasıl uygulandığına ilişkin bir fikir vermektedir.

Sanayi İnkılâbı İngiltere'sinde

İcat ettiği dokuma makinasını krala satmak isteyen bir mucitin ağzından bir mektup yazınız. Ondan sonra kralmışsınız gibi, bir cevap yazınız.

Bir Hisarda

Hisar, yıkılmamıştır. Yıl 1453'dür. Yeni hisarın yarısı tamamlanabilmiştir. Siz, hisar inşaatındaki ilerlemeyi rapor etmek için gönderilen bir sultanın memurusunuz. Şimdiye kadar yapılan iş hakkında

bir rapor yazınız. Düşman saldırılarına karşı yapı daha güvenli bir hale nasıl getirilebilir.

Antik bir Şehirde

Bu şehir boyunca bir asfalt karayolu geçirme önerileri var. Eğer böyle olursa, antik şehir yıkılacak. Siz, bu şehrin korunması için bir rica dilekçesi hazırlayınız.

Ortaçağ Hapishanesinde

Mahkumların sıhhatı ile ilgili bir kuruluş için çalışıyorsunuz. Ortaçağ zindanlarındaki mahkumlara muamele ve onların şartlarına ilişkin bir rapor yazınız.

Bir Safranbolu Evinde

TRT için çalışan bir modacısınız. Sizden 17. yüzyıla ait bir Türk evinin iç mimarisi ve kostümler hakkında bilgi vermenizi istiyorlar. Safranbolu'daki herhangi bir yapı size yardımcı olacak unsurlar taşıyor mu?

Tarihî bir bina problem çözme açısından oldukça fırsatlara yol açabilir. Örneğin, bu tarihî evin hangi yöntemle temizlenebileceği bile bir problem olabilir. Bununla ilgili olarak şu sorular sorulabilir; Bu eski kırılabilir eşyaları tehlikeden uzak tutacak nasıl bir temizleme yöntemi kullanılabilir? Eskiden insanlar, bu odayı nasıl temizliyordu? Eski yöntemler mi yoksa modern yöntemler mi? daha iyidir? Bu iş ne kadar süre alır, kaç saat çalışma gerektirir?

3.4. Bilimsel Problem Çözme Yöntemi ve Aşamaları

Bu bölümde ele alındığı gibi sekiz tip problem çözme biçimi vardır. Bu bölümden sonra “problem çözme yöntemi”, “ Bilimsel Yöntem” ile eş

anlamalı kullanılmıştır. Diğerleri ile karışmaması için “*bilimsel problem çözme yöntemi*” denmiştir.

3.4.1. Bilimsel Problem Çözme Yöntemi

Gerçekte, problem çözmenin, yöntem mi?, teknik mi?, strateji mi?, yaklaşım mı? olduğu konusunda görüş farklılıkları vardır. Örneğin, Moffatt(1957:70), Demirel(1993:39), Barth(1996:11-1), problem çözme yönteminden söz ederken, Bilen(1996:122), Sönmez(1996:203) problem çözme tekniğinden söz etmektedir. Sönmez, problem çözme, örnek olay yönteminde kullanılabilecek bir teknik olarak ele almaktadır(1996:202).

Problemlerin çözümü, problemin türü ve karmaşıklığına göre değişir. Bazı problemler tamamıyla mantık yoluyla çözülür. Günlük hayattaki problemlerle koşut bir şekilde, her türlü bilimsel araştırmada problem başlangıç noktasını oluşturur. Bilimsel problem çözme sistematik, rasyonel ve lojik yani sürekli mantığa dayalı bir akıl yürütme etüt işlemidir. Problem çözme bir soru ile başlar. Öğrenciler, öğretmenin de yardımıyla sorulacak en doğru soruyu belirlerler. Sonuçta toplamayı başardıkları kanıtlara dayanarak bir genellemeye giderler. Burada öğrenciler, soru sorma ve bir lojik düşünce sistemi izlemek üzere teşvik edilirler. Bilimsel problem çözme, bilimsel yöntem, eleştirel düşünce, karar verme, yansıtıcı düşünce, sorgulama gibi terimleri içeren bir rasyonel düşünce işlemini anlatır.

Problem çözme verilen bir durumu amaçlı bir duruma dönüştürmeye yönelik bilimsel bir süreçtir. Problem çözme, istenilen amaca varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışların türlü olanaklar arasında seçme ve kullanmadır(Demirel, 1993:39). Bu yöntem öğrenci merkezli olup, bilimsel düşünmeyi öğretir. Problem çözme güdümlü bir düşünmedir. Akıl yürütmeyi öngörür. Öğrenci bu yöntem ile tümevarım ve tümdengelim düşünce yollarını kullanır.

3.4.1.2. Bilimsel Problem Çözme Aşamaları

Genellikle bilimadamları problem çözmenin tanımında ortak bir görüşe sahiptir. Problem çözme yöntemi, bilimsel yöntem ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bununla birlikte, bilimadamları, yöntemin nasıl uygulanacağı konusunda teorik açıklamalarda farklı bir şema önermektedirler. Johnson gibi bazı psikologlar problem çözmede dört aşamadan söz etmektedir. Bunlar; tanıma, üretme, kuluçka ve değerlendirme. Tanıma aşamasında ortaya çıkan problemi oluşturan durum ve engeller tanınmaya çalışılır. Üretme esnasında değişik çözüm seçenekleri aramaya başlanır. Bu seçenekler uygulamaya konur ve değerlendirilir. Uygulama çözüm getirmiyorsa bir tür kuluçka devresine girilir. Problem bir süre bir tarafa bırakılır, daha sonra tekrar ele alınır. Yeniden değerlendirme yapılır(Cüceloğlu, 1996:219).

Büyük düşünürlerin problem çözmesini inceleyen Wallas, 1926'da bazı ortak noktalar görmüş, bunları şu şekilde aşamalandırmıştır;

1. Hazırlık, 2. Kuluçka, 3. Kavrayış ya da Aydınlanma, 4. Değerlendirme ve Düzeltme (Morgan, 1995:150; Sungur, 1992:130). Hazırlık aşamasında problemi nasıl olduğu görülür, ilişkili bilgi ve malzeme toplanır. Kuluçka aşamasında, çözülemeyen problem belli bir süreliğine askıya alınır. Aydınlanma aşamasında düşünürün kafasında ani ve tümüyle yeni bir fikir doğar. Değerlendirme aşamasında fikrin gerçekten çalışıp, çalışılmadığı sınanır.

3.4.2.1. Dewey'e göre Problem Çözme Yöntemi;

Ünlü Amerikalı eğitim düşünürü John Dewey 1910'de yayımladığı “ Nasıl Düşünürüz?” (How We Think) adlı eserinde problem çözme konusunu ele almış ve bu yöntemi açıklamıştır.

John Dewey, problem çözme yöntemini, *yansıtıcı düşünme* (Reflective Thinking) teorisinde ortaya koyduğu ilkelere dayalı olarak geliştirilmiştir. Dewey'e göre düşünme süreci karmaşık problematik durum ve çözüme bağlanmış durumu kapsamaktadır. Bu iki durum arasında yansıtıcı düşünme sürecinde belirli basamaklar vardır. Bunların belli başlıcaları ; imalar, öneriler, anlama, mantıklı ilişkiler kurma, probleme ait gerekli verileri toplamak için hipotezler kurma, en uygun görülen çözüm için hipotezi geliştirme, bu hipotezi test etme. Dewey, yansıtıcı düşünme teorisinin eğitim amaçlı kullanılmasına problem çözme yöntemi demektedir. Bilimsel problem çözme sürecinde hem tümevarım hem de tümdengelim birlikte kullanılmaktadır, ama baskın olan tümevarımdır. Bu şekilde, Dewey, bilimsel yöntemin eğitimciler tarafından uygulanması için gerekli teorik alt yapıyı atmıştır. Dewey'e göre, bilimsel problem çözme yöntemi şu aşamaları içermektedir;

1. *Duyulan bir güçlük:*

Günlük yaşayışımızda veya bilimsel çalışmalarımızda beklenmeyen bir zorluk, açıklamasını hemen yapamayacağımız bir olay veya durum bizi etkin düşünmeye yöneltir. Sınıf içinde problemler, öğretmen veya öğrenciler tarafından atılabilir. Örneğin; Bolu'da Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde A.İ.İ.T dersinde Millî Eğitim Bakanlığının yurt dışına tahsil için öğrenci sınavı açtığı günlerde, öğrencinin biri "Yurt dışına öğrenim amacıyla ne zamandan itibaren öğrenci gönderildiğini ve bu öğrencilerin Türkiye'deki bilimin gelişmesine katkılarının ne olduğunu" sormuştur. Sınıfın ilgisi bu konuya o kadar artmıştır ki, Osmanlı dönemi ve Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları bağlamında yurt dışına öğrenci gönderme konusu başka bir konunun yerini almıştır(Ata, 1996:45).

2. Bu problemin belirlenmesi ve tanımlanması:

Karşılaşılan zorluk başlangıçta belirli değildir, durumun açıklık ve kesinlik kazanması için kısa bir inceleme dönemine ihtiyaç vardır. Bu şekilde karşılaşılan zorluk problemleştirilir. Belirsiz olan durumun cevap isteyen bir soru haline getirilmesi, araştırmacıyı çözüm yolları aramaya zorlayan bir problem olarak konması demektir. İlk adım, karşılaşılan zorlukla ilgili olarak problemi tanımlamaktır. Bu, öğretmen tarafından sunulabilir veya öğrenci tarafından ortaya atılabilir. Problemin kesin tanımlanması ve sınırlandırılması yapılır. Öğretmen bunu yazı tahtasına yazar. Yukarıdaki öğrenci sorusu şu şekilde problem haline getirildi: "Türkler, ne zamandan itibaren Batı'nın teknolojisini almak için öğrenci gönderdiler, bu öğrenciler hangi alanlarda öğrenim gördüler ve bunların Türkiye'deki bilimin gelişmesine ne katkısı oldu?"

3. Olası çözüm getiren hipotezlerin önerilmesi :

Zorluğun problemleştirilmesinden sonra, grup tartışması ve problemin detaylı analizi başlar. Problem, plân halinde bir çok kısımlara ayrılır. Bu aşamada problemi çözümüne götüren hipotezler belirlenir. Olasılıkların her biri bir hipotez niteliğine sahiptir ve her biri probleme cevap teşkil etme iddiasındadır. Tanımlanmış problemi analiz edip, çözüm öneren geçici hipotezler kurulur. Diğer dersler, problem ile ilgili bilgiler toplanır. Bu bilgiler ışığında geçersiz hipotezler elenir. Örneğin, Osmanlı devleti, yurt dışına tahsil amacıyla hangi alanda öğrenci gönderdi. O dönemde devlet sadece Türk gençlerini mi gönderdi? Yoksa azınlıklardan olanlar da bunlar arasında var mıydı? gibi sorular bilgiler bağlamında değerlendirilebilir.

Konuya ilişkin iki hipotez çıkmıştır:

1. Osmanlı devleti fen bilimleri, sosyal bilimler, güzel sanatlar ayırımı yapmaksızın öğrenci göndermiştir.

2. Osmanlı devleti öğrencilerin dinine, milliyetine, cinsine bakmaksızın öğrenci göndermiştir.

Bir hipotez doğru veya yanlış olabilir. Bazı durumlarda iki veya daha fazla hipotez aynı derecede doğru çıkabilir. Bir hipotez gözlem sonucunda ister doğrulansın ister yanlış çıksın, araştırmacıyı problemle ilgili ışık tuttuğu için değerlidir.

4. *Uygun kanıtları toplama ve Hipotezleri test etme ve uygun soruları cevaplama*

Öğrenci hipotezleri test etmede çoğu kez hangi kaynağa gideceğini bilmez. Bu aşamada öğretmen en azından kitap ve makale isimleri vererek, öğrencilerin bu kaynaklara ulaşmasını sağlayabilir. Konuya ilişkin gerekli kanıtlar toplandıktan sonra hipotezleri test etme aşamasına gelinir. Alternatif cevap oluşturan hipotezler teker teker ele alınır, kaynakların sunduğu verilere uyup uymadığına bakılır. Bir hipotezin doğru olup olmadığını ortaya çıkarmak için ondan mantıkî akıl yürütme yoluyla gözlenmesi mümkün bir takım sonuçlar çıkarmak gerekir(Dewey, 1910:72).

Hipotezlerin testi için iki farklı işlem kullanılır:

a. Hipotezden gözlenmesi mümkün birtakım sonuçlar çıkarmak. Bu işlem tümdengelimci akıl yürütmeyi gerektirir.

b. Çıkarılan sonuçların geçerli olup olmadığını gözlem veya tecrübe yolu ile saptamak. Bu işlem ise tümevarımcı akıl yürütmeyi gerektirir(Yıldırım, 1966: 19-22).

Tarihte gözlem veya deney olmayacağına göre, kaynakların sağladığı veriler ile karşılaştırarak test etmek, hipotez veya hipotezleri kabul veya red etmektir.

Örneğe ilişkin olarak, öğretmen şu kaynakları elinin altında bulundurmalıdır:

Adnan Şişman, 1983, Tanzimat Döneminde Fransa'ya Gönderilen Osmanlı Öğrencileri, **Basılmamış Doktora Tezi**, İstanbul.

Ekmeleddin İhsanoğlu, 1992, Tanzimat Öncesi ve Tanzimat Dönemi Osmanlı Bilim ve Eğitim Anlayışı, **150. Yılında Tanzimat**, haz. Hakkı Dursun Yıldız, TTK Yay.,Ankara, 335-395.

Masami Arai, 1991, Tanzimat'tan Sonra Batı'ya Gönderilen Öğrenciler ve Bunlar Üzerinde Yapılacak Araştırmaların Önemi, **Tanzimat'ın 150. yıldönümü Uluslararası Sempozyumu**, Ankara, 281-285.

Konuya ilişkin çalışmalar, öğrenciler tarafından okunur, yukarıda ki iki hipotez test edir. Bu aşamada öğrenciler, Batıya öğrenim amacıyla ilk olarak 1830'larda Serasker Hüsrev Paşa'nın himayesinde Saray'da "Daire-i seniyyede" öğrenim gören Hüseyin, Ahmet, Abdullatif ve Ethem Efendilerin devlet tarafından Fransa'ya gönderildiğini öğrenirler. Aşağıdaki şekilde tarihsel gerçekleri not ederler.

1. Bu öğrencilerin tamamen askerî alanda öğrenim görmüşlerdir. Dönüşlerinde Tophane-i Amire ve ona bağlı baruthane, Fişekhane, Dökümhanede ve yeni açılan Mekteb-i Harbiye'de görevlendirilmişlerdir.

2. Tanzimat'ın ilanından sonra gönderilen öğrenci grubunun çoğunluğu azınlıklara mensuptur. 11 kişilik bu gruptan 2 kişi müslüman diğerleri gayri müslimdir. 1847-1856 tarihleri arasında gönderimenlerin 24 müslüman 87'i gayri müslimdir. 1856-64 arasında gönderilen öğrencilerden 387'i müslüman 23'ü gayri müslimdir. 1864-1876 Paris'e 93 öğrenci gönderilmiştir. Bunların 60'ı müslüman 33'ü gayri müslimdir. 42'si askeri ve tıbbi konularda, 51 kişi ise fayans dekoratörü, mobilya tornacısı,

torna tesviye, sobacı, litografçı, marangoz, bahçıvan gibi mesleklerde çıraklık eğitime yollanmıştır. 1870'de gönderilenler arasında, ciltçi, dökümcü, demirci, halıcı, döşemeci, modelci, kunduracı, saraç, kuyumcu, terzi, kömürcü, 1872'de gönderilenler arasında karoserci, basımcı, çuhacı, hallaç, camcı, ağaç oymacısı gibi meslekler vardı.

3. 1856'da Paris'e öğrenime gönderilen bu öğrencilere lise eğitimi vermek için Pariste Mekteb-i Sultani açılmıştır.

4. Sonuç olarak, öğrenciler, Batıya öğrenim amacıyla eğitime yollanan öğrencilerin başlangıçta askeri amaçlarla gönderildiğini daha sonra sivil toplumun ihtiyacı olan meslek alanlarında da gönderildiğini kavrar. Batıya öğrenime yollanan öğrencilerin sayısına ve milliyetine ilişkin istatistiklerin öğrenciler tarafından grafiklere dönüştürülmesi sağlanabilir.

5. Raporunun yazılması ya da sentez işleri:

Bu aşamada öğrencilerden Osmanlı dönemi devletin öğrenci gönderme politikası üzerine bir rapor yazmaları istenebilir. Konu daha da genişletilip, bu politika ile Cumhuriyet dönemi öğrenci gönderme politikası arasındaki süreklilik ve değişiklik ele alınabilir. Batıya öğrenime yollanan öğrenciler ile Türkiye'nin Batılılaşması arasındaki ilişkiyi inceleyen bir rapor yazmaları istenebilir. Rapor'un konusu, yurt dışına gönderilen birine ilişkin de olabilir. Örneğin; Şinasi veya Salih Zeki Bey olabilir. Sonuçta, Şinasi'nin neden maliye öğrenimini tamamlayamadığı üzerinde durulurken, diğer yandan Salih Zeki'nin de Türkiye'deki bilimsel hayata katkıları vurgulanabilir. Yurtdışına öğrenci gönderme bağlamında özellikle Şinasi ve Salih Zeki'yi ele almak yerindedir. Çünkü; biri, kişiliği ve yapısı uymadığı için şairliği ve gazeteciliği seçmiş, diğeri ise Darüşşafaka'daki öğretmenliği ve elektrik mühendisi olarak görev aldığı posta örgütünde başarılar göstermiştir.

Görüldüğü gibi, bu yöntem, bilgi veya kavramın öğretmen tarafından aktarılması yerine, bilgi ve kavramın öğrenci tarafından kazanılmasını öngörmektedir.

3.4.2.2. James Barth'a göre; Bilimsel Problem Çözme Yöntemi

1994'de Dünya Bankası ve Yüksek Öğretim Kurumu'nun ortaklaşa gerçekleştirdiği Millî Eğitimi Geliştirme Projesi bağlamında ilköğretimde de sosyal bilgiler öğretimi alanında danışman olarak davet edilen James Barth'ın önerdiği problem çözme aşamalarını ele almak, Amerikan eğitiminde, 84 yıl sonra bile problem çözme yönteminin Dewey'in modeline dayandığını göstermesi açısından önemli olacaktır. Bununla birlikte bir fark vardır. O da şudur; Barth'ın önerdiği problem çözmenin yöntemi, Dewey'in kinden daha uzun bir süreci kapsamakta ve daha fazla aşamaya sahiptir. Barth(1996:11.1-11.28), bu aşamaları şu şekilde ele almaktadır:

1. Tecrübe aşaması: Problem çözme işlemi bir tecrübe ve bilgi üretme isteği ile başlar. Öğrencinin yaşadığı bazı tecrübeler, onun düşüncelerinde, bilgi, değer ve inançlarında bir anlaşmazlığa götürür. Bu tip tecrübeler, öğrencinin bilgi ve inançlarını sorgulamaya iter. İşte öğrenci için bu karmaşık, ümitsiz ve heyecanlı durum onun problemi tanımlamasına ve çözümüne yardımcı olur.

2. Çelişki ve belirsizlik aşaması: Problem çözmenin merkezi belirsizliktir. Tecrübe aşamasından sonra, öğrenci, problemi hissetmeli ve problem konusunda çelişki ve belirsizliğe düşmelidir. Eğer problem öğrenciler için anlam taşımıyorsa veya öğrenciler tarafından kişiselleştirilmemiş ise katılımları da sınırlı olacaktır.

3. Problemi belirleme aşaması: Bu aşamada problem tanımlanır.

4. Hipotez oluşturma aşaması: Hipotez, problemi açıklamaya yönelik geçici tahmindir. Bu aşamada hipotezler oluşturulur ve bunlar yazılı hale getirilir.

5. Araştırma ve kanıtlama aşaması: Bu aşamada, ğretmen öncelikle öğrencilere bu hipotezleri kontrol etmek için hangi kaynaklara başvurulabileceğini sorar. Bunlar tahtaya yazılır. Herbir hipotez bir grup öğrenciye verilebilir. Öğretmen, kayanak kişi olur ve araştırdıkları bilgileri bulabilecekleri yerler konusunda bilgi verir. Daha sonra, öğrenciler kanıt toplar ve değerlendirirler. Öncelikle ğrenciler, kaynakların yeterliliğini değerlendirirler. Burada amaç hipotezi destekleyen veya çürüten kanıtları toplamaktır.

6. Genelleme aşaması: Bu aşamada ğretmen her gruba kendilerine verilen “Hipotezleri kanıtlayabildiniz mi veya hipotezi yeterince bilgi ve kanıt ile destekleyebildiniz mi?”. Gruplardan bir rapor yazmalarını ister. Burada hipotezin problemin anlaşılmasına ne kadar iyi bir biçimde katkıda bulunduğuna ilişkin bir açıklama yapılır Barth(1996:11.28).

Sonuç olarak, davranışcı akımın ve bilişselci akım problem çözmeye yönelik farklı görüşlere sahiptir. Davranışcılara göre, içgüdüsel ve deneme-yanılmalı iki tip problem çözme vardır. Bilişselci yaklaşım ise ani kavramayla problem çözme ve dolayısıyla problem çözme şeklinde iki tpi problem çözmeden söz etmektedir. Bilgisayar teknolojisinin gelişmesiyle bilişselci bilimadamlarının bir kısmı yapay zeka, bilgisayar algoritması üzerinde yoğunlaşmışlardır.

Gerçekte günlük problemlerden kimisi, belki de çoğunluğu ani kavrayış ile değil başka iki genel yöntemle, mekanik yollar ve akıl yürütme yolu ile çözülebilir. Mekanik yollar, deneme-yanılma ya da ezber şeklinde olabilir. Deneme-yanılmada insanlar nedenini fazla aramadan işe yarayanını bulana dek önce bir çözüm yolunu,sonra diğerini sınarlar.

Ezbere çözümde ise, sadece geçmişte başarıyla kullanmış oldukları yöntemleri uygularlar.

Dewey'in öngördüğü problem çözme bilimsel yöntemin probleme uygulanmasını içermektedir. James Barth'ın önerdiği model, Dewey'in modelinin geliştirilmiş şeklidir. Dewey, davranışçıların ve bilişselcilerin bir sentezini yapmakta, öğretimde kullanılacak yöntemin, doğa bilimlerinde bilimadamlarının kullandığı bilimsel yöntemle aynı olması görüşündedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. TARİH PROGRAMLARI AMAÇLARI ARASINDA BİLİMSEL PROBLEM ÇÖZMENİN YERİ

Bu bölümde geçmişten günümüze tarih öğretim programları amaçları arasında ne ölçüde bilimsel problem çözme becerisinin geliştirilmesine yer verildiği incelenecektir. Tarih ve Akıl yürütme arasındaki ilişkiye yer verilecektir. Bununla birlikte, Abdurrahman Şeref, İhsan Şerif, Ahmet Refik, Ali Reşat gibi Türkiye'de tarih öğretiminin temel ilkelerini ortaya koymuş kişilerin tarih öğretiminin amaçlarına ve ders işleyiş yöntemlerine ayrıca değinilecektir. Cumhuriyet dönemi tarih ders kitapları yazarı Emin Oktay'ın tarih öğretmeninin İhsan Şerif olduğu düşünülürse, ki bu öğretmen-öğrenci ilişkilerini daha da geliştirebiliriz, İhsan Şerif'in tarihe bakışı ve ders anlatışının bir sonra ki kuşakta etki bırakacağını düşünmek kaçınılmazdır.

4.1. Tarih Programları Amaçlarına Tarihsel Bir Yaklaşım

Programında ilk defa tarih dersine yer veren okul, 1859 da öğretime başlamış olan Mekteb-i Mülkiye'dir. Bu okulda tarih dersinin ilk hocası da dönemin ulemasından ders-i âm hoca Hâzım Ahmet Efendi(ölm. 1864)'dir. Hâzım Ahmet Efendi aynı zamanda Kavanîn ve Nizamât dersiyle Fıkh-ı Şeriat öğretmenidir(Unat, 1970:42).

1869 tarihli Saffet Paşa'nın Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin öngördüğü üzere dört yıllık Sıbyân Okullarına “*Muhtasar Târih-i Osmanî*” ve Rüştîye'ye de “*Târih-i Umûmî*” ve “*Târih-i Osmanî*” isimli tarih dersleri konmuştur. Tarih ders kitabı şartnamesinde vatan sevgisine dayanan husûs ve konulara özel bir önem verilmesini, kitabın hikaye yolunda yazılması, “*muhâkemeye girililmeyip*”, iyi hareketlerin övülmesi ve kötü hareketlerin de yerilmesi önerilmektedir(Baymur, 1964: 13-14).

Abdülhamit döneminde tarih dersleri sıbyân okullarından kaldırılmıştır. Milletleri, hükümdarlarına karşı isyana teşvik eden Fransız İnkılâbı'nın etkisini gençler arasında azaltmak için, Rüştîye'lerde de genel tarih ve Osmanlı tarihinden birincisinin çıkarıldığı dikkati çekmektedir(Baymur, 1964:16).

O tarihlerde Batıdan esen özgürlük fikrinin yayılmaya başladığı gençler arasında Tarih'in sihirli bir etkisi olmuştur. Bu dönemde Namık Kemal, Ziya Paşa, Abdülhak Hâmit gibi yazarlar ideallerini gençlere tarih aracılığıyla aşılamaı, hem yazan için nisbeten tehlikesiz, hem de okuyan için daha etkili bulduklarından, tarihi yapıtlara önem vermişlerdir. Namık Kemal'in *Evrak-ı Perişan*, *Barika-ı Zafer*, *Kanije* ve tarihi piyesi *Vatan yahut Silistre'si* bunlardan bazılarıdır. 1888'de ölümünden birkaç ay önce yalnız bir fasikülü yayınlanmışken, II. Abdülhamit'in emri ile toplattırılan *Osmanlı Tarihi* gençlerde tarihe karşı büyük ilgi uyandırmıştır(Saru, 1970:16). Namık Kemal, *Osmanlı Tarihi* adlı kitabının giriş bölümünde tarih bilimine ilişkin görüşlerini açıklamıştır. Burada vicdanın temizlenmesinde, fikri gelişmede, zekânın olgunlaştırılmasında tarihin yararlarından söz etmektedir(Namık Kemal,1910:11). Namık Kemal'e (1910:12) göre, tarih geçmişin ahlâkça düşüklüğünü ve yüceliğini gösterir ve Aristo'nun tarihi “ ikinci bir şiir “ kabul etmesi bu yüksek bilimin vicdan da yarattığı etkiden dolayıdır.

1889'da Nümune-i Terakki okulunun tarih öğretmeni de İhsan Şerif (Saru)dır(Oktay, 1951:44). İhsan Şerif Bey(1866-1939), tarih derslerinde öğrencilere hürriyet zevkini aşılama gayretindedir. Aynı zamanda İttihat Terakki Parti'sine de mensuptur. 1896'de (Baba) İhsan Şerif Bey Urfa'ya sürülmüştür. Daha sonra Sultan Abdülhamit'in iradesiyle Urfa İdadisi'ne müdür ve tarih öğretmeni olmuştur(Oktay, 1951:45).

Mekteb-i Mülkiye'ye Hâzım Ahmet Efendi'den sonra Hilmi(ölm.1878) Bey ve Mizancı Murat(ölm.1917) Bey tarih derslerini

vermiştir(Unat, 1970:42). Rıza Tevfik'in, İbnülemin Mahmut Kemal İnan'a gönderdiğini otobiyografisinde; 1888-1890 öğretim yılı Mekteb-i Mülkiye'deki tarih öğretimine ilişkin şöyle demektedir:

“ Bize(Mizancı) Murad Bey, tarih dersi verir ve hiç kimseden sakınmayarak Fransa İhtilâli'ni dahi kemali belâgatle takrir eder, anlatırdı.” (Rıza Tevfik, 1988:1516).

Buradan da anlaşılacağı üzere Mizancı Murat Bey, yükseköğretimde Fransız İhtilalini derslerinin konusu yapabilmektedir. Bunların arasında üzerinde önemle durulması gereken biri de Abdurrahman Şeref Bey(1853-1925)'dir. Çünkü kendisinin yazmış olduğu Tarih, Coğrafya ve Ahlâk kitapları dönemin klasik ders kitabı olmuştur. 1878'de Mekteb-i Mülkiye-i Şahâne müdürü olan, Abdurrahman Şeref Bey 1881'de Mekteb-i Sultanî'deki Türkçe İslâm tarihi ve Osmanlı tarihi dersleri ek olarak verildi. Abdurrahman Şeref Bey, 1883'de Mekteb-i Sultanî öğrencisine verdiği derslerin neticesinde *Fezleke-i Tarih-i Düvel-i İslâmiyye* kitabını yazdı(Abdurrahman Şeref, 1883:2). Yazma, gerekçesi olarak, bu okulda genel tarihin Fransızca okutulduğunu, Fransız tarihçilerinin İslâm tarihi ile o kadar ülfet etmemiş olduklarını, ayrıca İslâm tarihi derslerinin Osmanlıca okutulması padişah iradesiyle ders kendisine verilmesini göstermektedir.

Zekâi Konrapa(1964:585), da *Bolu Tarihi* adlı kitabında Bolu İdadi'sindeki 1899-1904 öğrenim yıllarındaki tarih öğretmeni Mehmet Memduh Bey'den söz ederken, öğretmeni'nin öğrencilerine ateşli fikirler aşıladığını, Memduh Bey'in yüksek üslubu yanısıra, Abdurrahman Şeref Bey'in “*Demirden leblebi*” olan *Fezleke*'si eklenince, Konrapa, tarih derslerini kavramadaki zorluğundan söz etmektedir.

4.1.1. II. Meşrutiyet Dönemi Tarih Öğretim Programı Amaçları

II. Meşrutiyet Döneminde; tarih dersleri, “*Millî ve Vatanî Terbiye*” aracı olarak görüldüğü için çocuğun eleştirel düşünmesine, akıl yürütmesini geliştirmesine yönelik olarak düzenlenmemiştir. Öyle ki 1910 yılında bile Sâtı Bey, *Tarih Öğretiminin Temel Yöntemleri*(*Târih Tedrisatının Usûl-i Esâsiyyesi*) adlı makalesinde tarih dersinin Mutlakîyet döneminin(1876-1908) ne kadar kötülöklere neden olduğunu, Meşrutiyet idaresinin ne kadar iyi bir idare olduğunu göstermesi gerektiğini yazmaktadır. Bunun yanı sıra, tarih dersi, Sâtı Bey’e göre, Meşrutiyet’in, özgürlüğün ne kadar uzun yoksulluklar, ne kadar cân-sipârâne uğraşmalar sonucunda elde edildiğini anlatmalıdır.

Sâtı Bey, Meşrutiyet döneminde, okullarda tarih öğretimin amacının tarihî isimleri, olayları, rakamları, tarihleri ezberletme olduğu yanlış anlayışını fark etmiş ve eleştirmiştir. Bununla birlikte, ilköğretim düzeyinde tarih öğretimi amacının ahlâk eğitimi, vatan eğitimini içermesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu düzeyde, Sâtı Bey, çıkarsama ve siyasal akıl yürütmenin temel alınmasının boş yere vakit geçirmek olacağını düşünmektedir(Sâtı, 1910).

1908 sonrası İttihat ve Terakki Partisi yanlısı sürgün edilmiş gençlerin İstanbul’a geri geldiğı bir dönem başlamıştır. Hürriyetçi tarih öğretmeni İhsan Şerif bunlardan biridir. Sâtı Bey’in açtığı Darülmualim-i Aliye’de tarih öğretmeni olarak görev almıştır. Aynı zamanda Mercan İdadisi, Mekteb-i Sultanide tarih dersleri vermiştir. Bu sırada ilkokullar için bir seri tarih ders kitapları yazdı. İhsan Şerif, Cumhuriyet dönemi tarih ders kitapları yazarı Emin Oktay, Fuat Baymur, Vâlâ Nurettin, Hıfzırrahman Raşit Öymen’in Öğretmen Okulunda tarih öğretmeni olmuştur. Emin Oktay, ona ilişkin olarak “ Ben ilk tarih sevgisini ve feyzini ondan aldım”demektedir(1951:45).

İhsan Şerif'in ders işleyiş tekniği hakkında öğrencilerinin yazdığı kadarıyla pek çok bilgiye ulaşılmaktadır. Öğrencisi, Fuat Şemsi İnan, İhsan Şerif'in sınıf içinde öğrencilerin yüzüne bakmadığını, gözlerini tavanda bir noktaya dikip öyle ders anlattığını belirtilmektedir(Saru, 1970:73).

Vâlâ Nurettin " o içeri girince en cazip bir tiyatro perdesi kalkmış gibi ilgi uyandırdı. Herkes kulak kesilirdi. O sanki meçhul alemleri gözlerimiz önünde açardı. Nefes almadan, çıt çıkarmadan, bir hecenin kaçırılmasından korka korka dinlerdik"(Saru, 1970:74) demektedir. Hıfzırrahman Raşit Öymen'de Bir Amerikalı öğretmen Bayan Beryl ile İhsan Şerif'in sınıfa gittiğinde sınıfın manzarasını şöyle anlatmaktadır:" talebe sıraları bırakmış, ihsan Şerif'in ayak ucundan itibaren etrafını sarmış, hepsi kulak kesilmiş, onu dinliyordu. o ders ne heyecanlı bir sahne idi! Öğrenciler sanki kendilerini unutmuşlar, bir devri, bir tarihi ânı onunla birlikte yaşıyordu."

Öğrencilerinin belirttiği kadarıyla İhsan Şerif'in anlatım(takrir) yöntemini çok iyi kullandığı anlaşılmaktadır.

Aynı yıllarda, Abdurrahman Şeref Bey'in *Fezleke-i Târih-i Devlet-i Âliyye*'si dönemin idadîlerin de ders kitabı olarak okutuldu. Abdurrahman Şeref Bey, 1910-1911 ders yılında Darülfünun ve Darülmualimin-i Aliye öğrencilerine ortak Tarih-i Asr-ı Hâzır dersini üzerine almıştır. 1911'de yeni kabinenin Maarif Nazırı olan Abdurrahman Bey, tarih öğretmenliğini de beraber götürmüştür. Bu yıllarda öğrencisi olan Zekâi Konropa, Abdurrahman Bey'in derslerinde, dershanenin hınca hınç dolduğunu, dersini tatlı ve anlamlı tarihi hikayelerle süslediğini, sınıfın içinde ağır ağır gezinerek, dersini anlattığını, tarihi kişileri kendine has bir ifade ile canlandırmaktan zevk duyduğunu yazmaktadır(Konropa, 1952:88-89).

1912 tarihli Ali Reşad Bey'in "Mekteplerde Tarih Tedrisi" adlı makalesi II. Meşrutiyet dönemi öncesi ve bu yıllarda yapılan tarih derslerine ilişkin oldukça iyi bir eleştiridir. Bu makalede Fransız tarihçi C. Seignobos'tan alınan uzunca bir alıntıdan hareketle, Ali Reşad Bey'in

konuya ilişkin Fransız literatürünü izlediği söylenebilir. Ahmet Refik (Altınay) sonra, Ali Reşad 1930'lara kadar okullarda okutulan en yaygın ders kitaplarının yazarı olma şerefine ermiştir. Öncelikle, Ali Reşad Bey, tarih öğretiminin amacının ezberletmek olmadığını, çocuklara anlamadıkları sayfaları ezberletmenin çok kötü ve zararlı olduğunu kabul etmektedir. Ali Reşad, tarih öğretiminde izlenecek yöntem ve amaçların okulun düzeyine göre değiştiğini kabul etmektedir ki, bu görüş o dönem için oldukça yenidir. Ona göre, tarih öğretiminden ilkokul, ortaokul ve yüksek öğrenimde beklenen amaçlar farklı farklıdır. Ali Reşad göre, ilkokul düzeyinde, tarih derslerinin amacı çocukların manevi ve ahlâk terbiyelerini tamamlamaktır. Bu dönem için, tarih, iyiyi kötünden ayırt edecek en zengin örnekleri en güvenilir araçları sağlar. Ali Reşad Bey tarih kitabının çocuğu memleketi sevmeye ve ona hizmet etmeyi öğretmesi gerektiğini belirtmektedir. Ali Reşad'a göre, yüksek öğretimde tarihin amacı; tarihten ahlak dersleri çıkarma değildir. Bu düzeyde tarihi gerçekler, bir hükümetin veya bir partinin işlerine göre değiştirilemez. Burada amaç, sosyal olayı bilimsel gerçek içerisinde araştırmadan ibarettir. Artık bu aşamada, tarih, Almanya'da yapıldığı gibi, vatan sevgisi duygusunu geliştirmek ve hükümdar ailesine bağlılığı artırma aracı olarak, kullanılmamalıdır. Tarih, bu düzeyde, insanlara ait her şeyin sürekli değişim için olduğunu gösterir.

Ali Reşad, bu makalede, öğretmen merkezli bir tarih dersinden, öğrenci-merkezli bir derse geçişin yaklaşımı ileri sürmüştür. Konuya ilişkin olarak, tarih öğretiminin ciddi bir etki bırakması için her şeyi öğretmenin yaptığı yöntemlerin terk edilmesi fikri büsbütün terk edilemese bile, öğrencilerin kendilerinin yapabileceği değişik alıştırmalar verilmesi fikri ileri sürülmektedir. Gerçi bu fikirler Seignobos'tan bir alıntı niteliğini taşısa da Ali Reşad'ın önemli görüp, makalesine alması o dönem için önemli bir aşamadır.

II. Meşrutiyet döneminde tarih öğretiminin nasıl yapılacağı yanısıra, tarih derslerinin içeriği de tartışma konusu oluşmuştur. Aşağıdaki örnek bu görüşü destekler içeriktedir.

Mehmet Emin Erişirgil'in *Bir Fikir Adamının Romanı* adlı kitabında ; Ziya Gökalp'in de bulunduğu bir sohbet esnasında bir adamın şöyle dediğini yazmaktadır:

“ Bizim çocuk Sultani'nin ilk devresinin son sınıfındadır. Geçen gün tarih dersine çalışıyordu.

-Ebubekir kimdir ? diye sordum, hiç bir şey bilmiyor.

-Cengiz kimdir? dedim, bülbul kesildi, neler neler anlattı. Bunlardan hiçbirini ben bilmiyorum. Ne yalan söyleyeyim Ziya, o zaman, bu işin bütün vebali bizim Ziya'nındır dedim.”(Erişirgil, 1951:138).

Buradan da görüldüğü üzere; tarihin, sosyal ve ahlakî vicdanı eğitmek gibi amaçları üzerinde çokça durulmuş ve toplumun değer yargılarının aşılama fonksiyonu vurgulanmıştır. II. Meşrutiyet Döneminde tarih bilimsellikten öteye vatandaşların siyasal eğitimine hizmet aracı, fikirlerin aşılandığı bir platform olarak görülmüştür. Burada, öğrenci, tabula rasa, yani fikirlerin aşılması gereken boş bir levha olarak kabul edilmiştir. Öğrenci bu tarz öğretimde pasifdir; sadece dinlemesi gerekmektedir. Üstelik soru sorulduğunda öğretmenin kafasında bulunan soruya yönelik cevabı keşfettiğinde başarılı görülmektedir.

1913'de Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-u Muvakkatı yürürlüğe konulmuştur. 1913 tarihli İbtidai müfredat programında 1. sınıfta ayrıca tarih dersi gösterilmeyeceği, fakat Musâhabât-ı Ahlâkiyye ve Medeniyye'nin bir kısmının tarihi olgu ve hikayelere dayandırılması istenmektedir. İkinci sınıfta kronolojik bir tarih dersi verilmeyecektir(1913:26). İslâm ve Osmanlı tarihini ünlü kişileri hakkında menkibeler anlatılacaktır. Eğer bulunulan yerde vatana hizmet etmiş bir kişi yaşamışsa veya türbesi, camisi, ve medresesi gibi eserleri yaptırmış biri varsa anlatılacak. 3. sınıfta haftada iki saat Muhtasar Tarih-i Osmanî

vardır. Bu aşamada öğretmenden, yeri geldikçe eski Osmanlı donanmasından, başarılarından, hayatından menkıbeler anlatması, özellikle Osmanlı'nın gerileme ve duraklama dönemine girmesinin nedenlerinin “çocukların anlayacağı derecede” vurgulanması istenmektedir. Öğretmen, eski Osmanlı eserlerini öğrencilerini gezmeye götürecektir. İstanbul, Bursa, Edirne'deki Osmanlı mimari eserlerinin resimlerini gösterecektir ve Osmanlı eserleri hakkında bir fikir vermeye çalışacaktır. Kağıt , mukava, çamur gibi malzemelerle bu eserlerin taklitleri yaptırılacak. Öğrencilerin, gazetelerde, kitaplarda rastlanan bu gibi resimler kesip, bir hatıra defteri oluşturması sağlanacaktır(1913:29). 4 sınıfta, yine iki saatlik Muhtasar Tarih-i Osmanî vardır. İlginçtir ki, 10 Temmuz, Trablus ve Balkan muharebeleri gibi dönemin çok yakın tarihi olaylar bile okul ders konusu yapılmıştır(1913:30). 5. sınıfta iki saatlik Muhtasar Tarih-i Medeniyet dersi vardır. 6. sınıfta da Muhtasar Kurun-u Cedide tarihi dersi konmuştur.

1914 tarihli Darülmuallimin-i İbtidâî müfredat programında, 1. sınıfa haftada 2 ders İlkçağ tarihi, 2. sınıfa Ortaçağ Tarihi; İslâm Tarihi, 3 sınıfa Tarih-i Osmanî ve Avrupa Tarihi, 4. sınıfa da Avrupa Tarihi konmuştur. Osmanlı Tarihi dersinde öğretmenden, olay ve sebebi arasındaki ilişkiyi öğrencileri incelemeye yöneltmesi, özellikle, devletin duraklama ve gerilemesini meydana getiren sebeplere ayrıca önem vermesi istenmektedir. Açıklamaya şöyle devam edilmektedir:

“ Muallimler, tarihin terbiye-i vataniye için en mühim bir vasıta olduğunu, vicdan meylinin teşekkülüne pek mühim bir vazife icra etmekte bulunduğunu nazar-ı dikkatten dūr(uzak) tutumayacaklardır.”(1914:46).

Sonuç olarak, II. Meşrutiyet'in son dönemine tarih öğretim yöntemleri açısından damgasını vuran eğitimci Sâtı Bey'dir. Programlarda belirtilen tarih öğretiminin amaçları ve yöntemleri, onun düşünceleri ile paralellik göstermektedir. Bu dönemde tarih derslerinde ne öğretileceği söz konusu olduğunda Ziya Gökalp'in etkisi hissedilmekle beraber, tarih

dersleri Osmanlı-İslam sentezi üzerine oturmuştur. Ziya Gökalp'in tarih öğretimine ilişkin yaklaşımı Cumhuriyet sonrası meyvelerini vermiştir.

4.1.2 1922 Mekâtib-i Sultâniyye Müfredat Programları

Öncelikle tarih dersine ilişkin olarak, kesinlikle öğretmenlerden harita kullanılması, eğer yoksa coğrafya haritalarının kullanılması vurgulanmaktadır(1922:53). İkinci önemli bir uyarı da olayların kronolojik sırasına dikkat edilmesi istenmektedir(1922:57). 4. seneye, haftada 1 saat olmak üzere Tarih-i Evliya ve Tarih-i İslâm , 5.seneye iki saat Tarih-i Osmanî konulmuştur. 6.sene haftada üç ders Eski çağ ve Orta Çağ Tarihi, 7 sene haftada iki ders 7.asırdan 15.asra kadar tarih dersi, 8. sene 15.asırdan 18. asra kadar, tarih okutulmaktadır. 8.senenin dersleri, 93 harbi ve Ayastafonos ve Berlin muahedeleri ile son bulmaktadır(1922:68). 9. sınıfların haftada iki saat Tarih-i Osmanî ve Avrupa Tarihi dersleri vardır. 10. sene haftada iki saat, Osmanlı Tarihi , 11.sene haftada iki saat Osmanlı Tarihi, 11. sene sadece edebiyat şubeleri Tarih-i Medeniyet(İslâm-Osmanlı) dersi konmuştur.

1923 tarihinde Maârif Nezaretinin bastırdığı “ Maârif Hakkında Lâyhalar” adlı kitapta sultanilerdeki öğretimin ıslahı konusunda İsmayıl Hakkı (1923:99) “ ... gerçlerde müşahede , mukayese, muhâkeme, teşebbüs, âzim, feda-i nefis, tesanüt, mefkûrecilik, kabiliyetleri temin edilecek surette tadilat yapmak” gerekliliğini vurgulamakta ve millî coğrafya ve millî tarih gibi “vatanî tâlimlere” önem verilmesi istenmektedir . Gerçekte bu raporu İsmayıl Hakkı Bey, 1918'de kaldırılan Maârif Nezaretine sunmuştur. Aynı kitapta Mekteb-i Mülkiye öğretmenlerinden Zeki Mesud , tarih dersinin kendisince çok önemli önemli olduğunu, öğrencinin fikrini ve ruhunu en fazla aydınlatacak ders olduğunu, bunun için verilen bilginin tamamıyla sindirilmesi ve idrak edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, Zeki Mesud, liselerin tarih programının çok yüklü olduğunu, 4 sene de milli ve genel tarihin

öğrenmek ve öğretmek güçlülüğü, bundan dolayı, bir çok konu terk ve ihmal edileceği görüşündedir(Zeki Mesud, 1923:48).

Yine aynı kitapta İhsan Sungu'nun da 17.12. 1922 tarihli Türkiye Büyük Millet Meclisi Maarif Vekâletine sunduğu raporu içermektedir. Sungu, tarih kitapları hakkında şunları yazmaktadır;

“ ...Mekteplerimizde okutulmakta üzere

tercüme edilen bir tarih kitabı İslamiyette zekâtın onda bir olarak hesap edildiğini ve Asuriler hakkında tetkikatta bulunmak için en seri vasıtanın Louvre müzesini ziyaret etmekten ibaret bulunduğunu kaydeden kıraat kitaplarımıza bakılsa bu milletin ruhuna, bu milletin harsına tercüman olmaktan ziyade hepsinde bir tercüme kokusu, bize büsbütün yabancı bir muhitin havayı mânevisi hissedilir...” (1923:21).

İşte bu eleştiriler ışığında sultani programlarındaki tarih programları düzenlenmeye başlamıştır.

4.1.3. 1926 İlkokul Öğretim Programlarında Tarih Dersi Amaçları

1922'den sonra Atatürk'ün önderliğinde eğitim işleri yeniden düzenlenmeye başlamıştır. İlk, orta ve liseler için hazırlanan programlar eğitim alanındaki ileri gelenlere görüşleri alınmak üzere sunulmuştur. Mekteb-i Mülkiye öğretmenlerinden Zeki Mesud'un ilköğrenime ilişkin Maârif Vekaletine gönderdiği raporda tarih dersinin coğrafya gibi 3. sınıfta başlaması yanlısıdır(Zeki Mesud, 1923:45). Burada Zeki Mesud, 2. sınıftaki bir çocuğun zekâsının tarihi bilgiyi hazmetme ve anlamada uygun olmadığını belirtmektedir. İslam ve Türk büyükleri hakkında hikaye şeklinde bilgi verilebilir. İkokullardaki tarih derslerindeki tekrarların görüldüğünü vurgulamaktadır. Örneğin, 3. sınıftaki konuların, 5. sınıfta da yer aldığını ifade etmektedir(Zeki Mesud, 1923:45).

1926 programına göre, Tarih dersi 1., 2., ve 3. sınıflarda haftalık 4 saat olan Hayat Bilgisi mihver dersi altında işlenmiştir. Tarih dersi haftada

iki saat okutulmak üzere 4. ve 5. sınıflara ayrıca konmuştur. İlkokullarda okutulacak Tarih dersinin amaçları şöyle belirlenmiştir:

“1. Çocuklara Türk milletinin geçmişi hakkında bilgi verip, onlarda millî bilinç uyandırmak.

2. Bugünkü uygarlığın uzun bir geçmişin ürünü olduğunu anlatmak.

3. Büyük şahısların hayat ve hareketlerini betimleyerek, çocuklara taklit etmeye değer örnekler göstermek (Maârif Vekaleti, İlk Mekteplerin Müfredat Programı, 1927: 71).”

1926 programı dikkatle incelendiğinde; büyük şahısların hayatlarına önem veren pragmatist tarih anlayışının benimsendiği görülmektedir. Dördüncü sınıfta tarih öncesi devirler anlatılırken bugün göçebe ve aşiret halinde yaşayan insanlarla uygar milletlerin mukayesesi öngörülmektedir(1927:72).

4.1.4. 1943 İkinci Maarif Şûrası ve 1945 sonrası Tarih Öğretim Programı Amaçları

1945-46 ders yılı için hazırlanan ilkokul kitapları II. Maarif Şûrasında kabul edilen esaslara göre hazırlanmıştır.1945 İlköğretim Programında;

“ Tarih derslerinde de eski zamanlardaki hayatı anlatabilmek için bugünkü hayata çocukların dikkatini çekmek lazımdır. Mesela eski zamanın nakil vasıtalarını çocuklara anlatmak için bugünkü nakil vasıtalarına dikkat ettirilmeli, eski zamanlarda bu nakil vasıtalarından istifade edildiğini, nakil vasıtalarının geçirdiği değişiklikleri resimlerle veya küçük örneklerle gösterilmelidir”(Edis, 1947:29).

Aynı programda şu bilgilere rastlanmaktadır ;

“ Tarihî şahsiyetlerin yaptıkları işler üzerinde durarak çocuklara ibret dersleri vermek, tarihte büyük adamların rolünü göstermek, bilhassa Atatürk'ün Türk milleti ve bütün dünya için açtığı geniş ufukları tebarüz ettirmek”(1947:69). Yine aynı programda öğrencinin aldığı tarih derslerinin düşünce ve kavrayış ufkunu genişletmesi gerektiği ve bugünkü hayatı, hayatın bugünkü meselelerini daha iyi kavramalarına imkan hazırlamalıdır(1947:74).

4.1.5. 1970 Ortaokul Tarih Öğretim Programı Amaçları

24 Kasım 1969'da 1582 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlandığı üzere pragmatizm onun eğitim felsefesindeki yansıması olan bilimsel problem çözme ile ilgili şu maddeler göze çarpmaktadır.

“4. madde: Tarihte milletlerine ve insanlığa hizmet etmiş büyük adamların hayatlarına ve hizmetlerine karşı öğrencilerde ilgi ve hayranlık uyandırmak.

6. madde: Olayların nedenleri üzerine düşünme, araştırma ve muhâkeme etme yeteneklerinin gelişmesine yardım etmek(1970:101).”

Programın açıklamalar kısmında da şu maddeler dikkati çekmektedir;

“4. madde: İnsan gücünün, insan zekasının gittikçe insanları daha gönenci ve daha mutlu bir hayata eriştirmek için yüzyıllardan beri nasıl bütün güçlükleri yenmeye çalıştığını elde edilen her yeni aracın ve her yeni başarının nasıl yüzyıllar boyunca birbirinin ardından gelen kuşakların el birliğı ile çalışmasının ürünü olduğunu çocuklara gösterecektir(1970:105-106).”

17. madde’de çocuğun tarih derslerini yaparak öğrenmesini esas almaktadır. Bu madde şöyledir :

“ Tarih derslerinde öğrencilerin kendileri çalışarak, kitaplardan ve çeşitli kaynaklardan, haritalardan, tarihî resim ve tablolardan yararlanarak tarihî eserleri inceleyerek, geziler yaparak, zaman zaman toplu konuşmalar ve tartışmalar yoluyla çeşitli çalışmalara girişerek bilgi edinmesi esastır.”

18. madde ise problem merkezli tarih dersi işlenmesini öngörmektedir. Bu madde şöyledir :

“ Öğretmen her konu için öğrencilere bir çalışma plânı verecektir. Bu çalışma plânı bir muhtıra şeklinde olmayıp, öğrencileri kendi kendine çalışmaya yöneltici nitelikte olacak ve başlıca şu kısımları içerecektir:

a. Öğrenciler tarafından incelenecek ders konusunun bir problem halinde ortaya konması

b. Belirtilen problemin ana hatları

c. Her ana fikri açıklayıcı sorular” (MEB, 1970:110).

Aynı yılda kabul edilen Yurttaşlık Bilgisi ders amaç ve açıklamalarda problem çözme yöntemine yönelik ders işleminin etkisi açıkca görölmektedir. Bu programda sınıfta uygulanmak üzere şöyle bir problem çözme aşamaları önerilmektedir:

a. Konunu bir problem halinde ortaya konması

b. Belirtilen problemin ana fikirlerin saptanması

c. Bu ana fikir etrafında inceleme, araştırma, gözlem, ilgililere danışma ve yazılı kaynaklardan bilgi edinme gibi hazırlıkların yapılması

d. Bu hazırlıkların sınıf topluluğuna sunulması ve tartışılması gereksiz fikir ve bilgilerden vazgeçilmesi

e. Genel kavramlara varılması. İlk fikirle varılan kavramın karşılaştırılması(MEB,1970:135).

Sonuç olarak, Özçelik'in(1996:31) de vurguladığı gibi, 1970 tarih programında dersin içeriği ikinci planda kalırken, öğretmenlerden çocukların dersle ilgili yeteneklerini geliştirmeleri istenmiştir.

4.1.6. IX. Millî Eğitim Şûrası ve 1974 sonrası Tarih Öğretim Programı Amaçları

IX. Millî Eğitim Şûrası'nda Talim ve Terbiye kurulu "Tarih Öğretiminin Amaçları ve Kazandıracağı Davranışları" yeniden belirlemiş ve ilgili karar Tebliğler Dergisinin 20 Aralık 1974 günlü sayısında yayımlanmıştır. Programın, öğrencinin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik maddelerini şu şekilde açıklanmaktadır:

"2.madde:...**tenkitçi düşünme**, araştırma ve yargılama yeteneklerini geliştirmek ve başkalarının hizmetlerini kabul etme meziyetini kazandırmak.

3. madde.....**hayat problemlerini** çözümlemede ipuçları vermek, sağlam bir düşünce ve fikir disiplini sağlama.

5. madde: insanların ve milletlerin birbirlerine muhtaç olduklarını, ortak **problemlerin** iyi niyetle ve ortak çabalarla çözümlenebileceğini takdir etmek ve böylece işbirliği ruhunu ve sorumluluk duygusunu geliştirmek."

8. madde: Öğrencileri gittikçe karmaşık bir hızla çoğalıp, genişleyen **yurt ve dünya problemleri** arasında şaşkınsızın doğruyu arayıp bulabilen... insanlar olarak yetiştirmek."(MEB, 1974).

Görüldüğü gibi, 1974 programında tarih öğretiminin, toplum problemlerinin çözülmesindeki değeri ve katkısı özellikle vurgulanmıştır.

4.1.7. 1993 Tarihli Millî Tarih Dersi Öğretim Programı Genel Amaçları

Genel amaçlar 9 madde altında toplanmış olup, 4. ve 9. maddeler bilimsel problem çözmeye yönelik amaçları belirtmektedir. Bunlar şöyledir:

“4. Madde : Bugünü daya iyi değerlendirebilmeleri için geçmiş çağlardaki sosyal, ekonomik ve siyasî olayların sebepleri ve sonuçları üzerinde, günümüzle kıyaslama yaparak düşünme, araştırma ve **muhâkeme** etme yeteneğini geliştirmek.

9. Madde : Geçmişle içinde bulunduğumuz zaman arasında bağlantı kurdurup, gün geçtikçe daha da çoğalarak karmaşık hale gelen **yurt ve dünya meselelerini** iyi değerlendiren, **meseleler** yaratmak yerine sağ duyu ile hareket ederek onlara çözüm götürebilen; millî, manevî ve maddî değerlerimize yürekten bağlı bir kişilik kazandırmaktır(MEB, 1995:161-162).

Açıklamalarda dersin işlenişinde 27. madde tarih derslerin de kullanılacak yöntem hakkında bilgi vermektedir. Bu madde şöyledir:

“ Tarihî olayların kuru bir anlatım biçimiyle ve kalıplaşmış kronolojik olaylar zinciri halinde öğrenciye aktarılmasından, ezberletilmesinden, öğretmeni ve öğrenci çoğunluğunu pasif durumda bırakan öğrenci takrirlerinden kaçınılacak; bunun yerine soru-cevap, diyalog, grup çalışmaları ve yerine göre etkin takrir yöntemiyle öğrenci çoğunluğunun derse iştiraki sağlanıp önemli görülen konuların tarihî menkıbe, hatıra, şiir ve fıkralarla zenginleştirmek suretiyle derse ilgi çekilecektir.”(1995:166).

Sonuç olarak, Tanzimat’tan Cumhuriyet’e tarihin masal ve efsaneden arındırılması, içeriğinin bilimsel olması ile uğraşılmıştır. Tarihin bilimselleştirilmesi ya da Türk görüşü açısından yazılması öncelikli sorun olarak ele alınmıştır. Öte yandan, tarihçilerin dışında Sâtı Bey, İhsan Sungu ve Fuat Baymur gibi eğitimciler, tarih öğretiminin pedagojik esaslara dayandırılması ve bilimsel yöntem ve tekniklerin kullanılması ile ilgilenmişlerdir. Ernest Lavissey’nin ilkököl tarih öğretimi için " ilk sınıflarda tarih öğretimi, büyük-babaların torunlarına anlattıklarına benzer hikayeler silsilesinden ibaret olmalıdır"(Souche, 1957:15) dikkate alınırca, özellikle bu ilkenin Osmanlı tarih öğretiminin ilkökullarına yansıdığı düşünülebilir.

Batı Dünyası Dewey, Piaget, Bloom ve Bruner’in yaptığı çalışmalarının tarih öğretime yansması sonucu bu alanda bir hayli yol kat etmiştir. Beşinci bölümde değinilecek olan, bu kişilerin ileri sürdüğü

fikirlerin de etkisiyle , “Okul tarihi”, “ Akademik Tarih” ayırımı yapıp-yapma konusunda şiddetli tartışmalar yaşanmıştır.

Batı'daki tarih öğretiminin amaçlarına bakıldığında, tarihin, gerçeğin araştırılmasına yönelik olarak, sistematik analiz, değerlendirme ve soruşturmaya dayanan bir disiplin olduğu vurgulanmış; öğrencilerin, tarihçilerin yöntemi ile tanışması, benzer model araştırmalar yapması öngörülmüştür. Bu programlarda, tarihçinin birincil ve ikincil kanıtları test ederek, kendi anlatısını nasıl oluşturduğu ve bunlara ilişkin becerilerinden söz edilmiş, benzer becerilerin öğrencilerde geliştirilmesi amaç kabul edilmiştir(Brooks, 1993:15). Örneğin, İngiliz Milli Müfredat Programı Konsey'ine(National Curriculum Council) göre, tarih öğretmenin, ana amacı profesyonel tarihçiler yetiştirmek olmamasına rağmen, tarihin ne olduğu ve tarihçinin ne yaptığı anlayışını öğrencilere kazanmada yardımcı olması öngörülmüştür. Bu da öğrencinin tarih problemleri ile karşılaşmasını, tarihsel sorular sormasını ve cevapları yorumlamasını gerektirir. Bu konseyin önerdiği araştırma sürecinde aşağıdaki becerilerin öğrenci de geliştirmesi amaçlanmaktadır:

1. Problemlerle karşılaşma ve çözüme ilişkin hipotezleri şekillendirme

2. Araştırmayı planlama

3. Bilgiyi bulma toplama ve kaydetme.

4. Bilgiyi değerlendirme ve düzenleme.

5. Bilgiyi yorumlama

6. Bir kanıt olarak bilgiyi analiz etme(Brook, 1993,82).

Yukarıdaki yaklaşımdan anlaşılacağı üzere, Avrupa'daki tarih öğretimi, öğrenci becerilerini geliştirmeye yönelik amaçların önem

kazandığı bir hal almıştır. Türkiye'deki tarih öğretimine ilişkin amaçlar gözönüne getirildiğinde 1926 ve 1995 yılları arasında pek bir şeyin değişmediği, özellikle ilkokul programı gözönüne getirildiğinde; 1926 programı amaçlarının, 1995 programında bugünkü Türkçe ile aynen yer aldığı dikkati çekmektedir. Bununla birlikte, 1970'de az da olsa tarih derslerinde problem-merkezli ders rüzgarı estiği görülmektedir. Bu programla, çocukların dersle ilgili yeteneklerinin geliştirilmesinin önemli olduğu vurgulanmış, dersin içeriği ikinci planda tutulmuştur. Günümüzdeki eğilim ise dersin içeriği vurgulamakta, içeriğin lehine, içerik-yöntem arasındaki dengenin sağlanması yanlısıdır.

4.2. Tarih ve Akıl yürütme

Eğitimin amaçları arasında kişinin aklını etkili ve verimli bir şekilde kullanmasını sağlamak varsa, tarih dersinde de öğrencinin aklını kullanmasını sağlayacak etkinliklere eğitim ortamında başvurmak gerekmektedir.

Akıl yürütme, sebep sonuç ilişkilerini zihinsel olarak bulmayı ifade etmek için kullanılır. Bu gözlenmiş bir sebebe dayanılarak bir olayın kestirilmesi de olabilir veyahut gözlenmiş bir olaydan bunun sebebinin çıkarılması da olabilir. Akıl yürütmenin kriteri isabettir(accuracy) (Arık, 1990.22).

Hancerlioğlu'na (1980:41) göre, akıl yürütme; bilinen önermelerden bilinmeyen önermeleri çıkarmayı dile getirir. Diğer bir deyişle, belli bir takım önermelerden mantıksal ilerlemelerle sonuç çıkarmaktır. Tarihte sadece akıl yürütmeye hüküm verilmez. Kanıt araştırılır. Alexis Carrel de sadece akıl yürütmenin bilim alanında yanıltıcı olduğunu kabul etmektedir. Belgelerden yola çıkarak tarihçi akıl yürütme yoluyla olgular üzerinde doğru sonuçlar çıkarmaya çalışır. Kanıt, belge olmaksızın olaylar üzerinde akıl yürütme yanıltıcı olabilir. D. H. Fisher de tarihte "*delilli*"

(adductive) akıl yürütme adını verdiği bir akıl yürütme sürecinden söz etmektedir. Bu akıl yürütme türünün şöyle tanımlamaktadır:

“ Tarihsel düşünme, özel sorulara verilen cevapları delillendirerek, öyle ki hoşnut edici olanın bulunduğu delilli akıl yürütme sürecidir. Sorunun gerektirdiği bir şekilde cevap genel olabilir ya da özel olabilir. Kısaca tarih problem- çözme disiplini. Tarihçi ise geçmişe ilişkin açık-uçlu sorular soran ve seçilmiş olguları açıklayıcı paradigma biçiminde düzenleyerek, bunları cevaplayan biridir”(Culbin, 1994:134).

Türkiye'de geçmişten günümüze tarih ile muhakeme arasındaki ilişki nasıl algılanmıştır? sorusu bağlamında; II. Meşrutiyet döneminden 1930'lara kadar yazdıkları tarih ders kitapları klasikleşmiş, iki büyük tarihçi'nin; birisi, Ahmet Refik Altınay, diğeri de Ali Reşad Bey'in tarih ve akıl yürütme ilişkisine bakışlarını ele almak genel iki tipik tutumu gösterme açısından önemlidir.

Ahmet Refik, *Büyük Tarih-i Umûmi'sinde* akıl yürütmeli tarih yazmayı bilimsel gerçeklere ulaşmada oldukça zararlı bir meslek izlemek olarak göstermektedir. Bu bağlamda Rousseau'nun, " gençler için en fena müverrihler, tarihi muhâkeme edenlerdir. Asıl lâzım olan şey, vâkıdır. Bunları okuyan muhâkeme etmelidir. İnsanları anlamak ancak bu sûretle kâbil olabilir. Müverrihin muhâkemesi kari'e daimi sûrette rehber olacak olursa kari' bütün hâdisâtı başkasının gözü ile görmüş olur. Bu göz önünden kalkar kalkmaz hiç bir şey görmeye muvaffak olamaz" (Altınay, 1912:I,15) sözünü hatırlatmaktadır. Ahmet Refik'e göre, tarihçinin geçmiş olaylar hakkında yürüteceği akıl yürütme ne kadar düzgün ne derece güzel olursa olsun araştırmacı bir zihin karşısında bir duman gibi uçup gider. Bu şekilde oluşturulan tarih tarafgirlikten kurtulamaz(Altınay, 1912:15). Gerçekte tarihçi olayları söyler, onları olduğu gibi tasvir eder, dâimâ sağlam ve inandırıcı kanıta dayandırarak, olayların sebeplerini mantıklı olarak açıklamasıyla okuyucusuna karşı daha inandırıcı olur. Burada "Şimdiki Fransa'nın Menşe'i" ve "Roma tarihi" adlı eserlerini akıl yürütmeli tarzda yazan ve bu akıl yürütme neticesinde İnkılabı haksız gören Tarihçi Taine eleştirilmektedir. Böyle bir eser, Ahmet Refik tarafından bir "eser-i fennî" değil, bir "eser-i san'at-kârâne" olarak görülmektedir. Onun yaklaşımından şöyle bir sonuç çıkmaktadır: " akıl yürütmeli tarih eseri

tarafgirdir" ve üstelik Taine'in düştüğü hataya düşmemek için tarihte kişiler ve olaylar hakkında değerdendirme ve akıl yürütmeden sakınmak gerekir. Ahmet Refik'e göre, yalnız olay ve sebepleri analiz etmek gereklidir(Altınay, 1912:16).

Ahmet Refik, tarafgirlik ile akıl yürütmeyi birbirine karıştırmaktadır. Sözlük anlamına göre "muhakeme", yargılama olarak ele alınırsa, doğaldır ki yargılama kişiyi tarafgirliğe götürecektir. Ama muhakeme felsefi anlamına göre ele alınırsa akıl yürütme, usa vurma ve uslamlama anlamlarına gelir. Bu nokta da analiz de bir akıl yürütme türüdür ve Ahmet Refik buna dikkat etmemektedir. Tarihçinin, Leopold von Ranke'nin belirttiği gibi" gerçekten her ne olmuş ise onu anlattığını" düşünmek safdilliktir. Rousseau'nun ileri sürdüğü tarihçi muhakeme yapmayacak, okuyucu ya da öğrenci olgudan kendi muhakemesini çıkaracak anlayışı da pek gerçekci değildir. Muhakemesiz tarih ya da içinde muhakeme olmadığı sanılan tarih, siyasi ve askerî olayların kronolojik bir sırasından ibaret kalacak ve öğrenciyi ezberlemeye yöneltecektir.

Ahmet Refik Altınay'a göre, Ali Reşad Bey tarih ve akıl yürütmeye ilişkin olarak çok farklı bir yerdedir. Ona göre, tarih dersi çocuğun hayalgücünü olduğu kadar zekâ gücünü de geliştirir. Çocuğun seviyesine göre, tarih olaylarına ilişkin sebep söylemenin gerekliliği üzerinde durur. Yani, ona göre, ilkokul düzeyinde, "Şarlman İmparatorluğu'nun dağılışının Şarlman'ın oğlu Louis'nin zayıf, karasız ve beceriksizliği" ile açıklamak yeterlidir. Tarihte akıl yürütme her seviyede ki çocuk için yararlıdır. Yalnız öğretmen dereceli bir yöntemle bağlı olmalıdır.

Aslında Ali Reşad Bey, tarih öğretiminin sosyal ve ahlakî vicdanı eğitim amaçları çok sık vurgulanırken, akıl yürütmeyi geliştirebileceğinden söz edilmiş, fakat bu konu derinlemesine işlememiştir. Bugün artık, Unesco da akıl yürütmeyi geliştirici tarih öğretimi anlayışını önermektedir. Bu konuda tarih çalışma yöntemini kullanan öğrencinin, tarihî eserleri

gözden geçirirken önemli olanın daha az önemli olandan, kaynakların en güvenilir olanı daha az güvenilir olandan ayırt etmeyi öğrenmesi öngörülmektedir(Dance, 1969:5). Üstelik öğrenci'nin okuduğu bir metinde tarihsel olgunun nerede bittiğini ve yazarın düşüncesinin nerede başladığını yargılamaya ihtiyacı vardır.

Gerçekte akıl yürütme ve eleştirel düşünme bir ders ve bir konu ile öğrenilecek basit bir şey değildir. Farklı çerçevelerde sürekli alıştırmayı gerektirir. Burada Leinhardt ve Halldén'in tarihte muhakemeye ilişkin yakın zamandaki yaptıkları çalışmalarını aktarmak anlamlı olacaktır.

Leinhardt(1994:238) , tarihte akıl yürütmenin anlamına ilişkin tarihçilerin ne düşündüğü üzerine bir araştırma yapmıştır. Buna göre, öncelikle tarihçi için tarih “ yapmanın”(doing history) bir amacı vardır. Tarihçilerin hepsi, iç tutarlılığı olan zorlayıcı bir anlatı inşasını bir tarihsel durum için en gerekli olduğunu kabul etmektedir. İkincisi, tarihsel durumu destekleyen ya da durumla çelişen bütün kanıtlara ulaşabilmelidir. Bu kadar geniş bilgiyi düzenlemede tarihçinin araçları vardır. Bunlardan birisi de olayların çerçevesini çizen kronolojidir. İkinci araç, tarihe bakış perspektifidir. Üçüncü araç, “makul” nedensellik ilişkisi kurmadır.

Tarihte akıl yürütme, yoruma açık tarihsel durumları inşa etmede merkezi olgular ve kavramları düzenleyen süreçtir. Tarihte bir durumu inşa etme, analiz, sentez, hipotezin oluşturma ve sözün gelişine ait yorumu gerektirir(Leinhardt, 1994:240). Öğrenci, geçerli tarihsel durumlar inşa edebilmek için, analiz sentez ve hipotez oluşturmaya öğrenmelidir. İşte bu durumları inşa sırasında akıl yürütmenin ortaya çıktığı da bir gerçektir.

Halldén(1994:31), İsviçre’de tarih öğretiminde uygulanan genel bir öğretim yöntemi olan sınıf sohbetiyle oluşan “ *paylaşılmış akıl yürütme silsilesi’nden*(a shared line of reasoning) söz etmektedir. Bu yöntem de öğrenciye bir parça bilgi sunulur ve öğretmen sözkonusu olayın

şartlarından öğrencilerin bir takım sonuçlar çıkarmasını sağlar. Böylece tarihsel olayın tanım ve açıklamasından oluşan bir akıl yürütme silsilesi kurulur. Öğrenenin görüşüne göre, bu silsile doğa bilimlerinde oluşan tanım ve açıklamalara oldukça yakındır.

“Paylaşılmış akıl yürütme silsilesi” öğretmen ile öğrenci arasındaki sohbetin neticesidir. Bu da öğretmen, bir akıl yürütme silsilesi oluşturmaya çalışırken, sorular sorar, öğretmenin sorularına , öğrencinin en uygun cevabı vermesi aracılığıyla sağlanır. Akıl yürütme silsilesi, her bir öğrenci onu benimsediği için “ paylaşılmış” niteliği taşımaz, öğretmenin, öğrencilerinin onu benimsemeleri isteğinden dolayı “ paylaşılmış” olarak adlandırılmaktadır. Durumu ya da olguyu yorumlayan öğrenci önerileri ve öğretmenin kabul ettiği yorumlar “ paylaşılmış akıl yürütme silsilesini” oluşturur. Diğer bir deyişle öğrenci bir tarihsel durumu yorumlar, öğretmen de, istenen akıl yürütme silsilesini destekleyen yorumu kabul eder. Bu süreçte, öğretmen, sorularıyla ve cevaplara evet, hayır diyerek sohbeti yönlendirir. Öğrencinin buradaki problemi merkezi öneme sahip olayı keşfedebilmedir.

Bu akıl yürütme silsilesinde bağlantıyı oluşturan merkezi kavramlar soru cevap örneklerinde gizlidir. Cevapların çoğunun yanlış olduğu durumlarda, doğru cevap diğerlerince de verilemezse, öğrenciler hiç bir zaman merkezi kavramın ne olduğu anlayamazlar. Dikkat edilirse, öğrenci eğer doğru cevabı bulamazsa , silsile tamamlanamaz.

Öğrencinin tarih öğretimiyle akıl yürütmeye dayalı olarak aşağıdaki becerileri elde edebilir.

1. Tarih ders kitabı yazarının peşin hükümleri keşfedebilir.
2. Tarihte sebep sonuç ilişkisini idrak edebilir.
3. Görüş farklılıklarını karşılaştırabilir.

4. Elde bulunan verilerden sonuçlar çıkarabilir.
5. Karar vermede değer ögelerini tanıyabilir.
6. Eleştirel düşünme becerisini kazanabilir(Dance, 1969: 5-6).

En fazla düşünme gerektiren problem türü akıl yürütme yöntemlerine dayalı olanlardır. Öte yandan mantık kuralları, problem çözmemize yardımcı olmalarına karşın, her zaman doğru çözümü garantilemezler. İnsanlar akıl yürütme yaparken bile mantıksal olmaktan çok, psikolojiktirler(Morgan, 1995:156).

Tarih öğretimine mahsus bu akıl yürütme türlerinden sonra akıl yürütme yöntemleri olan tümdengelim, tümevarım, analiz ve sentez de şöyledir:

4.2.1. Tümevarım

Özelden genele varma akıl yürütme biçimine tümevarım denmektedir. Deneysel bilimler, olaylardan yasalara götüren bir yöntem olan tümevarımı kullanırlar.

Tarihin izlediği zihin yolu pragmatiktir. Tarih, akıl yürütme biçimleri arasında özellikle tümevarımı kullanmaktadır(Dance, 1969:5). Diğer bir deyişle, tarih, diğer bilimlerden daha çok tümevarımcı akıl yürütmeyi sağlayan bir bilimdir.

4.2.2.Tümdengelim

Genelden özeli çıkartan akıl yürütme işlemine tümdengelim denmektedir. Tümdengelim, doğru olan ya da doğru olduğu sanılan önermelerden zorunlu olarak çıkarılan yeni önermeler türetir(Hancerlioğlu, 1980:397).

Tarihsel imgelem ve tümdengelimci (deductive) akıl yürütme üzerine araştırmalar yapan R. M. Jones (1968) hissi katılımdan arınmış bir

tümdengelimci akıl yürütme olamayacağını savundu Jones'e göre, çocuklar başka toplumların duygu ve düşüncelerini anlamaya yöneltilmelidir. Çocuğun bilişsel gelişimi onun hissi ve hayal gücü gelişimiyle ilişkilidir (Cooper, 1994:108).

Matematik ve dilbilimden farklı olarak tarih daha az mantıkidir ve tümdengelim yöntemini daha az kullanır (Dance, 1969:5). Bununla beraber eğitim amaçlı olarak tarih derslerinde "Türkler, savaş sırasında da insancıl ve barışçı bir millettir." genellemesinin önce verildiği sorular kullanılabilir (Önder, 1987:103).

4.2.3. Analiz

Gunning(1978: 110) analiz'i şöyle tanımlamaktadır: " verilen bir bilgi yığnında çevirmeye, değerlendirmeye, yorumlamaya en uygun parçalara bölerek bilgiye ulaşmaktır...Bazen de analiz, öğrencinin ikinci bir metin veya tarihsel kaynakla ilgili ne yaptığı ya da ne yapması gerektiği şeklinde de kullanılmaktadır." Gunning, öğretmen konuşmasından olsun, ders kitabından olsun, not almada çocuğun analiz becerilerinin geliştirmesine dikkat çekmektedir. Gunning'e göre, dört alt işlemi içerir. Bunlar; çevirme, yorumlama, değerlendirme, uygulamadır (Gunning, 1978:112).

Uygulamada öğrenciye tarihsel bir metni veya pasajı bir odak soru etrafında okuması ve verilen soruya ilişkin olarak not alması şeklinde olabilir. Aşağıda Gunning'den(1978:116) alınan okuma metni iyi bir örnektir. Metnin odak sorusu şu olsun: " 1923-1939 arası Türkiye, Boğazlar sorununa ilişkin olarak nasıl bir politika takip etti?".

İKİ-SAVAŞ ARASI DÖNEM ,1921-1939

1923 Lozan Antlaşması Türkiye'nin milli bağımsızlığını sağladı ve Batılı devletlerle ilişkilerinin düzenledi. Bu antlaşmayla Türkiye, boğazlar bölgesini silahsızlandırmayı vaat etmişti. Üstelik, hafif bir kısıtlamayla birlikte, bütün milletlerin savaş gemileri Karadeniz'e girebilecekti. Bu durum,Türkiye ve Rusya için çok çirkindi. Çünkü, Türkiye'nin egemenliğini kısıtlıyor, Rusya'da düşmanlarının donanması tehlikesi ile

Karadeniz kıyılarında karşılaşıyordu. 1925’de Musul Vilayetinin alınması konusunda Türkiye, İngiltere ve Irak ile süregelen bir anlaşmazlığa düşmüştü. İşte bu yıl Rusya, türkiye ile bir Kardeşlik ve Tarafsızlık antlaşması imzaldı. Rusya ve Türkiye arasında resmi ilişkiler çok samimi idi ve Ruslar , Türkiye’nin sanayileşmesine teknik yardımda bulundular. Bununla birlikte iki ülke insanları arasında çok az ilişki ve kültürel değişim vardı. Dönemin T.C. hükümeti Marks’ın ve Lenin’in eserlerinin okunmasına izin verdi. Ama, sınıf farklılığı düşüncesini yayma yasağı kanununa göre aktif Komünistleri tutuklattı. 1936’da İtalya , Akdenizdeki saldırgan deniz gücüyle statükoyu tehdit ederken, Türkiye, Lozan Antlaşmasındaki boğazlara ilişkin maddelerin yeniden gözden geçirilmesi gerekliliğini ileri sürdü. Montro Antlaşmasıyla önemli bir ayrıcalık elde etti. Bu antlaşmaya göre, Boğazlara tahkimat yapma ve savaş dönemlerinde Boğazları kapatma yetkisini aldı.

G. E. Kirk; A

History of the Middle East, Methuen, 1964

Öğrenci metini analiz etmeden önce, bir uygulama sorusu olan “ bu metin birincil kaynak mı? “ sorusunu cevaplamalıdır. Ondan sonra soruya ilişkin olarak, metnin ilgili kısımlarını analiz(değerlendirme) eder. Sonra yazarın görüş noktalarını gösteren kısımları analiz (yorumlar) eder.

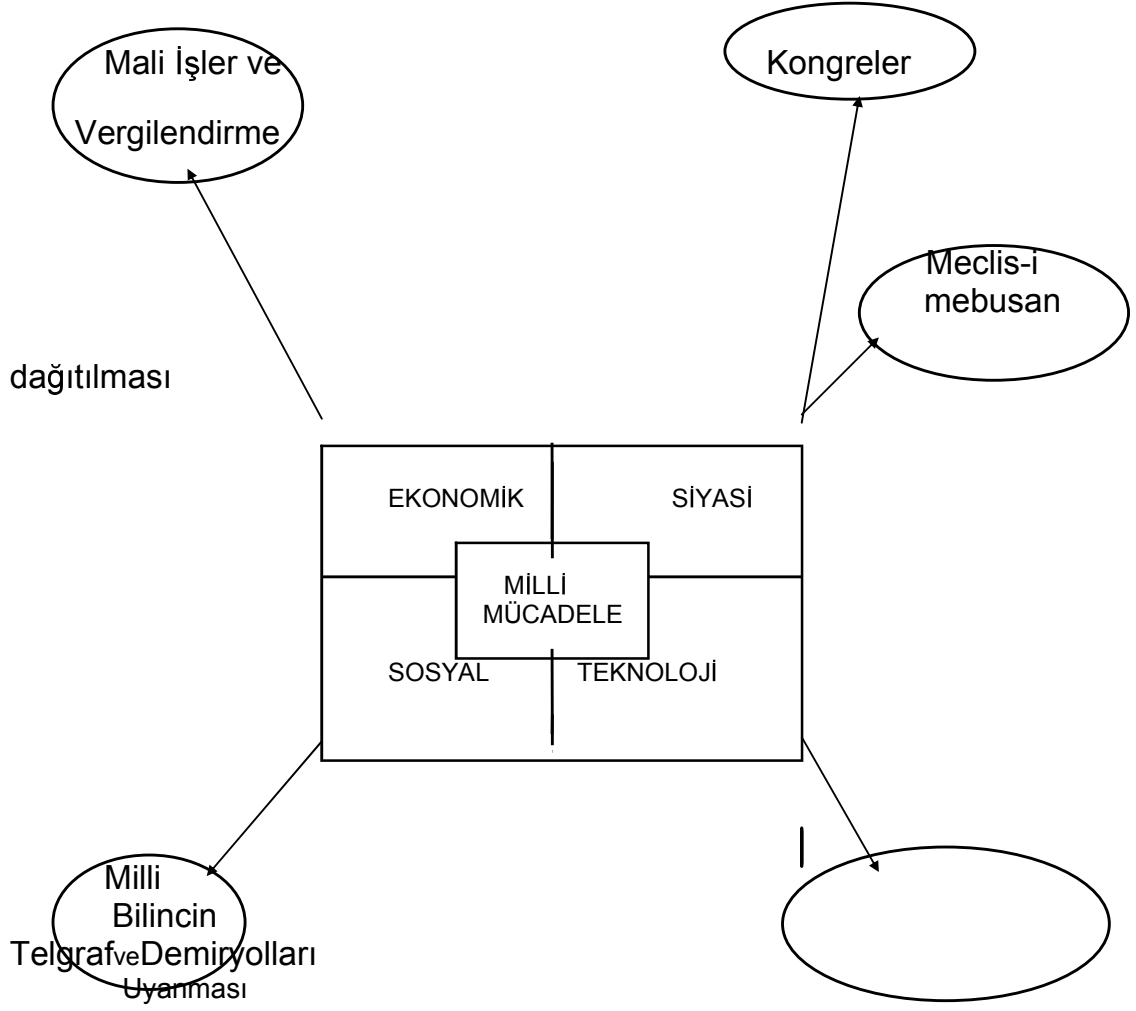
Metine ilişkin olarak, öğrenciden şu sorulara ilişkin notlarda alması istenebilir.

1. Lozan Antlaşmasının, Türkiye için önemi nedir?
2. Lozan antlaşmasının boğazlara ilişkin maddeleri nelerdir?
3. 1920’li yıllarda Rusya ve Türkiye yakınlaşmasının nedenleri nedir?
4. T.C hükümetin ülke içindeki sosyalistlere tavrı ne olmuştur?
5. 1936’da Türkiye, Boğazlara ilişkin maddelerin yeniden gözden geçirilmesi için neyi ileri sürdü.

6. Montrö Antlaşması, Türkiye'ye boğazlar konusunda ne gibi ayrıcalıklar vermektedir.

Leinhardt, (1994:241), konuya farklı bir perspektiften yaklaşmaktadır. Ona göre, tarihte bir olay veya konunun analizi, tarihsel olayı yerleştirecek çerçeveyi çizmeyi gerektirir. Analiz edilecek konun sınırları çok iyi çizilmelidir. Tarihte çizilen bu çerçeve keyfi ve şekilsizdir. Olayın kronolojisi, önemli olaylar ve kişilerde konuyu sınırlamada ve konunun odağını belirlemede yardımcıdır. Kronolojiye dayanan tematik düzenlilik karmaşık tarihsel fenomende araştırmanın sonuçlanmasına yardımcı olur. Olayın sınırlandırılması temel alınarak, anahtar güçlerin veya hareketlerin analizinin krokisi çıkarılabilir. Bir olay ya da konu siyasi, sosyal ve ekonomik açılardan irdelenebilir.

Bloom, hazırlamış olduğu taksonomisinde öğretmenlere analiz sorularının nasıl sorulacağına ilişkin oldukça ipucu vermektedir. Analiz sorusu, öğrencinin materyali parçalara bölüp, incelemesini gerektirir. İki olay veya kişinin benzer yanları veya farklı yanları analiz konusu olabilir. Örneğin; İnkılap tarihi dersinde “ Washington’la Atatürk arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?” veya “Osmanlı İmparatorluğunun duraklama nedenleri nelerdir?” soruları öğrencinin analiz becerisini geliştirir. Şekil-1 deki örnek Milli Mücadele döneminin nasıl analiz edileceğini göstermektedir. Milli mücadele'nin her bir yönü bir grup öğrenciye verilerek araştırma yaptırılabilir, daha sonra öğrenci gruplarının topladıkları bilgileri birbirleriyle paylaşmaları sağlanabilir.



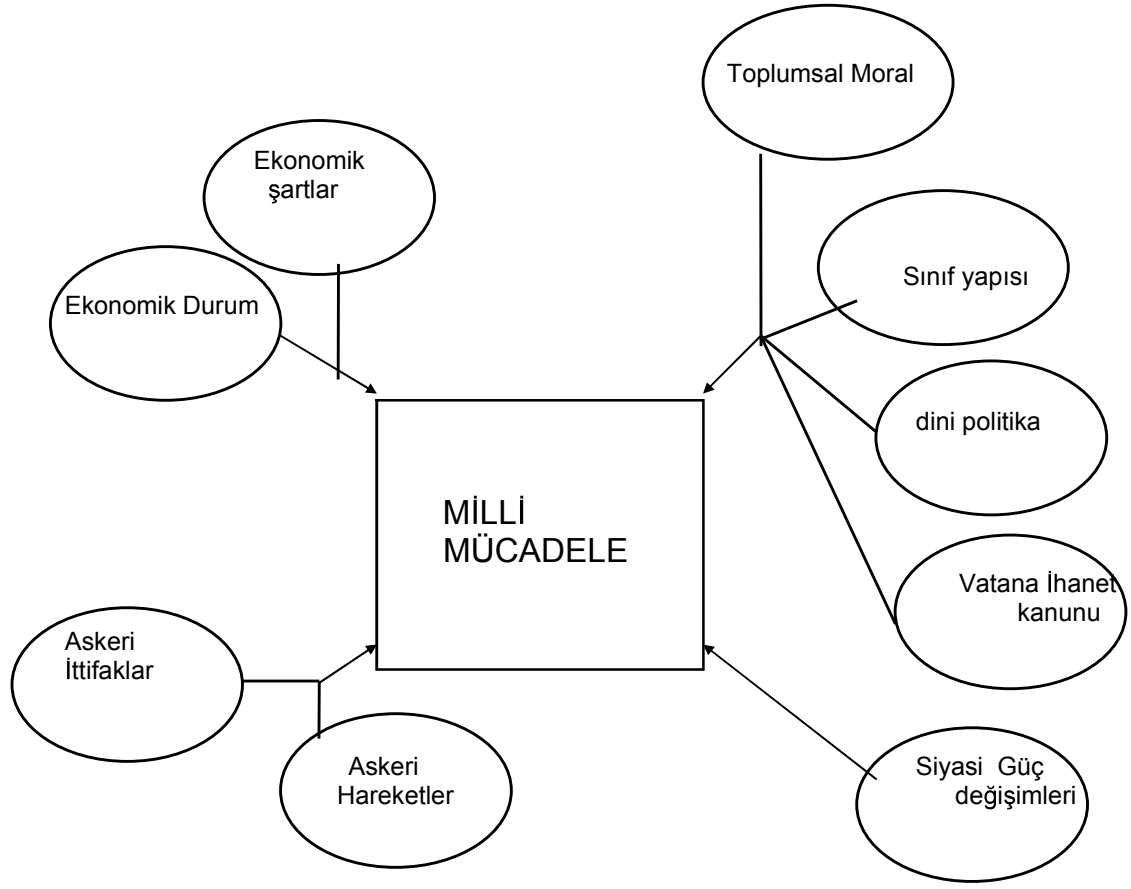
ŞEKİL 1: MİLLİ MÜCADELEYE İLİŞKİN ANALİZ ŞEMASI

4.2.4. Sentez

Analizin tersine farklı kaynaklardan elde edilenlerle dokunmuş bir fikri oluşturma sürecidir(Bknz. Şekil:2). Sentez, tarih veya siyasete ilişkin bir kitabı okup, yorum veya değerlendirmeler yapıp, bunları sözlü veya yazılı bir ifade şeklinde birleştirmeyi gerektirir. Sentez sorusu öğrencinin mevcut bilgiden öteye gitmesine yol açar. Örneğin, Kıbrıs problemine yeni çözüm öneren bir rapor yazınız? veya Atatürk'ün ağaç sevgisini anlatan bir kompozisyon yazınız veya resim çiziniz? Büyük adamlarla ilgili üç teoriyi(Pelkhanov, Carlyle, Spencer) tanımlayınız? Atatürk örneğinde bunların hangisi daha açıklayıcıdır? gibi sorular sentez sorularına örnektir.

Kurtuluş Savaşı'nın konu alındığı bir derste; Mondros Ateşkes Antlaşması sonrası yurdun her yerinde bir yerel direniş hareketleri başlamasıyla birlikte neden Mustafa Kemal Atatürk'ün mücadele'nin liderliğine yükseldiği sentez çalışması şeklinde yapılabilir. Öncelikle tahtaya nedenler maddeler halinde yazılır. Her bir neden bir grup öğrenciye araştırılacak bir konu olarak verilebilir. Daha sonra öğrencilerden Atatürk'ün liderliğe yükselmesi ile ilgili nedenlerin hepsini içeren bir rapor yazmaları istenebilir.

Sonuç olarak, tarih dersi aracılığıyla öğrencinin akıl yürütme yeteneği (tümevarım, tümdengelim, analiz, sentez) geliştirebilir. Fakat, bunun için lise ve yüksek öğretimi beklemek anlamsızdır. İlkokul çağından başlamak üzere uygulamak için öğretmenlerin bu şekilde planlanmış ders örneklerine ihtiyacı vardır. Batı ülkelerinde Leinhardt, Halldén çocukların tarihte akıl yürütme üzerine yaptıkları çalışmalar ülkemizde de yapılmalıdır.



ŞEKİL 2: MİLLİ MÜCADELE'YE İLİŞKİN SENTEZ ŞEMASI

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. OKUL TARİHİ VE AKADEMİK TARİH

Kabapınar'ın (1991:169), İzmir ilinde tarih öğretimine ilişkin yaptığı bir anket de İzmir İnönü lisesinde bir öğrenci'nin "Ben, tarihin liselerde akademik bir çalışma ile bilim gibi öğretilmesini isterdim." dediği yazılmaktadır. Farkında olarak veya olmayarak öğrenci önemli bir tartışmaya dikkat çekmektedir. Bu akademik disiplin olarak tarih ve okul dersi olarak tarih arasında ayırım yapıp- yapmama konusudur. Batı tarihinde ilk defa 1910 yılında M. W. Keatinge, *Studies in the Teaching of History* adlı kitabında; disiplin merkezli yaklaşımdan da hareketle, okul çocuğunun kaynakları profesyonel tarihçilere benzer şekilde kullanması gerektiğini ileri sürerek, birincil kaynak materyallerin okul tarihindeki önemi üzerine geleneksel tartışmayı başlatmıştır (Bourdillon, 1994:12; Lee, 1994:43; Dickinson and Lee,1978:1). 1911'de Keatinge, *A History of England for Schools with Document, Problems and Exercises* adlı kitabını öğretmenlere yardımcı olmak amacıyla bastırdı. Fakat bu kitabın etkisi çok sınırlı kaldı(Bourdillon, 1994:12). Öyle ki, Batı'da olsun, Türkiye'de olsun, günümüze kadar, geleneksel tarih öğretimi; çocuğun belleğini, milli tarihin belkemiğini oluşturan sultanları veya kralları, kahramanları ve savaşları içeren olgular yığını ile doldurmadan öteye gidememiştir. Geleneksel sistemde tarih aktarılması gereken bilgi yığını olarak görülmüştür. Burada öğrencinin etkinlikleri dinlemek, okumak, not almaktan oluşmaktadır.

Hiç şüphesiz ki, tarihçinin, tarih yazımında kullandığı bilimsel problem çözme yöntemi tarih öğretimine uygulandığında; öğrencilerin, tarihsel araştırmanın basit bir modelini kendileri için kurmaları sağlanır, tarihçinin kullandığı yöntemi kendi deneyimlerine dayanarak öğreniler. Gerçekte bu sınıf ortamına M. W. Keatinge'nin ileri sürdüğü gibi, birinci elden kaynakları getirmenin ötesinde bir bilimsel çaba ve yöntemi gerektirir.

Önerilen bu öğretim yöntemi, akademik disiplin olarak tarih ile okul dersi olarak tarih arasındaki ayırımın pek fazla olmadığı anlayışı üzerine kurulmuştur. Bizde bu anlayışın en önemli savunucusu İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'dur.

Öte yandan, Batı'da R. N. Hallam'ın, Piaget'nin geliştirdiği çerçeveyi kullanarak yaptığı araştırmalar, çocukların tarihsel düşünmede formal işlemsel düzeyini 16.5 yaşından önce ulaşamayacağını gösteriyordu. Eğer, bu kabul edilirse, okul tarihi “ gerçek tarih” ten farklı olmalıydı. Ama, Martin Booth , Piaget'nin modelinin tarihsel düşünmeyi ölçmeye uygun olmadığını, çünkü bu modelin tümevarım ve tümdengeliyi içeren doğa bilimlerindeki tecrübelerle dayandığını ileri sürmesine rağmen Culbin, 1994:134), pek çok akademisyen Piaget'nin çerçevesine bağlı kaldı. Bu konuda Gunning de pozisyonunu belirlemiştir. Ona göre, iki tip tarih vardır; akademik disiplin olarak tarih ve okul tarihi. Gunning(1978:13) de, “ Bütün öğrencilerin neden profesyonel tarihçilerin becerilerini öğrenmek zorunda olduğu sorusunun cevabı bana hoşnut edici görünmüyor” demektedir.

Türkiye'de Ziya Gökalp, Avrupa'da da G. R. Elton gibi bilimadamları okul tarihi ve akademik tarih ayrımı yapan görüşün en tipik temsilcileridir. Örneğin, G. R. Elton'a göre, okullarda yapılacak en iyi şey hikaye anlatmaktır. Bunun yanı sıra, Elton, okul dersi olarak tarih öğretiminin amacının araştırmacı tarihçiler üretmekle yönelik olmadığını savundu.

Gerçekten de öğrencilerin çoğu akademik tarihçi olmayacaktır, ama öğrencinin kendi basit tarihsel araştırma modeliyle tarihçinin nasıl çalıştığını keşfetmesi, tarihçinin; tarihsel kanıtları problemin çözümünde nasıl kullandığını deneyimlerine dayanarak öğrenmesi, öğrencinin gelecekte tarihe yaklaşımı açısından önemlidir.

Okulun temel işlevlerinden birinin de çalışmaya değer konu alanlarında öğrencinin zihinsel gelişimini sağlamak olduğu düşünülürse, tarihte içeriğiyle, kavramlarıyla ve araştırma modelleriyle özel bir disiplindir ve özel bir düşünme tarzını gerektirmektedir. Tarih dersleriyle, öğrenciye tarihsel düşünme becerisi kazandırılmalıdır.

Okul tarihi ile akademik tarih ayrımı yapmayan ve yapan iki görüşün tipik temsilcilerini ele almak yerinde olacaktır.

5.1. İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu ve Tarihçi Kişiliğinin Oluşması Olarak Tarih Öğretimi

İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitim sistemi, pragmatizmin ve John Dewey felsefesinin derin izlerini taşımaktadır (Kafadar,1994:180). Baltacıoğlu'nun tarih öğretimine ilişkin düşüncelerini onun genel eğitim düşüncelerinden soyutlayamayız. Bu yüzden ki önce onun eğitime ilişkin düşüncelerini ele almakta yarar vardır. Baltacıoğlu'na(1942:22) göre, eğitim; çocuğa yaşayan toplum değerlerini özümleterek, böylece onda toplumsal bir kişilik oluşturacaktır. Baltacıoğlu'na göre, en iyi eğitim somut bir iş yapmak, bunu işin kendi doğal çevresinde ve gerçek bir üretim biçimi içinde yapmak, yaşama alışmaktır. Toplumsal kişilik ancak toplumun içinde çalışarak, onu aktif biçimde tanıyarak, onunla doğrudan ilişki kurarak ve toplu çalışarak kazanılır.

Baltacıoğlu, eğitim ile ilgili görüşlerini beş ilke altında toplamaktadır(1942:22-39);

1. *Kişilik İlkesi*: Eğitim, insana meslekî kişilik kazandırmalıdır. Eğitimin amacı, öncelikle bir yurttaş sonra da meslek adamı diğer bir deyişle demirci, asker, marangoz yetiştirmektir. Kişi hayatta bir mesleğe sahip olur. Toplumsal hayata hazırlamak için verilen eğitimler, belirli bir mesleğin somut kişiliğini oluşturmaktan ibarettir.

Tarih öğretimiyle, çocuğa bir tarihçinin kişiliği kazandırılmalıdır. Çocuğun tarihçi kişiliğini kazanması için tarihçi gibi çalışması gerekir(Baltacıoğlu, 1942:245).

2. *Çevre İlkesi*: Bu doğal bir çevredir. Bu bir ev ya da derslik değildir. Toprak, deniz, hava, atölye, sahne, lâboratuar, gazete, savaş gemisi vb.

Çocuk gerçek bir tarihçi ortamında yetişir. Bunun için okulda açılacak bir tarih odası veya salonu bu işi görebilir(Batacıoğlu, 1942:250-251).

3. *Travay İlkesi* : Buna, " iş ya da çalışma " ilkesi de denir. Öğrenci, bizzat işi yapıp, ortaya koymalıdır. Bu ilke, "Yüzmek yüzmenin ne olduğunu anlatarak öğretilemez, yüzmek yüzerek öğretilir" anlayışını yansıtmaktadır.

Çocuğun tarihçi nevinden bir nitelik kazanması için elden geldiğince çok çalışma yapması gerekir.

4. *Randıman İlkesi*: Okulda yapılan eğitimin sonunda ortaya verimli, ekonomik, toplumsal olan bir iş çıkmalıdır.

Çocuğun tarih çalışmaları bir ürün vermelidir. Bu çalışmanın sonuçları halka, çevredeki insanlara, anne babalar aktarılmalıdır.

5. *İnisiyasyon İlkesi*: Buna "başlatma ilkesi " de denir. Yani acemi insan bizzat işe başlamalıdır. Öğrencinin işe başlaması için gerekli her türlü imkân ve fırsat hazırlanmalıdır.

Baltacıoğlu'na(1933:165) göre, okuldaki tarih çalışmalarının amacı; tarihçi kişiliği kazanmış insan yetiştirmektir. Okuldaki tarih çalışmaları buna bir alıştırma ve giriştir. Tarih öğretiminde önemli olan yetkin tarihçiler

yetiştirmek değil, çocukları tarihçiliğe, yani tarihçinin kişiliğine girerek, yaşayarak, anlamaya alıştırmaktır.

Baltacıoğlu, tarih öğretimine ilişkin düşünceleri zaman içinde olgunlaşmıştır. 1912’de Balkan Savaşları’nın yaşandığı Bulgar toplarının Çatalca İstihkâmlarını dövdüğü bir sırada yazdığı “Talim ve Terbiye’de İnkılâp” adlı kitapda yenilginin getirmiş olduğu bir ruh çöküntüsü içinde intikamcı bir Baltacıoğlu sözkonusudur. Çünkü burada tarih, düşünceden çok vatan duygusunu harekete geçiren bir araç olarak ele alınmıştır. Baltacıoğlu şöyle yazmaktadır:

“ Dersler arasında tarih..., düşünceyi bugünden geçmişe doğru sürükleyerek geçmişin mutluluklarını, güzelliiklerini, şanlı başarılarını öğreterek, bugünün felâketlerini, bozgunlarını göstererek, bir yandan millî gururu geliştirecek, bir yandan da yeni nesli intikama yöneltecektir”(Baltacıoğlu, 1995:63).

Baltacıoğlu, 1933 tarihli “*Tarih ve Terbiye*” adlı kitapta tarih ve eğitim arasındaki ilişkiyi oldukça detaylı olarak incelemektedir. Bu kitapta tarih öğretimine çok farklı yaklaşan bir Baltacıoğlu vardır. Yani 1912’deki duygusallıktan arınmıştır. Ülken’e göre, Baltacıoğlu bu kitapta Durkheim’in sosyolojisi ile Bergson metafiziğini eğitim felsefesi bakımından uzlaştırmaya çalışmaktadır.(Ülken, 1967: 88).

Baltacıoğlu’nun tarih öğretimine ilişkin düşünceleri şu bakımdan önemlidir.

1. Bu kitapta, İçtimai Mektep kitabında, çıkardığı Yeni Adam mecmuasında olsun, tarih öğretimine ilişkin düşünceleri olgunlaşmıştır. Bu düşünceler bir tez niteliğinde olup, onun eğitim anlayışı ile tutarlı bir bütün oluşturur.

2. Bu görüşler ileri sürüldüğü yıllara rağmen, bugün de güncelliğini korumaktadır.

Baltacıoğlu'na (1933:78) göre, tarih araştırması, hem geçmişin bilgisini hem de sorgulamaları içeren karmaşık bir zihinsel etkinliktir. Tarih, belgeler aracılığıyla geçmişini yeniden kurma girişimidir. Belgenin doğru olup, olmadığı saptandıktan sonra belgeler aracılığıyla kaybolan bir hayatı yeni baştan ve mümkün olduğu kadar aslına yakın bir şekilde oluşturmak, yani tarihi inşa veya sentez işidir. Tarih eğitimi en mükemmel şekilde almış olan insan yalnız tarihçidir. Tarih öğretmeni için en ideal en gerçek model tarihçinin modelidir. Tarih öğretiminin amaçları tarihçi kişiliğinin oluşmasıdır. "Tarih öğretiminin amacı nedir?" diye sorulduğunda genellikle geçmiş zamanlar hakkında bilgi vermek, eski uygarlıklar fikrini kazandırmak, geçmişini öğretmek gibi harç-ı âlem cevaplar verilmektedir. Baltacıoğlu, bu cevapların hiç birini tatmin edici bulmamaktadır. Baltacıoğlu'na (1933:161;1942:245) göre, tarih eğitiminin amacı, öğrenciye tarihçi gibi veya ona yakın veya hiç olmazsa o soydan bir kişilik kazandırmaktır. Tarih bilimine ait bir kişiliğın oluşturulması demek, tarihi okumak, söylemek, bellemek demek değildir. Tarih öğretim programları geçmişte insanlığın yaptığı askerî, iktisadî ve diğer bütün uygarlık unsurlarını öğretmeyi içermelidir. Bir meslek adamı olarak tarihçi tarihsel gerçeklere ulaşmak için gözlem, belgeleme, şüphe, sentez gibi teknikleri kullanmaktadır. Bunlara tarihin yöntemleri denir. Baltacıoğlu'na (1933:183) göre tarih eğitimi vermek demek, tarihçi kişiliğini öğrenciye aşılama ya da tarihçi kafası denilen bilimsel kafanın acemi bireylerde ilkel bir şekilde de olsun oluşturulmasıdır. Bu noktada Baltacıoğlu şu soruların cevaplarının netleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır:

- a. Tarihçi kişiliğinin tabiatı nedir?
- b. Bu tabiat hangi çevrelerde ve hangi şartlarda oluşturmaktadır?
- c. Bu kişiliği oluşturan ilim tekniği nedir?
- d. Çocukta tarihi gerçeklik fikrinin oluşmasının imkânları nelerdir?

Bu görüşe karşı eğitimcilerin sıklıkla tekrarladığı bir cümle vardır: “Bizim amacımız okullarda tarihçiler ve tarih uzmanları yetiştirmek değildir.” Nitekim G. R. Elton böyle düşünen kimselerden biridir. Bununla beraber, Baltacıoğlu (1932:165), bu şekilde düşünenlere şöyle karşı gelmektedir:

“Tarih öğretiminin amacı tarih eğitimi almış bir adamdır. Klasik pedagojiye göre, tarih öğretiminin amacı, gözlem, hüküm melekeleri ile donanımlı bir adamdır. Halbuki tarihçi gözlemi haricinde bir gözlem, hüküm ve akıl yürütme yoktur.”

Baltacıoğlu’na (1942:246;1933:182) göre; öğrenci, tarihçi *gibi* çalıştırılmalıdır. Buradaki “**gibi**”den tarihçi türünden, tarihçi yolunda, tarihçinin yöntemleriyle, tarihçinin şahsi faaliyet tarzıdır. Amaç, tarihçi yapmak değildir. Fakat bilime, bilimsel etkinliklere başlatmak, alıştırmak, bilim yoluna koymaktır. Öğrenci tarihçi olmayacak, ama tarihçinkine benzer bir takım işler yapacaktır. Baltacıoğlu, ortaöğretimin görevinin tarihçiler yetiştirmek olup, olmadığına bir bakıma hayır, bir bakıma evet demektedir (Baltacıoğlu,1933:181). Hayır diyor, çünkü o da tam ve mutlak anlamda tarihçilerin yetişmesine imkân olmadığını kabul etmektedir. Evet diyor, çünkü tarihçinin gerçek dediği ile çocuğun gerçek dediği şey arasında hiçbir fark yoktur. Tarihçi için Sakarya savaşı ne ise çocuğun gözünde de öyledir. Çünkü bu konular yabancı konulardır. Bu konu iki türlü görülmez. Tarihçi sadece okuyan, belleyen ve söyleyen biri değildir. Tarihçi okumaz, yazar, bellemez, düşünür, taşımaz, işler ve kullanır. Demek ki, Baltacıoğlu’na göre, tarihin bir bilimsel bir de eğitimsel iki cinsi yoktur. Diğer bir deyişle tarih öğretiminin bilim adamına yönelik bilimsel şekli ile herkese yönelik genel bir şekli yoktur. Baltacıoğlu’na göre tarihçi kişiliği bir öğrenci için en yakın amaç değil, en uzak amaçtır. Öğrenci ile tarihçiyi ayıracak yegane fark yaptıkları işin tabiatı değil belki de derece ve merhalesidir. Öğrenciyi tam bir tarihçi yapmadan da tarihçinin kişiliği cinsinden ve onun kaba ve ilkel bir şekli olan bir tür kişilik verilebilir. Kısaca, Baltacıoğlu’na göre tarih öğretiminin amacı tarihçinin bilimsel kişiliğinin üretilmesidir.

5.1.2. Baltacioğlu'na göre Tarihçi Kişiliğini Oluşturacak Etkinlikler ve Teknikler Nelerdir?

Baltacioğlu'na (1933:170)göre, tarihi **“inşâ ve tesis etmek”**le **“inşâ ve tesis edilmiş tarihi doğrudan doğruya okutmak”** aynı şey değildir. Bugün dünyanın bütün memleketlerinde ve bütün okullarında tarih öğretimiyle yapılan okumak ve okutmaktır. Halbuki Baltacioğlu'na göre ise ideal olan tarihçinin eserini değil, kişiliğini özümsemektir. Tarihçinin deneyimi dolayısıyla (vicarous) bir deneyimdir. Bu dolayısıyla deneyimin başlıca iki şekli vardır. Biri belgeler üzerinde çalışmak, diğeri de görgü tanıklarına başvurmaktır. Belge tarihçi için en büyük araçtır. Tarih kitaplarında tarih belgelerinin sayısı yeterli değildir. Tam olarak da verilmemiştir. Öncelikle bir tarih belge koleksiyonuna ihtiyaç vardır. Baltacioğlu'nun aradığı tarih kitabı eserlerden, parçalardan, örnekler aktaran bir tarih kitabıdır. İşte böyle bir kitabın doğrudan doğruya incelenmesi tarihçi deneyimi denebilecek bilimsel yani kişisel ve yaratıcı deneyim sözkonusudur. Baltacioğlu'na göre gerçek deneyim, deneyimi gerçekleştiren adamın, şüphesi, araştırması gibi koşulları ister. Sonucu bilinen şeyi tekrarlamak bunun adı deneyim değildir.

Öğrencinin, kendi tarihî deneyimini gerçekleştirmesi için öncelikle tarih belgelerinden oluşan bir tarih odası oluşturulmalıdır. Tarih odası, tarihçilerin düşünce hayatına uygun olan bütün fiziki, sosyal şartları taşımalıdır. Sandalyeleri, masaları, resim ve harita tezgahları olmalıdır. Kitap, not, fiş biriktirmeye mahsus dolaplar olmalıdır. Bu odaya tarih araştırmalarına uygun her türlü malzeme ve belge toplanmalıdır. Coğrafi ve tarihî haritalar, resimler, mukayese cetvelleri, antikalar, kopyalar, projeksiyon klişeleri. Tarih odasında öğrencinin tarih tekniğine alışması sağlanmalıdır. Okullarda tarih odasının oluşturulmasından sonra öğrencinin, tarih metodolojisini istediği şekilde çalışması sağlanır. Bu durumda öğrenci henüz uzman olmadığı için öğretmenin rehberliğine

ihtiyaç vardır. Bir tarihçi kendi başına çalışabilir. Halbuki öğrenci kendi başına çalışamaz(Baltacıoğlu, 1933:184-185).

Kısacası, Baltacıoğlu'na göre mevcut tarih öğretiminde öğrenci tarihi hazır olarak bulmakta ve sadece alıcı konumundadır. Bu konu da Baltacıoğlu şöyle demektedir:

“ O halde yalnız tarih bilen değil, bilgisini hakikî tarih konusunu kendi müşahede, kendi inceleme, kendi tefekkürüyle istihsal eden ve ondan istifade etmeyi bilen bir adamın teşekkülüne ihtiyaç vardır(Baltacıoğlu, 1933:184).”

Baltacıoğlu'nun önerdiği öğretimde ise öğrenci tarihi kendi inşa etmekte, eleştirmekte, diğer yazılmış olan tarih kitapları ile karşılaştırmakta ve yaratıcı olmaktadır.

5.1.3. Bruner ve Disiplin Alanı Yaklaşımı

Batı dünyasında program geliştirmede disiplin yaklaşımını savunanların öncüsü konumundaki Bruner'in(Ornstein ve Hunkins, 1988: 174) *The Process of Education*(1961) ve *Toward a Theory of Instruction*(1966) adlı kitaplarında Baltacıoğlu'nun fikirlerine benzer fikirleri sürdüğü görülmektedir. Baltacıoğlu'nun bu düşünceleri 1933 yılında ileri sürdüğünü göz önüne getirilse, Baltacıoğlu'nun tarih öğretimi alanındaki özgünlüğü bir derece daha anlaşılır. Buluş yoluyla öğrenmeye vurguyla birlikte, hipotetik düşünme ile problem çözmede sezgisel ve analitik süreçler, disiplin merkezli programın ana temasıdır(Tanner, 1980:537). Bruner'e (1991:42), göre, öğretim, öğrenciyi ya da problem çözeni kendi kendine yeter durumuna getirmeyi amaçlayan geçici bir hal olup, anlamlı öğrenme de çocuğun aktif katılımını gerektirir(Sprinthall, 1990: 248). *The Process of Education* adlı kitapta Bruner'in hipotezi şudur;

“..İster bilginin sınırında olsun, ister 3. sınıfta entellektüel etkinlik, her yerde aynıdır. Masasında ve laboratuvarında bilimadamı her ne yapıyorsa böyle bir etkinlikle uğraşan kişinin benzer bir düzen içinde çalışması gerekir. Bu şekilde uğraşılan disiplin ilgili doğru anlayışa ulaştırabilir. Bilimadamı ile okul çocuğunun

etkinliği arasındaki farklılık etkinliğin türünde olmayıp, derecesindedir" (Bruner, 1961:14).

Bu kitabı, Tanner(1980:523), 1959'da başkanlığını Bruner'in yaptığı Woods Hole on Cape Cod toplantısı sonucunda yazılan bir manifestosu olarak değerlendirmektedir. Bruner'e göre her yerde zihinsel etkinlikler aynıdır. Bu konuda şöyle demektedir;

" Çocuklar yetişkinlerden daha yaratıcı ve enerjik olmakla beraber, anaokuldan üniversiteye kadar bütün yaşlarda insanlığın zihinsel becerilerinin benzerliğine çok şaşırdım."(Tanner, 1980: 535).

Bruner'e göre, fizik öğrenen bir okul çocuğu bir fizikçidir. Gerçekte bir fizikçi gibi davranarak fizik öğrenme onun için oldukça kolay olacaktır. Fizik dersinde, Marconi'nin yaptığı gibi, öğrenci radyo sinyallerinin iletişimini bulmak zorunda değildir. Ondan istenen, öğretmenin yönlendirici sorularıyla radyo sinyallerinin arkasındaki temel ilkeleri keşfetmesidir(Sprinthall, 1990: 248). Bu tarz bir öğrenme kitaptaki radyo konusunu ezberlemekten iyidir. Benzer şekilde tarihte de öğrenciler konuya tarihçi olarak yaklaşmalıdır. Diğer bir deyişle, eğer öğrenci tarihi öğrenecekse, bir tarihçi gibi araştırma yapmalıdır(Sönmez,1993:97). Üstelik her konu entellektüel dürüstlük içinde gelişim çağındaki her çocuğa etkin olarak öğretilir(Bruner, 1961:33).

Bruner'e göre eğer uygun şekilde sunulursa, her tür konu her çocuğa anlatılabilir. Yalnız, buradaki can alıcı problem, " temel bilgiyi çocukların ilgi ve yeteneklerine göre nasıl ütüleyeceğiz?" sorusudur(Medley and White, 1994:219).

Bruner'in öncülüğünü ettiği disiplin merkezli programa şu eleştiriler yapılmıştır. Birincisi, hayatın kendisinde bilgiler arasında sınır yoktur. Hayat, problemlerin çözümünde interdisipliner bir yaklaşım gerektirir. Bu konuda Dewey, " Disipliner mantığa dayalı çalışmalar; entellektüel etkinliğin, sıradan hayat etkinliklerinden yalıtılması tehlikesi taşır" demektedir(Tanner, 1980:533). İkincisi, Piaget'nin çalışmaları ileri

sürölerek, çocukların hipotetik yeteneğinden yoksun olduğunu, soyut düşünme aşamasına 11 yaşından sonra ulaştığı, her yaşta zihinsel etkinliğin aynı olmadığı savunulmuştur. Piaget de, 4- 5 yaşındaki bir çocuğa tarihsel bilginin göreceli ve yanlı olduğuna ilişkin düşünce yapısını öğretmeye çalışmak anlamına gelebilecek olan entellektüel etkinliğin, her yaşta aynı olduğu ifadesinin kendisini derin hayretlere düşürdüğünü belirtmektedir(Sprinthall, 1990: 332).

Bruner'in muhalifleri, onun görüşlerini maalesef 6 yaşındaki "mini bilginlere" tarihçi gibi düşünmeyi öğretme uç noktasına çekmişlerdir(Sprinthall, 1990:332). Bütün bunlara rağmen, 1978'de P.J. Roger'ın girişimleriyle, Bruner'in fikirleri tarih öğretiminde de yankı bulmuştur. Günümüz de artık Tarih öğretiminde Bruner'in fikirlerinin köklü temeli vardır. Bu ilişkiyi şöyle maddeleştirilebilir:

1. Tarih, kendi kanıtlama süreci, içeriği, düzenleyici kavramları ile farklı bir " bilgi biçimi'dir."

2. Öğrenci, tarihin yapısına ayak uydurmaya teşvik edilmelidir.

3. Tarih , öğrenilmesi gereken farklı bir disiplin ve bilgi biçimidir. Diğer derslerle bağlantı gereklidir. Ama tarihin farklılığı yitirilmemelidir.

4. Her ne yaşta olursa olsun, her hangi bir tarih konusu her çocuk için anlaşılır kılınabilir. Fakat çocuklara bazı konuları daha kolay öğretmenin kolay olduğunu inkar etmemek gerekir.(Medley and White, 1994:219).

Yukarıda da görüldüğü gibi, Bruner'in takipçisi pek çok tarih eğitimcisi okul tarihinin çocuğa tarihsel araştırma modeline pratik giriş olarak verilmesi gerektiği ortak düşüncesindedir. Üstelik, bu görüş, tarihçi becerilerinin, çocuklarda gelişmesi için çocuğun tarihsel dökümanlar ile

haşır neşir olmasının önemini vurgulamaktadır. Bu konuda J. Chaffer şöyle yazmaktadır:

"Bugün tarihçinin yöntemi her yerde konu öğretiminde model olarak ele alınmaktadır. Disiplin olarak tarih bir araştırma süreci olduğu için Nuffield projesinin yaklaşımına oldukça uygundur."(Dickinson and Lee, 1978:2).

Bu görüşü Batı Avrupa'da savunanlar arasında T. S. Turner ve John Fines, Stuart Greene yer almaktadır. T.S. Turner da çocuklara kendi kendilerinin tarihçileri olma gerçek fırsatına dikkat çekmektedir (Dickinson and Lee, 1978:19). John Fines (1994:124) da, Gunning gibi(1978:14), çocukların çoğunluğunun akademik tarihçi olmayacağına dikkat çekerek, kasabasındaki 4000 çocuktan sadece 4'ünün üniversitede tarih öğrenimi gördüğünü yazmakla beraber, aktif tarih eğitiminden yanadır.

Greene(1994:166), öğrencilerin tarihçi gibi düşünüp, hareket etme yeteneklerini geliştirici araştırmaları vurgularken, öğrencilerin tarihçilerin değer verdiği düşünme becerilerini geliştirme fırsatına ihtiyacı olduğunu; tarihçilerin değer verdiği akıl yürütme tarzıyla problemler çözmeyi ve tarihsel anlatılar yazmayı öğrenmelerini vurgulamaktadır. Greene göre, öğrenci okuduğu hakkında eleştirel olarak düşünebilen, farklı kaynaklar ile kendi bilgilerini bütünleştirebilen bir "yazar" (tarihçi değil) olarak öğretim sürecine aktif olarak katılmalıdır(1994:166). Medley ve White(1994:219), okul tarihi adı altında " gerçek tarih'ten" farklı bir kategori yaratmanın alamsızlığını vurgulamaktadırlar.

Sonuç olarak, Baltacıoğlu'nun(1933:183) tarih öğretimine ilişkin aşağıdaki şu görüşü yaklaşımını belirlemektedir:

"Bence gerçek bir tarih öğretiminin ilhamları çocuğun kafasında değil, dışarıda bilim kurumunun maddî ve manevî şartlarındadır. Bir şey oluşturmaya başlamadan önce elimizdeki hamurun doğasından önce oluşturulması istenen konunun bilinmesine ihtiyaç vardır. Tarih öğretiminin amacı bilimsel kurum ve alimin kendisidir"

Günümüzde, Baltacıoğlu'na benzer görüşler ileri süren, Bruner, T. S. Turner ve John Fines, Stuart Greene gibi Batılı eğitimcilerin görüşünü şu şekilde özetlenebilir;

1. Tarih bilgi yığını olarak değil de, araştırma yöntemi olarak öğretilmelidir.

2. Tarih öğretimi, öğrencinin kaynak materyalleri kullanmasını içermelidir. Bu şekilde öğrenciler, kaynakları kullanarak tarihçilerin yaptığını yaparlar. Tarihçilerin mesleğini özümserler ve tarihçinin ne yaptığını öğrenirler.

5.2. Ziya Gökalp ve G. R. Elton'un Görüşleri

Ziya Gökalp, tâlim ve terbiye gibi iki farklı kelime arasındaki ikilikten hareket ederek tâlim ile gençlerin maddi kanunları kullanma alışkanlığını kazanacağını ve bu şekilde doğaya uyum sağlayacağını belirtmektedir. Okullarda fizik, kimya ve matematik gibi dersler bunun için okutulur. Gökalp'e göre, terbiyenin amacı ise gençleri millî çevreye en iyi şekilde uyum sağlamasıdır. Gökalp bilimi de ikiye ayırmaktadır: Bunlar, yaratıcı bilim ve yaratılmış bilimdir. Yaratıcı bilim, bilim yöntemlerinin bilimadamlarının zihninde etkin bir surette bulunması ve onu harekete, araştırmalara götürmesidir. Yaratılmış bilim ise bilimadamlarının bulduğu gerçeklerin toplamıdır(Erişirgil,1951:147). Gökalp'e göre, Tarih ve Edebiyat gibi dersler millî terbiye'ye hizmet ederken, Fizik, Kimya ve Fen Bilgisi öğretmenleri yaratıcı ilim sahibi olmalı ve öğrenciyi bilim yöntemine alıştırmaya ve bunu ruhlarda etkin halde bulundurmaya çalışmalıdırlar(Erişirgil, 1951:154).

Ziya Gökalp, Durkheim sosyolojisinden hareketle iki türlü tarih olduğunu düşünmektedir. Bunlar; objektif(şe'ni) tarih ve millî tarihtir. Gökalp'e (1922: 15) göre, objektif tarih, bilimdir; millî tarih ise

sanattır. Diğer bir deyişle, objektif tarih, insaniyetin hafızasıdır; millî tarih ise kişinin ait olduğu milletin vicdanıdır.

Gökalp'e (1922:16) göre, objektif tarih olguları olduğu gibi görür. Tarih yönteminin bütün kurallarına uyarak belgeleri inceler. Objektif tarih bilimsel niteliktedir. Millî tarih'in amacı ise sadece pedagojiktir. Tarih, çocuklara kendi vatanlarını sevdirmek, milletlerini en saygın bir millet olarak tanıtmak için en iyi araçtır. Onlara atalarının faziletlerini, kahramanlıklarını, milletin şanlı şerefli maceralarını öğretmektedir. Tarih aracılığıyla, çocuklara gelecek için verilecek ideal daha iyi telkin edilebilir. Millî tarih pedagojik içeriğe sahip olup, bir terbiye sanatıdır. Millî tarihin görevi çocuklara dedelerinin yaptığı büyük işleri, milletin şöhretini, vatanın şerefini öğretmektir. Gökalp'e (1922:17) göre, her iki tarih türü de yararlıdır ve ikisi de gereklidir. Tarihçilerin dikkat etmesi gereken nokta objektif tarihe, millî tarihin serbest yöntemlerini sokmamaktır.

Ziya Gökalp'e benzer bir şekilde, ünlü İngiliz tarihçi G. R. Elton okul tarihi ve akademik tarihin farklı olduğunu düşünmektedir. Elton'a göre, ortaöğretimde öğrencilere araştırmacı tarihçiler olacaklarmış gibi davranmanın hiç bir anlamı yoktur. Birincil kaynakların sınıfta ilgiyi çekmek için ve de kanıt olarak kullanılması 1911'de M.W. Keatinge'nin tarafından ortaya atıldığında G. R. Elton buna karşı çıkmış, ortaöğretim düzeyindeki tarih derslerinin araştırmacı bilimadamı üretmeye yönelik olmadığını ileri sürmüştür(Dickinson and Lee, 1978: 1).

6. sınıftan önceki okul tarihinin amacı çocuğa geçmişi öğrenme hakkında bir istek vermektir. Çünkü, Elton'a göre, geçmişin bilgisi disiplin olarak gelişmiş bir tarih algısına yol açması için bir ön koşuldur. Elton'un bu görüşleri geleneksel okul tarihinin temelini oluşturmakta olup, öğretmen merkezlidir. Elton'un programı eski çağlardan yakın geçmişe insan etkinliklerinin kronolojik özetini vurgular. Üst sınıflarda da seçilmiş dönemlerin ayrıntılı çalışması yapılır. Elton'a göre, ilk ve ortaöğretim

düzeyinde, tarih dersleri, çocuğun, geçmişin büyüklüğünü birazcık kavramaya ve ilgi göstermeye teşvik etme üzerine yoğunlaşmalıdırlar. Lisans düzeyinde tarih öğretiminin amacı ise öğrencileri özel zihin eğitimi ile donatmak olduğunu belirtirken, bu eğitimin eleştirci, çözümleyici yeteneği geliştirmek, hayal gücünü ve yapıcı yeteneği de derinleştirmek olduğunu kaydetmektedir(Özbaran, 1992:137).

Elton'a göre, üniversite düzeyinde tarih eğitimi, birincil ve ikincil kaynaklara dayanmalıdır(Booth and Hyland, 1996: 9). Bu düzeyde, tarih, insanın karmaşık problemlerine basma kalıp çözümler önermeye kalkan bir disiplin değildir. Tarih, problemleri çözmek için gerekli akıl yürütme yetisini ortaya çıkaran bir disiplindir.(Tosh, 1997:149).

Lisans düzeyinde interdisipliner anlayışa karşı çıkan Elton, öğrencinin zihninin eğitilmesi gerektiğini, eğitilmemiş zihni çok renkli bilgi ve sindirilmemiş fikirlerle doldurulmamasını vurgulamıştır(Özbaran, 1992:141).

Elton'a göre, yüksek lisans düzeyindeki tarih öğretiminin amacı iyi donanımlı akademisyenler ortaya çıkarmaktır. Üniversitelerde yapılan tarih öğrenimine ilişkin olarak şunları demektedir:

" (Tarih öğretmenleri)...tarih çalışmalarının yararlılığı'nın, pek de öyle aktardıkları bilgiden ve günümüze özgü problemleri kendi tarih öncelerine bakarak anlama sürecinden kaynaklanmadığını hep hatırlamaları gerekir. Asıl yararlı oldukları yön, sadece bu çalışmaların geliştirebileceği, tümüyle onların özünden gelen ve son derece akli başında, dengeli, sevecen nitelikteki yargılayabilme standartları ile akıl yürütme yetilerini ortaya çıkarmalarıdır."(Tosh, 1997:24).

Sonuç olarak, Baltacıoğlu ve Bruner de tarihin bir bilimsel bir de eğitimsel iki cinsi yoktur. Diğer bir deyişle, tarih öğretiminin bilim adamına yönelik bilimsel şekli ile herkese yönelik genel bir şekli yoktur. Öte yandan Ahmet Refik, Sâti, Ziya Gökalp, G.R. Elton'dan gibi eğitimcilerde, bir bilimsel tarih ve eğitimsel tarih ikiliği vardır. Bu yüzdendir ki, Ahmet Refik ilkokul ve yüksek öğrenimde tarihten beklenen amaçlar farklı farklıdır.

Aynı şekilde, Ziya Gökalp düşünce sisteminde objektif tarih ve milli tarih ayrımı vardır.

Günümüzde, Nichol'un de(1991:32) belirttiği gibi, bugün Avrupa'da bir çok öğretmen öğrencilerini bireysel olarak ya da gruplar halinde profesyonel tarihçinin becerilerine ve yöntemine katılmaya yöneltmektedir. Neden öğrencilerin tarihi tarihçilere benzer bir şekilde çalışmaları gerektiğiyle ilgili üç sebep sıralanabilir:

"1.Aldığımız tarihe nasıl ulaşıldığını bilmeksizin bu ezberlendiğinde, öğrenilenler bir iddalar serisi olur. Ezbere öğrenilen tarih kullanışsızdır.

2.İyi öğrenme her zaman öğretmenden çok işi öğrencinin yaptığı aktif öğrenmedir. Kanıt problemleriyle uğraşarak öğrenme zihin açıcı, hoşnut edici ve meydan okuyucu öğrenmedir. Aktif öğrenme geniş anlayışa yol açar.

3.Kaynak materyal kullanma ve kanıt problemlerini ele alma ikincil tarihin veremeyeceği gerçeklik duygusunu verir. İkincil materyal heyecanlarımızı, hayallerimizi veya bağlantımızı halihazırda çekmez. Eğer dikkat edilirse birincil kaynak bunu sağlayabilir" (Fines, 1994:125).

Bu sebeplerin yanısıra, Gökalp ve Elton'un tezlerinin iki istenmeyen karakteristiği vardır: Birincisi, millî kalıtımla öğrencileri tanıştırma üzerine çok fazla yoğunlaşmışlardır. İkincisi, tarihe alınması ve ezberlenmesi gereken bilgi yığını olarak davranmaktadırlar. Çocukta birincil kaynağa merak uyandırmaya sınırlı bir önem vermektedirler.

Baltacioğlu'nun görüşüne dayalı bir tarih öğretimi yapılmak istendiğinde iki ana problem ile karşılaşilmektedir; arşiv problemi ve paleografya problemi. Geçmişe ait her türlü materyal öğretim amaçlı olarak kullanılabilir. Kanıtı resmi kurumların yazışmaları ile sınırlamak

doğru değildir. Yani çocuğun arşive gitmesine gerek yoktur. Baltacıoğlu'nun (1933:251)da dediği gibi okulda bir *tarih odası* kurulabilir.

Paleografya bilgisi; tarihçinin, dökümanları çalışması için ön koşuldur. Her belge yazıldığı dönemin dilini yansıtır. Her dönemin kendine özgü bir dili olduğu gibi kelimelerine yüklenen anlamda dönemden döneme değişebilir. Tarihçi, belgenin yazıldığı dönemin diline nüfuz etmeye çalışır. Bütün bunlara rağmen, aslında, paleografya bilgisi, tarihte düşünme tarzı olmaktan çok yardımcı bir beceridir. Paleografya bilgisi ile tarihin araştırma modelinin merkezi karakteristiği olan düşünme yolları arasında ayırım yapılmalıdır.

Tarihçinin tarih yazarken kullandığı yöntemi tarih öğretimine uygulamak için öncelikle tarihçinin nasıl çalıştığına bakmak gerekmektedir. Bu yüzden yedinci bölüm tarihçinin tarih araştırma yöntemine ayrılmıştır.

ALTINCI BÖLÜM

6. TARİHÇİ VE BİLİMSEL PROBLEM ÇÖZME YÖNTEMİ

Esas olarak tarih, tarihçilerin yaptıkları şeydir(Jenkins,1997:38). Baltacıoğlu'nun (1933:182)vurguladığı gibi, tarih eğitimi tarihçi kişiliğini öğrenciye aşılayabilmeli ya da tarihçi kafası denilen bilimsel kafanın acemi bireylerde ilkel bir şekilde de olsun oluşturabilmelidir. O halde, okulda tarih öğretimi, öğrencilerin bireysel olarak ya da gruplar halinde profesyonel tarihçinin kullandığı bilimsel problem çözme yöntemi ile ya da bilimsel yöneme dayalı olarak yapılacaksa, “tarihçi nasıl çalışır? ya da nasıl düşünür?” sorusuna açıklık getirmek gerekmektedir. Hiç şüphesiz ki, tarihçinin nasıl düşündüğünü öğrenmek demek, olgu, düşünce, kanıt, birincil kanıt, ikincil kanıt, iç eleştiri, dış eleştiri, değer, kültürel görecelik, nesnellik, öznellik gibi kavramların anlaşılmasına bağlıdır(Sprinthall, 1990: 332).

Tosh (1997:55), tarih araştırmasını belirleyen iki ana ilkenin olduğunu vurgulamaktadır: Bunlardan birincisine göre, tarihçi ilgi alanına giren belli bir konudaki birincil kaynağı alıp, değerli olanı ayıklar. Bu tip bir araştırmada kaynağın içeriği araştırmanın niteliğini belirler. İkinci tip araştırma ise problem yönelimli yaklaşım izlenmektedir. Burada, ikincil kaynaklar yardımıyla, kendine özgü bir problem saptanır ve bununla ilgili olarak birincil kaynaklar incelenir. İşte böyle bir araştırmada, problem çözme yönteminin ya da bilimsel yöntemin süreçleri gerçekleştirilir. Diğer bir deyişle, incelenecek bir problem ya da konu seçilir. Daha sonra bu problem ya da konu ile ilgili kanıtları ve onları nasıl bulabileceğini araştırılır. Sonra kanıtların gerçeğe yakınlığı, güvenilirliği incelenir.

Tarihçi, bilimsel yöntemi kullanarak bize bugünü ve çağdaş yaşamı geçmişe dayalı olarak açıklar(Paykoç, 1991:6). Tarihsel araştırmanın aşamaları şu şekilde sıralanabilir :

6.1. Problem ya da Konunun Tanımlanması ve Sınırlandırılması

Problemin ya da konunun seçimi araştırmacının amaç ve ilgisine bağlıdır. Kütükoğlu'na (1991:37) göre, bilimsel bir eserin orijinal olması ve bilime katkıda bulunması, sınırlarının tam olarak çizilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, ister araştırmacının amacı bilime katkı olsun, isterse popüler eser vermek olsun, izlenen bilimsel yöntem aynıdır. Genellikle, problem merkezli bir araştırma yeni kaynak keşfine değil de, eski ve bilinen kaynaklara kafada yeni sorularla başvurmaya dayalıdır.

Problem ya da konu öncelikle zaman ve mekân bağlamında sınırlandırılır.

6.2. Problemin Çözümü İçin Öneriler ve Soruların Şekillendirilmesi

Tarihçi'nin hipotezleri veya soruları veri toplamasına ve analizine yön vermektedir. Hipotez olmaksızın tarih araştırması amaçsız bir olgu toplama işinden fazla bir şey değildir. Tarihçi; elinde malzemeye bağlı olarak tarihi inşa ederken, malzemenin karışıklığı arasında kendini kaybetmek istemezse her vakit başka bilimler gibi sorularla iş görmeye kendisine ilke edinmiştir.

Tarihte yığılan bilgilerin tek başına bir değeri yoktur. Asıl olan tarihçinin beyin jimnastiği, zihin alışkanlığı ve bilimsel zihnidir. Böylece tarih binasını, tarihi inşa eder.

Tarihçinin soruları ve kanıt arasındaki ilişki paradoksaldır. Soru sormadan önce her türlü kanıtın geçerli olduğu bilinemez. Öte yandan halihazırda biraz kanıt bilgisi olmadan da anlamlı sorular sorulamaz. Genellikle profesyonel tarihçiler hangi tip soruların değerli olduğunu bilmektedirler(Collingwood, 1990:274; Halldén,1994:34). Bununla birlikte, değerli sorulara ilişkin tarihçiler arasında bir anlaşmazlık vardır.

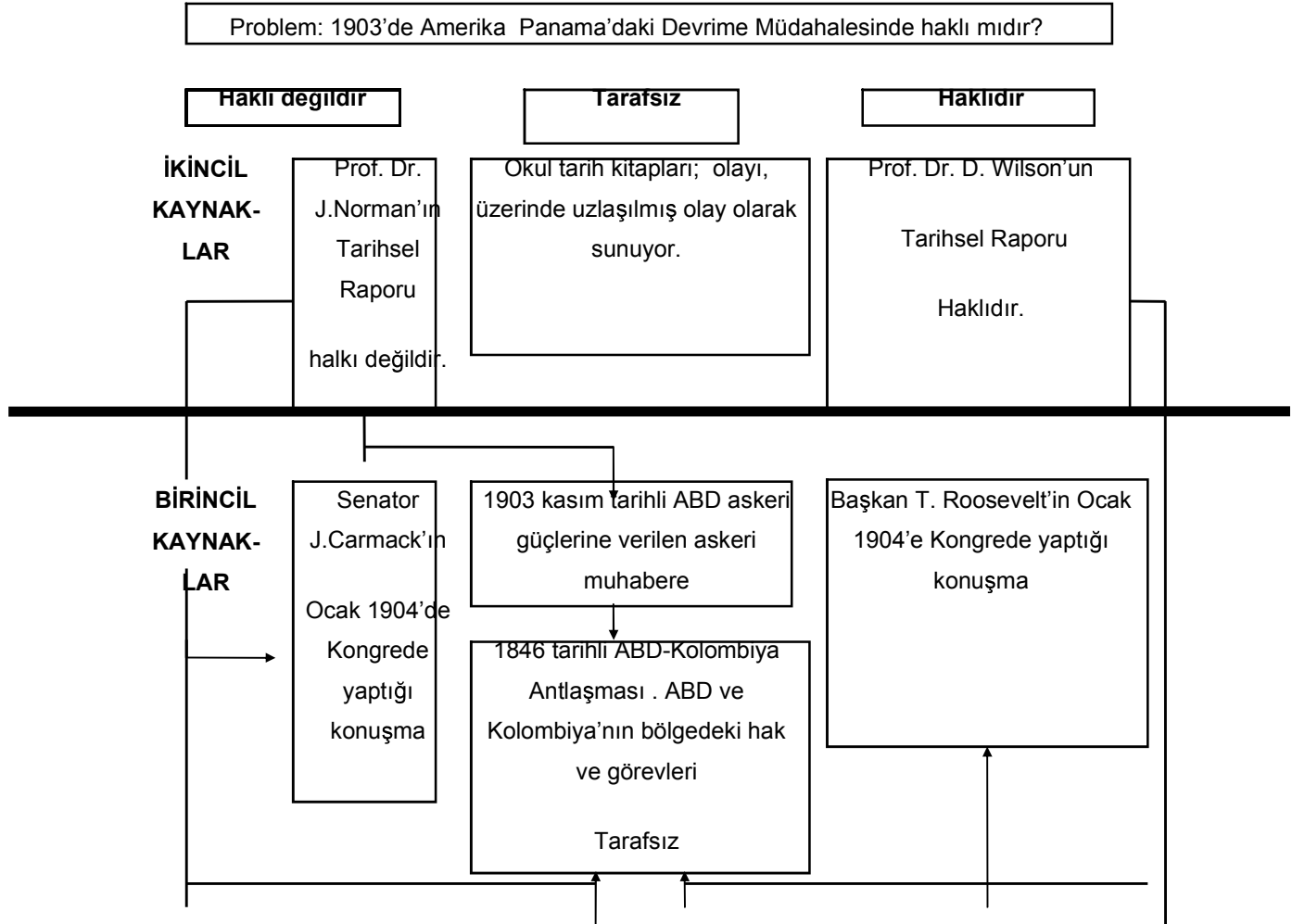
Tarihçinin kanıtına nasıl soru sorduğuna ilişkin olarak şu örnek verilebilir; İstanbul 1914- 1923 adlı kitabı dolayısıyla röportaj yapılan Stefanos Yerasimos, 1914 sonrası Osmanlı İmparatorluğu'nu parçalanması için yapılan projelerle ilgili olarak yaptığı araştırmada kaynaklarına şu soruyu sorduğunu belirtmektedir : “ Acaba bunlardan bazıları herkesin savaşa katılması için yapılmış uyduruk vaatler miydi?”. Yerasimos, araştırmasında, böyle bir faaliyeti İngilizlerin yürüttüğünü; Rusya'yı savaşa çekmek için İngilizlerin Ruslara İstanbul'u vaat ettikleri sonucuna varmıştır (Yerasimos, 1996:8).

6.3. Uygun Kanıtı Toplama, Doğruluğunu, Güvenirliğini ve Geçerliğini Saptama

Tarih bilgisi vasıtalı bilgi olup, doğrudan doğruya gözlem üzerine kurulmuş bütün bilimlerin yöntemlerinden ayrılır. Tarihçi için hareket noktası olan belge, geçmişte yaşamış insanların düşüncelerinden eylemlerinden kalan izlerdir. Tarihçinin hareket noktası belgeler iken, gözlem bilimlerinde ise hareket noktası olgunun kendisidir. Tarihçi belgeyi okur, anlar, eleştirir. Langois(1937:110) bu konuda şöyle demektedir;

" Başkaları ne demiş olursa olsun, insan asıl belgelerin tozlarını hiçbir vakit kendisi temizlemeden yani o vesikaları kendisi bulmadan ve tasfiye etmeden tarihi tam bir surette anlamaya muvaffak olabilir."

Tarih araştırmasında genellikle veri kaynaklarının iki boyutu vardır. Birinci boyuta göre, kaynaklar, çalışılan probleme takınılan tavırla ilgili olarak **tarafsız-bir tarafa meyilli** olarak gruplanabilir(Britt and others, 1994:75-76). Probleme ilişkin olarak hiç bir sonuç içermeyen kaynağa tarafsız kaynak denebilir. Kitaplar, antlaşmalar, haberleşme kaynakları bu tür tarafsız kaynaklara örnektir. İkincisi, olay ile kaynak arasındaki ilişkiden yola çıkarak, **birincil kaynaklar** ve **ikincil kaynaklar** olarak gruplanabilir. Aşağıdaki şekil bu gruplamaya bir örnektir.



ŞEKİL 3: KAYNAK TÜRLERİ

6.3.1. Birincil kaynaklar

Olaylara kendisi tanık olan ya da katılan kişilerin ifadelerini içeren kayıtlar, gazete haberlerin, manüskriptler, anılar, notlar, mektuplar, yazılı kaynaklar, resmi kaynaklar, haritalar, siyasetcilerin konuşmaları ve yasalar birincil kaynak olarak adlandırılır. Diğer bir deyişle, birincil kaynaklar, incelenen döneme ait kalıntı ve bulgulardır.

6.3.2. İkincil kaynaklar

Olayları doğrudan doğruya gözlemeyen ancak birincil kaynağı inceleyen kişilerin kayıtları da ikincil kaynaklardır. Kaynakların verdiği

bilgilerin güvenilirliğini ve geçerliliğini sınavan tarihçi, vardığı sonuçları kaydeder ve diğer insanlara sunar. Diğer bir deyişle, ikinci elden kaynaklar, çalışılan dönemle ilgili doğrudan bir fiziksel teması olmayan kaynaklardır. Tarih kitapları, ansiklopediler, bu cins kaynaklardır. İkinci elden kaynağın değeri oldukça sınırlıdır.

Tarihçi, mümkün olduğu ölçüde ilk elden kaynak kullanmak zorundadır. Tarihçi araştırması sırasında dökümanlardan pek çok veri ve bilgi edinir. İşte bu veri ve bilgilerin geçerliliğinin ve doğruluğunun ayrıca değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu işleme **Tarihsel Eleştiri** denmektedir. Bu süreç sonucunda elde edilen güvenilir veriye de tarihsel kanıt denilmektedir. Tarihsel Eleştiri, genellikle iki aşamada yapılır. Birincisi, kaynağın güvenilirliğinin takdir edilmesi. İkincisi, verinin doğruluğu ve değerinin değerlendirilmesidir. Bu iki süreç Dış ve İç Eleştiri olarak bilinmektedir(Kütükoğlu,1991:28;Safran,1996:49).

6.3.3. Dış Eleştiri

Dış eleştiri, veri kaynağı olan belgenin gerçek olup, olmadığını değerlendirmedir. Verinin güvenilirliğini inşa etmek için bu gereklidir. Bu yüzden belgenin içindeki ifadelerden çok belgenin üzerinde odaklanılır. Bu aşamada belgede kullanılan yazı, kağıdın cinsi, yer adları, kullanılan mürekkep ele alınır. Tarihçi, kaynağın yazarının, yazıldığı yerin ve tarihin beyan edildiği gibi gerçek olup, olmadığını kontrol eder(Tosh, 1997:58).

6.3.4. İç Eleştiri

Belgenin, güvenilirliği anlaşıldıktan sonra, belgenin içerdiği verilerin doğruluğu ve değeri ele alınır, yani belgenin içeriği yorumlanır(Tosh, 1997:60). Belgenin yazarı, olayın eğitimli bir gözlemcisi mi yoksa değil mi? Olayla olan ilişkisi nedir? Amacı nedir? gibi sorulara cevap aranır(Safran,1996:53-54).

6.4. Hipotezleri Test Etme ve Uygun Soruları Cevaplama

Veriler toplandıktan ve güvenilirlik için dış eleştiri, doğruluk için de iç eleştiriye tâbi tutulduktan sonra, kanıtların ışığında sorulara cevap aranır. Hipotezler test edilir.

6.5. Tarihsel Araştırma Raporunun Yazılması ya da Sentez İşleri

Tarihçi, araştırma probleminin içerdiği olayın parçalarını bir araya toplama işine girer. Tarihçi, bu aşamada, bir bütünü oluşturma için pek çok parçayı beraber uydurma ve problemi açıklamada bilginin pek çok parçalarını eşgüdümleme becerilerini sergiler(Cohen and Manion, 1989: 59)

YEDİNCİ BÖLÜM

7. TARİH ÖĞRETİMİNE PROBLEM ÇÖZME YÖNTEMİNİN UYGULANMASI

7.1. ÖN HAZIRLIK

7.1.1. Tarih Öğretimi ve Yöntem Sorunu

Tarih öğretiminde içerik ve yöntem konularını birbirinden kesin çizgilerle ayırarak ele almak anlamlı değildir. Özoğlu(1974) ve Kabapınar(1991), Safran'ın (1993) çalışmaları, tarih derslerinde genellikle ders kitabına dayalı bir anlatım yöntemi uygulandığını göstermektedir. Tarih öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin yapılmış anket sonuçları ele almak konumuz açısından faydalı olacaktır.

Özoğlu(1974:17) liselerde Sosyal Bilimler öğretimine ilişkin 1971-72 öğretim yılında yaptığı bir araştırmada tarih öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin bilgiler sunmaktadır. Bu çalışma, tarih öğretimine ilişkin 1971-1972 öğretim yılına ait bir kesit sunmaktadır. Öğretmenlerin çoğu, anlatım ve soru-cevap yöntemlerini en çok kullandıkları yöntemler olarak belirtmişlerdir. Yine aynı araştırmacının çalışmasına göre 65 tarih öğretmeninden sadece %30'u tarih ders içeriğinde en önemli özelliğin bilimsel yöntem ve içerik olduğunu kabul etmektedir. %34'ü tarih derslerinin içeriğinde toplumun ve çevrenin ihtiyaçlarının öncelik taşıdığını vurgulamaktadırlar(Özoğlu, 1974: 171). Özoğlu'nun çalışmalarına göre, tarih öğretiminde en çok kullanılan yöntemler öğretmenlikteki kıdeme göre değişmektedir. Buna göre, 11 yıl ve daha fazla yıl kıdemli öğretmenlerin, daha az kıdemli öğretmenlere göre anlatım yöntemini daha fazla kullandığı görülmektedir. Soru-cevap yöntemi ise daha az kıdemli öğretmenlerce daha çok kullanılmaktadır(1974: 175). Öte yandan yine aynı araştırmacının bulgularına göre tarih dersini okutan öğretmenler

konularda sebep-sonuç ilgisinin kurulmadığını, konuların, öğrencileri ezbere zorladığını belirtmişlerdir(1974: 178).

İl ve İlçe Liseleri Millî Eğitim Müdürlüğü ve Millî Eğitim Merkez Teşkilatında görev alan 214 yöneticinin %14'ü tarih derslerinin bilimsel içerik ve yöntem sahip olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Yine 214 yöneticiden %45'i tarih derslerinde en çok kullanılan yöntemin anlatım yöntemi, %14'i soru-cevap yöntemi, sadece %3'ü problem çözme yönteminin uygulandığını düşünmektedir(Özoğlu, 1974: 190). Öte yandan, 214 yöneticiden %49'u tarih derslerinde ünite yönteminin, %16'sı soru-cevap yönteminin, %11'i Anlatım yönteminin, sadece %7'si problem çözme yönteminin esas olması gerektiğini savunmaktadır(Özoğlu, 1974: 193).

1515 I. sınıf öğrencisinden % 3, yani sadece 52 kişi, problem çözme yöntemini veya bilimsel yöntemi esas alan tarih öğretimi isterken, 5590 I. ve II. öğrencisinden % 4, yani sadece 225 kişi tarih öğretiminde esas olması gereken yöntemin, problem çözme yöntemi yani bilimsel yöntem olması gerektiğini belirtmektedirler (Özoğlu, 1974:205-206).

Kabapınar'ın (1991: 99) İzmir'deki 7 okuldan 199 lise son sınıf öğrencisi ve 26 tarih öğretmenine uyguladığı anket de tarih öğretimi hakkında öğretmen ve öğrencilerin fikirleri konusunda bilgi vermektedir. Kabapınar'ın 8.sorusu olan "lise tarih kitaplarında olaylar mutlak doğru olarak verilmektedir" düşüncesine % 11'i tümüyle katılıyor, % 9'u büyük oranda katılıyor, % 7'si biraz katılıyor. Kabapınar'ın 15.sorusu olan "lise tarih kitapları belirleyici bilgi kaynakları olmakta, öğrencilerin özgür düşünme, araştırma ve tartışma gücünün artmasına yardım etmemektedir" önermesine öğretmenlerin % 13'ü tümüyle katılıyor, % 9'u büyük oranda katılıyor, % 4'ü biraz katılıyor.

Yine aynı anketin bulgularına (1991:100) göre, öğrencilerin %8.7'si tümüyle, % 13'ü büyük oranda, % 21.7'si tarihin ezberlenmesi gereken olaylar yığını olduğuna katılmaktadır. % 61'i tarih dersini işlerken günümüzle bağlantı kurulmasını, % 67.2'si aldığı tarih bilgisini bugünü anlamada yardımcı olması gerektiğini, % 69.9'u tarih dersi işlenirken olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurulması gerektiğine, % 40.6'sı lise tarih kitaplarının öğrencilerinin, özgür düşünme, araştırma ve tartışma gücüne yardım etmediğine tümüyle katılmaktadır(1991: 103).

Safran'ın (1993: 62) Ankara il merkezinde bulunan 15 lise ve dengi okulda öğrenim gören 536 öğrenci ve 20 lise ve dengi okulda görev yapan 80 tarih öğretmenine uyguladığı anket çalışması da tarih öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin 1993 yılına ait bir kesit sunmaktadır. 70 tarih öğretmeninden yaklaşık % 43'ü problem çözme yöntemini kullanmadığını, % 57'si arasına kullandığını belirtmiştir. Diğer yandan tarih öğretmenlerinin problem çözme yöntemini kullanma sıklıkları öğrencilerine sorulmuş, 505 öğrenciden yaklaşık % 64'ü hiç kullanılmadığı, yaklaşık % 28'i arasına kullanıldığını, % 9'u sık sık kullanıldığını belirtmektedir(Safran, 1993: 63).

Sonuç olarak, problem çözme yöntemi genelde Sosyal Bilgilere özelde Coğrafya ve Tarih gibi alanlara uygulanabilmekle beraber, Özoğlu, Kabapınar, Safran'ın çalışmaları problem çözme yöntemi Türkiye'de yaygınlaşmadığını göstermektedir.

7.1.2.Tarih Öğretiminde Problem Çözme Sürecinde Öğretmenin Rolü

Çağdaş öğretmen, çocuğun çevresindeki dünyayı algılamasına yardımcı olacak bilgi, beceri ve tutumları kazandıran öğretmendir(Sungur, 1996: 6). Problem çözme yöntemini kullanacak olan öğretmen, bilimsel yöntemi çok iyi özümsemiş olmalıdır. Ne yazık ki çoğu öğretmen problem çözme süreci çok sonuç olarak algılamaktadırlar(Muessig and

Rogers, 1978:230). Aslında, problem çözme, plânlama, uygulama ve değerlendirmeyi içeren bir süreçtir.

Tarih öğretmeni, derslerde gökyüzünü teleskopla inceleyen bir gök bilgini gibi geçmişe ilişkin öğrenciye bilgiler sunan durumdadır. Gerçekte, öğrencinin eline teleskobu verip, geçmişini incelemesini sağlayabiliriz. Çocuğun kullandığı teleskop, gerçek teleskobun bir minyatürü olabilir. Tarih öğretiminin ciddi bir etki bırakacak şekilde uygulanması için herşeyin öğretmen kontrolü ve yönetimi altında yaptırılması yöntemi terk edilmeksizin, öğrencinin kendi başına özel etkinlikler yapması sağlanmalıdır.

Tarih öğretmeni, öncelikle öğrenciyi soru sormaya, bağımsız düşünceye, açık fikirliliğe teşvik etmelidir. Öğrenci önerilerine doğru ya da yanlış, iyi ya da kötü olarak yaklaşan öğretmenler; öğrenciyi yaratıcı, imgelemci, ve açık görüşlülüğe götürecek tepkilerde bulunmaktan alıkoymaz.

Öğretmen, birincil kaynaklara başvurarak, o dönemin gerçek tarihini okumalı, tarihsel kişilerin çeşitli biyografilerini incelemeli, sürekli okumalıdır. Öğrencilerle birlikte ele alacağı konular, öğretmenin doğal bir parçası haline gelmelidir(Barzun and Graff, 1996 : 315).

1970 Ortaöğretim programında öğretmenden ders konusunu bir problem halinde sunmasını ve bir çalışma plânına göre öğrenciyi çalışmaya yöneltmesini, tamamlayıcı ve aşılmalı nitelikte ders anlatmasını ön görmektedir. Yine aynı programda öğretmenin her zaman söyleyen ve dinleten bir insan olmayacağını bütün faaliyeti güden ve yönelten bir öncü durumunda bulunacağı belirtilmektedir. Tarih öğretmeni, yöntemi uygulamak için aşağıdakileri bilmelidir;

1. Başarılı bir çözüm için problemin sınırlarını daraltmalıdır.

2. Problemin çözümü için gerekli söz dağarcığı sağlanmalıdır.

3. Grubun ya da öğrencilerin problem çözmeyle haşır neşir olmaları sağlanmalıdır.

4. Yanlış olan seçenekleri çözüm dışı bırakmayı bilmelidir.

5. Öğretmen nerede hangi ipuçlarını vereceğini ve hangi sorular ile öğrencileri yönlendireceğini bilmelidir(MEB, 1970 :110).

Öğrencilerin, tarihi problem çözme yöntemiyle öğrenme ve çalışma sürecinde öğretmen; öğrencilerin, olayı problem cümlesi olarak ifade etmesine yardımcı olur. Örneğin :

Problem: II. Selim devrinde yaşamış insanlar hakkında bilgi bulmak istiyoruz.

Tarih dersinde problem cümlesi, nasıl, niçin, ne gibi sorular kullanarak yapılabilir. Örneğin: " II. Selim devrinde insanların yaşayışı nasıldı?" şeklinde problem cümlesine dönüştürülebilir. Bundan sonra konuyla ilgili sorular öğrenciler tarafından belirlenir. Problemlerle ilgili olarak nereye bakabiliriz veya kime sorabiliriz?

Problemin çözümünü öğrenciye doğrudan söylemeyi, Dökmen(1994:235) "anababalık" tavrı olarak adlandırmaktadır. Öğretmen, öğrenciyi soru sormaya teşvik etmelidir. Tarih öğretmeni doğru yerde doğru soruları sorabilmelidir. Çocukların sorularına cevap bulabilmesi için kütüphane'nin, sözlük ve ansiklopedilerin nasıl kullanıldığı konusunda yardımcı olunmalıdır. Öğretmen, konuyu öğrencilerin merak edip, kendilerinin araştırmasına, düşünüp bir sonuca ulaşmasına yardımcı olmalıdır. Öğretmenin temel görevi yönlendirme ve problemin cevabını öğrencilere buldurmadır. Öğrenci kendi aklını kullanan bir yetişkin

olmalıdır. İlk önce seçilen problemler, öğrenciyi başarıya götürecektir şekilde kolaylarından seçilmeli ki öğrenci kendine güven duysun. Zamanla zor problemler ile öğrencinin karşılaşması sağlanır.

Öğretmenin, problem çözme yöntemini uygulamada; ders kitabını kullanırken, karşısına bir engel çıkar. Bu da ders kitaplarının kronolojik merkezli yaklaşımı ve problem çözmenin analitik yaklaşımı ikiliğidir. Bunları uzlaştırma işi yine öğretmene düşmektedir. Öğretilmesi gereken içerik ders kitaplarında yakınsak bir mercek altında üniteler olarak sınırlandırılmıştır. Burada, öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesi de ders kitaplarının ezberlenmesine bağlıdır. Problem çözme yaklaşımında ise problem çok farklı kaynaklardan gelir, öğrenme isteği de problem kaynaklıdır. Çözülecek problem, öğretmen yardımıyla öğrenciler tarafından formüle edilir.

Öğrenci kendi başına sistematik olarak problemi çözemediğinde öğretmen öğrenciye iki şekilde yardım edebilir(Yıldırım, 1983:189).

1. Çocuğun kendi başına kendi problemlerini çözebileceği bir ortamı düzenler ve fırsatlar yaratır.

2. Etkin problem çözme yöntemini, destekleyici tecrübeleri plânlar.

Öğretmen, öğrenciyi sonuçta düzeltme işlemini kendi başına yapabileceği bir yöntemle düzeltmelidir. Bu şekilde sürekli olarak, öğrencinin öğretmene bağımlı kalması engellenebilir. Aksi takdirde öğretimin sonucu sürekli olarak, var oluşunu gerektiren bir öğrenme biçimi olur ki, istenmeyen bir durumdur(Bruner, 1991:42).

7.1.3. Proje Yöntemi ile Problem Çözme Yöntemi Arasındaki Fark Nedir?

Genelde eğitimde, özelde tarih öğretiminde proje yöntemi ile problem çözme yöntemi aralarındaki benzerliklerinden dolayı sıklıkla

birbirine karıştırılmaktadır. 1918’de Kilpatrick Teachers College Record adlı dergide “ Project Method” başlıklı bir makale yazdı. Bu makale onu Dewey’in himayesine girmesini sağladı(Tanner, 1980: 302). Proje yönteminin arkasındaki temel fikir şudur; eğer öğrenciler, ilgilerini çeken hakiki problemler üzerine çalışırsa, düşünmeyi öğrenirler. Dewey'nin geliştirdiği problem çözme yöntemine benzer bir şekilde, Kilpatrick'in geliştirdiği proje yöntemi de öğrenci ve tecrübe merkezlidir. Bununla birlikte birbirinden farklı yöntemlerdir. Kilpatrick, proje'yi " *sosyal çevrede baştanbaşa amaçlı etkinlikler*" olarak tanımlamaktadır(Sungu, 1927:181; Moffatt, 1957:69; Tanner, 1980:304). İlginçtir ki, Kilpatrick'e göre, problem çözme de çocuk problemi çözmeyi amaçladığı oranda bir projedir(Tanner, 1980:304). Kilpatrick'in bu tanımından hareketle, öğretmenler, sandal ve elbise yapma, mektup yazma, rapor yazma, okulda çocuğun bir dergi çıkarması, bir kelimeyi heceleme gibi her türlü amaçlı etkinliği proje kabul ettiler. Sungu'nun (1927:182-193) belirttiği üzere; bir kız sanat okulunda, kızların okula gelecek misafirlere pasta yapmaları, bayram için çocuğun bir uçurtma yapması bile bir proje olarak değerlendirilmiştir. Kilpatrick'e göre, projenin tek kriteri, “ baskın bir amacın olmasıydı”.

Kilpatrick'e göre çocuğun kendi başına düşünmesi isteniyorsa kendi plânını kendi yapması serbestliği tanınmalıdır. Bu konu da şöyle demektedir: “ Eğer çocuğa düşünme ve plan yapma eğitimi vermek istiyorsanız, bırakın kendi planını kendi yapsın”(Tanner, 1980:305). Dewey ise bilimsel yöntemin uygulanmasında öğretmenin rehberliğini vurgulamaktadır(Ornstein ve Hunkins, 1988: 178). Ama problem çözme yöntemini, projeden ayıran en önemli özellik, problem çözmenin düşünsel etkinlik, yaratıcı düşünme içermesidir(Moffatt, 1957:70). Bunun yanı sıra, Dewey, problem çözme yöntemini, sosyal problem çözme boyunca sosyal güç ve anlayış inşa etmenin bir aracı olarak görürken, Kilpatrick'in amaçlı etkinliği çocuk- merkezli olarak kaldı. Gerçekte Kilpatrick'in proje yöntemi, davranışçılık ve Dewey'nin yöntemi gibi iki zıt akımın sentezi

görünümündedir(Tanner, 1980:306). Dewey'nin yönteminden üçüncü bir farklılığı da şuydu; Dewey'in lâboratuvar okulundaki amacı çocuğun tecrübelerinden başlayarak, düzenlenmiş konu alanıyla beslenmiş bir yeni program oluşturmaktır. Kilpatrick ise , çocuğun gelecekte ilgileri belirsiz olduğu için konu alanına karşı savaş başlatmıştır. 1921 yılında Teachers College'de düzenlenen bir sempozyumda “ Proje yönteminin tehlikeleri ve zorlukları” ele alınmıştır. Bu zorluklar şöyle saptanmıştır.

1. Öğrenci, sadece elle ilgili etkinlikleri seçebilir, pek çoğu düşük bilişsel düzeyde kalma eğilimi tehlikesi vardır.
2. Bireyselciliğe aşırı vurgu ve genel amaca uygun olmayan proje seçme tehlikesi vardır.
3. Verilen probleme ilişkin doğrudan malzeme bulunmayabilir.
4. Düşünme gücünü geliştirmede başarısızlıkla birlikte, proje tecrübelerinden genel fikirleri ötelemeyi önemsememe tehlikesi ile karşılaşılabilir(Tanner,1980:307). Kilpatrick'ın proje yönteminin asıl tehlikesi çocuk merkezlilikle aşırı yakınlığıdır.

Proje yönteminin tarih öğretimine nasıl uygulandığına bakıldığında; Gunning'e (1978:120) göre, öğretmen, öğrencilere Kolomb hakkında küçük bir ders kitabı ve 30 dakika gibi kısa bir süre verip, buradan Kolomb'u öğrenmelerini istediğinde bu bir proje yöntemidir. Proje konusu Amerikan yerlileri, Aztekler gibi grup olduğu kadar bir kişi, bir olay, devrim veya savaş olabilir.

Haçlı Seferleri salt tarihsel bir olay olarak incelenirse, bu proje kavramından uzak bir işleştir. Aynı konu tarihsel yanıyla olduğu kadar, Haçlı seferlerinin yapıldığı hatlarda coğrafi özellikleri ve bu hatlarda bugün hangi ülkelerin bulunduğu, o zaman ki ülkelerin sosyal-kültürel yapısı Haçlı seferlerinin sebep-sonuç ilişkileri, sosyal ve kültürel etkileri

açılarından çok yönlü incelenirse buna proje yöntemi kapsamına girmektedir. Öğrenci okulda ve evde birkaç hafta çalışır. Çeşitli ders disiplinleri arasında işbirliği sağlar. İngiltere'de tarih öğretiminde Ortaçağ Şatoları üzerine verilen bir projenin yalnız sanat tarihi değil, Ortaçağ savaşlarında kullanılan araçları, çevre hakkındaki bilgileri ve hatta yurttaşlık öğretimini gerektirdiğini öğrenmekteyiz(Dance, 1969, 68-71).

Türk eğitim sistemine yansımaları açısından proje yöntemi, problem çözme yöntemine göre daha avantajlıdır. 1927'de Terbiye dergisinde Proje yöntemine ilişkin bir makale kaleme alan Talim ve Terbiye dairesi başkanlığı da yapmış olan İhsan Sungu makalenin sonunda okulda proje yöntemi uygulamalarını çok geniş bir çerçeveye oturmaktadır. Bu çerçeve, okul bahçesine ağaç dikmek, okulda konserve imali, yoğurt ve reçel yapımı, zil yapma, okul kolları kurma, piyes hazırlama gibi her türlü amaçlı etkinlikleri içermektedir. Üstelik, Sungu (1927:195), genç öğretmen arkadaşlarından okullarında uyguladıkları projeleri bildirirlerse, bunları Terbiye dergisinde basmaya söz vermektedir.

Sonuç olarak, proje yöntemi ve problem çözme yöntemi birbirinden farklı yöntemlerdir. Türkiye'de proje yöntemi bir nebze anlaşılmıştır. Fakat, düşünmeyi, bütün insan problemlerine bilimsel yöntemi ya da problem çözme yöntemini uygulama olarak gören John Dewey felsefesi iyi anlaşılamamıştır. Sungu(1927: 184), "*Proje usûlü*" adlı makalesinde, Kilpatrick ile Dewey felsefesinin benzerliği üzerinde durmuş, ne yazık ki aradaki önemli farklara pek dikkat çekmemiştir.

7.1.4. Tarih Öğretiminde Problem Çözme Yöntemi Hangi Alanlara Uygulanabilir?

Dewey'in önerdiği gibi, günümüzün problemlerinden yola çıkarak, bu problemlerin tarihsel kökenlerini aramak üzere, öğrenciye bilimsel araştırma yaptırma ilginç ve yararlı olacaktır. Bu anlamda Amerika'da tarih, ırkçılıkla savaşmada, demokratik hayat tarzının benimsetilmesinde,

1776 sonrası oluşan tarihî kimliğin oluşturulmasında bir araç olarak kullanılmıştır. Öte yandan problem çözme yönteminin uygulandığı tarih dersi senaryoları oluşturma tarih öğretmenin yaratıcılığı ile ilişkilidir. Problem çözme yöntemi, sosyal tarih, değişim, yurttaşlık gibi alanlara uygulanabilmektedir.

Sosyal Tarih: Türk toplumunun yapısına ilişkin öğrencilere basit araştırmalar yaptırılabilir. Konuya ilişkin olarak yabancı seyyahların hatıralarından, Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesi'nden parçalar okutulabilir. Kadın anlayışına ilişkin çalışmalar yaptırılabilir. Avrupa'nın kölelik anlayışı ve Osmanlıların kölelik anlayışı üzerine çalışmalar yaptırılabilir.

Değişim : Eski ve yeni otomobil resimleri, insanların kendi hayatlarında oluşturdukları değişim ve gelişimleri kolayca yansıtabileceği için kullanılabilir. Burada çocuklar geçmişte yaşamış insanların kimi dogmatik görüşleri ile başbaşa bırakılabilir. Muessig ve Rogers'ın (1978:233) belirttiği gibi bu görüşler şöyle ifade edilebilir:

a) İnsan, hiç bir zaman uçmayacaktır. Şayet uçuşu istenseydi, Allah onu da kanatlı yaratırdı.

b) İnsan ihtiyaç duyduğu her şeyi icat etmiştir. İcat edilecek başka bir şey kalmamıştır.

c) İnsan, hiç bir zaman saatte on beş mil'den daha hızlı seyahat edemeyecektir.

Bu ifadeler ele alınıp, tartışıldıktan sonra öğretmen, çocuklara “ Bu insanlar niçin böyle söylediler, kendilerinden bu denli emin olmalarının nedeni ne idi, bu tür düşüncede olabilecek insanların var olabileceği kabul edilebilir mi? Niçin kimi insanlar değişme'den kaçınırlar?” sorularını sorar

Yurttaşlık : Tarih derslerinde, devletin amacı, yurttaşların hak ve sorumlulukları, kanun, anayasa, demokrasi gibi konulara ilişkin öğrencilere problemler sunarak, onlardaki yurttaşlık bilinci geliştirilmelidir(Paykoç, 1991:120).

7.1.5. Ortaya Çıkan Fırsatlardan Yararlanma ve Aktüalite İlkesi

Tarih öğretmeni sınıf içinde fırsatlardan yararlanabilmelidir. Bununla ilgili olarak Bingham (1958:5) şöyle bir örnek vermektedir:

" Amerika'nın ilk dönemlerinde yaşamış kaşifler konusu üzerinde çalışan bir beşinci sınıf takımlara ayrılmıştır. Her takım, belli bir millete mensup kaşifler hakkında rapor hazırlamaktan sorumlu idi. İngiliz kaşifleri inceleyen takımda bulunan bir çocuk;" Hudson'dan sözedecek miyiz?" diye sordu. Aynı grupta bulunan bir arkadaşı ona " Evet, edeceğiz. Hudson İngilizdir." dedi. Birinci çocuk itiraz yollu cevap verdi. "Biliyorum, ama, o denizleri Hollanda bayrağı altında dolaştı. " Bütün grup üyeleri ileri sürülen bu son nokta üzerinde ciddi bir şekilde düşünürken konuşmaya kulak misafiri olan öğretmen " raporunuzda Hudson'dan sözetmeye lüzum yok" dedi. Çocuklar, bu kararı itiraz etmeksizin kabul ettiler"

Gerçekte, öğretmen bu durumdan yararlanarak öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretebilirdi. Pek çok öğretmen programı yetiştirme kaygısıyla ve konuyu dağıtmaktan korktukları için veya belki de hazırlıksız oldukları için öğrencilerin sorularını geçiştirirler. Sınıf içinde ortaya çıkan fırsatlardan yararlanma tarih öğretmenin yaratıcılığı ve bilgisi ile yakından ilgilidir.

Öğretmenin öğretim etkinliklerine güncel olay ve gelişmeleri başlangıç yaparak konuları işlemesine Aktüalite İlkesi denilmektedir. Hiç şüphesiz ki öğrenciler tarafından ölü bilgi yığını olarak görülebilecek tarih derslerinin bu ilkedan hareketle anlatılması yararlı olacaktır.

Tarih öğretmeni bir film'den yola çıkarak da dersi güncelleştirebilir. Örneğin; Robin Hood filminden hareketle, Haçlı seferleri sonrası müslümanlar kanalıyla Batıların doğunun geliştirmiş olduğu dürbün ve barut teknolojisini nasıl aldığına dikkat çekebilir. "Sosyal haydutluk" genel çerçevesi içinde İngiltere'deki Robin Hood ile Köroğlu'na ilişkin bir karşılaştırma çalışması yaptırabilir veya Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi

dersinde Ege'de Kuvâ-yi Milliye dönemi efelik, eşkıyâlık, çetecilik, İhânet-i Vataniye kanunun niçin çıkarıldığı, Düzenli Ordu'nun Atatürk tarafından neden kurulmak istendiğini vurgulanabilir.

7.1.6.Tarih Öğretiminde Problem Çözme İçin Gerekli Ön Etkinlikler

Problem çözmeye dayalı tarih öğretimi, bir takım gerekli ön etkinlikler içermektedir. Paykoç(1991:122) bunları şöyle sıralamaktadır:1. Kavrama, 2. Nedensellik, 3. Malzeme Toplama, 4. Geçerlilik, 5. Yaratıcı Gelişmeler.

1. Kavrama: Olaya şu bilgiler sorulur. Ne oluyor?, olaya ilişkin ne biliyorum?, daha ne gibi bilgilere ihtiyaç vardır?

2. Nedensellik: Olay kavrandıktan ve gerekli kavramlar geliştirildikten sonra olaylar arasındaki sebep-sonuç ilişkisine bakılır.

3. Malzeme Toplama: Öğretmen, konuya ilişkin malzeme toplamalıdır. Aynı zamanda öğrencinin malzemeyi bulmasında yardımcı olmalıdır.

4.Açıklamaların Geçerliliği : Olayın nedenlerine ve sonuçlarına ilişkin değişik kimselerin görüşleri ele alınır. Görüşler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar saptanır.

5. Yaratıcı Gelişmeler: Konuya ilişkin bir şiir, kompozisyon, karikatür ya da benzeri bir etkinlik yaptırılabilir. Örneğin; İlköğretim düzeyinde, Atatürk naaşı için yapılan Anıtkabir projeleri ele alındıktan ve Emin Onat ile Orhan Arda'nın projeleri neden kabul edildiği keşfedildikten sonra, öğrencilerden kendilerinin kara kalem veya sulu boya veya maket olarak bir anıtkabir projesi yapmaları istenebilir(Paykoç, 1991:123).

7.1.7. Öğrenci ve Problem Çözme Sürecinde Tarihsel Kaynaklar

Tarihte bilimsel problem çözme tarihsel kaynakların sağladığı kanıtlara dayanır. Bu yüzden problem çözme yöntemini uygulamadan önce, kaynakların nereden ve nasıl toplanacağına, kaynakların sunduğu kanıtların hangi kriterlere göre değerlendirileceğine ilişkin öğretmen, öğrencilere ön alıştırımlar yaptırmalıdır.

Öğretmen, problem çözme sürecini çok sayıda farklı kaynaklardan gelen bilgilere dayandırmalıdır. Kitaplar, ansiklopediler, disketler, kasetler, gazeteler, film, slayt, radyo ve TV'ler kullanılabilecek eğitim araçlarıdır. Bununla birlikte, bir tarih öğretmeni; insanlar, ilanlar, kitaplar, dergiler, gazeteler, radyo, sinema ve televizyon gibi kaynakların türlü nedenlerle her zaman gerçeği anlatmadığını vurgulamalıdır.

1970 Ortaöğretim Programında, tarih dersinde problem merkezli bir çalışmanın yapılabilmesi için mümkünse okulun dersliklerinden birinin ayrılması önerilmektedir. Burada isim verilmeden Baltacıoğlu'nun tarih odası ya da salonu dediği mekandan söz edilmektedir. Bu tarih odasında olması gereken malzeme şöyle sıralanmaktadır;

1. Ders Kitapları

2. Her konu için bir zarf ve konuyla ilgili kaynakları gösteren fişler, gazete kupürleri, resimler, grafikler, vb.

3. Yardımcı tarih ders kitapları.

4. Tarihî tablolar, atlaslar, haritalar, dergiler, ansiklopediler, tarihî sözlükler, projeksiyon ve epidiyoskop gibi ders araçları(MEB, 1970:111).

Pratik sebeplerden dolayı ayrıntılı kaynaklar kullanmaksızın problem çözümlenmelidir. Çok az ortaöğretim kurumunda tarihsel problemi çalışacak bir tarih odası vardır. Yeterli orijinal materyal olmayacağı için problem temel olarak ikincil kaynaklar kullanarak

özölünebilir. Öğrencinin kaynaklara aşağıdaki soruları sorması sağlanmalıdır:

<u>Nesnel bilgiler</u>	<u>Öznel Bilgiler</u>
1. Kim	1. Düşünceler
2. Nerede	2. Tutumlar
3. Ne	3. Hisler
4. Ne zaman	4. İnançlar
5. Neden	

Buradaki sorulardan hareketle, öğrenciye bir kanıt üzerinde uygun alıştırmalar yaptırılarak, problem çözme yönteminin uygulanmasına yönelik hazırlık yapılabilir.

Bugün öğrenci çok sayıda farklı tarih bilgisi ile karşılaşmaktadır. Öğrencinin kendisine gelen bu bilginin olgu mu? yoksa düşünce veya yorum mu? olduğunu ve düşünce veya yorum ise ne kadar desteklendiğini sezmesi gerekmektedir. Diğer bir deyişle, öğrenci kendisine gelen bu bilgileri hangi kriterlere göre değerlendireceğini, bunları kabul veya reddedeceğini bilmemektedir. Bu da ancak erken yaşlarda verilecek eleştirel düşünme becerisi ile olabilir. Tarihçinin elindeki tarihsel malzemeye uyguladığı eleştiri etkinliği öğrenci için örnek oluşturacaktır.

Eleştiri için analiz gerekli bir şeydir. Her türlü eleştiri bir analizle başlar. Analiz, ayrıntının her birini dikkatle inceleyerek bir metinde bulunan şeylerin hepsini metinden meydana çıkarmaktır. Başka bir deyişle, yazarın ifade ettiği fikirlerin hepsini anlamak, olgu ve fikirleri birbirinden ayırmak

demektir. Bu şekilde bir belgeyi oluşturan ifadeler unsurlarına ayrıştırılır. Uygulamada eleştiri ve analiz aynı zamanda yapılır

Kanıtlar, çözüm yolunu destekleyici, karşı ve yansız olmak üzere sınıflanır. Bu aşamada öğrenci kanıtları yorumlar ve güvenilirliğini değerlendirmeye ulaşır. Sonuca ulaşmada öğretmen sorularla öğrencilere yardımcı olmaya çalışır. Burada, Collingwood'un dikkat çektiği bir paradoksa işaret etmek gerekir. Collingwood(1990:274), tarihsel bilgi olmaksızın bir parça kanıttan hiç bir şey öğrenilemeyeceğini ve tarihsel bilgi artıkça kanıttan öğrenilenlerin artacağını söylemektedir.

Önce kanıttan çıkarılan sonuçlar bütün sınıfça bir bir çıkarılır. Daha sonra bunlar grubun her bir üyesi tarafından özet biçiminde yazılır ve deftere not edilir. Sonra ki aşamalar şöyle sıralanabilir;

- a. Bilgileri sınıflama
- b. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme
- c. Bilgileri yorumlama ve ayrıştırma
- d. En iyi ve uygun bilgilerle desteklenen sonuçlara ulaşma.

İnsanın heyecanları, duyguları ve deneyimleri çoğu kez belli bir tarihi olayı nasıl gördüğü, yorumladığı ya da olaya tepkisini etkiler. İlköğretim düzeyinde fısıltı oyunu ile yazılı kayıtlardan önceki tarih bilgilerinin ne denli yanlış olabileceği gösterilebilir. Tarihi olayları konu edinen tabloları ele alarak, tablonun yorumundan hareket ederek yorumların çeşitliliği ortaya konabilir. Bir tarihi olayı gösteren tablonun arkasındaki öykü hakkında çocukların yorumlarını ve düşüncelerini yazmaları istenebilir. Öğretmen, " Bu insanlar kim olabilirler? Orada neler oluyor acaba? diye sorabilir. Tablo için öğrencilerin yazdığı öyküler sesli olarak okununca değişik yorumlar ortaya çıkar. Bu yorumlar, hiç şüphesiz ki kişinin kendi deneyimi ile ilişkilidir.

Böylece öğrenciler, kendi anlama düzeyine göre bireylerin aynı şeye ilişkin algılarının ne denli değişik olabileceğini görmelerine yardımcı olunur.

7.2. UYGULAMA

" 23 Nisan 1920'de açılan TBMM'nin finans kaynakları problemi"ne ilişkin örnek, tarihçi'nin kullandığı problem çözme yönteminin sınıf içinde nasıl uygulanabileceğini gösterme açısından yararlı olacaktır.

7.2.1. Problem ya da Konunun Tanımlanması ve Sınırlandırılması

Öğretim amacıyla bu problem şöyle ifade edilebilir; " Yeni kurulan Türkiye Devletinin gelir sistemi nasıl oluşturuldu? " Türkiye devletinin oluşum aşamasında Atatürk ve arkadaşlarının problemi nasıl ifade ettiklerini bilmiyoruz. Problem, öğrenci için anlaşılır olmalı ve onların ilgisini çekmelidir. Bununla birlikte tarihsel durumu öğrencinin çözebileceği tarzda probleme dönüştürmek gerekir. Böylece öğrenci Atatürk ve arkadaşlarının Cumhuriyetin ilk yıllarında yeni devletin mali kaynaklarını nasıl oluşturduklarına dair deneyimlerinin hakkını vermiş olacaktır(Ata, 1996: 50).

7.2.2. Problemin Çözümü İçin Hipotezlerin Önerilmesi ve Soruların Şekillendirilmesi

Herhangi bir okuma yapılamadan bu hipotezler öğrencilerden gelmelidir. Öğrenci, hipotezleri listelemelidir. Konuyla ilgili olarak öğrenciler aşağıdakileri önerebilirler:

1. İthal ve İhraç Vergileri
2. Doğrudan vergilendirme
3. Gelir Vergisi

4. Acil İhtiyaçlar için tahvilat yayınlama
5. Rakı, sigara ve benzeri vergiler
6. Senet Vergisi, İpotek vergisi ve benzeri kanuni dokümanlar
7. Hükümete ait toprakların satılması
8. Kağıt para basma
9. Posta ücretlerini arttırma
10. Piyango biletlerini satma.

Burada öğrencilerin Atatürk'ün mali önerilerini okumamış olması ön varsayımdır. Aktif dersin ilerlemesi sırasında ilgili öğrencileri okumadan nasıl uzakta tutabilmemiz problem çözme yönteminin ideal uygulamasının güçlüklerinden birini oluşturmaktadır.

7.2.3. Uygun Kanıtı Toplama, Doğruluğunu, Güvenirliğini ve Geçerliğini Saptama

Bu aşama okuma ve araştırma yolundadır. Öğrencilerin elindeki metin bu etkinlik için temel oluşturacaktır. Başka okuma metinleri de sağlanmalıdır. Bu aşamada sınıf devlete finans kaynağı sağlamak için Mecliste ele alınan değişik kanunların lehinde ve aleyhinde tartışmalarla tanıştırılacaktır. Bu aşamada öğrencilerin verileri nesnel bilgiler ve öznel bilgiler olarak ayırması sağlanmalıdır. Probleme ilişkin şu kaynakları öğretmen elinin altında bulundurmalıdır:

1. ATATÜRK, 1995, **Nutuk** 1919-1927, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yay., Ankara.
2. A.. Müderrisoğlu, 1988, **Kurtuluş Savaşı'nın Malî Kaynakları**, Kastaş A.Ş. Yay., Ankara.
3. C. Duru, K. Turan, A. Öngeoğlu, 1982, **Atatürk Dönemi Maliye Politikası**, Tisa Matbaacılık, Ankara.
4. **Tekâlif-i Milliye Emirlerinin Metni** (Bugünkü Türkçe'ye çevrilmiş şekli)

5. Sovyet Rusya'dan 'dan gelen yardımlar ilgili kaynaklar için bkz. Doğu Ergil, 1981, **Milli Mücadele'nin Sosyal Tarihi**, Turhan Kitabevi, Ankara. ve Stefanos Yerasimos, 1979, **Türk-Sovyet İlişkisi**, Gözlem Yayınları, İstanbul.

5. Afganistan ve Hindistan'dan gelen yardımlar ilgili kaynaklar için bkz. R.K. Sinha, 1972, **Mustafa Kemal ve Mahatma Gandhi**, Milliyet Yay. ve Bilâl N. Şimşir, 1981, **Atatürk ile Yazışmalar I.(1920-1923)** Kültür Bakanlığı, Ankara.

7.2.4. Hipozleri Test Etme ve Uygun Soruları Cevaplama

Kurtuluş savaşı döneminde Türkiye Devleti'nin mali gelir kaynaklarını; iç gelir kaynakları ve dış yardımlar(Sovyet Rusya, Fransa, Afganistan ve Hindistan Müslümanları) olmak üzere ikiye ayırıp, bunları alt işlere bölüp, öğrencilerin kendi ilgilerine yönelik olarak oluşturdukları gruplara verilebilir. Probleme yönelik olarak, önerilen çözümlerin değerlendirilmesinde, Kuvayi Milliye'ye mali kaynak sağlama amacıyla; Balıkesir, Nazilli, Alaşehir, Sivas Kongrelerinde alınan kararları, İstanbul'un işgali sonrası Heyet-i Temsiliye'nin Anadolu'nun mali kaynaklarına el koyması, Tekalif-i Milliye adı altında yeni bir verginin çıkarıldığını, 1920'de ihracat ve ithalat vergisinin sınırlı olduğunu keşfedecektir. 19 Ağustos 1920 tarihli yasa ile hayvanların ihracatının yasaklandığını, öteyandan, içki yasağı kanunundan dolayı tekeli vergisinin düştüğünü öğrenebilir. 1919-1922 yılları arasında Türkiye devletinin vergi kaynakları göz önüne getirilerek, diğer olası hipotezler, kanıtlar yardımıyla desteklenir ya da çürütülür.

HİPOTEZLER

1. İthal Vergileri
2. İhraç vergileri
3. Dolaysız Vergiler

KURTULUŞ SAVAŞINDA MALİ KAYNAKLAR

1. 22 Temmuz 1920 tarihli yabancı kökenli mallardan Gümrük Vergisinin alınması
2. 3 Ekim 1920 tarihli hayvanların ihracatını yasaklayan kanun

- | | |
|---|--|
| 4. Dolaylı vergiler | 3. 9 Kasım 1920 tarihli Emlâk, Arazi ve Temettü vergisi. |
| 4. Gelir Vergisi | 4. 27 Kasım 1920 tarihli Ağnam resminin arttırılması |
| 5. Acil İhtiyaçlar için tahvilat yayınlama | 5. 28 Kasım 1920 Gemilerden alınan sıhhiye vergisinin arttırılması |
| 6. <i>Tekel vergisi(Rakı, sigara ve benzeri vergiler)</i> | 6. 14 Eylül 1920 tarihli Men'i Müskirat Kanunu(<i>İçki Yasağı</i>) |
| 7. Senet Vergisi, İpotek vergisi ve benzeri kanuni dokümanlar | 7. 23 Eylül 1920 tarihli Tuz Resmi |
| 8. Hükümete ait toprakların satılması | 8. 17 Ağustos 1920 Aşar vergisi |
| 9. Kağıt para basma | 9. Damga resminin arttırılması |
| 10. Posta ücretlerini arttırma | 10. 7-8 Ağustos 1921 tarihli Tekâlif-i Milliye kanunu |
| 11. Piyango biletlerini satma. | 11. Sovyet Rusya Yardımları |
| | 12. Hint Yardımları |
| | 13. Fransız yardımları |

7.2.5. Tarihsel Araştırma Raporunun Yazılması ya da Sentez İşleri

Her grup, kendi araştırma raporunu yazar. Örneğin, bir grup, “ Rusya yardımına” ilişkin bir rapor yazarken, bir başka grup, Hint müslümanlarının yardımını, bir başkası Fransız yardımı veya “ Tekâlîf-i Millîye Kanunu” üzerine bir rapor yazabilir. Bunlar, sınıf ortamına getirilir ve tartışılır.

7.3. DEĞERLENDİRME

Öğrencinin problem çözme becerilerini değerlendirme problem çözmenin aşamaları göz önüne getirilerek yapılabilir :

1. Öğrencilerin esas konu ya da problemi belirleyebilme becerisi.
2. Öğrencilerin temel hipotezlerin farkına varabilme becerisi.

3. Öğrencilerin kanıtları değerlendirebilme becerisi.

4. Kanıtlara dayanarak öğrencilerin sonuçların garantili olup olmadığına karar verebilme becerileri.

Barth'a (1996:12.13) göre, bu dört madde aynı zamanda öğrencinin demokratik karar verebilme becerilerine de esas oluşturur Bu dört aşama üç şekilde ölçülebilir. Bunlar;

7.3.1. Problem Çözme İşlem Formu ile Problem Çözme Becerisini Değerlendirme

Problem Çözme İşlem Formu
1. Tecrübe: Seçmiş olduğunuz, merak ettiğiniz problemle ilgili ne gibi tecrübelere sahipsiniz?
2. Belirsizlik ve Çelişki Durumu: Problemle ilgili olarak hissettiğiniz belirsizliği ve kararsızlığı elinizden geldiği ölçüde anlatmaya çalışınız. Sizi ne kararsızlığı düşürüyor?
3. Problemin Belirlenmesi: a). Problemle ilgili ne biliyorsunuz? b) Problemle ilgili ne bilmiyorsunuz? c) Problemle ilgili ne anlıyorsunuz?
4. Hipotezler Oluşturmak: Hipotez bir problem hakkında teklif edilen bir görüştür. Bu görüşün doğru ya da yanlış olduğu kanıtlanmalıdır.
5. Araştırma ve Kanıtlama: problemle ilgili kanıt ve veri kaynakları toplayıp, değerlendirin. Hipotezinizle ilgili bilgileri bulmakta kullanacağınız kaynakları işaretleyin ve adlandırın. Bunlar; Kitaplar, resimler, kişisel gözlemler, röportajlar, gazeteler, filmler, dergiler
6. Genelleme : Elde ettiğiniz bilgiler hipotezinizi nasıl çürütmekte ya da desteklemektedir?
7. Problem Çözümünün değerlendirilmesi :

7.3.2. Ödev Hazırlatarak, Problem Çözme Becerisini Değerlendirme

Öğrencilerden temel konuları belirleme, hipotezleri sergileme, kanıtları değerlendirme ve sonuca varmaya yönelik ödev hazırlatılabilir.

7.3.3. Çoktan Seçmeli Sorularla Problem Çözme Becerisi Değerlendirme

Problem çözme aşamalarından hareketle çoktan seçmeli sorularla öğrencilerin problem çözme becerileri değerlendirilebilir.

1. Temel Bir Konuyu Belirleme Becerisini Ölçülmesi

Öğrencilerin, bu becerisini ölçmenin yolu, onlara kısa bir metin okutup, ana fikri buldurulabilir.

Örneğin :

a) 18. ve 19.yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nda yeniçeri ayaklanmasının temel nedenleri imparatorlukta disiplin ve düzenin bozulması, padişahların yöneticilik özellikleri ve devletin çeşitli kuruluşlarında problemlerin çıkması

b) 18. ve 19. yüzyılda ayaklanmalar, padişahların yeniçerilere karşı düşmanca ve kötü tutumlarından olmuştur.

c) 18. ve 19. yüzyılda ayaklanmaların nedeni, yeniçeri örgütünün kapatılmamasıdır(Paykoç, 1991:162).

2. Temel Hipotezlerin Farkına Varabilme Becerisini Ölçülmesi:

Karşılaştırmalı, eşleştirme tipi sorular vererek, öğrenci üçte biri zamanda temel hipotezleri belirleyebilmelidir.

3. Uygun Kanıtı Toplama, Doğruluğunu, Güvenirliğini ve Geçerliğini Saptama Becerisinin Ölçülmesi

Üçüncü beceri, kanıtı değerlendirebilmeyi gerektirir. Bu beceride genelde öğrencilere gerçek ve fikir cümlelerini ayırt etmelerini sağlamakla test edilir.

Olgu(Fact) ve Düşünce(Opinion)

(D)1. Diktatörler hiç mutlu değildir.

(D)2. İnsan temelde iyidir.

(O)3. Türkiye hem Avrupa hem de Asya kıtasında yer alır.

Bir tarihi olay hakkında çelişen iki farklı tarihsel kanıt verilir. Hangisinin daha doğru olduğuna karar verebilmek için yapmaları gereken dört işi yazmaları istenir. Rus İnkılabına ilişkin aşağıdaki örnek sınıf içinde kanıt değerlendirmeye iyi bir örnek olacaktır.

KONU: 1917 RUS İNKILABI

1. KANIT

1917 yılı süresince Rusya’da bir İnkılap 1917’de Ruslar Çar’a karşı ayaklandı. yaşandı. İşçi sınıfı Çar’ı devirdi. Çar ve ailesi Komünistler, çar ve ailesini hunharca katletti. öldürüldü. Herkes bağımsızlığı özlemişti. Ruslar, bu şekilde bağımsızlıklarını Onlar Çar7ın yönetimi altında hiç bir zaman kazanmayı umdular.

bağımsızlığı yaşayamadı. “Bütün güç Sovyetlerin parolası ile yeni hükümet oluşturuldu. Bu halkın diktatörlüğüdür. Nihayet halkında kendi hükümeti olmuştu. Bütün topraklar hükümete aittir. Hükümet demek halk demektir, bu da bütün topraklar halkın malı demektir.

Hükümet, aynı zamanda bankaları, kontrolünde olan bir hükümetti. Bu hükümet fabrikaları, maden ocaklarını, dükkanların halkın sahip olduğu malı mülkü gasp etti. mülkiyeti ele aldı. Yani halk her şeyin Her şey hükümetin mülkiyetine girdi. sahibiydi, artık. Komünist parti, işçilerin akıllı Hükümet, fabrikaları, bankaları, dükkanları lideriydi. Bu parti insanlara doğru yolu

2. KANIT

Pek çoğu Rus İnkılabının onlara daha iyi bir hayat vereceğini umdular. Rus köylüsü toprakların kendi aralarında bölüşüleceğini umdu. İşçiler, daha yüksek ücret talep etti. Onlar da yaşam şartlarının düzeltilmesini istiyordu. Kanlı bir inkılaptan sonra yeni hükümet kuruldu. Bu hükümet, komünistlerin

gösterdi. Özgür ve sınıfsız bir toplum için ele geçirdi.

halka kılavuzluk etti. İşçileri köle yapanları cezalandırdı. bu parti halkın diktatörlüğünü kurdu.

İnkılap, bütün insanlığa yeni bir hayat getirdi.

İnsanlar, istediklerine ulaşamadı. Onlar, hükümetin kontrol edemediler. Hükümet, komünist partinin kontrolündeydi. Hiç kimse parti ile aynı görüşte değildi. Muhalefet yapmak isteyenlerde ya hapsedildi ya da öldürüldü.

İnkılap, Sovyet halkını hükümetin kölesi yapmıştır. İnkılap, onları dinlerini, mülklerini de alıp götürdü. Onların bağımsızlıkları da uçup gitti (Maxim, 1987:181).

Öğrencilere bu iki kanıt sunduktan sonra, şu soru yöneltilir; bu iki anlatı arasında benzerlik ve farklılıklara dikkat ediyor musunuz? Dikkat edildiğinde 4 tane olgu ile karşılaşılır. Öğrenci, bu iki kanıttaki benzer olguları görebilmelidir.

Bunlar; 1. Rus İnkılabı 1917’de oldu.

2. Çar ve ailesi öldürüldü.

3. Hükümet, İnkılaptan sonra her şeyin sahibi oldu.

4. Hükümetin liderliğini Komünist Parti yaptı.

Olguların anlamları konusunda 1. kanıt ve 2. kanıt arasında anlaşmazlık vardır. Hangisi haklıdır? Her iki kanıtın yazarı kendisinin haklı olduğuna inanmıştır. İşte burada, iki kanıtında yazarı kendileri için olguların ne demek olduğunu açıklarken, tarihçinin başı belaya girmiştir. Çocuk, burada şunu anlamalıdır; Tarihçi, olgunun kendisi için hangi anlama geldiğine inanıyorsa, o doğrultu da olguyu yorumlar. Bu nokta da öğrencileri açık-uçlu problemlerle karşı karşıya bırakmak eğlencelidir.

Öğrencilerin değerlendirilmesinde aşağıdaki sorular temel alınmalıdır:

-Çözüme ulaşmak için öğrenci birincil kaynakları yeterince kullanmış mı?

- İkincil kaynaklara çok fazla bağlılık mı var?

4. Kesin Sonuca Varmada Karar Verebilme ve Genellemelere Varma Becerisinin Ölçülmesi

Çoktan seçmeli soru tipiyle verilen herhangi bir önermelerden hangisinin “doğruluğu ya da yanlışlığının kanıtlanabilmesi en zordur?” gibi bir soru ile bu ölçülebilir.

Öğrencilere çizelge ya da düz yazı biçiminde belli bilgiler verilir. Bunlardan yararlanarak bir cümlecik, bir genelleme yazmaları istenir. Varılan genellemenin nasıl sınanacağı sorulur.

Örneğin 1945 yılında dünyadaki durumla ilgili genellemeler yazınız.

1. İkinci Dünya Savaşı sona ermiştir.

2. Bir çok savaşçı ile toplama kamplarındaki tutsaklar evlerine dönmüşlerdi.

3. Atom bombası insanları korkutmuştu.

4. Rusya ile Batı arasında sorunlar başlıyor.

5. Avrupa’da bir göçmenler problemi ortaya çıkmıştır (Paykoç, 1991: 162-164).

7.4.TARİH ÖĞRETİMİNE PROBLEM ÇÖZME YÖNTEMİNİN UYGULANMASININ YARARLILIKLARI VE SINIRLILIKLARI

7.4.1. Yararlılıkları:

Geleneksel yöntemlere göre tarihin problem çözme yöntemi ile öğretilmesinin yararlılıklarını Tryon (1919:84) şöyle sıralamaktadır;

1. Bu yöntem öğrencilerin yargılarını şekillendirmesine, hareket için gerekli olan insanî güdünün arkasındaki olgulara bakmasına yardımcı olur. Güdüyü keşfetme de iyi bir eğitim olup, bu öğrencinin insan doğasının yakın gözlemcisi yapar.

2. Tarihte hiç bir yöntemin yapamayacağı kadar öğrenci de kendi kendine hareketi sağlar. Problemlerin seçiminde akıllılık gösterilirse bu kendi kendine hareketin zeki bir biçimde ifadesini sağlar.

3. Bu yöntem, öğrenciye basılı sayfadan düşünciyi almasını öğretir. Öğrenci problemin çözümü ile ilgili kesin ifade için sayfalara bakacağından problemin çözümünde ihtiyaç duyduğu tam ifadeyi bulmayı öğrenir.

4. Bu yöntem, öğrencinin hafızasından çok aklına meydan okur.

5. Problem yöntemi ile tarih öğretimi " etkin bir çalışmanın ön şartı ele alınan konuyu problem olarak tanımlamalı ve uğraşmalı" temel gerçeğine uygundur. Tarih dersleri problemlere dönüştürüldüğünde öğrenci, bunlara bilinmeyen olarak yaklaşır. Öğrenciler, kitaplarına bir görevi ifa etme yerine bir problemin çözümünü bulma olarak başvururlar.

6. Hayat, bir problem çözme sürecidir. Eğer, hayatın problemlerini çözmede tarih yardımcı olacaksa problemleri çözme eğitimi verme tarzında öğretilmelidir. Nasıl ki günümüz insanı problemlerle karşılıyor ve çözüyor, geçmişteki insanlar da problemlerle karşılaştı ve çözdü.

Geçmişte, insanların problemlerini nasıl çözdüğünü keşfetme sürecini araştırma hayatın problemlerin çözmede en iyi hazırlıktır.

Paul Klapper (1917: 70), problem çözmenin yararları hakkında şunları ileri sürmektedir;

1. Bu yöntemle her bir öğrenci düşünme durumunda bırakılıyor. Bu durumda belirli bir amaca doğru düşünmeye hazırdırlar.

2. Aktif öğrencilerin işbirliği sağlanır.

3. Her ders öğrencinin hayat ve ilgilerine dokunduğu yerde başlar. Tanım gereği problem durumu akılla bir meydan okumaktır.

4. Sınıf, sorunun hoşnut edici bir cevabına ulaştıklarında işlerini başarıyla tamamladıklarını bilirler.

5. Problemler, tarihsel olgular gibi malzemeyi organize etme becerisini geliştirir.

6. Öğrenciler, ders kitaplarını ezberleme yerine, belirli sorulara belirli bilgiler için başvurmada, ispatlamada mantıklarını kullanmayı öğrenir.

7. Bu problemler, yetenekli öğrencilerin çıktılarını besler.

8. Bu yöntemin uygulandığı tarih derslerinde öğrenciler, bilginin sadece elde edilme aşkına elde edilmediğini, uygulanması gerektiğini uygulanmaksızın bilginin bir öneminin olmadığını öğrenirler.

9. Bu şekilde tarih öğretimi insanların hayatından alınan durumlar bakımından öğrencilere düşünmeyi öğretmenin yoludur.

Moffatt (1957: 72) problem çözmenin yararları hakkında şunları yazmaktadır.

1. Sınıf faaliyeti olarak yararlıdır.
2. Öğrenci, yaşamda karşılaşacağı tecrübeleri gösteren gerçekçi bir yöntemle karşılaşır.
3. Öğrenci akıl yürütme, düşünme, değerlendirme, karşılaştırma, en iyi seçebilme becerilerini kazanır.
4. Problem çözmede öğrenci bütün malumat ve tecrübesini ortaya koyar.
5. Yöntem icabı olarak, yazılı ve diğer materyaller toplanır ve uygun organizasyon, yorumlama ile bunlardan yararlanılabilir.

Bayles de problem çözme yönteminin olgu ve salt bilgi kazandırmada diğer yöntemlere nazaran bir üstünlüğü olmadığını, ancak probleme, nüfuz etme, kritik düşünebilme, demokratik tavırlar geliştirebilme gibi hususlarda etkili olduğunu belirtmektedir(Özoğlu, 1974:55).

Sungur'a göre, problem çözmeye dayalı eğitimin şu yararlılıkları vardır:

1. Problem çözme yoluyla öğrenme, öğrenciye öğrenmeyi öğretir.
2. Problem çözme yoluyla öğrenme öğrencinin dışsal motivasyonunu içsel ödüllere dönüştürür.
3. Problem çözme yoluyla öğrenme öğrenciyi problem çözme süreçlerinin bilgisi ile donatır.
4. Problem çözme yöntemiyle öğrenme öğrenciye yaptıklarını daha kolay kaydetmesini, anlamasını ve hatırlamasını gerekli bilgileri çağrıştırmaya neden olur(Sungur, 1996: 7).

Problem çözme yöntemini kullanan öğretmenlerin uygulama ve araştırma sonuçları şöyle ortaya konmuştur:

1. Öğrencinin zekâ puanını yükseltmektedir.
2. Öğrencilerde girişimcilik yeteneğini arttırmaktadır.
3. Dil gelişimini hızlandırmaktadır.
4. Ölçme becerilerini geliştirmektedir.
5. Matematik kavramlarını geliştirmektedir.
6. Sayı becerilerini geliştirmektedir.
7. Hayat bilgisi becerilerini geliştirmedir.
8. Dinleme becerilerini geliştirmektedir.
9. Görsel-algıyı olgunlaştırmaktadır.
10. Neden -sonuç ilişkisi biçiminde düşünmeyi öğretmektedir.
11. Bilimsel süreçleri öğretmektedir.
12. Çocukta öğrenme becerisini geliştirmektedir.
13. Çocukta merakı arttırmaktadır.

14. Bilimsel bilgi ve okula ilişkin tutumları geliştirmektedir(Sungur, 1996: 7). Öte yandan demokratik bir toplumda bireylerde olması gereken tutum ve davranışları da kazandırmaktadır. Bunlar;

1. Açık fikirli olmak,
2. Karşıt görüşlerde doğruluk payı aramak,
3. Kuşkucu olmak,

4. Önyargılı olmamak,
5. Ölçütleri düşünebilmek,
6. Çalışmalarında sebatlı ve özenli olmak,
7. Olaylar arasında bağlantılarla düşünmek,
8. Yargılarımızda olasılığa yer vermektir(Sungur, 1996: 7).

7.4.2. Sınırlılıkları :

Moffatt (1957: 73), problem çözme yönteminin beraberinde getirdiği sınırlılıkları şöyle sıralamaktadır:

1. Sık sık kullanılırsa monotonlaşır.
2. Çok vakit alır.
3. Pek çok yardımcı materyale ihtiyaç gösterir.
4. Her zaman tatmin edici netice vermez.

Bunların sebepleri incelendiğinde ;

- a. Kusur öğretmende olabilir.
- b. Problem iyi seçilmemiş olabilir.
- c. Problem kötü anlatılmış olabilir.
- d. Problem öğrencinin düzeyine uygun olmayabilir.
- e. Problem çok basit olabilir. Bu durumda öğrencide ilgi uyandırmaz.

Problem çözme sınıf öğretmenlerince ve tarih branş öğretmenlerince anlaşılamamıştır. Tarih derslerinde genellikle öğretmenin

sınıfa sunduğu problem, öğrenciler tarafından hissedilmemektedir. Gerçekte öğrenciler tarihsel problemi sahiplenmeli, tanımlamalı ve hissetmeli ve çözmek için bir şeyler yapmak istemelidir. İnsanlar hiçbir şey bilmedikleri bir alandaki problemleri çözemezler. Başarılı problem çözmenin en etkilişi uygun çalışma alanının spesifik bilgisidir. Diğer bir deyişle, problem çözme için tarih alanında ön bilgi gereklidir (Stones, 1983:253). Problem çözme üç tür bilginin kullanımını gerektirir. Bunlar; spesifik bilgiler, genel bilgiler ve stratejik bilgiler(Ülgen, 1996: 13-14). Spesifik bilgiler, belli bir alanla doğrudan ilişkili olan bilgilerdir. Örneğin, "Osmanlı imparatorluğunda neden millî burjuvazi oluşmadı?" gibi bir soruyu cevaplandırabilmek için öğrencinin burjuvazi kavramının ne demek olduğunu, Avrupa'da nasıl oluştuğunu, Sanayî İnkılabını, azınlıkların durumunu, Osmanlı toprak düzenini ve ticarî yapısını bilmesi gerekir. Genel bilgiler, problemin çözümünde öğrencinin, kelime dağarcığının zenginliği önemlidir. Stratejik bilgiler, hatırlama, kavram geliştirme, algılama, bilgileri düzene koyma stratejisi alanlara göre değişir. Öğrenci, tarih çalışması yaparken, tarihinin kullandığı stratejik bilgileri kullanmak ve geliştirmek durumundadır.

Yöntemin kendisinden kaynaklanan sınırlılıklar yanı sıra tarihin yapısından kaynaklanan sınırlılıkları vardır. Tarihin çoğu dramatik hikayedir. İlköğretim aşamasında pek çok tarihsel olay, duygusal çekiciliğinden dolayı vatan ve millet sevgisi kazandırmak için verilir. Örneğin; İstanbul'un fethinde Ulubatlı Hasan'ın sancağı burçlara dikişi ve şehit oluşunu ilköğretim aşamasında problem olarak veremezsiniz. Bu olay, ancak ve ancak anlatı (narratif) biçiminde verildiğinde çocuğun muhayyilesinde derin bir etki bırakabilir.

Problem çözme, geçmişteki insanların rasyonel bir varlık olduğunu bütün hal ve hareketlerini aklın yönlendirdiğini ön şart olarak kabulünü gerektirir. Aslında insanlar sadece rasyonel hareket eden varlık değildir. Duyguları ve hisleri de hareketlerini etkilemektedir. İşte aynı koşullarda

insanların farklı davranışlar sergilemeleri tarihte genelleme yapmayı engellemektedir.

SEKİZİNCİ BÖLÜM

8. SONUÇ VE ÖNERİLER

8.1. SONUÇLAR

1. Problem çözme yöntemi, Sanders, James, Dewey gibi Amerikalı felsefecilerinin öncülük ettiği pragmatizm, deneycilik, ilerlemecilik gibi akımların bir yansımasıdır. Amerikalı felsefecilerin, Pragmatizm anlayışının öngördüğü tarih öğretiminin bir problem çözme boyutu varken, biz de ise tarih literatürüne kelimeye Fransızların ve Almanların yüklediği anlam yerleşmiştir. Bütün bunlara, Mustafa Kemal Atatürk'ün Türk tarihindeki misyonun daha iyi anlaşılması da eklendiğinde, pragmatist tarih öğretimi büyük adamların biyografilerine dayandırılan bir şekil almıştır.

2. Tarih dersleri problem merkezli yapılabilir. Tarihte de yakınsak ve ıraksak iki tip problem vardır. Yakınsak tarih problemleriyle, öğrencinin öteleyerek problem çözme ve empatik problem çözme becerileri geliştirilebilir. Hipotetik tarih problemleri ve çekişmeli tarih problemlerini kapsayan ıraksak tarih problemleri öğrencinin yaratıcılığını, akıl yürütme ve karar verme becerilerini geliştirebilir. Tarih derslerinin öğrencinin bu becerilerinin geliştirilmesine yönelik işlenmesi öğretmenin hayal gücüne kalmıştır. Öğretmenin burada karşılaşılabileceği sıkıntı şudur; bir yandan tarihte olayların gerçekten nasıl olduğunu ve geçmişte insanların karşılaştıkları problemleri nasıl çözdüğünü öğretmek, öte yandan öğrencinin tarihteki probleme alternatif cevaplar ileri sürmesini sağlayarak bilimsel problem çözme becerisini geliştirmek oldukça zaman isteyen bir uğraştır.

3. Davranışçı akımın ve Bilişselci akım problem çözmeye yönelik farklı görüşlere sahiptir. Davranışçılara göre, içgüdüsel ve deneme-yanılmalı iki tip problem çözme vardır. Bilişselci yaklaşım ise ani

kavramayla problem çözme ve dolayısıyla problem çözme şeklinde iki tip problem çözmeden söz etmektedir. Bilgisayar teknolojisinin gelişmesiyle bilişselci bilimadamlarının bir kısmı yapay zeka, bilgisayar algoritması üzerinde yoğunlaşmışlardır. Dewey'nin öngördüğü problem çözme bilimsel yöntemin probleme uygulanmasını içermektedir. James Barth'ın önerdiği model, Dewey'nin modelinin geliştirilmiş şeklidir. Dewey, davranışçıların ve bilişselcilerin bir sentezini yapmakta, öğretimde kullanılacak yöntemin, doğa bilimlerinde bilimadamlarının kullandığı bilimsel yöntemle aynı olması görüşündedir.

4. Tanzimat'tan Cumhuriyet'e tarihin masal ve efsaneden arındırılması, içeriğinin bilimsel olması ile uğraşılmıştır. Tarihin bilimselleştirilmesi ya da Türk görüşü açısından yazılması öncelikli sorun olarak ele alınmıştır. Öte yandan, tarihçilerin dışında Sâti Bey, İhsan Sungu ve Fuat Baymur gibi eğitimciler, tarih öğretiminin pedagojik esaslara dayandırılması ve bilimsel yöntem ve tekniklerin kullanılması ile ilgilenmişlerdir. II. Meşrutiyet'in son dönemine tarih öğretim yöntemleri açısından damgasını vuran eğitimci Sâti Bey'dir. Programlarda tarih öğretiminde kullanılacak yöntemler, onun düşünceleri ile paralellik göstermektedir. Ernest Lavissey'nin ilköğretim tarih öğretimi için " ilk sınıflarda tarih öğretimi, büyük-babaların torunlarına anlattıklarına benzer hikâyeler silsilesinden ibaret olmalıdır"(Souche, 1957:15) dikkate alınırsa, özellikle bu ilkenin Osmanlı dönemi tarih öğretiminde ilkokullarına yansıdığı düşünülebilir.

Türkiye'deki tarih öğretimine ilişkin amaçlar gözönüne getirildiğinde 1926 ve 1995 yılları arasında pek bir şeyin değişmediği, özellikle ilköğretim programı gözönüne getirildiğinde; 1926 programı amaçlarının, 1995 programında bugünkü Türkçe ile aynen yer aldığı dikkati çekmektedir. Bununla birlikte, 1970'de az da olsa tarih derslerinde problem-merkezli ders rüzgarı estiği görülmektedir. Özçelik'in(1996:31) de vurguladığı gibi, 1970 tarih programında dersin içeriği ikinci planda kalırken,

öğretmenlerden çocukların dersle ilgili yeteneklerini geliştirmeleri istenmiştir.

Tarih dersi aracılığıyla öğrencinin akıl yürütme yeteneği (tümevarım, tümdengelim, analiz, sentez) geliştirebilir. Fakat, bunun için lise ve yüksek öğretimi beklemek anlamsızdır. İlkokul çağından başlamak üzere uygulamak için öğretmenlerin bu şekilde planlanmış ders örneklerine ihtiyacı vardır.

5. Batı'daki tarih öğretiminin amaçlarına bakıldığında, tarihin, gerçeğin araştırılmasına yönelik olarak, sistematik analiz, değerlendirme ve soruşturmaya dayanan bir disiplin olduğu vurgulanmış; öğrencilerin, tarihçilerin yöntemi ile tanışması, benzer model araştırmalar yapması öngörülmüştür. Bu programlarda, tarihinin birincil ve ikincil kanıtları test ederek, kendi anlatısını nasıl oluşturduğu ve bunlara ilişkin becerilerinden söz edilmiş, benzer becerilerin öğrencilerde geliştirilmesi amaç kabul edilmiştir(Brooks, 1993:15). Örneğin, İngiliz Milli Müfredat Programı Konsey'ine(National Curriculum Council) göre, tarih öğretmenin, ana amacı profesyonel tarihçiler yetiştirmek olmamasına rağmen, tarihin ne olduğu ve tarihinin ne yaptığı anlayışını öğrencilere kazanmada yardımcı olması öngörülmüştür. Bu da öğrencinin tarih problemleri ile karşılaşmasını, tarihsel sorular sormasını ve cevapları yorumlamasını gerektirir. Avrupa'daki tarih öğretimi, öğrenci becerilerini geliştirmeye yönelik amaçların önem kazandığı bir hal almıştır.

Bu tarz bir tarih öğretimi anlayışına bizde en çok yaklaşan vurgulan İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'dur. Baltacıoğlu'na göre mevcut tarih öğretiminde öğrenci tarihi hazır olarak bulmakta ve sadece alıcı konumundadır. Baltacıoğlu'nun önerdiği öğretimde ise öğrenci tarihi kendi inşa etmekte, eleştirmekte , diğer yazılmış olan tarih kitapları ile karşılaştırmakta ve yaratıcı olmaktadır.

Baltacıoğlu ve Bruner de tarihin bir bilimsel bir de eğitimsel iki cinsi yoktur. Diğer bir deyişle, tarih öğretiminin bilim adamına yönelik bilimsel şekli ile herkese yönelik genel bir şekli yoktur. Öte yandan Ahmet Refik, Sâti, Ziya Gökalp, G.R. Elton'dan gibi eğitimcilerde, bir bilimsel tarih ve eğitimsel tarih ikiliği vardır. Bu yüzdendir ki, Ahmet Refik ilköğretim ve yüksek öğrenimde tarihten beklenen amaçlar farklı farklıdır. Aynı şekilde, Ziya Gökalp düşünce sisteminde objektif tarih ve milli tarih ayrımı vardır.

6. Gerçi tarih, doğa bilimlerinin bütün yöntem ve konumunu paylaşırsa da J. B. Bury'nin ünlü deyişinde vurguladığı gibi "tarih yalnızca bir bilimdir, ne eksik, ne fazla"(Tosh, 1997,142). Tarihçi, bilimsel problem çözme yöntemini kullanır. Diğer bir deyişle, problemini sınırlar, ilgili hipotezlerini ortaya atar, birincil ve ikincil kaynakların sunduğu oranda bu hipotezleri çürütür ya da destekler. En son aşamada bu verileri bilimsel çerçevede bir araştırma raporuna dönüştürür.

7. Özoğlu, Kabapınar, Safran'ın çalışmaları problem çözme yöntemi Türkiye'de yaygınlaşmadığı göstermektedir. Proje yöntemi ve problem çözme yöntemi birbirinden farklı yöntemlerdir. Türkiye'de proje yöntemi bir nebze anlaşılmıştır. Fakat, düşünmeyi, bütün insan problemlerine bilimsel yöntemi ya da problem çözme yöntemini uygulama olarak gören John Dewey felsefesi iyi anlaşılamamıştır. Sungu(1927: 184), "*Proje usûlü*" adlı makalesinde, Kilpatrick ile Dewey felsefesinin benzerliği üzerinde durmuş, ne yazık ki aradaki önemli farklara pek dikkat çekmemiştir.

Tarih öğretimine problem çözme yöntemini uygulamak demek, tarih dersini, tarihçinin kullandığı bilimsel yöntem üzerine inşa etmek demektir. Bu şekilde, öğrenciler, tarihçilerin masal anlatmadığını, tarihin bilimsel verilere dayandığını, kendi yaptığı model çalışma ile keşfedecektir. Öğrenciler, tarihi tarihçilere benzer bir şekilde çalışırken; kaynak materyal kullanacak, kanıt problemlerini ele alacak ve ikincil tarihin veremeyeceği gerçeklik duygusuna sahip olacaktır.

Tarih dersi, sonucu bilinen, öğrencinin dışında geçmişte bir yerde ve zamanda insanların yapmış olduğu işler olarak verildiği sürece sıkıcı olacaktır. Tarih öğrenciye "tamamlanmamış" olarak sunulmalıdır. Öğrencilerde, tarih biliminin dinamik bir karakteri olduğu, yeni bulgular ve yaklaşımlarla tarihe bakışın değişebileceği anlayışı yerleştirilmelidir.

Problem çözmeye dayalı tarih öğretiminin yararlılıkları yanında sınırlılıkları da göz ardı edilmemelidir.

8.2. ÖNERİLER

1. Pragmatik tarih öğretiminin büyük adamların karşılaştığı problemler ile çocuğu karşılaştırarak, çocuğun problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmeyi içerdiği unutulmamalıdır. Örneğin, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun çıkarılması toplumdaki bir probleme cevaptır. Sınıfta, bu problemin varlığı öğrenciye öyle hissettirilmelidir ki, öğrenci bu kanunun önemini anlayabilsin. Satı bey'in İstanbul'un fethine dair hazırladığı ders örneklerine benzer örnekler hazırlanmalıdır. R. W. Evans'ın(1994) araştırmasında tarih öğretmenin benimsediği eğitim felsefesi ve dünya görüşü ile tarihin anlamını ve tarih çalışmanın amaçlarını kavrayışları arasındaki ilişkiden yola çıkarak, 5 tip tarih öğretmeninden söz etmektedir. Bunlar, Hikaye Anlatan -Tarih Öğretmeni Tipi, Bilimsel Tarihçi -Tarih Öğretmeni Tipi, Rölativist-Reformcu Tarih Öğretmeni Tipi, Kozmik Tarihi Öğretmeni Tipi, Eklektik Tarih Öğretmeni Tipleridir. Evans'ın bulgularına göre, öğrenciler üzerinde en derin izi bilimsel-tarihçi modeline uygun öğretmen bırakmaktadır. Bu tipolojiler Amerikan toplumun bir gerçeği olmakla birlikte, Türkiye'de de tarih öğretmenleri üzerine benzer çalışmalar yapmak gereklidir.

2. Tarih dersi çözümlenmiş problemler açıdan oldukça zengin olup, öğrenci kolaylıkla sonuca ulaşabilir. Öğrencilerin, kolay problemler ile uğraşmasını sağlayarak, yönetime alıştırlabilir.

Rıfat Ilgaz'ın Hababam Sınıfı adlı romanındaki tarih öğretmeni Kel Mahmut'un yaptığı gibi "Anlat bakalım, Viyana muhasarasını?"(s.20), "Anlat bakalım, Lale devrini?","Anlat, Ankara muharebesini?"(s.158) gibi tarzındaki değerlendirme sorularıyla tarih dersi yapma günümüzde geçerliliğini yitirmiştir. Kel Mahmut'un beylik soruları şöyle sıralanmaktadır: Lale devri ve Patrona Halil Vakası ve Damat İbrahim Paşa'nın ölümü, III. Selim'in ıslahat teşebbüsleri, Almanya ve İtalya'daki milliyetçilik ceryanları, Yunanistan'ın Osmanlı İmparatorluğundan ayrılışı ve Tepedelenli Ali Paşa, Tanzimat, Fransa Büyük İhtilali, Haçlı Seferleri, Napoleon'un Moskova Seferi gibi.

Görüldüğü gibi, Kel Mahmut'un değerlendirme soruları tarih kitabındaki konu başlıklarıdır. Rıfat Ilgaz'ın bu romanı gülmecenin ötesinde tarih öğretimine ilişkin ip uçları sunmaktadır. Kel Mahmut çok babacan, iyi bir idareci olabilir. Ama onun iyi bir tarih öğretmeni olmadığı açıktır. Tarih öğretmenleri, yakınsak(ötemele, empatik), ıraksak(hipotetik, çekişmeli) tarih problemlerine dayanan problem merkezli ders işlemeyi öğrenmelidir.

3. İlgili kurumlarca, öğretmenlere bir fikir verme açısından, Dewey'nin modeline uygun problem çözme yöntemine dayalı tarih ders örnekleri hazırlatılmalıdır. Öğretmenler, bu yönetime dayalı, yaptıkları ders örneklerini eğitime ilişkin dergilerde yayımlatmaya teşvik edilmelidir.

4. Türkiye'de tarih öğretiminin pedagojik esaslara dayandırılması ve bilimsel yöntem ve tekniklerin kullanılmasına ilişkin sınıf ortamında araştırmalar yapılmalıdır. Batı ülkelerinde Leinhardt, Halldén çocukların tarihte akıl yürütme üzerine yaptıklarına benzer çalışmalar ülkemizde de yapılmalıdır.

5. Eğitim amaçlı tarih ve bilimsel tarih diye iki tip tarih yoktur. Okullarda tarih dersleri, bilgi yığını olarak değil de, araştırma yöntemi

olarak öğretilmelidir. Tarih  ğretimi öğrencinin kaynak materyalleri kullanmasını içermelidir. Bu şekilde öğrenciler, kaynakları kullanarak tarihçilerin yaptığını yaparlar. Tarihçilerin mesleğini özümserler ve tarihçinin ne yaptığını öğrenirler. Baltacıoğlu'nun Tarih ve Terbiye adlı kitabının özellikle tarih öğretime ilişkin bölümü günümüz Türkçesine çevrilerek ya da aynen tarih öğretmenlerine ulaşması sağlanmalıdır. Baltacıoğlu'nun vurguladığı gibi tarih öğretiminin amacı " tarihçinin şahsiyetini öğrenciye aşılamdır" anlayışı Batıdaki konuya ilişkin tartışmalar bağlamında ele alınmalıdır.

6. Ortaöğretim olsun, yüksek  ğretim olsun de aşağı yukarı tarih dersi almış, her  ğrenci tarihçinin problem çözme yöntemi hakkında bilgi sahibi olabilmelidir. Özellikle, birincil kaynak, ikincil kaynak, i  eleştiri, dış eleştiri nedir? bilmelidir.

7. Tarih  ğretmenleri, problem çözme yöntemine ilişkin bilgilendirilmeli ve derslerinde bu yöntemi uygulamaları sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

ABDURRAHMAN ŞEREF

1883 Fezleke-i Tarih-i Düvel-i İslamiyye. İstanbul: Kitapçı Karabet.

ALİ REŞAD

1912 "Mekteplerde Tarih Öğretimi", Tedrisat Mecmuası. Mayıs 1328.

1928 Umûmî Tarih. İstanbul: .Devlet Matbaası.

ALTINAY, A. R

1908 "Tahsil-i İbtidai ve Milliyet" Millet, s 43.

1910 "Tedrisat-ı Tarihiyye ve Tarih Kitapları", Servet-i Fünun, sayı: 1009.

1912 Büyük Tarih-i Umûmî. 6 cilt. İstanbul : Kütüphane-i İslam ve Askerî-İbrahim Hilmi(Çığıracan).

1912 Tarih-i Umûmî. İstanbul: Kütüphane-i İslam ve Askerî-İbrahim Hilmi.

1928 Umûmî Tarih. İstanbul: Devlet Matbaası,

ARIK, A.

1990 Yaratıcılık. Ankara.:Kültür Bakanlığı Yay.

ARIS, M.

1993 "Resources for teacher-designed units:some general guidelines", Ron Brooks and Others, (Ed.), The Effective Teaching of History, London: Longman.

ATA, B.
1996 A.İ.İ.T. Ders Notları. Bolu: Basılmamış Çalışma.

ATAMAN, A.
1993 Yaratıcılık ve Eğitim, 25-26 Kasım, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yay.

BALTACIOĞLU, İ. H.

1912 Talim ve Terbiye’de İnkılâp. İstanbul: Kütüphane-i İslam ve Askeri-Tüccarzade İbrahim Hilmi.

1923 “Sultanilerin Islahı Hakkında”, Maârif Hakkında Lâyihalar, İstanbul: Matbaa-i Amire. 88-104.

1933 Tarih ve Terbiye. İstanbul: Semih Lütfi Basımevi.

1942 İçtimai Mektep. Ankara: Maârif Matbaası.

1967 Kültürce Kalkınmanın Sosyal Şartları. İstanbul: **M.E.B. Basımevi.**

1995 Talim ve Terbiye’de İnkılâp. Haz. R. Canım ve R. Y. Kincal, İstanbul: .M.E.B. Yay.

BARTH, J. .L. ve A. DEMİRTAŞ

1996 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara : Millî Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Deneme Basımı.

BARZUN, J. AND, H. F. GRAFF

1993 Modern Araştırmacı. Çev. Fatoş Dilber, Ankara : Tübitak Popüler Bilim Kitapları.

BAYMUR, F.

1964 Tarih Öğretimi. Ankara: İnkılap ve Aka Kitabevleri.

BEHAR, B. E.

1992 İktidar ve Tarih ; Türkiye'de "Resmi Tarih " Tezinin Oluşumu (1929-1937). İstanbul : Afa Yay.

BERKTİN, C.T.

1961 Eğitim Teşkilâtı ve Felsefesiyle Amerika. Ankara: **Ajans Türk Matbaası**,

BİLEN, M.

1996 Plândan Uygulamaya Öğretim. Ankara : Aydan Web Tesisleri.

BİLHAN, S.

1991 Eğitim Felsefesi; Kavram Çözümlemesi. Ankara: Ank. Ün. Eğitim Bilimleri Fak. Yay. No:164.

BINGHAM, A.

1971 Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. Çev. A. Ferhan Oğuzkan, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

BOLAY, S. H.

1994 "Pozitivizmin ve Pragmatizmin Türk Millî Eğitimine Etkileri", 5-8 Ekim 1994 Türkiye Eğitim Felsefesi Kongresi. Van: Yüzüncü Yıl Ün. Yay. 273-280..

BOOTH, A. AND OTHERS

1996 .History in Higher Education Oxford: Blackwell Publishers.

BOSTAN, M.H

1997 "Prof. Dr. Erol GÜNGÖR'ü Anarken", Son Çağrı Gaz. 29 Nisan.

BOURDILLON, H.

1994 Teaching History. London: Routledge.

BRITT, M. A. and J.F.

ROUET, M. C. GEORGI, C.

A. PERFETTI.

1994 "Learning from History Texts: From Causal

Analysis to Argument Models”, G. Leinhardt and others, (Ed.), Teaching and Learning in History. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 47-84.

BROWN, G. and M.
ATKINS

1993 Effective Teaching in Higher Education.
London: Routledge.

BROOKS, R. And OTHERS

1993 The Effective Teaching of History. London:
Longman.

BRUNER, J.

1961 The Process of Education. USA: Harvard
University Press.

1991 Bir Öğretim Kuramına Doğru. Çev. F. Varış- T.
Gürkan, Ankara: Ankara Üniv. Basımevi,

CARLYLE, T

1973 Kahramanlar. Çev. Reşat Nuri Güntekin,
İstanbul: İnkılap ve Aka Kitapevleri.

CIRITLİ, H. H.

1980 "Hıfzırrahman Raşit Öymen'in Uğruna
Savaştığı Dava". Eğitim Hareketleri. 23, (286),
45-49.

COHEN, L. And L. MANION

1989 Research Methods in Education. New York:
Routledge.

COLLINGWOOD, R.G

1990 Tarih Tasarımı. Çev. Kurtuluş Kayalı, İstanbul:
.Ara Yay.

COOPER, H.

1994 "Historical thinking and cognitive development
in the teaching of history", Hilary Bourdillon,
(Ed.), Teaching History. London: Routledge
101-122.

CULBIN, C.

1994 "Making progress in history", . Hilary

Bourdillon, (Ed.), Teaching History. London: Routledge. 126-152.

CÜCELOĞLU, D.

1996 İnsan ve Davranışı. İstanbul: .Remzi Kitabevi.

ÇANKI, M. N.

1955 Büyük Felsefe Lûgatı. İstanbul: Aşıkoğlu Matbaası.

ÇİVİ, H.

1996 “Empati ya da ‘ötekileri’ de anlamak”, Radikal. 30 Aralık .

DANCE, E. H.

1971 Orta Dereceli Okullarda Tarihin Yeri. Çev. Osman Horasanlı, İstanbul : Milli Eğitim Basımevi.

DE BONO, E.

1972 Çocuklar Sorun Çözüyor, Çev. Feryal Halatçı, İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

DEMİREL, Ö.

1993 Genel Öğretim Yöntemleri. Ankara: Usem Yayınları-11.

DEWEY, J.

1910 How We Think. Boston: D.C. Health and Company.

1923 Çocuk ve Mektep. Çev. Mustafa Rahmi(Balaban), İstanbul: Matbaa-i Amire.

1923 Mektep ve Cemiyet. Çev. Avni (Başman), İstanbul: Matbaa-i Amire.

1928 Demokrasi ve Terbiye. Çev. Avni (Başman), İstanbul:Devlet Matbaası.

1930 Mektep ve Cemiyet. Çev. Avni (Başman), İstanbul: Devlet Matbaası.

1952 Türkiye Maârifî Hakkında Rapor. İstanbul: Millî

Eğitim Yayınevi.

1995 Eğitimde Ahlak İlkeleri. Çev. A. Ferhan Oğuzkan, Ankara: Şafak Matbaacılık.

1996 Demokrasi ve Eğitim, Çev M. Salih Otaran, İstanbul: Başarı Yayıncılık.

DICKINSON, A.K. and P. J. LEE

1978 History Teaching and Historical Understanding. London: Heinemann.

DÖKMEN, Ü.

1994 İletişim Çatışmaları ve Empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

EDİS, A. B.

1947 Milli Eğitim Düsturu, Programlar. İstanbul: Güven Basımevi.

ERDEN, MÜNİRE VE Y. AKMAN

1995 Eğitim Psikolojisi. Ankara: Arkadaş Yay.

ERTÜRK, S.

1986 Eğitimde "Program" Geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yay.

EVANS, R. W.

1994 Educational Ideologies and the Teaching of History, G. Leinhardt and others. (Ed.), Teaching And Learning in History. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 171-207.

FİDAN, N ve M. ERDEN

1988 Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Repa Eğitim Yay.

FİNES, J.

1994 Evirence: the basis of the discipline, Hilary Bourdillon (Ed.), Teaching History. London: Routledge. 122-126.

- GETZELS, J. W. and P. W. JACKSON
1962 Creativity and Intelligence. London: John Wiley ve Sons, Inc.
- GÖKALP, Z.
1922 "Tarihe Dair; Tarih ilim mi, Yoksa Sanat mı?", Küçük Mecmua, 11: 15-16.
- 1981 "Rıza Tevfik'in Felsefesi", Makaleler II. Süleyman Hayri Bolay (Haz.), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları. 60-73.
- GREENE, S.
1994 "Students as Authors in the Study of History", Gaea Leinhardt and others (Ed.), Teaching and Learning in History, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Publishers. 137-171.
- GUITTON, J.
1940 Düşünme Sanatı. Çev. Cevdet Perin, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- GUNNING, D.
1978 The Teaching of History. London: Croom Helm.
- GÜNGÖR, E.
1984 Kültür Değişmesi ve Milliyetçilik. İstanbul: Ötüken Yay.
- HALLÉN, O.
1994 "On the Paradox of Understanding History in an Education Setting", G. Leinhardt and others, (Ed.), Teaching and Learning in History. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 27-46.
- HANÇERLİOĞLU, O.
1992 Felsefe Ansiklopedisi; Kavramlar ve Akımlar. VII, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- HEGEL, G.W.F.

- 1976 Reason in History. trans.and int. Robert S, Hartman Indiana: The Bobbs-Merrill Company, Inc.
- HICKS, M. J.
1994 Problem solving in Business and Management. London: Charman& Hall.
- İNAN, İ. M. K.
1988 “ Rıza Tevfik” maddesi, Son Asır Türk Şairleri. İstanbul: Dergah Yay. III, 1508-1525.
- İNAN, A. M.
1996 Atatürk’ün Not Defterleri. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- JAMES, W
1948 Essays in Pragmatizm. ed. and int. Alburey Castell, New York: Hafner Publishing Co.
- JENKINS, K
1997 Tarihi Yeniden Düşünmek, Ankara: Dost Kitabevi.
- JOHNSON, H.
1917 Teaching of History in Elementary and Secondary Schools. New York: The Macmillan Company.
- KABAPINAR, Y.
1991 Müfredat Programı ve Ders Kitapları Açısından Ortaöğretimde Lise Tarih Öğretimi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi A.İ.İ.T. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- KAFADAR, O.
1994 “Türk Eğitim Sisteminde Pragmatik Yönelişler ve Mehmet Emin Erişirgil”, Türkiye Eğitim Felsefesi Kongresi. 5-8Ekim 1994, Van: Yüzüncü Yıl Ün. Yay. 173-183.

KLAPPER, P.

1917 The Teaching of History with chapters on the teaching of civics a Manuel of Method for Elemantary and Junior High Schools. New York: D. Appleton and Company.

KONRAPA, M. Z.

1952 "Büyük Hocamız Abdurrahman Şeref (Beyefendi)", Tedrisat Mecmuası. Sayı: 13, 82-93.

1964 Bolu Tarihi. Bolu: Bolu Vilayet Matbaası.

KÜTÜKOĞLU, M. S.

1991 Tarih Araştırmalarında Usûl, **Kubbealtı Neşriyatı**, İstanbul.

LANGLOIS, C.V. ve C. H. SEIGNOBOS

1937 Tarih Tetkiklerine Giriş. İstanbul: Devlet Basımevi.

LEINHARDT, G. AND OTHERS

1994 Teaching and Learning in History. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

LEINHARDT, G.

1994 "History: A Time to be mindful", G. Leinhardt and others, (Ed.), Teaching and Learning in History. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 209-257.

MAXIM, G. W.

1987 Social Studies and the Elementary School Child. Ohio: Merrill Publishing Company.

MAÂRİF-İ UMÛMİYE
NEZÂRETİ

1913 Mekatip-i İptidaiye Ders Müfredatı, Altı, Beş.

Ort ve Üç Dershane ve Muallimli Mekteplere
Mahsusu. İstanbul: Matbaa -i Amire.

1914 Dâr-ül-muallimîn-i İbtidâilere Mahsus Müfredat
Programı. İstanbul: Matbaa-i Amire.

1922 Mekâtîp-i Sultaniye Müfredat Programı.
İstanbul: Matbaa-i Amire.

MAÂRİF VEKALETİ

1923 Maârif Hakkında Lâyihalar. İstanbul: Matbaa-i
Amire.

1927 İlk Mektep Müfredat Programı. İstanbul: Devlet
Matbaası.

M. E. B.

1970 Ortaokul Programı. İstanbul: Milli Eğitim
Basımevi.

1995 Ortaokul Programı (İlköğretim II. Kademe).
Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yay.

MEDLEY, R. and C. WHITE

1994 "Assessing the national curriculum; lessons
from assessing history", Hilary Bourdillon,
(Ed.), Teaching History. London: Routledge.
218-230.

MOFFATT, M. P.

1957 Sosyal Bilgiler Öğretimi. Çev. Nesrin Oran,
İstanbul: Maarif Basımevi.

MORGAN, C. T.

1995 Psikolojiye Giriş. Sirel Karakaş, (Ed.), Ankara:
Hacettepe Üniv. Psikoloji Böl. Yay.

MORRIS, V. C.

- 1961 Philosophy and the Amerikan School. Boston: Houghton Mifflin Company.
- MUESSIG, R. H. And V.R.
ROGERS
1978 "İlköğretimde Problem Çözme Tutum ve Becerilerinin Geliştirilmesi", Çev. Niyazi Karasar, Ankara Ün. Eğt. Fak. Der. 10(1-2):229-235.
- NICHOL, J.

1996 Tarih Öğretimi. Çev. Mustafa Safran, Ankara: Çağrı Matbaacılık.
- OKTAY, E.
1951 "Öğretmen İhsan Şerif Bey", Tedrisat Mecmuası. 2 :44-46.
- ORNSTEIN, A.C. and F. P.
HUNKINS
1988 Curriculum: Foundations, Principles and Issues. New Jersey: Prentice Hall.
- ÖNDER, N. K.
1987 Öğretimde Program, İlke ve Yöntemler. Konya: Arı Basımevi.
- ÖZBARAN, S
1992 Tarih ve Öğretimi. İstanbul: Cem Yayınevi.
- ÖZÇELİK, İ.
1996 Tarih Öğretiminde Yöntem ve Teknikler. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- ÖZER, Z.
1997 "Etkin Öğrenme", Bilim ve Teknik. 355: 52-57.
- ÖZLEM, D.
1992 Tarih Felsefesi. İstanbul: Ara Yay.
- ÖZOĞLU, S. Ç.
1974 Liselerde Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. No: 38.

- PAYKOÇ, F.
1991 .Tarih Öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yay.
- RADER, M.
1961 The Enduring Questions. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SAFRAN, M.
1993 Ortaöğretim Kurumlarında Yapı ve Sorunlarına İlişkin Bir Araştırma. Ankara: Gazi Üniversitesi(Basılmamış Çalışma).
- 1996 Tarih Metodolojisi İle İlgili Ders Notları. Ankara: Gazi Üniversitesi (Basılmamış Çalışma).
- SAHAKIAN, W. S.
1995 Felsefe Tarihi. Çev. A. Yardımlı, İstanbul: İdea Yay.
- SARU, K. Ş.
1970 İhsan Şerif Saru, Eğitim Hizmetinde Elli Yıl. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- SÂTİ BEY
1909 “İstanbul Nasıl Fethedilmiştir?”, Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuası.3: 96-105.
- 1910 “Tarih Tedrisatının Usûl-u Esasiyesi”, Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuası. 8: 92-98.
- SELEN, H.S.
1970 “Tarih ve Coğrafya’da Konu Birliği”, Atatürk Konferansları 1964-68. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi. 29-38.
- SOUCHE, A.
1957 Yeni Pratik Pedagoji II. Çev. Selâhattin Odabaşı, Ankara: Maârif Basımevi.

- SÖNMEZ, V.
1993 Eğitim Felsefesi. Ankara: Adım Yayıncılık.
- 1996 Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem.
- SPRINTHALL, N. A. and
R. C. SPRINTHALL
1990 Educational Psychology. New York: McGraw-Hill publishing Company.
- SUNGU, İ.
1923 "TBMM Maarif Vekaleti Celilesine İlk, Orta mektep Tedrisat Mekteplerine Ait Müfredat Programlarının İlişkin Arz Edilen Rapor", Maârif Hakkında Lâyihalar. İstanbul: Matbaa-i Amire. 16-30.
- 1927 "Proje Usûlu", Terbiye, 3: 181-195.
- 1927 "Tarih Tedrisatı Hakkında", Terbiye, 8: 1-8.
- SUNGUR, N
1992 Yaratıcı Düşünme. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- 1996 "Çocuklar okulda sorun çözmeyi nasıl öğrenir?", Cumhuriyet, Bilim ve Teknik, 494: 6-7.
- TANNER, D. and L. N.
TANNER
1980 Curriculum Development; Theory into Practice. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- THUKYDIDES
1976 Peloponnessos Savaşı Çev. Tanju Gökçöl, İstanbul: Hürriyet Yayınları.
- TİTİZ, TINAZ
1996 "Ezbere dayalı bir öğrenmeden kaçınmak için; Bilginin kaynağından Kuşku Duyun", Milliyet İş Yaşamı ve İnsan Kaynakları Eki, 29 Aralık, 4:

6.

- TOGAN, A. Z. V
1981 Tarihte Usûl. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- TOPÇU, N.
1970 Türkiye'nin Maarif Davası. İstanbul: Hareket Yayınları.
- TOSH, J.
1997 Tarihin Peşinde. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- TRYON, R. M.
1919 The Teaching of History in Junior and Senior High Schools. Boston: Ginn and Company.
- TURGUT, İ.
1991 Eğitim Üzerine Felsefî bir Deneme. İzmir: Bilgehan Matbaası.
- TÜFEKÇİ, G. D.
1983 Atatürk'ün Okuduğu Kitaplar. Ankara: Türkiye İş Bankası Yay.
- UNAT, F. R
1970 "Prof. Yusuf Akçura ve Tarih Öğretimi", Atatürk Konferansları 1964-68, Ankara: TTK. 39-42.
- ÜLGEN, G.
1996 Kavram Geliştirme; Kuramlar ve Uygulamalar. Ankara: Setma Baskı.
- ÜLKEN, H. Z.
1967 Eğitim Felsefesi. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- YERASİMOS, STEFANOS
1996 "Sèvres ucubeydi, ebedi komplo değil", Milliyet, Entellektüel Bakış. 21 Ekim.
- YILDIRIM, C.
1966 Eğitimde Araştırma Metodları. Ankara: Millî Eğitim Yay.

ZEKİ MESUD

1923

“TBMM Umûr-u Maarif Vekaleti Celilesine Arz
Edilen Rapor”, Maârif Hakkında
Lâyihalar, İstanbul: Matbaa-i Amire. 36-51.

EK- DÜŞÜNDÜRÜCÜ PROBLEMLERİN ÇÖZÜMLENDİĞİ DERSLERİ İNCELEME PLÂNI

(Not: İhsan Sungu tarafından hazırlandı. (Bkz. Terbiye, 1927, No:7, ss1-15)

TÜMEVARIMSAL DERSLERDE

Genel Problemler

1. Öğretilen konu, tümevarım yoluyla çözüme uygun mudur?
2. Uygun ise, çıkarılacak kural, prensip veya kanun bu yolda çıkarılmaya değer mi? Bunun tümevarım yoluyla çıkarılması sınıf için yeni mi?
3. Öğretmenin çabası, öğrenci tarafından yalnız olarak ve düşünerek genellemeler yapmasına yönelik mi ?

HAZIRLIK

- 1.Öğretmen şu yönleri sağlayarak hazırlık yapıyor mu?
 - a. Probleme ilişkin fikirleri hatırlatarak veya yeni fikirleri yorumlama için eski fikirlere başvurarak,
 - b. Öğrencinin içgüdüsel ilgilerini veya konunun değerine dayanarak öğrencinin zihinlerini hazırlamak.
 - c. Amacı açık ve uygun bir şekilde ifade etmek. Gelecek derslerde izlenecek zihinsel veya bedensel etkinliği göstermek.
2. Öğretmenin ileri sürdüğü veya ders sırasında söylenen durumdan ortaya çıkan hedefi çocuklar benimsediler mi?
3. Öğretmen, öğrencinin problemi tamamen kavradıklarını ortaya çıkaracak bir yola başvurdu mu?

PROBLEMİN SUNULMASI

Problemin sunulması sırasında öğrencinin tecrübeleri genişletilir; Hikaye okunur veya anlatılır; Öğrencinin inceleme sonuçlarını içeren raporlar okunur; tecrübeler gözlenir ; gezintiler yapılır; resimler veya eşya gösterilir.

1. İzlenen yöntem konuya en uygun yöntem midir? Yöntem, iyi izlendi mi?

2. Problemler, yeterli derecede miydi? Gereğinden fazla veya eksik miydi? Problemler çeşitli miydi? Problemler, öğrencinin tecrübesine uygun mudur? Problemler, soyutlanacak veya genelleştirilecek unsuru belirtiyor mu? Çelişkilerden uygun bir şekilde kullanıldı mı?

3. Öğretmen, öğrencinin etkin veya girişimci bir şekilde analiz yapmalarına imkân temin sağladı mı? Herkesin yeteneğine göre çalışmaya katılabilmeleri için fırsat hazırladı mı?

4. Öğretmen, ileri sürülen fikirlere değer vermede rehberlik etti mi? Öğrencinin kendileri tarafından ortaya çıkan anlayışları anlayışları sağlandı mı? Birbirine uymayan iddialardan doğrusunu seçmeye öğrenci yöneltildi mi? Öğretmenin kendisi de öğrenciye ilişkin problemlerde kendi sonucunu geciktiriyor mu?

5. Öğretmen sınıfı düzenli bir şekilde problemin çözümüne doğru ilerlemeye yöneltiyor mu? Öğretmenin kendisi de konu üzerinde duruyor mu?

6. Eğer problem derste bitirilmemiş ise tartışmayı tekrar açmak veya dersane dışında problemin çözümüne çalışmak için bir önlem aldı mı?

KARŞILAŞTIRMA

1. Öğretmen, karşılaştırmayı öğrenciye yaptıracığına bizzat yapmaktan kendini alıkoyabiliyor mu? Öğrenciyi iyi karşılaştırma yapmaya yöneltmede beceri gösteriyor mu?

2. Öğretmen, öğrencinin ifadelerinden problemin yeteri derecede sunulmadığını hemen anlayabiliyor mu?

GENELLEME

1. Öğretmen öğrenciyi acemice ifaden daha gelişmiş tanımlara kadar yöneltirken beceri ve sabır gösteriyor mu?

2. Öğretmen, sözü edilen konudan teknik ismi veya tabiri söylemeden evvel öğrencinin o fikri açık bir surette kavradıklarını görünceye kadar sabırla bekliyor mu?

TÜMDENGELİM DERSLERDE

Genel Problemler

1. Konu tümdengelim yöntemiyle genişletmeye uygun mudur?

2.Öğretmenin çabası, öğrencinin problemi bağımsız düşünebilir tarzda analiz ve araştırmaya yöneltiyor mu?

Problem

1. Öğretmen, problemi çözmeye öğrenciyi hazırlarken şu noktalar dikkat ediyor mu?

a. Eski fikirleri hatırlatarak veya yeni fikirleri yorum için gerekli olan noktaları öğrenciye sindirterek,

b. Öğrencinin, içgüdülerinden yararlanılması veya konunun öneminden dolayı bir değerinin olması suretiyle öğrencinin zihinlerini problemin çözümüne hazırlayarak,

c. Derste yapılacak zihinsel ve bedensel etkinliği sağlamak için hedefi açık ve donanımlı bir surette ifade ettirerek,

2. Dersin gayesi,  ğretmen tarafından mı ileri sürüldü yoksa öğretmenin durumu meydana çıkarması sonucunda çocuklar problemi benimsediler mi?

3. Öğretmen bütün öğrencinin gayeyi kavrayıp anladıklarını görmek için önlemler aldı mı?

Problemin Kontrolu

1. Öğretmen, problemin analizine öğrenciyi yöneltmekte beceri gösteriyor mu?

2. Öğretmen, kaynaklar gösteriyor mu? Başka kaynaklar bulmaya teşvik ediyor mu?

3. Öğretmen, hipotezler ileri sürmeyi sınıfı beceriyle teşvik ediyor mu? Bu hipotezleri eleştiri ve değerlerini takdir etmeye, doğru olmayan hipotezleri elemeye sevk ediyor mu?

4. Öğretmen, ileri sürülen çözüm yollarını takdir etmek, birbirinden farklı iddiaların doğrusunu yanlışından ayırmak hususlarında öğrenciye rehberlik ediyor mu? Kendisi de hükmünü ge iktiriyor mu?

5. Öğretmen, sınıfı akılcıca bir araştırma üzerinde ısrar etmeye yöneltiyor mu? Mümkün olduğu yerlerde kendi kendilerine ifadelerini araştırmaya öğrenciyi yöneltiyor mu?

6. Öğretmen, keşf olunan şeyleri düzenlemek için özetlerden ve plânlardan, haritalardan, grafiklerden beceri ve tutumlulukla kullanıyor mu?

7. Problemin çözümü bir derste bitirilmediyse tartışmayı yeniden açmak veya çocukları sınıf dışında çalıştırmak için öğretmen önlem aldı mı?

Çözüm Yolları Bulmak

1. Öğretmen, problemi çözdürürken, kendini çözüm yolları ileri sürmekten alıkoyabiliyor mu? Öğretmen, öğrencinin kendi kendilerine ilk buldukları kaba taslak çözüm yollarını daha açık bir şekilde ifadeye teşvik için sabır gösteriyor mu?

2. Öğretmen, öğrencinin bulduğu çözüm yolları arasında gerçekte doğru olduğu halde iyi ifade edilmeyenleri ; doğru olan fakat çözümü ile uğraşılan problemi askıda bırakanları keşf edecek derecede canlı fikre sahip mi?

3. Öğretmen, öğrencinin kendi kendilerine buldukları çözüm yollarının doğru olup, olmadığını sınıfın tartışmasına sunmakta beceri gösteriyor mu? Bu çözüm yollarını bir tarzda kabul veya red etmekden kendini alıkoyabiliyor mu?

4. Öğretmen, ders esnasında çeşitli maddeleri düzenlemeye devam ediyor mu?

ARAŞTIRMA

Öğretmen, elde edilen çeşitli çözüm yolları ileri sürüldükçe bunları akıllıca araştırdı mı?

Öğrencinin Etkinliği Açısından Hazırlanması

1. Öğrenci, çözülmek için bir problem görüp, söylüyorlar mı? Öğrenci iyi gayelere yönelten sorular soruyor mu?

2. Öğrenci, kendi şahsi ilgilerini okul problemlerine serbestçe aşıyorlar mı?

3. Öğrenci problemi anlamadıkları zaman sorular sorarak problemi tanımlama ve dağıtmaya katılıyor mu?

4. Öğrenci hareketli ve dikkatli mi? İtaatli ve dikkatsiz mi?

5. Öğrenci, çözümlenecek problemi dağıtır, dağıtmaz , problemin nasıl çözümleneceği, hangi kaynaklardan istifade edileceği ne yoldan gidileceği, konusunda telkinlerde bulundu mu?

6. Öğrenci, gayeyi açık bir şekilde tekrar ifade edebiliyorlar mı? veya ne yapılabileceğini söyleyebiliyorlar mı?

Sunum

1. Öğrenci, problemin çözümü için aktif ve girişimci bir şekilde plan yapmaya katıldılar mı? Gidilecek yolları önerdi mi? Bilgi kaynaklarını söyledimi?

2. Büyük problemin, küçük problemlere bölüştürülmesi için çalıştılar mı? Öğrenci, takımlara ayrılmayı önerdiler mi? Öğrenci, daha küçük takımların ayrılmasına yardım ettiler mi? Küçük görevlerin dağıtımına katıldılar mı? Bu takımlar bağımsız fakat düzenli bir şekilde çalıştı mı?

3. Öğrenci, duurum karşısında kendi şahsı tecrübelerine başvurup ve kitaplardan, dergilerden, ansiklopedilerden ve diğer kişilerden bilgi toplamak için etkinlik gösterdi mi?

4. Öğrenci, çözümlenecek problem ile bundan önce çözümlenmiş olan ortak meseleler arasındaki benzerliği görüyorlar mı? Önceki problemleri çözüm için uygulanan yöntemden istifade ediyorlar mı?

5. Öğrenci, kendiliklerinden rapor vermeye, problemle ilgisi olan bir takım eşyayı sınıfa getirmeye arzu gösteriyorlar mı? Bilgi elde etmek için özel bir kaynak buldular mı?

6. Öğrenci, ileri sürülen önerileri, ifadeleri, ihtimalleri lüzûmundan fazla aceleyle kabul veya red etmekten sakınıyor mu?

7. Öğrenci, açık ve seçik şeyleri kabul için eğilim gösteriyor mu? Fikirleri, kabul edilmediği takdirde etki göstermekten sakınıyor mu? Bir ifadede ısrar ettikleri takdirde iddialarını desteklemek için yeni bilgi bulmaya çalışıyorlar mı? Diğer örneklerle iddialarını mantıken ispat için uğraşıyor mu?

8. Öğrenci, karışıklığa ve lüzûmsuz tekrarlara meydan vermemek için özetler yapmaya, şeyleri tablo veya grafik halinde düzenlemeye çalışıyor mu?

9. Öğrenci; özetleri, grafikleri, tablo ve haritaları oluştururken esaslı ve uzak olayları ayırma becerisini gösteriyor mu?

10. Öğrenci, ifadelerin açık ve yardımcı olması için ısrar ediyor mu? Öğrenci, birbirlerinden ne demek istediklerini daha tamam bir surette ifade

etmeyi istiyorlar mı? Öğrenci, birbirlerine karşı önerilerde ve eleştirilerde bulunuyor mu?

11. Öğrenci, yeteri derecede şeyler toplandıktan sonra genellemeler yaparak veya birtakım çözüm yolları ileri sürerek dersin bu safhasının gayesini anladıklarını gösteriyor mu?

KARŞILAŞTIRMA

1. Öğrenci, problemin çeşitli noktalarının temel yönlerini bulabiliyor mu? Temel noktaları yüzeysel noktalardan ayırt edebiliyor mu?

2. Öğrenci, bağımsız bir surette analizler yapmaya girişimde bulunuyor mu? Öğrenci, öğretmene tamamen bağlı olmaktan sakınmakla beraber yapamadıkları noktalarda öğretmen soru soruyor mu?

3. Öğrenci, sınıfın çeşitli üyeleri tarafından açıklanan fikirler problemin ilerlemesine yardım ettiği takdirde, bu fikirleri güzel bir şekilde kabul ediyor mu? Söylenen fikirler arasında yüzeysel bir analiz içerenleri veya esaslı bir yön göstermeyenleri red ediyor mu?

4. Öğrenci, gerek kendilerinin gerek arkadaşlarının ifadelerini eleştirilerde ve yeniden ifadelerle yönlendirmeye çalışıyor mu?

GENELLEME

1. Öğrenci, genel olan genelleştirme eğilimi gösteriyor mu? Yoksa probleme analiz ve tartışılınca dersin gayesi elde edildiğini mi hissediyor?

2. Öğrenci, sonucu ifade ederken başlangıçta ve bütün dikkat edilmesi gereken noktaların ifadede toplanmamış olduğunu ve daha iyi ifadeye çalışıldıkça bütün dikkat edilmesi gereken noktaların ifadeye konmamış olduğunu kavrayabiliyor mu?

3. Öğrenci, öğretmen veya kitap tarafından ileri sürülen ifadeyi, anlamını bozmaksızın başka şekilde ifade edebiliyor mu?

4. Öğrenci, elde edilen yeni genellemeyi anladığını önceden sözedilen örneklerden başka örnekler söylemekle ispat ediyor mu?

Çözüm Yolları

1. Öğrenci, herhangi bir şey elde edilince derhal bir çözüm yolu ileri sürmeye eğilim gösteriyor mu?

2. Öğrenci, yeni bilgi elde etmek, çözüm yollarını yeni bir şekilde ifade etmek veya birbirlerinin fikirlerini yapıcı bir şekilde eleştirmekle ilk sürülen çözüm yolları daha iyi bir şekle dönüştürebiliyor mu?

3. Öğrenci, ortaya birtakım çözüm yolları sürerken veya başkasının ifadelerini kabul veya red ederken utangaç değil ama ihtiyatlı bulunuyor mu?

4. Öğrenci, ileri sürdükleri çözüm yolları için kanıtlar getiriyor mu? İleri sürdükleri fikirler hakkında " niçin " diye sorulan sorulara cevap veriyor mu?

5. Arkadaşlarının ileri sürdükleri fikirler için de kanıt istiyor mu?

6. Öğrenci, başkaları tarafından söylenen açık ve iyi kanıtları kabul ediyor mu ? Kendileri tarafından söylenen fikirler rededildiği zaman o fikirlerini yeni şeyler veya yeni kaynaklar ile destekleme yoluna gidiyor mu?

Doğru Olup Olmadığını Araştırma

1. Öğrenci, çözüm yolları ifade ederken kendi kanıtlarını kısmen bir tür "araştırma" mahiyetinde olarak kabul ediyor mu? Öğrenci, sınıf arkadaşlarına "böyle olduğunu nereden biliyorsunuz?" " bunu nereden buldunuz?" "siz bunu söyleyin bu kişinin veya okuduğunuz kitabın haklı olduğunu nereden biliyorsunuz?" sorular soruyorlar mı?

2. Öğrenci, önerilen çözüm yollarıyla zıtlık oluşturan veya oluşturur gibi görünen örnekler söyleyebiliyor mu?

3. Öğrenci birbirine uymayan kaynaklardan alınan fikirleri uzlaştırmada etkin bir şekilde uğraşıyor mu? Kendi ifadelerini yeniden araştırıyor mu? Bir görüş açısı geçerli olmayan sebeplerle veya sebepsiz olarak diğer bir görüş açısına tercih etmekten sakınıyor mu? Öğrenciler arasında, birbirine zıt kanıtlar durumunda ümitsiz görünenler var mı?

4. Güvenilebilir otorite ile öyle olmayan otorite arasını ayıracak açık bir başarı gösteriyor mu?

Genel Problemler

1. Öğrenci, çeşitli konularda kendi yaşları ve sınıfları ile uygun olarak düşünce testlerinden başarı ile geçiyor mu?

2. Öğrenci, fikirlerini açık ve düzenli olarak ifade etmek için bariz bir başarı gösteriyor mu? " biliyorum ama doğru olarak ifade edemiyorum" gibi sözlerden sakınıyor mu?

3. Öğrenci, sınıf dışında düşündüğünü gösteren veya sınıfı ilgilendiren problemler üzerine sınıfa birtakım sorular vesaire getiriyor mu? Diğer derslerde benzer problemler üzerine yürütülmüş olan muhakemelerden istifade ediyor mu? Sınıfta düşünülen problemlerden okulda veya dışarıda istifade ediyor mu?

4. Öğrenci, özel olayları inceleme sonucunda düşünerek genellemeler çıkarmak konusunda açık başarı gösteriyor mu? Çözüm yolları ispata yardımcı olacak şeyleri inceleme ve analiz edebiliyor mu? Keyfiyeti kolayca ve hızla araştırabiliyor mu? Bu başarıyı sınıfta ve dışındaki faaliyetlerde aynı suretde gösterebiliyor mu?

Kontrol Altında Çalıştırılan Çocukların Nasıl Çalıştırıldıklarını İnceleme İçin Plân

1. Öğrencinin çalıştıkları salonun maddi şartları(sıcaklığı, ışığı, hava değişimi, gürültüsü) öğretmenin elindeki araçlara oranla mümkün olduğu kadar mükemmel mi?

2. Kitaplar, sözlükler, ansiklopediler, kolayca öğrencinin başvurabileceği yerde hazır duruyor mu? Öğrenci bunlardan düzenli bir tarzda istifade ediyor mu?

3. Öğrencinin ilgisi çekilip, korunuyor mu? Çocuklar bir işle meşguller mi? Dershane dışında kalmalarına izin verilen öğrenci dershane dışında uygun suretlerle işgal edilmişler mi? çalışmayı ihlal edenler hakkında uygulanacak kontrol önlemleri hemen ve etkili bir tarzda başvuruluyor mu?

4. Öğrenci çalışırken etkin ve girişken bir tarz da mı çalışıyor? Öğretmen, mevcudiyetini lüzumundan fazla bir derecede hissettiriyor mu? Küçük takımlar ortaklaşa etkinliğe sevk olunuyor mu? Takımlar, bir gaye için çalışabiliyorlar mı? Yeni bir şeyler bulup hazırlıyor ve sınıfa bildiriyorlar mı?

5. Öğretmen, öğrencisinin karşılaştığı zorluğun hazırlıkları ve becerileri uygun bir şekilde elde edemediklerinden doğduğunu anlayarak öğrencinin gereksinim duyduğu alıştırmaları kendilerine yaptırmak gerekliliğini görüyor mu?

6. Öğretmen, dershanedeki öğrencinin büyük kısmının bir konuda engel karşısında kaldığını görünce takımın çalışmasını durdurarak engeli oluşturan problemi sınıfın genelinin kullanımı için tartıştırıyor mu? Öğretmen, araştırmanın sebeplerini(mesela sınıfın maddi koşullarını, öğrencinin sağlığını, ondaki durumu, çalışma programını, çalışma alışkanlıklarını, dışardaki etkinliklerini) zaman zaman göz önüne alıyor mu?

Öğretmenin, Dersi İçin Seçtiği Proje Konusunu İnceleme Plânı

1. Öğretmenin, konu olarak aldığı projenin bir kıymeti var mı? Proje, okul şartlarının uygun olduğu derecede gerçek hayata yakın mı?
2. Öğretmenin plânı düzenli bir şekilde tertiplenmiş ve ilişkili mu?
3. Hergünün çalışması, önceden yapılmış olan ve bundan sonra yapılması kararlaştırılmış bulunan şeylere yardımcı olacak bir şekilde ilişkilendirildi mi? Bir projeyi oluşturacak işler arasındaki ilişkiyi öğrenci kendi kendilerine ilişkilendirebiliyor mu? Bir sınıfın çeşitli takımlarına ve bireylerine yönelen işe tayin eden ve bu işden istifade edebiliyor mu?
4. Proje, öğrencinin girişimi eseri midir? yani öğrenci sınıfta takım etkinliğini gerektirecek ve şayanı arzu sosyal sonuçlar üretmeye hizmet eyleyecek önerilerde bulundular mı?
5. Proje, öğretmen tarafından ileri sürüldüğünde, öğrenci şevk ile onu ele aldı ve benimsedi mi?
6. Projenin plânını yapmak için öğrenci katıldı mı? Öğrenci, büyük problemin sınıfının gruplarına ve bireylerine yönelen işlerini saptamak için de katıldı mı?
7. Öğretmen, öğrenciye rehberlik ediyor mu? Sınıfı öneriler sunmaya, sorular sormaya, bir şeyler aramağa ve bunların kıymetini takdir etmeye her hangi luzümlü şeyleri hatıra getirmeye ve hünelerli kazanmaya teşvik ediyor mu?

Çeşitli Ders Tipleri İçin İnceleme Plânı

Öğrenciye Düşüncelerini İfade Ettiren Derslerde;

1. Sınıfta, sözü edilen probleme, gerçek bir sosyal içerik verilmiş midir? Öğrenciye söylenen şeyler ve sınıfı gerçekten ilgilendirecek içerikte midir?
2. Öğrencinin, sözlü ve yazılı raporları iyi düzenlenmiş midir? Bu raporların özetleri öğretmenin yanında bulunuyor mu? Öğretmen, bunların hatalarını ve eksiklerini görüyor mu?
3. Sınıfta öğrenci fikrini serbestçe ifade ve bunun üzerine tartışabiliyor mu?
4. Günün işleri özetleniyor ve önceden yapılmış işlere ve daha yapılacak işlere bağlanıyor mu? Ders bir projenin bir parçası mıdır? Öyle ise yerinde verilmiş midir?

Eşya Üzerine Verilen Derslerde,

1. Konu, öğretime değer midir? Bu konu bir projenin parçası mıdır? Öyle ise yerinde verilmiş midir?

2. Eşya, çiçekler, hayvanlar, örnekler vb.. gözlem ve tartışma için elde bulunduruluyor mu? Bunların miktarı yeterli midir?

3. Ders için gerçek bir amaç var mı? Öğretmen amaçsız tartışmalardan sakınıyor mu?

Eğitimsel Gezilerde Öğretmenin Tuttuğu İnceleme Yöntemi Plânı

1. Ziyaret edilecek yer, faaliyet veya örgüt gözlemeye değer bir kıymeti var mı?

2. Gezi, öğrencinin düzenli çalışmasında kendisine önemli bir şekilde yardım edecek mi? Ziyaret, projenin bir parçası ise zamanında yapıldı mı?

3. Gezi esnasında konuyu araştırma için öğrenci, özenle ile ihzar hazırlandılar mı?

a) Öğrenci, gezecekleri yerde ne göreceklerini ve bunu niçin göreceğini biliyor mı?

b) Öğrenci, göreceklerini anlamaya hazırlandı mı?

c) Gezi için bir gaye belirlendi mi?

4. Öğrenci, gezinin rutin tarafında özenle hazırlandılar mı?

a) Nereye gidileceği, ne ile gidileceği, orada bulundukları zaman nasıl bir davranış takip edecekleri nasıl dönüleceği öğrenciye açık olarak anlatıldı mı?

b) Gezi sırasında bir yerden diğer yere hareketini veya bir yerde toplanmasını sağlayacak işarete öğrenciler alıştı mı?

c) Öğretmen, gezilecek yeri önceden görmüş ve bütün önlemin yolunda olduğunu düşünüyor mu?

5. Gezi sırasında bütün sınıf için ortak olan büyük problemden başka bireylere ve takımlara ayrıca, görevler verildi mi? Öğrencinin, nasıl not alacağı hakkında kendilerine direktif verildi mi?

6. Geziden dönüşte veya ertesi gün öğrencinin raporlarının incelemesi ve tartışması için yapılacak derse özenle hazırlık yapıldı mı?

Öğrenciye Sanatsal Güzelliği Takdir Ettirme Dersi İçin İnceleme Plânı,

1. Dersin konusu çocukların sanat zevki seviyesine uygun mudur? Öğretmen, öğrenci arasında sanat güzelliğini takdir konusunda mevcut olan faydayı göz önüne aldı mı?

2. Öğrenci, yazarın veya sanatkârın düşüncesini kavramak için hazırlandı mı? Düşünce hakkında gerektiğinde talebeye bir tartışma yaptırıldı mı?

3. Öğretmen, teknik analizlerden sakınıyor mu? Konunun güzelliğini takdir için gerekli olmayan ayrıntıdan kaçınıyor mu?

4. Öğretmen öğrencide duygusal tepkiler oluşmasına çalışıyor mu? Bununla beraber öğretmen, öğrenciye karşı "bundan zevk aldınız mı", "şu güzel değil mi" gibi sorularla zorla hislerini ifade ettirmekten sakınıyor mu? Öğretmen öğrencinin serbestçe duyduklarını kendiliklerinden ifade etmeye onları teşvik ediyor mu?

5. Öğretmen kıymetli veya güzel bir eser karşısında belirsiz, ilgili olmayan tartışmalardan sakınıyor mu?

6. Öğretmen güzelliklerin çocuklara takdir ettireceği konunun zevkine kendisi varıyor mu? Çocukların duymadıkları şeyi kendilerine güya duymuşlar gibi ifade ediyor mu?

7. Ders iyi bir plân dairesinde verildi mi? Ders belirli bir gayeye yönelik mi?

8. Derste uyarılan duyguların gerçek hayatta bir yararı var mı ?

Öğrencinin Etkinliği Açısından Anlatma Derslerinde,

1. Öğrenci arkadaşlarının derste verdikleri yazılı ve sözlü raporlara veya onların çalışması sonuçlarıyla samimi bir şekilde ilgilendi mi? Öğrenci bu husustaki ilgisini, tavrıyla, sorular ve kanıtlar ileri sürmesi veya kendisi de çalışmasının sonucunu bildirmesi şeklinde gösteriyor mu? Öğrenci ileride yapılacak olan tartışma için not aldı mı?

2. Rapor veren öğrenci sözlerini notuna bakarak mı, bakmayarak mı söylüyor. Öğrenci lüzumundan fazla notların yardımına başvurudan sakınıyor mu?

3. Öğrenci, ifadelerinde orjinal olmaya ve tekdüze ifadelerden sakınmaya çalışıyor mu? Öğrenci inceledikleri kaynağın ifadesine esir kalmayarak fikirlerini kendi sözleri ile ifade ediyor mu?

4. Söz söyleyen öğrenci bütün sınıfa mı yoksa yalnız öğretmene mi hitâp ediyor?

5. Öğrenci, sonuca varmak için serbestçe soru soruyor ve tartışmaya katılıyor mu?

6. Öğrenci rapor yapmak için bir arzu duyuyor ve bu arzusunu gönüllü olarak gösteriyor mu?

7. Böyle bir dersten sonra öğrenci derse bağlı bir şekilde hülâsa özetleyebiliyor mu?

Gezi Derslerinde,

1. Öğrenci bir takım sorular ve tartışmalarla yapılacak gezinin sebebini meydana çıkarmaya katılıyor mu?

2. Öğrenci gezintinin sebebini açıkça ifade edebiliyor mu? Öğrenci, tartışılmakta olan problemin daha açık anlaşılması için ne gibi noktalar gözleyebileceklerini söyleyebiliyor mu?

3. Öğrenci etkin bir surette ayrıntıyı arıyor ve sorular soruyor mu? Öğrenci sade itaatli gözlemden veya açık ve önemsiz ayrıntıya dalarak eylenmekten sakınıyor mu? Öğrenci bu gezintiyi bir iş olarak mı yoksa sadece vakit öldürecek bir gezinti diye mi anlıyor?

4. Öğrenci, gözlem yaparken, ayrıntıyı kavramaya ve onları daha açık anlamaya, not almaya önem veriyor mu?

5. Öğrenci gözlemledikleri herhangi bir işçiye müdahaleden veya işçinin canını sıkacak hareketlerden sakınıyor mu?

6. Öğrenci giderken ve gelirken izleyecekleri davranışlar hakkında kendilerine verilen direktifi tekrar ifade edebiliyor mu?

7. Öğrenci ne gördüğünü özetle iyice ifade edebiliyor mu? Sadece tasvirde başka bir şey yapabiliyor mu? Ziyaretteki gözlemlerini, işlerine bağlayabiliyorlar mı?

Güzelliğe Değer Verme Dersinde,

1. Bütün öğrencinin veya büyük bir kısmının ifadeleri ve tavırları konuya dikkatlerini ve ondan zevk aldıklarını gösteriyor mu? Dikkatleri itaatli mi? Konuya karşı müsbet bir nefret mahsus mu ?

2. Öğrenci zevkine varacak eserleri anlamak için sorular soruyor mu?

3. Öğrenci zevk duydukların serbestce ve kendiliklerinden ifade ediyor mu? Elleriyle alkışlıyor mu? Eskiden dinleyip beğendikleri hikayeleri, manzumelerin, şarkıların ve benzeri tekrarını istiyor mu?

4. Çocuklar gördükleri ve işittikleri şeyleri tekrar etmek veya yapmak istiyorlar mı? Hikayeleri oynuyor veya temsil ediyor mu?

5. Öğrenci anlamadıkları şeylerin kıymetleri veya güzellikleri hakkında belirsiz cümleler kurmaktan sakınıyor mu?

6. Öğrenci, öğretmene hoş görünmek arzusuyla yapay olarak heyecanlarını ifadeden sakınıyor mu? Öğrenci bazen temsil edilen şeyleri beğenmediklerini doğruca söylüyor mu?

ÖZ GEÇMİŞ

1969 İzmitte doğdu.

1975-80 Tütünçiftlik Anadolu İlkokulu

1980-83 İpraş 50. Yıl Ortaokulu

1983-86 İzmit Endüstri Meslek Lisesi Elektronik Bölümü

1986-91 Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü

1991-93 İstanbul Kağıthane İmece İlköğretim Okulu'nda Tarih Öğretmenliği

1993 A.İ.B.Ü'den Pedagojik Sertifika aldı.

1993 Hâlen Abant İzzet Baysal Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü Okutmanlığını yürütmektedir.

1995 Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalında Yüksek lisans programına kayıt yaptırdı. Doç. Dr. Mustafa Safran'ın danışmanlığında ve yönetiminde tarih öğretimine ilişkin çalışmalar yapmaktadır.