

Prof. Dr. Mustafa SAFRAN

Dr. Bahri ATA

GİRİŞ

Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler kitaplarındaki tarih metinlerinden ne anladığına ilişkin yapılan araştırmaların aktarılacağı bu çalışma, öğretmenleri olduğu kadar, kitap yazarlarını da düşündürmeye yöneliktir. Burada yapılmak istenen, öğrencinin ne anladığından hareketle, tarih metinlerinin yazımının iyileştirilmesine hizmet etmektir. Ayrıca ders kitaplarının sınırlılıklarını aşmak için öğretmenin izleyeceği alternatif stratejiler gösterilmeye çalışılacaktır.

1. SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN İCADI VE TÜRKİYE'YE İTHALI

Sosyal Bilgiler, 1916 sonrası Amerikan pragmatizmi ve toplumsal yapısından kaynaklanan ihtiyaçların sonucunda icat edilen bir derstir. Dersin iki temel gerekçeye dayandığı söylenebilir. Birincisi, 1890'lardan beri Amerika'ya dünyanın dört bir yanından göç eden milyonlarca göçmenin, Amerikan toplumsal hayatına bir vatandaş olarak entegrasyonunu hızlandırmaktır. İkincisi de John Dewey ve arkadaşlarının etkisiyle ders konularının çocuğun günlük hayatından ve ilgilerinden alınması gerektiği anlayışıdır.

Dönemlerin konjektürel durumunun etkisi altında (1930 dünya ekonomik krizi, soğuk savaş gibi) Amerika'da, Sosyal Bilgiler programındaki amaçlardan birinin (vatandaşlık eğitimi, problem çözme, bilimsel düşünme v.b.) daha ön plana çıktığı görülmektedir. Bununla beraber Sosyal Bilgiler dersi; öğrencilerin, güncel olan sosyal problemlerle yüz yüze geldiği ve bu problemleri incelediği bir ders konumundadır.

Sosyal Bilgiler kitabı genişleyen çevreler (expanding environments) anlayışına göre yazılmaktadır. Gerçi bu anlayış günümüzde Kanadalı eğitimci Kieran Egan tarafından oldukça ağır eleştirilmektedir. Egan, 8-13 yaşlarında çocukların yakından uzağa ilkesinin söylediğinin tersine Çin Seddi, Piramitler, dünyanın en uzun, en kilolu, en yaşlı adamı gibi konularla meşgul olduğunu göstermektedir. Bu anlayışa göre, 1. sınıfta ev ya da aile, 2'de komşular, 3'de toplum, 4'de bölgeler, 5'de Amerika tarihi, 6 ve 7'de dünya tarihi işlenmektedir. Texas Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ise 4.sınıfta Texas tarihi, 5'de Amerika tarihi, 6'da dünya tarihi ve uygarlığı 7'de Texas tarihi, 8'de Amerika tarihi okutulmaktadır. Bu kitaplar tarih, coğrafya, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, siyaset bilim, ekonomi gibi disiplinlerden metinler içerir. Öğrenciler;



Tarihte - Geçmişini,

Coğrafyada - Yaşadığı çevreyi,

Psikolojide- İhtiyaçlarını ve isteklerini,

Sosyolojide- Yaşadığı topluma uyum sağlamayı,

Antropolojide- Kültürün hayatını nasıl şekillendirdiğini,

Siyaset biliminde-Kendinin diğerleri üzerine, diğerlerinin kendi üzerinde yapabileceği etkiyi,

Ekonomide - Ekonomik açıdan nasıl desteklendiğini, öğrenmektedir.

Türkiye'de ise 1930 sonrası ilkokullarda ayrı birer ders olarak okutulan tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinden alınan notların toplamının üçe bölünmesi ile öğrencilere bir karne notu uygulaması olarak başladı. 1968 yılında Sosyal Bilgiler ilkokul ders programlarına girdi. 1975-76 öğretim yılında da ortaokullarda okutulmaya başlandı. 1985-86 öğretim yılında ise ortaokullardan kaldırılan bu ders, 1998-99'da tekrar programa kondu.

Türkiye'de Sosyal Bilgiler ders kitabının yapısal problemleri kısmen Sosyal Bilgiler programından kaynaklanmaktadır. Avustralya gibi ülkelerde ders kitapları programı etkiliyebiliyor iken, Türkiye'de programdan ders kitabına doğru tek yönlü bir etki olmaktadır. Türkiye'deki Sosyal Bilgiler programında coğrafya, tarih ve yurttaşlık bilgisi konuları kaynaştırılmamış olup, ayrı birer ünite olarak arka arkaya konmaktadır. Fuat Gündüzalp'in de (1949) yıllar önce eleştirdiği gibi bu derste öyle tarih konuları vardır ki, Asya kıtasının coğrafyası bilinmeyince, bu konuların anlaşılması zordur. Bu tarih konularının anlaşılması için önce öğrencilerin olayların geçtiği ülkenin coğrafyası hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Devletin, Cumhuriyet'in ne olduğu iyi öğretilmeden, tarih derslerinde bu kurumlardan söz edilmektedir. Maalesef bu yapıyı 1998 programında da görmek mümkündür. Ülger'in (2003:99) 545 öğrenci(8. sınıf) üzerinde yaptığı bir araştırmada "padişahın başkanlığını yaptığı meclis sistemine dayalı yönetim biçimine ne ad verilir?" sorusuna ancak öğrencilerin %38'i meşrutiyet seçeneğini işaretledi. %28'i **mutlakîyet**, %20'si **demokrasi**, %10'u **cumhuriyet**i şikkını seçti. 8 yıllık eğitim sonunda öğrencilerin %62'si **cumhuriyet**, **demokrasi**, **mutlakîyet**, **meşrutiyet** kavramlarını karıştırıyorlarsa, bir sorun var demektir. Bu durum, gelişim psikolojisinin verilerine göre hareket etmediğimizi göstermektedir. Öğrencilerden, yaşça olgunlaşmalarını beklemeden, bir çok kavramı ezberlemelerini istemekteyiz. Derse hakim olan bu tarz anlayış, öğrencilerin sosyal problemleri etkili bir şekilde incelemesinin önünde önemli bir engel oluşturmaktadır.

Aşağıdaki bölümlerde Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki tarih metinleri üzerine yapılan araştırmalara geçmeden önce okul tarih kitaplarının ortaya çıkış sebebi ve iyileşme çalışmaları ele alınmaktadır.

2. ÇOCUKLAR İÇİN TARİH DERS KİTAPLARININ ORTAYA ÇIKIŞI VE İYİLEŞTİRME ÇALIŞMALARI

18. yüzyılın sonunda Rousseau öğrencilerine Thucydides'in Peloponnes Savaşları'nı okutuyor, Herbart ise Herodot, Arrian, Livy tarihlerindeki anlatım tarzlarını esas alıyordu. İlköğretim için tarih ders kitapları 19. yüzyılın ilk yarısında ortaya çıkmaya başladı. Bugünkü ders kitaplarının ataları olan bu kitapları incelemeyen, günümüz ders kitapları hakkında doğru kararlar veremeyiz.

1822 tarihli askeri okullar için Fransızca yazılmış "Abrégé de L'histoire Ancienne" okul kitabı incelendiğinde Mısırlılar, Fenikeliler, Asur ve Babilililer, Medler ve Persler, Hintliler kısaca ele alınarak, Yunan tarihine geçilmektedir. Yunan tarihi de yöneticilerin isimleri altında (Solon Kanunları, Pericles Hükümeti, Philippe Dönemi gibi) kısaca incelenerek, bölüm sonunda Yunanlılarda sanat, edebiyat ve bilim kısmı konmaktadır. Tarih kitaplarında askeri, siyasi ve diplomatik olayların tarihin asıl gövdesi sayılması; sanat, teknolojik ve bilimsel gelişmelerin ekler biçiminde bu ana metne ilave edilmesi bugüne kadar gelmektedir. Kitabın ikinci bölümünde Yunan mitoloji kahramanları, Romalılar'ın adlandırdığı şekilde (Saturne, Cybele, Jupiter Apollon, Venus) tek tek ele alınmaktadır. Bu gibi mitolojik kısımlar bugün ders kitaplarından çıkarıldı.

Burada "Abrégé" (özet) kelimesi öncelikle dikkatimizi çekmektedir. Gibbons'un Roma İmparatorluğu Tarihi'nin 6 cilt, Michelet'in Fransa Tarihi'nin 19 cilt, Macauley'in İngiltere Tarihi'nin 10 cilt, Hammer'in Osmanlı Tarihi'nin 10 cilt, Ahmet



Cevdet Paşa'nın Tarih-i Cevdeti'nin 12 cilt olduğu düşünülürse, çocuklar için konuları kısaltmanın önemi ortadadır.

Osmanlı Devleti döneminde 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin yayımlanması sonrasında 1871 tarihli(H.1287) 1216 sayılı **Takvim-i Vekayi** gazetesinde ilkokullar için ders kitabı yazma yarışması ilan edildi. Yarışma şartnamesinde her padişah döneminin ve yaptığı işlerin hikaye şeklinde kaleme alınması istendi. Bizde de ilkokul ders kitapları yazarı **Selim Sabit Efendi'nin Muhtasar Tarih-i Osmanî** (1874) ve ortaokul kitabı yazarı olan Ahmet Vefik Paşa'nın **Fezleke-i Tarih-i Osmanî** (1867) ders kitaplarına "**Muhtasar**" (Kısaltılan, Özetlenen) ve "**Fezleke**" (Özet), sıfatlarını koyması rastlantı değildir. Öyle görüyor ki, çocuklar için yazılan ilk ders kitapları kalın ve onlarca cilt tutan tarih kitaplarının bir özeti konumundaydı. **Selim Sabit Efendi'nin Muhtasar Tarih-i Osmanî** kitabı, 31 Osmanlı padişahının (Sultan Osman'dan-Sultan Abdülmecit'e kadar) kısa hayat hikayeleriyle, az çok bugünkü kitapların resimsiz ve renksiz bir atası konumunda olup, sadece 38 sayfadır. Akyüz'ün de (2000:20) belirttiği gibi, bugün bile 17 Ağustos 1999 Marmara Depremi sonrası tarih ders kitaplarında doğal afetlerin neden yer almadığı düşünülürken, **Selim Sabit Efendi'nin** bu küçücük kitapta özellikle **Sultan II. Bayezid** dönemindeki 1509 depremine yer vermesi çok önemlidir.

O dönemlerde 7,8 ve 9 yaşlarındaki çocuklar için ders kitaplarının hikaye anlatım tarzıyla birlikte kronolojik olarak tasarlanması kabul edilirken, günümüzde tematik anlayış daha ön plana çıkmaktadır. II. Meşrutiyet döneminde, batı ülkeleri ile paralel olarak, çocuklar için yaşadıkları dönemden geriye doğru giden tarih ders kitaplarının da basıldığı görülmektedir. Kullanışsız olduğu görülen bu kitapların zamanla piyasadan çekildiği söylenebilir.

Paxton (1999: 6) batıdaki tarih ders kitaplarına yöneltilen eleştirileri; sıkıcılık, hatalılık, geniş alanı kapsama, anlaması zor metinler başlıkları adı altında toplamaktadır. Şimdi kısaca bu başlıklar altında iyileştirme çalışmalarına göz atalım.

1-"Tarih Ders Kitapları Sıkıcıdır" Görüşü ve İyileştirme Çalışmaları: Ders kitapları, dünyanın pek çok ülkesinde ilginç değildir. Batı ülkelerinde yayıncılar, kitaba ekstra materyaller, alıştırma, eleştirel düşünme soruları, renkli karikatürler grafikler, fotoğraflar, gravürler, haritalar, ödevler, özetler eklemektedir. Yayıncılar, eleştirel düşünmeyi geliştirme ve etkinlik malzemesi sağlamak amacıyla, ana metnin kenarlarına yan kutucuklar içine farklı görüşler ya da çelişkili ifadeler içeren günlük, mektup, gazete haberi içeren kısa metinler de yerleştirmektedir. Neticede ders kitapları 800-900 sayfaya ulaşmaktadır. Bu ekstra materyallerin hikaye edilen ana metnin anlaşılabilirlik (readability) kalitesini düşürdüğünü ileri sürenler de vardır (Clayton 1997:11).

İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, 1927 yılında yayınladığı bir yazıda, bu problemi metin ve resim açısından ele alarak, "ders kitaplarında metin mi daha önemlidir, resim mi?" sorusuna ikisi de ayrı ayrı önemlidir hiçbirini diğerinin yerine hakkıyla geçmez karşılığını vermektedir(Güneş, 1983: 11).

Gerçekte sıkıcılık ilerde söz edeceğimiz gibi ders kitaplarındaki yazım stilinden, bilinmeyen fazla terim sayısı ve tutarlılık açısından tarih metinlerinin anlaşılmasının zor olmasından kaynaklanmaktadır. 1928 yılında anlaşılabilirlik üzerine çalışan Dolch, ilköğretim yıllarında bir metinde öğrencilerin %20 ile %40 arasında bilmediği kelime olması gerektiğini ileri sürdü(Akt. Chall, 1988:3).

2- "Ders Kitapları Hatalıdır" Görüşü ve İyileştirme Çalışmaları: Ders kitaplarına yöneltilen bu eleştiriye göre, batıdaki ders kitapları ya doğru olmayan bilgileri sunmakta, ya da önemli olgu, görüş ve kişilerden bahsetmemektedir. Avrupa merkezli olup, erkeğin hakim olduğu geçmiş anlatısı içermektedir.

Türkiye'de II. Meşrutiyet dönemindeki ortaokul ders kitaplarının kapsadığı alan açısından, bugünlere göre çağdaş görünmesinin arkasında yatan neden, bunların Fransızca'dan aynen çeviri olmasıdır. 1925'de Akçura'nın (2002:75) ifade ettiği gibi bu



kitaplarda dünya olayları Avrupa merkezli değil, Fransa merkezli olarak anlatılmaktadır. Ancak Atatürk döneminde okul tarih ders kitaplarına milli bakış açısı getirildi.

Okul tarih ders kitaplarının incelenmesi ve eleştirilmesi 1920'lerden beri gündemdedir. 1890'larda başta Almanya olmak üzere Avrupa'da okul tarih ders kitapları ile ortaya atılan aşırı milliyetçi söylem, I. Dünya Savaşı'nın çıkmasında etkili olan faktörlerden biri oldu. Bu ortamda Bertrand Russell gibi batılı aydınlar, ders kitaplarından diğer milletlere olan düşmanlıkların giderilmesine ilişkin görüşlerini ortaya koydu. 1950 sonrası Unesco'nun öncülüğünde ülkeler arasında karşılıklı kültür antlaşmaları ile ders kitapları iyileştirilmeye çalışıldı.

Amerika'da Leak ve Phillips(1983;17-19), 1980'lerdeki ders kitaplarında 1929 ekonomik krizi ve Roosevelt'in "Yeni Dağılım" (New Deal) politikasını ele alınıp inceledi ve kitapların, "Yeni Dağılım" müdahalesini olumlu olarak değerlendirdiğini belirtti. Örneğin; o yıllarda Milton Friedman'ın "hükümetin müdahalesinin her şeyi kötü daha da kötü yapacağı" sözünden hiç söz edilmemektedir. Gerçekten de hükümetin müdahalesini belirtmek başka, hükümetin müdahalesini desteklemek farklıdır. Aslında buradaki mesele şudur; ders kitabı bugünden geçmişe bir bakıştır. Geçmişte yapılan işin, başarılı olması ders kitapları yazarlarının gözünde durumu meşrulaştırmakta ya da tarafının tutulmasına yol açmaktadır.

Türkiye'de de ders kitaplarının içeriği; bilimsel hatalar, günlük hayattan kopuk olması, kadın imgesinin çarpıklığı, ötekine düşmanlık açısından oldukça eleştirilmektedir. Türkiye'de ders kitapları hem eğitim problemlerinin kısmen bir sorumlusu, hem de çözücüsü olarak görülmektedir.

Ders kitaplarını inceleyenler özellikle bilimsel hatalara dikkat çekmektedir. Örneğin Mintaş (1983: 8-9) Franz Babinger ile Emin Oktay'ın ders kitabını karşılaştırarak, Emin Oktay'ın düştüğü hataları tespit etmektedir. Burada Türk tarihinin, Avrupa tarihi bilinmeden yazılmasındaki güçlüğü işaret edilmektedir. Ortaylı da (1983: 7) ders kitaplarında aşağıdaki yanlış klişelere dikkat çekmektedir.

- 1453'de İstanbul fethedilince bir çok bilgin Avrupa'ya kaçtı. Rönesans başladı.
- Rusya'nın ünlü Çar'ı "Deli" Petro
- Tanzimat'tan sonra alınan borçlarla hep saraylar yapıldı.
- Matbaa yobazların yüzünden ülkeye girmedi ve geri kaldık.

Günümüzde ders kitaplarından bu klişeler atıldı. Şahin-Yanpar(1997:42), Ankara'da 50 ilköğretim öğretmeni üzerine yaptığı bir araştırmada; öğretmenlerin, ders kitaplarında çelişkili bilgiler (örneğin kronoloji farklılıkları) olmaması gerektiğini yazdıklarını belirtmektedir. Aslında yanlış bilgi, ön yargılı ifade nitelikli bir öğretmenin elinde çocuklarda eleştirel düşünmenin geliştirilmesine malzeme olabileceği ve böylece basılı materyale karşı körü körüne bağlılığı giderebileceği için ayrıca önemlidir. Bu tür bilgiler ana metinde değil de, yan kutucuklarda verilebilir.

3- "Ders Kitapları Çok Geniş Bir Alanı Kapsamaktadır" Görüşü ve İyileştirme Çalışmaları; Batı'daki kitap yazarları pek çok olguyu aktarmaya çalışmaktadır. Geniş bir zaman dilimi içeren ders kitapları ayrıntıya inememektedir. Neticede hacmi genişlemiş ders kitapları ortaya çıkmaktadır. 1960'lardan beri batı ülkelerindeki tarih ders kitapları analiz edildiğinde, batı medeniyetindeki geleneksel figürlerin aleyhine kadına ve azınlıklara ayrılan oranların arttığı görülmektedir. Tarih ders kitapları alt grupların hikayelerini de içerdiğinden daha da kalınlaşmaktadır.

Türk tarihi söz konusu olunca, geniş bir alana yayılan Türk tarihini "genişleyen çevreler" anlayışına sığdırarak, açıklamak kolay değildir. Farklı mekanlarda ve zamanlarda kurulan farklı Türk devletlerini tutarlı bir şekilde bir plan içinde incelemek güçleşmektedir.

Bu konuda iyileştirme, ancak alternatif edebi metinlerin kullanılması (okuma parçası, tarihi roman, hikaye gibi) ile öğrencilerin dönemi derinlemesine inceleyebildiği bir ortam oluşturularak yapılabilir.

4- "Ders Kitaplarının Anlaşılması Zordur" Görüşü ve İyileştirme Çalışmaları: Batı'daki ders kitaplarına yöneltilen en önemli eleştirilerden biri budur. Son yıllarda bu konuda geniş oranda araştırmalar yapılmaktadır. Anlaşılabilirlik, kelimelerin tanınma düzeyi cümlelerin uzunluğu ve yapısı ile ilgilidir. Ders kitapları metinleri, öğrencilerin ön bilgisini dikkate alarak yazılmadığı için anlam çıkarmalarını zorlaştırmaktadır.

Okuduğunu anlama ile kelime bilgisi arasında önemli bir ilişki vardır. Sosyal Bilgiler metinlerinde de pek çok disipline ait özel terimler bulunmaktadır. Amerikalı yayıncılar, Sosyal Bilgiler alanında disiplinlere ait kelime hazinesinin artırılması ile ilgilenmektedir. Kelimeleri; genel, teknik ve disiplinlere ait terimler olarak 3'e ayırmaktadır. Genel terimler, günlük hayatta kullanılan sıradan kelimelerdir. Örneğin, kurmak. Teknik terimler; kolonci, göç gibi günlük hayatta kullanılan, geçmişte de az çok aynı anlamda kullanılan kelimelerdir. Disiplinlere ait terimler, bir olayın, yerin, kişinin adlarını gösteren kelimelerdir. Örneğin, Rönesans gibi. Fox, (2000: 5) Sosyal Bilgilerde kelime kullanımına ilişkin yaptığı araştırmada, yayıncıların büyük oranda disipline özgü terimlere yer verdiklerine dikkat çekmektedir. (Bknz. Tablo:1)

Tablo:1

4.,5., ve 6. sınıflar	%78 disipline özgü terimler %13 özel terimler %8 genel terimler
7. ve 8. sınıflar	%89 disipline özgü terimler %8 özel terimler %3 genel terimler

Türkiye'de de Ülger'in Kastamonu'da 20 ilköğretim okulu ve 545 öğrenci (8. sınıf) üzerinde yaptığı bir araştırmaya göre 7. sınıf Sosyal Bilgiler programı 56 disipline özgü kavramın(terimin) öğretilmesini önerirken, ders kitapları yayıncılarının bu sayıyı 262'ye çıkardıkları görülmektedir. Bizde de yayıncılar, disipline özgü terimleri vurgulamaktadır. Ülger'in (2003) araştırması; sadece 8.sınıf öğrencilerinin %9'unun Şahî (Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'un fethi için döktürdüğü büyük topun adı) terimini tanıyabildiğini göstermektedir. 4 yayıncıdan sadece birinin yayınladığı kitapta, ilgili üniteye Şahî'den söz edilmektedir. Demek ki öğrencilerin terimi tanıyabilmeleri ile kitap içeriği arasında bir ilişki bulunmaktadır. Yayıncıların seçtiği ile öğretmenlerin öğretmek üzere seçtiği terimler arasındaki tutarlılık bir başka araştırmanın problemi olabilir. Şahin-Yanpar'ın(1997:42) ilköğretim öğretmenleri üzerine yaptığı bir araştırma; öğretmenlerin genelde kavramları(terimleri) öğretmede güçlük çektiklerini(%66) vurgulamaktadır.

Türkiye'de de geçmişteki ders kitaplarına göre, günümüz kitaplarına zamansız konmuş olgular ve yer isimleri bilgi yükünü daha da arttırmaktadır. 1930'ların 1940'ların ilkokullar için yazılan tarih metinlerinde İstanbul'un Fethi'ne ilişkin olgu sayısı 7-8 iken, bugünkü kitaplarda bu sayı 22-24'e ulaşmaktadır. İncelediğimiz Sosyal Bilgiler kitaplarının hepsinde İstanbul'un Fethi konusunda "Grejuva" (Rum Ateşi) kelimesi geçmektedir. Neden bu kelimeyi, bütün yayıncıların öğretmek istediği anlaşılır gibi değildir. Kaldı ki Ülger'in (2003) yaptığı araştırma 7. sınıf ders kitabındaki "Grejuva" terimini sadece öğrencilerin %18'inin hatırlayabildiğini göstermektedir. 1990'ların başında Milli Tarih kitabında, bir öğretmenin Amorion kentinin nerede olduğunu öğrenmesi için iyi hazırlanmış bir tarih atlası ya da bir Bizans tarihi profesörü bulması gerekiyordu.



Batı ülkelerinde ders kitabı üzerine yapılan bütün iyileştirmelere rağmen, **Gençlik ve Tarih Projesi** bağlamında 25'den fazla ülkenin 15 yaş grubu gençler üzerinde yapılan bir anket, Avrupa'daki gençlerin ders kitaplarına yönelik tutumlarının çok pozitif olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin %41'i ders kitaplarına çok güvenirken, %22'si çok az güvenmektedir (Van der Leeuw-Roord, 1996). Bu araştırma da, öğrencilere uygun tarih metni yazmanın önemini gündeme getirmektedir.

Bugün **Avrupa Konseyi** uzmanlarına göre, her öğrencinin elde etmek zorunda olduğu hiçbir tarih bilgi yığını yoktur. Okul programlarında yerel, milli, Avrupa ve evrensel tarih arasında herkesi memnun edecek bir içerik bulmak güçtür. Fakat ders kitabının eleştirel düşünme, körü körüne verilen kararları, ön yargıları ve klişeleri tanıma becerilerini geliştirme konusunda bir fikir birliğine varılmaktadır (Stobart, 2003:65). Diğer yandan, bazı eğitimciler de geçmişte ve şimdi tarih ders kitaplarının neden olduğu pedagojik problemlerden kurtulmanın bir yolu olarak, ders kitaplarını tamamiyle atmak ve onun yerine öğretimde birincil ve ikincil kaynakları birlikte kullanmayı önermektedir (Paxton, 1999: 5).

3. ÖĞRETMENLERİN DERS KİTABI KULLANIM TEKNİKLERİ

Öğrenciler, tarihin ne olduğunu çok değişik kaynaklardan öğrenmeye başlar. Aile, basın, öğretmenler bunlardan bazılarıdır. Ders kitabı ise sınıfta tarih öğretiminde en sık kullanılan kaynaktır.

19. yüzyılın başlarında ilkökul öğretmenleri, tarih ders kitaplarına bir okuma kitabı olarak yaklaşmakta, dersler şöyle işlenmekteydi; Önce öğretmen, dersi hikaye olarak öğrencilere özetliyor, sonra sınıfta öğrenciler konuyu ders kitabından okuyordu. Bir sonraki ders, öğrencilerden konunun ezbere anlatılması isteniyordu. Daha sonra, öğretmen, soru-cevap tekniği ile öğrencilere alıştırma yapıyordu.

1980'lerde Raymond English, öğrencilerin bilgisinin %80'nin ders kitaplarından geldiğini göstermektedir. Kenneth Komoski'ye göre sınıfta geçen zamanın % 95'i ders kitabı kullanımını içermektedir (Leak ve Phillips. 1983: 17). Aslında tarihin sadece ders kitabından öğrenilecek bir konu olarak öğrencilerin düşünmesine yol açma istenilmeyen bir durumdur.

Gençlik ve Tarih Projesi bağlamında yapılan anket de, tarih derslerinin, temelde ders kitabı kullanılarak geçildiği ya da öğretmen anlatısına dayalı olduğunu göstermektedir. Ders dinlemenin düşük olduğu ülkelerde ders kitabı kullanımı yüksektir. Türkiye'de de öğrenciler, öğretmeni dinlemeye öncelik vermemektedir (Tekeli, 1998:70). Ortaokul ve lise öğrencilerinin çoğu, sosyal derslerle ilgili olarak zaten ders kitaplarını okumakla öğrenilebilecek olguları, neden öğretmenleri tarafından anlatıldığını düşünmektedir. Türkiye'de öğretmenlerin çoğu, ders kitabına bağlı olarak konuları işlemektedir. Bizlerin öğrencilik yıllarında tarih öğretmenlerimiz, ezberlenecek konuyu bir hafta önceden verir, kitapları kapatırır, yardım almamamız için tahtaya çıkarır, bir papağan gibi anlatırdı. Takıldığımız yerde hatırlatıcı sorular sorar, sonra bir başka öğrenciyi çıkarırdı. Dersin sonunda da kendisi kısa bir özet yapardı. Bir sonraki hafta için de falanca sayfadan, filanca sayfaya kadar çalışılacak (ezberlenecek) diye ödev verilirdi. Bazıları da, ders kitabında anlatılanları beğenmez, kendi bulduğu bir kaynaktan dersin sonuna kadar durmadan yazdırır, sınavda sorduğunda bunları yazmamızı ister ve böylece öğrencileri meşgul ederek, sınıfta gürültü yapılmasını da önlemiş olurdu.

Günümüz tarih öğretmenleri ise, sınıf içinde araç-gereç açısından geçmişteki öğretmenlerden daha iyi konumda oldukları gibi, eğitim fakültelerinde sınıf içinde ders kitabı kullanma teknikleri konusunda bilgilenmektedir. Bildiğiniz gibi, bunlardan en önemlileri SQ3R, SQ4R, Murder teknikleridir (Daha geniş bilgi için bknz. Candan, 2003:32-33).



Okuma ve öğrenme stratejileri üzerine yapılan çalışmalar, öğrencilerin metinlerle çalışabilecekleri teknikler önermektedir. Gerçekten, öğrencilerin metinlerde önemli olguları seçmede yeterli olmadıkları görülmektedir. Bunun için öğretmenin kılavuzluğuna ihtiyaç vardır. Öğrencilerin, ders kitabından önemli fikirlerin, isimlerin altını çizme, not alma, özet çıkarma konusunda eğitilmeleri gerekmektedir. Metni anlamak için Ausubel'in önerdiği gibi öğrencilere kavram haritaları yaptırılabilir.

Barnes ders kitabı kullanımına ilişkin üç genel yaklaşımdan söz etmektedir.

- 1- Basılı yardımcı öğretmen olarak ders kitabı
- 2- Öğrenci kılavuzu olarak ders kitabı
- 3- Öğrenci için referans kitap olarak ders kitabı

Birinci yaklaşıma göre, ders kitabı mükemmel olarak hazırlanmış kabul edilmektedir. Bir öğretmenin yardımını almaksızın, öğrenci sadece ders kitabını okuyarak, konuları öğrenebilir. İkinci ve üçüncü yaklaşımlara göre, ders kitabı bir sığrama tahtasıdır ve kullanımında öğretmenin rehberliğine ihtiyaç vardır. Barnes (1954) tek kitap sistemi yerine sınıf içinde farklı öğrencilerin farklı kitaplar kullandığı bir sistem önermektedir. Zaten günümüzde de eleştirel düşünmeyi geliştirmek için tek ders kitabı yerine farklı ders kitaplarının kullanılması önerilmektedir. Türkiye'de yayıncıları farklı olmakla birlikte ya programdan ya da denetleyici mekanizmalar öyle istediği için, metinler cümle cümle birbirine benzemektedir. Muhtemelen ders kitabı yazarken, özel yayıncılar da Milli Eğitim Bakanlığı komisyonunca hazırlanan kitapları temel almaktadır. Buna rağmen, ayrıntılardaki bir takım farklılıklar sınıf içinde öğretim malzemesi olabilir. Örneğin, bir ders kitabında Osmanlı Beyliği'nin kurulması ile ilgili bir haritada Koyunhisar'ın yerinin farklı, diğer kitapta farklı gösterilmesi, öğrencilerin eleştirel düşünmeye alıştırılması ve araştırma için bir fırsat oluşturmaktadır (Bknz. Harita 1 ve 2).



Harita 1



Harita 2

4. ÖĞRENCİYE UYGUN METİN YAZMANIN ÖNEMİ VE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Armbruster ve Anderson'a göre tipik bir tarih kitabı okuyucunun;

- a) Eylem ya da olayın amacını,
- b) Bu amaca ulaşma planını,
- c) Tepki olarak yapılan eylemi,
- d) Sonucu belirlemeye yardımcı olmalıdır.



Eğer metin bu konulara ışık tutmuyorsa, tarihsel bilginin belirsizliğine yol açacaktır (Wineburg, 2001:47).

Ders kitaplarının içerik ve tasarımıyla ilgili herkesin hemfikir olduğu bir kriterler listesi oluşturulamamakla birlikte, ders kitaplarının şekil ve içerik yönünden incelenildiği kontrol listeleri hazırlanmaktadır. Joke van der Leeuw-Roord (1996) bir tür ders kitabı kriterleri koymamanın gerekçesini mekanikleşmeyi önlemek olarak ileri sürmektedir.

Yakın zamanlarda pek çok araştırma öğrencilerin tarih ders kitapları anlayışları üzerine odaklanmaktadır. Öğrencilerin anlamalarını kolaylaştıracak tarih metni yazım tarzları geliştirmek üzerinde durulmaktadır. McKeown ve Beck'in araştırmaları da, ders kitaplarının kalitesi konusunda, öğrencilerin metinlerle uğraşma yeteneklerinin geliştirilmesine yöneldi. Öte yandan tarih metinleri retoriklerinin öğrencilerin tarihi anlam-a-larını nasıl etkilediği üzerinde çok az şey bilindiği ortaya çıktı. Bu çalışmaların çoğu, Amerika'da yapılmış olmakla birlikte, ders kitabı retoriklerinin hemen her ülkede aynı olması bu çalışmalardan yararlanmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Türkiye'de Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı; ders kitabı dilinin, hem okuyucunun seviyesini gözeterek hem de okuyucunun kavramsal düzeyini ve dil yeteneklerini geliştirecek tarzda yazılmasını önermektedir. Ders kitabının, birer okuyucu olarak öğrencilerin gelişim basamaklarına, kavrama seviyelerine ve öğrencilerin sınıf seviyesine uygun olması özellikle vurgulanmaktadır. Bununla birlikte deneyimli bazı tarih öğretmenleri okullarda okutulan ders kitaplarını dil açısından ağır olduğu ve işlenen konuların kendi içinde geliştiği görüşündedir.

Sosyal Bilgiler ders kitaplarında 2 tür metinle karşılaşmaktadır: Bunlar; açıklayıcı (expository) ve anlatı (narratif) metinlerdir. Tarih metinleri ise daha çok anlatı türünde olan metinlere örnektir. Anlatı yapısının gücü ortadadır. Metin okuyucuya tutarlılık ve hassasiyet (considerateness) açısından yardım etmelidir. Tutarlılık, metinde fikirler ve olaylar serisinin anlam oluşturacak şekilde verilmesini ifade eder (Beck and McKeown, 1988: 32). Tutarlılık, metindeki fikirlerin birlikte nasıl işlendiği ile ilgilidir. Tutarlılık içerikten kaynaklanır. Uzmanlar metin yapısında global ve local tutarlılık adı altında iki tip tutarlılıktan söz etmektedir. Global tutarlılık, bir bölümdeki ilgili fikirlerin entegre edilmesini ifade eder. İyi yazılmış bir metinde yapısal örüntüler (benzerlilikleri-farklılıkları vurgulama, neden-sonuç, problem-çözüm gibi) olmalıdır. Metin yapısı, okuyucuya örgütsel örüntü (pattern) sağlamalıdır. Bu örüntü, okuyucuya ilgili önermeleri tanımasını ve bir araya getirmesini sağlar. Local tutarlılık ise cümle ve paragraf düzeyinde metin birliğidir. Bu tutarlılık, zamirlerin açıkça belirtilmesini, cümleler ve paragraflar arasındaki ilgileri ve kronolojik düzeni içerir (Harniss ve diğerleri, 2001).

Hassas metin, okuyucunun bilgi edinme ve kavramlar arasında ilişkiler kurma olasılığını maksimuma çıkaracak şekilde tasarlanmış metindir.

4.1. ANLATI OLARAK TARİH: Levstik ve Pappas'ın Çalışmaları

Anlatı terimi, hikaye ve hikaye anlatıcı gibi iki özelliği içeren herhangi bir metin olarak tanımlanabilir. Olayların nedenleri ve sonuçları, insanların da olaylara tepkisi vardır. Bunlar bir sonraki olayın sebebidir. Tarihte olaylar arasında nedensellik zinciri bulunmaktadır. Tarihçiler, olgular koleksiyonunu, sebeplerin yorumunu içeren ardışık olayları hikayeleştirerek, tarihsel açıklamalarda bulunmak için anlatıyı kullanmaktadır.

Levstik ve Pappas (1987) araştırmalarında, öğrencilerin okulda okudukları tarih metinlerine tepkilerine baktı. 2., 4. ve 6. sınıflarda anlatı ile tarihsel anlama arasında ilişkileri inceledi. Çocukların, kendine özgü tarih anlatılarını oluşturabilme yetenekleri olduğu sonucuna vardı. Bu durum, çok küçük öğrencilerin bile, tarihsel bilgiye açık olduklarını ve sosyal tarihin pek çok yönünü cazip bulduklarını ortaya koymakta, diğer yandan tarihsel bağlam ve sunum stiline öğrencilerin öğrenmesini etkileyen ana unsurlar olduğunu göstermektedir.

Levstik (1989) 5. sınıf öğrencisi Jennifer örneğinde tarihsel anlatı ya da hikayeler ile tarih öğrenme arasındaki ilişkiyi inceledi. Levstik, anlatıların bütünlük duygusu ve ahlaki çözümler içerdiğinden Jennifer'a cazip geldiğini ve bunların tarihi beşerileştirdiğini ileri sürdü (Brophy and VanSledright, 1997:17). Bu konuda Jennifer'ın söyledikleri çok önemlidir;

"Sosyal Bilgiler (ve Tarih) ders kitapları size o kadar ayrıntı vermiyor. Bunları yapanlar, insanmış gibi size anlatmıyor. O yüzden siz de kendinizi orada hayal edemiyorsunuz" demektedir (Levstik, 1995:114).

Levstik ve Pappas (1992) anlatı biçimlerinin çocuklara cazip geldiği kadar, bir disiplin olarak tarih kültürünün de temeli olduğunu ileri sürmektedir.

4.2. BİLİŞSEL KURAM VE TARİH METİNLERİ: McKeown ve Beck'in Çalışmaları

McKeown ve Beck (1994), pek çok çalışması ile Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki tarih metin içeriğinin inşasını ve bunların öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde nasıl değiştirilebileceğini araştırdı. Boylamsal (longitudinal) bir çalışma yapan araştırmacılar, başlangıçta 5. sınıf Amerikan tarih metinlerini analiz etti. Okuyucuda metin içeriklerinin zihinsel tasarımlarının nasıl geliştiği ile ilgilenen, bilişsel teoriye uygun olarak tarih metinlerinin nasıl yeniden düzenlenebileceği üzerinde durdu. Bilişsel teoriye göre metnin kendi içinde sabit bir anlamı yoktur. Okuyucunun metni anlaması için metin bilgisiyle etkileşim içinde olması gerekir. Buna göre anlam, sadece metinden ortaya çıkmaz. Bir birey olarak okuyucu; sunulan bilgiyi seçerek, değerlendirerek, zihni temsillerini (representations) inşa eder. Araştırmacılar, öğrencilerin metin ile bir çeşit aktif etkileşim tipi geliştirdiklerine işaret etmektedir. Araştırmacılar, üç önemli özelliği taşıyan gözden geçirilmiş bir tarih metni yazdı. Bu özellikler etkililik, sözlü ifade, ilişkililiktir. Etkililik özelliğine göre, metin, metin karakterlerinin etkinliğini pasif değil de aktif bir şekilde belirtmektedir. İkinci özellik, sözlü dil ifadeleri ile metni desteklemeyi gerektirmektedir. İlişkililik de metin ve okuyucuyu içeren farklı ilişkileri vurgulamaktadır.

McKeown ve Beck, bir metnin olgun bir okuyucu ile genç bir öğrenene ne kadar farklı görünebileceğini örnekledi. Yetenekli yetişkin bir okuyucu, altyapısı ile metni anlamlı kılacak ifadelerin ayrıntısına inerek metinden anlam çıkarmaktadır. Bazı bilgilerin metinde olmadığına farkındadır ve kayıp bilgiyi ait olduğu yere zihnine koymaktadır.

McKeown ve Beck yaptıkları görüşmelerle öğrencilerin ders kitaplarından anlam çıkarmada ve öğrendiklerini hatırla tutma konusunda bir takım zorluklar yaşadıklarını gösterdi. Üstelik ders kitapları yazarları, konu için öğrencilerin gerekli ön bilgiye sahip olduklarını düşünmeye eğilimli olup, metin içeriğinden öğrencileri uzaklaştıran bir "nesnellik dili" kullanmakta ve metinsel tutarlılıktan yoksun paragraflar yazmaktadır (Brophy and VanSledright, 1997:15).

McKeown ve Beck, ders kitaplarının bu yapısından kaynaklanan problemleri önlemek ve öğrencilerin daha fazla tarihsel anlayışlarını geliştirmek için tarih metinlerini onarma stratejilerini uygulamaya başladı. Onarma stratejileri, kabaca iki alanda gerçekleştirildi. Birincisi, öğrencilerin, sınırlı ön bilgisini ortadan kaldırmaya yönelik olarak paragraflara ön bilgi sağlanması, ikincisi de, özellikle sebep-sonuç ilişkileri ile ilgili olarak daha tutarlı bir metin oluşturmak için bölümlerin tekrar yazılmasıdır. McKeown ve Beck'a göre, ders kitaplarının kötü kalitesinden kısmen kronolojik program suçludur. Bu iki araştırmacıya göre öğrenciler daha az, ama daha derinlemesine işlenen ve tutarlılığı arttıran daha bağlamsal bilgiye sahip, tarih konu başlığını kapsayan program ile karşılaştıklarında kazançlı olacaklardır (Brophy and VanSledright, 1997:16).

McKeown ve Beck, bilişsel metin tasarımı ilkelerine uygun bir şekilde pasajları tasarlamaya yönelik olarak metin tasarımı ile de ilgilendi. Örneğin, ders kitaplarında Fransa ve Kızılderililer Savaşı konusu "1763'de Britanya ve kolonileri, Fransa ve

Kızıldillerle 7 yıllık savaşa son verdi" cümlesi "Yaklaşık 250 yıl önce Britanya ve Fransa'nın her ikisi de Kuzey Amerika'da burada bir kısım toprak üzerine hak iddia ettiler" şeklinde düzenlendi. Araştırmacılar, 4. ve 5. sınıftaki toplam 85 öğrencinin her iki biçimde de sunulan benzer cümleleri hatırlama yeteneklerine baktı ve ikinci cümlenin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık buldu(Wineburg, 2001:46).

Tarih metinlerinde zayıf öğrenmeye yol açan iki faktör, konuya ilişkin ön bilginin ve metinde tutarlılığın olmamasıdır. 1970'lerden beri yapılan çalışmalar, çalışılan konuya ilişkin ön bilginin, metni anlama ve kavramada çok önemli bir değişken olduğuna işaret etmektedir. Bir konuya ilişkin bilgi eksikliği anlamayı güçleştirirken, ön bilginin genişliği ve derinliği bir metinden çıkarılan anlamın kalitesini etkilemektedir. Ön bilgiye sahip bir öğrenci, ön bilgiye sahip olmayan bir öğrenciye göre bir metinden daha fazla yararlanabilmektedir. Diğer bir ifade ile konuya ilişkin bilgisi olan öğrenci metinden daha anlamlı ve tutarlı bir anlatı çıkarabilmektedir. Bir konuya ilişkin bilgi zihinde şema görevi görmektedir. Kolay metinler üzerine düşük düzey becerileri uygulamaları yapıp daha sofistike metinsel materyallere geçilebilir.

Sonuç olarak, McKeown ve Beck, Amerika'daki Sosyal Bilgiler metinleri, çocukların ön bilgisi ile yeni bilgi arasında köprüyü kurmada yeterli değildir. Metin sunumları öğrencilere tarihten anlam çıkarmalarına yardımcı olmamaktadır. Onlara göre metne ses vermek gerekir. Yani sözlü dilin aktif özellikleri kullanılmalıdır.

4.3. "GÖRÜLEBİLİR YAZAR'IN" ÖĞRENCİ ÜZERİNE ETKİSİ: Paxton'un Çalışmaları

Geleneksel bir ders kitabında bilgi bir hikaye olarak anlatılmaktadır. Okuyucu, çoğu kez hikayeyi anlatan tarihçinin gizli etkinliğini göremez. Peter Schrag'ın ifade ettiği gibi;

"Tarih ders kitapları, sanki yazarları hiç yokmuş ve sanki yazarlar sadece resmi gerçekleri kaydeden ilahi bir aklın araçlarıymış gibi yazılmaktadır" (Akt.Wineburg, 2001:77).

Ders kitapları görsel açıdan renklendirilirken, yazma stili aynı kalmaktadır(Paxton, 1997: 235). Tarih ders kitabı yazma üzerine yapılan araştırmalar hassas metinler üretme üzerine yoğunlaştı. Yani anlamayı öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştıran metinler üzerinde duruldu. Buna rağmen öğrencilerin ders kitaplarını tatsız ve sıkıcı bulduğu belirtilmektedir. Paxton (1997), "görülebilir yazar" yazma stili ile yazılmış metinlerin öğrenciler üzerine etkisine ilişkin çalışmalar yaptı. "Görülebilir Yazar" metni, birinci şahıs dilinde yazı yazılan metindir. Burada yazar varlığını ve görüşünü belirtmek için sık sık metin içinde kendini göstermekte, kendisi ile okuyucu arasında ben-sen ilişkisini kurmaktadır. Paxton (1997), ders kitaplarındaki bir kısım anonim metni, görülebilir yazarlı metne dönüştürmektedir. Örneğin;

Anonim Yazarlı Metin: "Mısır'a çok az yağmur düşer ve ülkenin çoğu çöldür."

Görülebilir Yazarlı Metin: "Mısır'ın bir çöl ülkesi olduğunu aklında tutmalısın ve buraya nadiren yağmur yağar."

Paxton(1997: 242), 6 öğrenciden dördünün anonim metinleri ansiklopedilere benzettiğini yazmaktadır. Buradan hareketle monoton kitaplar ile öğrencilerin tarihi sıkıcı bulmaları arasında belki de bir ilişki olduğunu ileri sürmektedir.

4.4. TARİHÇİ GİBİ DÜŞÜNME VE ÖĞRENCİLERİN METİN OKUMA BİÇİMLERİ :Wineburg'un Çalışmaları

Wineburg (1991), 8 tarihçi ve 8 lise öğrencisinin Lexington savaşı üzerine yazılmış tarih metinlerini ve dokümanlarını okuma biçimleri üzerine yaptığı bir araştırmada, Amerikalı öğrencilerin, ders kitaplarını çok "güvenilir" olarak görmeye eğilimli olduğunu ve sadece olguları bildirdiğine inandıklarını buldu. Öğrenciler nadiren ders kitaplarının doğruluğunu sorgular. Öğrencilerin tarihsel düşünme yeteneği üzerine yapılan

Öğrencilerin Tarih Metinlerinden Anlam Çıkarmalarına Yönelik Araştırmalara Bir Bakış

çalışmalar, Amerikalı öğrencilerin tarihi okuma sürecinde arşivlenecek olgular koleksiyonu olarak görmeye eğilimli olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, görgü şahitlerinin anlattıklarını değil de, ders kitaplarını birincil kaynak olarak görmektedir. Onlara göre ders kitaplarında anlatılanlar gerçektir.

Kendilerine gösterilen 8 doküman arasında göreceli olarak en az güvendiklerinin ders kitapları olduğunu belirten tarihçiler, dokümanın gizli anlamları yani alt metinleri ile ilgilenmektedir.

Tarihsel dokümanın alt metinlerini iki farklı fakat ilişkili alana indirmek mümkündür. Bunlar retorik eser olarak metin ve beşeri eser olarak metin alanlarıdır. Retorik olarak metin alanında tarihçi, yazarın amaç ve niyetini inşa etmeye çalışır. Beşeri eser alanı ise gerçekliğin çerçevesini çizer, metin yazarının varsayımlarına, dünya görüşüne ve inançlarına ilişkin bilgiyi açığa çıkarır (Wineburg, 2001:65-66). Yani tarihçiler, yazarların görüş noktalarını ve siyasi pozisyonlarına dikkat çekmektedir. Wineburg'e göre, yazarların niyetlerini satır aralarında ifade eden alt metinleri anlayabilecek şekilde öğrencilere, tarihsel anlatıları okuma öğretilmelidir (Brophy and VanSledright, 1997:21).

Wineburg'e (1991) göre, tarihçiler bir metin okurken, kaynağı bulma (sourcing), bağlama koyma (contextualization), pekiştirme (corroboration) adlı üç etkinliği yerine getirmektedirler. Öğrencilerin de metindeki kaynak, bağlam ve pekiştirme unsurlarına dikkat etmeleri sağlanmalıdır. Örneğin, telgrafı yazan kim? (kaynağı bulma etkinliği), Telgrafın yazıldığı şartlar nedir? (bağlama koyma), yazarın amacı nedir? (pekiştirme). Öğrenciler; metinleri, olguları bulmak için değil, yazarın ne demek istediğini yorumlamak üzere okumalıdır.

Tarihçiler, kaynağa bütüncül "sourcing heuristic" olarak bakmaktadır. Yani dokümanı okumadan önce dokümanın kaynağını ele almaktadır. Bunu yapıyorlar, çünkü yazar hakkında bir şeyler bilme yazarın yazdığının anlamını yorumlamada bir anahtardır. Metinler, insan yapımıdır ve söylenen söyleyenden ayrılmaz. Tarihçiler metnin satır aralarını okumakta yazarların inançlarını, amaçlarını, dünya görüşlerini kestirmektedir. Öğrenciler ise, çoğu kez okudukları ders kitabını kimin ya da kimlerin yazdığını dikkat etmemektedir.

Akademik okur-yazarlığı geliştirmek için öğrencilerin disiplinin içerik ve sürecini bilmesi gerekir. Bu çeşit bir disiplinler bilgiye tarih ders kitaplarında nadiren değinilmektedir.

4.5. TARİHSEL AÇIKLAMALARDA KİŞİSELLEŞTİRME YA DA BİREYLERE ODAKLANMA; Hallden'in ve Barton'un Çalışmaları

Hallden (1998), yaptığı araştırmada tarihsel betimlemelerde ve açıklamalarda çocukların kişiselleştirmesinin üç farklı yönü olduğunu göstermektedir.

- 1- Tarih çarkını döndüren büyük adam ve kadınlar kişiselleştirmesi (Mentalizasyon). Öğrenciler tarihsel olayların açıklanmasında büyük adamların hissi ve güdüsel durumlarını ön plana çıkarmaktadır.
- 2- Toplumdaki politik ve diğer kurumlara insan olma nitelikleri yükleme (Personifikasyon). Parlamento gibi kurumlar içinde görev yapan bireylerle eşit olarak ele alınmaktadır.
- 3- Yapıların kişiselleştirilmesi (Personalization)

Tarihçiler, tarihsel olayı açıklamak için yapısal şartları kullanır, öğrenciler insan eylem ve ihtiyaçlarını önemli faktörler olarak açıklamaya eğilim göstermektedir.

Barton'un (1997) 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin tarihsel düşünmesi üzerine yaptığı nitel araştırmalar, bu öğrencilerin hükümet ve ekonomi gibi toplumsal kurumları görmezden gelerek, tarihsel olayları kişilerin niyetleri ve kişiler arası etkileşim açısından görmeye eğilimli olduklarını göstermektedir. Aynı şekilde çocuklar teknoloji ve moda





değişimlerdeki açıklamalarında sosyal ve ekonomik eğilimden çok mucitlerin niyet ve güdülerine bakmaktadır. Bu durum sadece 4. ve 5. sınıflarla sınırlı değildir. 6. ve 8. sınıf öğrencileri de siyasal ve ekonomik yapı ve süreçlerine yerine kişisel faktörleri ön plana çıkarmaktadır. Barton (1997) vergi ve temsili yönetim gibi kavramları anlamayan öğrencilerin, Amerikan devrimini de anlamayacağını ileri sürerek tarihin Sosyal Bilgiler programı çerçevesi içerisinde öncelikli olarak bu terimlerin öğretilmesini, sonra tarih konularına geçilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Bu iki çalışma, tarih metinlerinde tarihsel açıklamalarda bulunurken, öğrencinin seviyesini göz önüne alıp, üst düzey açıklamaları daha sonraki dönemlere bırakmanın önemine işaret etmektedir.

4.6. TÜRKİYE'DEN BİR ÖRNEK: Ruhi ve Kocaman'ın Çalışması

Ruhi ve Kocaman, (1996:13-14) 140 öğrenci üzerinde İlköğretim Sosyal Bilgiler ders kitapları metinlerinin etkisi üzerine yaptıkları bir araştırmada tarih metinlerinde dil kullanımıyla ilgili kelime ve metin düzlemlerinde sorunlar tespit etti.

Kelime düzleminde öğrencilerin bilgi ve deneyimlerinden yola çıkılmadığını, öz Türkçe ve eski Türkçe kelimelerin yan yana kullanıldığına işaret etmektedir. **Fetih**, **istila**, **âdil** ve **sur** kelimelerinin ilköğretim 1. kademe tarafından bilinmeyen kelimeler olarak işaretlendiğini, "**fetih**" dışında aynı kelimelerin ilköğretim 2. kademe tarafından işaretlendiğini belirtmektedir. Alan terimlerinin metin içinde kimi zaman açıklayıcı biçimde kullanılmadığını göstermektedir. Örnek olarak da bir ders kitabı metninde öğrencilerin, **kapitülasyonun** ne olduğunu anlamak için "**imtiyaz**" kelimesini bilmesi gerektiğini vurguladı. Öğrencilerin %85' inin, kapitülasyon kavramını açıklayan "**imtiyaz**" kelimesinin anlamını bilmediklerini belirtti. Gerçekten, metinde bilinmeyen bir kelime, yine öğrencilerin bilmediği bir kelime ile açıklanmaya çalışılmaktadır.

Bir sonraki baskılarda (2001) **imtiyaz** kelimesinin kaldırıldığını yerine "**ayrıcılık**", "**ayrıcılık hakları**" açıklamasının getirildiği görülmektedir. Ülger(2003:28), Sosyal Bilgiler dersi kavramlarının kazanılmışlık düzeyine bakarken, öğrencilerin % 81'nin **kapitülasyon** kelimesini tanıdıklarını göstermektedir. Ancak, kitaptaki ilgili metni verip, **ayrıcılık** kelimesinin eş anlamı sorulduğunda öğrencilerin %52.8'nin **kapitülasyon** kelimesini seçip işaretlediği görülmektedir. Buna rağmen, 545 öğrenciden yarısı **kapitülasyon** ile **ayrıcılık** kelimelerinin eş anlamlı olduğunu bilmemektedir.

Buradaki asıl problem, bu **ayrıcıklı hakların** neler olduğunu kitabın tam olarak söylememesi ve belki de öğretmenin ek açıklama yapmasını istemesidir. Bu durum, Barnes'in sözünü 2. ve 3. tarz ders kitabı kullanımını gündeme getirmektedir. Yani ders kitabı eksik bir kılavuz ya da referans kitaptır, öğretmen tarafından tamamlanması gerekir. Bu problem, bazı özel yayınevlerince basılan kitaplarda aşılmaktadır. Öğrenci metinde bu ayrıcılığı ne olduğunu kısaca öğrenebilmektedir.

Ruhi ve Kocaman (1996), öğrenciler için metinlerin yeterince açıklayıcı biçimde yazılmadığına dikkat çekmektedir. Metin düzleminde aksaklıkları; bilgisellik, bağdaşıklık, biçem başlıkları altında incelemektedir. Bilgisellik ilkesinin tersine, metinler, yeterince açıklayıcı ve destekleyici bilgiler içermemektedir. Bağdaşıklık (bağıntılılık) ilkesinin tersine, metinler ana konudan ayrılıp, birbirinden ayrı tartışılması gereken alt konuları bir arada ele almaktadır.

Yazarlar, biçem ve içerdiği mesaj açısından metinlerin buyurucu bir söylemi yansıttığını ileri sürmektedir. Günümüzde Türkiye'de tarih ders metinlerini inceleyenler ve eleştirenler, özellikle metinlerin ideolojik içerikleri ile uğraşmaktadır. Türkiye, 1952 yılından beri diğer ülkelerle imzaladığı karşılıklı antlaşmalar ile ders kitaplarında ötekini aşağılayıcı ifadeleri çıkarmaktadır (Safran ve Ata, 1996:16). Yukarı da işaret edildiği gibi hem ülke içindeki herkesi hem de komşuları memnun edecek dengeli içerik oluşturmak gerçekten zor bir iştir. Amerika ve Avrupa ülkeleri bile hâlâ bunu başaramadı. O yüzden eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesini, metin içeriğini yazmanın önünde tutmaktadır. Bir kez eleştirel okuma geliştirilince, öğrencinin önüne gelen metnin

ideolojik içeriği önem kazanmayacaktır. Kaldı ki, Çölaşan'ın (2001:5) da örnekleriyle işaret ettiği gibi, Yunanistan gibi ülkeler, Türkiye'ye düşmanlık aşılayıcı cümleleri tarih ders kitaplarından çok antolojilerde, coğrafya kitaplarında, gramer ve okuma kitaplarında kullanmaktadır.

Öğrencilere uygun metin tasarımı işi de, barışçı öğretiyi aşılama hassasiyeti kadar gündemimizi işgal etmelidir.

5. DERS KİTAPLARININ SINIRLILIKLARINI AŞMA YOLLARI

Konu üzerine çalışan uzmanlar, anlaşılır ve iyi yazılmış ders kitaplarını istemekle beraber, mevcut kitapların sınırlılıklarını aşma yollarını ileri sürmektedir. Bu sınırlılıkların aşılması için sınıfta metinlerin üzerinde nasıl çalışılması gerektiğine ilişkin modeller geliştirilmekte ya da alternatif kaynaklar önerilmektedir.

Bunlardan birincisi McKeown ve Beck (1994) tarafından ileri sürülen "Yazarı Sorgulamak" adlı stratejidir.

5.1. "YAZARI SORGULAMAK" STRATEJİSİ

McKeown ve Beck (1994), sınıf içinde öğrencilerin metin içeriklerini tartışabileceği ve tasarımı geliştirebileceği "Yazarı Sorgulamak" adlı bir strateji geliştirdi. Bu stratejiyle metnin içeriğine ilişkin eleştirel bir tutum kazandırılabilir gibi metinlerden tarih öğrenmede kolaylaşabilecektir. Öğrencilerin ders kitapları ile etkileşimini zenginleştirici bir stratejidir. Temel okuma stratejileri; kestirme, yeniden okuma ve sorulaştırmayı içermektedir. Buna göre, bir metinde görülen sadece birinin yazılı fikirleridir. Çoğu kez yazar yazılı metinde düşüncesini açıkça aktarmayabilir. Bundan dolayı öğrencilere yazar hangi fikirleri aktarmaya çalışıyor diye sorulabilir. Diğer sorular da şöyledir:

- Burada yazar ne söylemeye çalışıyor?
- Bu açıkça söylenmiş mi?
- Yazar bunu neden bize söylüyor?
- Bunları nasıl ilişkilendiriyor?

Bu soruları kullanarak öğretmen tartışmayı başlatır ve öğrencilerin katkılarının olmasını sağlar.

5.2. "İDDİA MODELLERİ" (Argument Models)

Britt ve diğerlerine (1994) göre, tarih ders kitapları nedensel-zamansal yapılara sahip metinlerden oluşmaktadır. Tarih metni, hikayeyi oluşturan olayları ve olaylar arasındaki nedensel ve zamansal ilişkileri listelemektedir. Pek çok tarihsel metin anlatı yapısına sahiptir. Bununla beraber açıklayıcı bilgileri de içermektedir. Yazar, karakterler ve olayların nedenleri hakkında yorumlar yapar. Tarihsel metinler, nedensel-zamansal yapılar bakımından analiz edilebilir. Bu yapılara sahip ders kitapları çok fazla dokümanla çalışmayı gerektiren iddia modellerine göre daha anlaşılabilir. Nedensel-zamansal olay modeli, tarihsel metnin anlatı yapısını temsil eden bir modeldir. Çekişmeli problemler ise Britt ve diğerlerine göre iddia modelleri ile incelenmelidir. Nedensel-zamansal yapılar tartışmalı olmayan tarihsel olayların temsilinde daha çok geçerlidir. Britt ve diğerlerine göre öğrenciler, birden fazla metin, doküman ve yazarların görüşleri ile karşılaştırılmalıdır. Böylece nedensel-zamansal modele ek olarak, okuyucu pek çok bilgi kaynağını kullandığı iddia modelleri becerilerine sahip olacaktır.

5.3. ALTERNATİF KİTAPLAR KULLANMA

Bazı uzmanlar, anlatı tarzıyla yazılmış ders kitapları ile birlikte tarihsel olayları ana hatlarıyla gösteren ders kitaplarının birlikte kullanılmasını önermektedir. Bazı öğretmenler de ders kitaplarına daha cazip alternatif teşkil eden tarihî roman ve hikayelerle bu sınırlılıkları aşmak istedi. Bu da batıda çocuk edebiyatı çerçevesinde





çocuklar için yazılan tarihi romanlar ve hikayeler ile ders kitapları arasındaki metinsel benzerlik ve farklılıkların çalışılmasına yol açtı. Her iki tip metin üzerinde cümle yapısı, yüklemi, uzunluğu, karmaşıklığı ve tutarlılığı incelendi. Çocuk edebiyatı ürünlerinde (tarihi roman ve hikaye gibi), ders kitaplarına göre daha uzun ve kompleks cümleler kurulduğu, daha iyi düzenleme stratejileri ve yüklem inşası içerdiği ve konuyu daha derin inceleme fırsatı sağladığı gösterildi. Bu ticari ürünler, daha zengin kelime hazinesi ve kompleks cümle yapılarına rağmen ders kitaplarına göre öğrenciler için daha anlaşılır olmaktadır (Brophy and VanSledright, 1997:17).

McKinney ve Ones (1993) 5. sınıf Amerikan tarihi öğretiminde ders kitaplarına alternatif ya da ek olarak çocukların ticari kitapları kullanımını inceledi. Bir sınıfın ticari kitabı, ikinci bir sınıfın ders kitabını, üçüncü sınıfın da sınıfta ders kitabını, evde ticari kitabı okuduğu bir araştırma yaptı. Sonuçta sınıfların kitabın sunduğu içerik bilgisi bakımından pek farklı olmadığı, ticari kitabı okuyan iki sınıfın sadece o kitapların içerdiği ek bilgileri öğrendiklerini vurguladı. Araştırmacılar, ders kitabı ünitelerinden daha fazla içeriğe sahip olduğu için ticari kitapları okuyan öğrencilerin daha fazla öğrendiği sonucuna vardı (Brophy and VanSledright, 1997:18).

Öte yandan Brophy and VanSledright (1997:19), tarihi kurgulaştırmada anlatı ya da hikaye anlatım yöntemini iki kenarı keskin kılıca benzetmektedir. Levstik'e göre (1995) bu tür çocuk edebiyatı ürünlerine dayanma, eğer öğrenciler, tarihsel anlatı ile kurgusal olan arasında farkı anlayamamışsa ya da kurgusal bölümler tarihsel olarak doğru olmayan kısımlar içeriyorsa, öğrencilerde hatalı tarih kavrayışı gelişmesine yol açabilir. Öğrenciler, tarihçilerin kendi anlatılarını oluştururken, kanıt kullanma kurallarına göre çalıştıklarının farkında olmayabilir.

VanSledright'in (1994) öğrencilerin ders kitaplarını ve kurgusal tarih kitaplarını okuyarak tarihi nasıl anladıkları üzerine yaptığı bir araştırmada, öğrencilerin anlatı stilinden dolayı kurgusal tarih kitaplarını daha çok sevdiklerini, ama nesnel görünümünden dolayı, ders kitaplarını daha doğru buldukları sonucuna ulaştı.

Kısaca aynı olaya değişik bakış açıları getiren çocuk edebiyatı ürünleriyle öğrencilerin karşılaştırılması gerekmektedir.

SONUÇ

Tarih eğitimi, ders kitapları ile sınırlandırılmamalıdır. Sosyal Bilgiler kitabındaki tarih metni tarihin sadece bir biçimidi Gençlerin tarih bilgisine ilişkin tek kaynakları ders kitabı değildir. Tarih metinlerinde geçmişten günümüze karşılaşılan önemli sorunlardan biri; tarih metnini çocuklar düzeyine indirgemekte başarısız olunmasıdır. Tarih metin tasarımı v analizleri üzerine yapılan çalışmalar, bilişsel kuramın tarih metinlerini daha okunabilir yapmada kullanılabileceği göstermektedir. Öte yandan öğretmenlere, öğrencilerin metinden anlam çıkarmalarına yardımcı olmak konusunda büyük sorumluluk düşmektedir. En azından "İyilik Yap, İyilik Bul" filminin Sosyal Bilgiler öğretmeni Bay Simonet (Kevin Spacey) gibi öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmeyi amaç edinmeli ve sözlük kullanmalarını sağlamalıdır.

Belki de 50 yıl sonra gelecek kuşak, geçmişe bakıp, Türkiye'deki ders kitabı içerikleriyle alay edebilir. Çünkü ihtiyaçlar ve kaygılar değişmiş olacaktır. Carl Becker'in dediği gibi gelecek kuşak kendi tarih kitaplarını yazacaktır. Am hiç kimse, öğrencilerin seviyesine uygun metin yazma kaygısı konusunda hassasiyetimizi yerme cesareti bulamayacaktır.

KAYNAKÇA

- AKÇURA, Yusuf (2002) "Skolastik Usul Nedir?" *Skolastik Eğitim ve Türkiye'de Skolastik Tarz* Derleyen ve çev. Hasan Ünder Ankara: Epos Yayınları, sf.72-80.
- AKYÜZ, Yahya (2000) "İlk Çağdaş Eğitim Bilimcimiz: Vizeli Selim Sabit Efendi" *Tarih ve Toplum* cilt:34, sayı:201, sf. 15-21
- BARNES, Fred P. (1954) "The Textbook Dilemma" *Teachers College Record*, April,
- BARTON, Keith C. (1997) "Bossed around by the queen" : Elementary Students' Understanding of Individuals and Institutions in History" *Journal of Curriculum and Supervision*, vol:12, issue: 4. ss. 290.
- BECK, Isabel L. Margaret G. McKeown (1988) "Toward Meaningful Accounts in History Texts for Young Learners" *Educational Researcher*, August-September, sf. 31-39.
- BRITT, M. Anne ve diğerleri (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.
- BORPHY and VAN SLEDRIGHT, (1997). *Teaching and Learning History in the Elementary Schools* New York: Teachers College Press.
- CANDAN, Ahmet Sait (2003) *Tarih Öğretiminde Ayrıntılı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mustafa Safran.
- CHALL, Jeanne S. (1988) "The Begining Years" in *Readability; Its past, Present and Future* ed. Beverley L. Zakaluk and S. Jay Samuels, Newyork:ira,
- CLAYTON, Mark (1997) "A page out of the History-Text Depate" *Christian Science Monitor*, vol:90, issue:4.
- ÇÖLAŞAN, Emin (2001) "Yapma Yunanistan, Yapma" *Hürriyet*, 18 Aralık, sf. 5.
- FOX, Elizabeth A. (2000) " A Content Analysis of vocabulary Instruction in Social Studies textbook for grades 4-8" *The Elementary School Journal*, vol.100, Issue:3.
- GÜNDÜZALP, Fuat (1949) "Tarih-Coğrafya-Yurttaşlık Bilgisi" *Öğretmen*, cilt:2, sayı:17, sf. 5-7.
- GÜNEŞ, Gazi (1983) "Resimsel Anlatımın Düşündürdükleri" *Bilim ve Sanat*, sayı: 34, sf. 11
- HALLDEN, Ola (1998) "Personalization in Historical Descriptions and Explanations" *Learning and Instruction*, vol. 8, no:2, sf. 131-139.
- HARNISS, Mark K. Ve Diğerleri (2001) Textual Problems and Instructional Solutions: Stratejies for encanging learning from published history textbooks" *Reading and Writing Quaterly*, vol17, issue:127, sf.150.
- HYDN, Cynthia R. (1999) " Teaching Students to think critically using multible texts in history" *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42:6, sf. 428-436.
- KABAPINAR, Yücel (1999) *Dizayn, İçerik ve Kullanılabilirlik Açılarından Türk ve İngiliz Tarih Ders Kitaplarının Karşılaştırılması*, University of Leeds, Basılmamış Doktora Tezi Web Adresi: http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/tez_ozetleri/kabapinar.htm
- LEAK, Sarah E. And RICHARD, C. Phillips (1983) " History and Economics Textbooks and the Treatment of Free Enterprise" *American Education*, vol:19, num. 6, sf. 17-19.
- LEVSTIK, Linda S. (1995) "Narrative constructions: cultural frames for history" *The Social Studies*, vol.86, n.3, sf.113-117.
- MCKEOWN, Margaret G. ve BECK, Isabel L. (1994), "Making Sense of Accounts of History: Why Young Stundents Don't and How They Might " G. Leinhardt and others, (Ed.), *Teaching and Learning in History*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Sf 1-26.
- MİNTAŞ, Erol (1983) "Orta Eğitimde Tarih Kitapları" *Bilim ve Sanat*, sayı: 34, sf. 8-9.
- ORTAYLI, İlber (1983) "Ders Kitaplarından Tarih Nasıl Öğrenilir?" *Bilim ve Sanat*, sayı: 34, sf. 7.

Öğrencilerin Tarih Metinlerinden Anlam Çıkarmalarına Yönelik Araştırmalara Bir Bakış

- PAXTON, Richard J. (1997) "Someone with like a life wrote it": The Effect of a Visible Author on High School History Student" *Journal of Educational Psychology*, vol:89, No:2, sf. 235-250.
- PAXTON, Richard J. (1999) "A deafening silence: History textbooks and the students who read them" *Review of Educational Research*, vol:69, issue:3, sf. 315-339.
- RUHİ, Şükriye ve KOCAMAN, Ahmet (1996) "İlköğretim Kitaplarında Dil Kullanımı" *Türkiye ve Almanya İlköğretim Ders Kitapları* ed. Hasan Coşkun ve İsmail Kaya.
- ŞAHİN, (Yanpar) Tuğba (1997) "İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri" *Çağdaş Eğitim* sayı:231, sf. 41-43.
- SAFRAN, M. ve ATA, B. (1996) "Barışçı Tarih Öğretimi Üzerine Çalışmalar; Türkiye'de Tarih Ders Kitapları Yunanlılar'a İlişkin Kullanılan Dil ve Öğrenci Görüşleri" *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt:1, sf. 11-26.
- STOBART, Maitland (2003) " Tarihte "Letrizm": Yeni Bir Kavrama Doğru" *Tarihler ve Yorumlar*, çev. Prof. Bahaeddin Yediyıldız, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- TEKELİ, İlhan (1998) *Tarih Bilinci ve Gençlik*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- ÜLGER, Fatma (2003) *İlköğretim Okulu 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kavramlarının Kazanılmışlık Düzeyi* Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Küllü Gökaya.
- VAN DER LEEUW, ROORD, Joke (1996) *History Textbooks all over Europe: What makes a good history textbook?* [http: www.glasnet.ru/~euroclio/textbooks.html](http://www.glasnet.ru/~euroclio/textbooks.html).
- VOSS, James F. (1998). "Issues in the Teaching History" in *Issues in Education*, vol. 4, issue 2, sf. 163- 210
- WINEBURG, Sam (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching History* Past Philadelphia: Temple University Press.