

TC
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİMDALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**TÜRKİYE, İNGİLTERE VE ABD SOSYAL
BİLGİLER/TARİH DERS KİTAPLARINDA
YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM, II. DÜNYA SAVAŞI ÖRNEĞİ
(Doktora Tezi)**

Kibar AKTIN

İSTANBUL-2010

TC
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİMDALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**TÜRKİYE, İNGİLTERE VE ABD SOSYAL
BİLGİLER/TARİH DERS KİTAPLARINDA
YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM, II. DÜNYA SAVAŞI ÖRNEĞİ**
(Doktora Tezi)

Kibar AKTIN

Danışman Prof. Dr. Dursun DİLEK

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Bölümü Ana Bilim Dalı
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

Kibar AKTIN tarafından hazırlanan, “TÜRKİYE, İNGİLTERE VE ABD SOSYAL BİLGİLER/TARİH DERS KİTAPLARINDA YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM, II. DÜNYA SAVAŞI ÖRNEĞİ” başlıklı bu çalışma, 14/01/2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

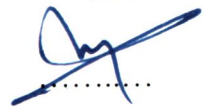
Danışman : Prof. Dr. Dursun DİLEK



Üye : Doç. Dr. Halil EKŞİ



Üye : Doç. Dr. Ali YILMAZ



Üye : Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul ORAL



Üye : Yrd. Doç. Dr. Mehmet AÇIKALIN



ÖNSÖZ

Dünyada yaşanan küreselleşme ile şekillenen evrenselleşme ardından küreselleşmeye karşı gelişen postmodernist eğilimler ile önem kazanan yerelleşme gerçeklik ve doğruluğun, dil ve kültürün bireyin bilişsel yapısına bağlı olduğunu, evrensel bir bilgi ve değer bulunmadığını ortaya koydu. Yeni yüzyılda aynı zamanda Heisenberg'in belirsizlik ilkesi, Einstein'ın görelilik teorisi hız ve zamanın göreliliğini, doğrunun da göreliliğine yönelik şüpheler oluşturdu.

Toplumda düşünce ve bilim bazında yaşanan değişimler eğitimde bazı temel değişimleri zorunlu hale getirdi; eğitimdeki en son döngü yapılandırmacılığı doğurup şekillendirdi. Belirsizlik, görecelilik karşısında artık kendilerine aktarılan bilgiyi sorgulamadan ezberleyen bireyler yerine araştıran, sorgulayan, olaylara farklı açılardan bakan, problem çözme ve karar verme becerilerine sahip, eleştirel ve yaratıcı düşünen ve öğrenmelerini anlamlandırabilen bireylerin yetiştirilmesi zorunlu hale getirdi. Bu paralelde tarihin tek ve mutlak bir yorumu olmadığı önkabülüyle yapılandırmacı tarih eğitim anlayışı içerisinde öğrencinin tarihin birincil ve ikincil kaynakları üzerinde sorulamaya dayalı bir anlayış içerisinde geçmiş ile ilgili çıkarımlar yapması kısacası birer tarihçi gibi çalışması ve tarihsel düşünme becerilerini kazanması amaçlanır.

Tarih metodolojisiyle ilgili tutum ve becerileri öğrencilere kazandırmada uygulama sahası açan yapılandırmacı yaklaşım Türkiye, ABD ve İngiltere dâhil olmak üzere pek çok ülkede tarih eğitim ve öğretim anlayışını şekillendirmektedir. Bu bağlamda Türkiye, ABD ve İngiltere'de sosyal bilgiler/tarih ders kitaplarında uygulanan yapılandırmacı yaklaşımı ortaya çıkaracak bir çalışma Türkiye'deki tarih öğretim anlayışının gelişimin önemli katkılar sağlayabilir.

Araştırmamda çeşitli ülkeleri içeren karşılaştırmalı bir çalışma yapma konusunda beni cesaretlendiren, sınır tanımayan fikir ve düşünceleriyle zihnimi aydınlatan, zengin kütüphanesi ile çok sayıda kaynağa ulaşmama imkân sağlayan değerli hocam Prof Dr. Dursun Dilek'e teşekkürlerimi sunarım.

Yöntem ve teknik olarak çalışmama ışık tutan değerli hocam Doç. Dr. Halil Ekşi'ye, çalışmamda görüşlerinden faydalandığım değerli hocam Doç. Dr. Ali Yılmaz'a teknik ve donanım olarak tezimin şekillenmesinde yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul Oral'a teşekkür ederim. Tezimin son döneminde tanıştığım ve tezime karşı gösterdiği titiz hassasiyet sonucu getirdiği olumlu tavsiyeleri ile şekillenmesinde ve eksikliklerin tamamlanmasında yardımcı olan Yard. Doç. Dr. Mehmet Açıkalın hocama da çok teşekkür ederim.

ABD ile ilgili çalışmalarımda temel verilere ulaşmamı sağlayan Kaliforniya'da yaşayan arkadaşım Serpil Borazan'a, kitap temini konusunda yardımlarını esirgemeyen Teksas'ta bulunan Veysel Akyol arkadaşına ve yine bana kitap getirebilmek için büyük uğraşlar içerisinde bulunan, Boston'un tüm sınırlarını zorlayan Sevgi Çevik'e teşekkürlerimi sunarım. İngiltere ile ilgili çalışmalarımda bana yardımcı olan Nesibe Ulukıran'a, Zeynep Demir'e ve Yasemin Alıcı'ya teşekkür ederim.

Tez çalışmalarım sırasında bana uygun çalışma koşulları sağlayan hastane başhekimimiz Adnan Yılmaz'a, başhemşiremiz Nesrin Balcı'ya, muavinlerimiz Nazmiye Avcı, Olga Bahar, Azime Azdanur ve Senem Kılıç'a teşekkür ederim. Kütüphane çalışmalarımda beni yalnız bırakmayan arkadaşlığını, dostluğunu ve yardımlarını esirgemeyen Yadigar Çevik'e ayrıca teşekkür ederim. Ve tüm bu çalışmalar sırasında beni hiç yalnız bırakmayan sevgili anneme ve kardeşlerime teşekkür ederim.

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı Amerika, İngiltere ve Türkiye’de Sosyal Bilgiler/Tarih öğretiminde uygulanan yapılandırmacı eğitim anlayışının tarih ders kitaplarına nasıl yansıdığını II. Dünya Savaşı örnekleme ile tespit etmektir. Bu yolla üç ülkedeki yapılandırmacı tarih öğretim anlayışlarının benzeşen ve farklılaşan yönleri ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Çalışmamız nitel bir araştırma olup amaçlı örnekleme yöntemi ve doküman analizi yöntemi ile verilerin analizini içermektedir. Araştırma yöntemimiz *Amaçlı Örneklem (purposive sampling)* yöntemlerinden “*Maksimum Çeşitlilik Örneklemesi*” yöntemiyle oluşturduk. Araştırmanın dokümanları tarih ders kitapları ve programlarıdır. Tarih ders kitaplarında İkinci Dünya Savaşı ile ilgili ünitenin içerik düzeni giriş, gelişme ve sonuç bölümünü oluşturan tarihsel anlatılar, yazılı ve görsel kaynaklar ve kitapta yer alan diğer yardımcı öğeler betimsel analize; ünite içerisindeki sorular içerik analizine; ders programları doğrultusunda ünitenin tamamı yorumsal analize tabi tutuldu.

Analiz edilen Türkiye ve Amerika tarih ders kitaplarına ünite bağlamında davranışçı ve yapılandırmacı bir tarih anlayışın yansıdığı görülmektedir. Her iki ülkede de tarihsel anlatılar ağırlıkta olup yer verilen tarihsel kaynaklar içerisinde de daha çok ikincil kaynaklara rastlanmaktadır. Her iki ülkede yapılandırılan ders kitaplarında aktarılan tarihin mümkün olduğu kadar gerçeğe yakın olması temel vurgusu vardır. Araştırmaya dayalı, problem çözme ve karar vermeyi de içeren aktivitelere rastlanmaktadır. İngiltere’de sorgulamaya dayalı bir tarih anlayışı çerçevesinde öğrencinin tarih metodolojisine uygun olarak karşılaştığı birincil ve ikincil kaynaklarla kendi tarihsel gerçeğini yeniden yapılandırılması gerçeği işlev görmektedir. Bilişsel yapılandırmacı anlayış ağırlıkta olup sosyal yapılandırmacı anlayışa da yer verildiği tespit edilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Tarihsel düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel kaynaklar, empati, imgeleme

ABSTRACT

The general purpose of this investigation is to show how constructivist education concept, which is implemented in social science/ history education in the United States of America, England and Turkey, is reflected in history text books by using World War II examples. By this way, it is targeted to show the similarities and differences between constructivist education concept between these three countries.

Our research is a qualitative research, which contains data analysis by document analysis and exemplary system. In the research system, maximum variation sampling method is used within purposive sampling. The documents of this research are history text books and programs. The curriculum of the chapter in educational history books in regard to World War II are historical narrations which contains introduction, progress, and conclusions, written and visual resources, including themselves, analysis, context analysis of questions within chapter; and the entire chapter was analysed for comments in accordance with the educational program.

It was observed that behavioral and constructive history concept is reflected on Turkish and USA history text books which were under analysis. Historical narrations are heavily used in both countries, and secondary references are observed within the historical references. Both countries stresses that narrated history in the text books are as close as the reality. It also contains activities that are research oriented and has problem resolving and decision making. In England, within history concept which depends on investigation, it is operated that students can reflect their own historical truth in accordance with history methodology while using primary and secondary references. Although it was mainly based on technical constructive concept, it was also observed that it has social constructive concept.

Key Words: historical thinking, historical comprehension, historical resources, empathy, imagery.

ŞEKİLLER ve TABLOLAR

Şekiller:

Şekil 2.1 Ders Kitabının İçeriğini Etkileyen Öğretmenler, Yayıncılar ve Hükümet	35
Şekil 2.2 Sosyal Bilgiler’de Düşünme Becerisi Geliştirme Stratejisi	72
Şekil 2.3 Birincil Kaynakları Kullanarak Yapılandırma	86
Şekil 2.4 İkincil Kaynakları Kullanarak Yapılandırma	86
Şekil 4.1 Savaş Boyunca Yaşam: Bölüm İki	178
Şekil 4.2 1940 yılında Almanya’nın İlerleyişi	183
Şekil 4.3 Savaş Bölgesinde Ana Endüstri Merkezleri	183
Şekil 4.4 Devlet Tarafından Tahliye Edilen Halk	184
Şekil 4.5 Pudging Yapımı	184
Şekil 4.6 Bir İlan	184
Şekil 4.7 Çalışan Kadın İşçiler	185
Şekil 4.8 Yahudi Bir Kadın ve Çocuğu	186
Şekil 4.9 Yıkıntı Bir Kasaba İçerisinde Rusyalı Öksüz Çocuklar	186
Şekil 4.10 Yahudilere Yapılan Soykırımın Görsel Kanıtları	187
Şekil 4.11 Farklı Zaman Dilimlerinde Bombalama İle İlgili Değişimi Resmeden Bir İçerik	188
Şekil 4.12 Bazı Bombalama Kurbanlarının Fotoğrafları	200
Şekil 4.13 Pasifik Savaşı	201
Şekil 4.14. 1945 Yılında Yayımlanan Bir İngiliz Karikatürü	203
Şekil 4.15 Dunkirk Sahillerinde Kurtarılmakta Olan Askerler	218
Şekil 4.16 Alman Askerleri Sovyet Vatandaşlarını Asarken	220
Şekil 4.17 Churchill’i Resmeden Bir Karikatür	220
Şekil 4.18. Hitler’i Resmeden Bir Karikatür	221
Şekil 4.19 Winston Churchill	221
Şekil 4.20 Kuzey Afrika’da Savaş	224
Şekil 4.21 Nisan 1945 yılında Dawid Low Karikatürü	225
Şekil 4.22. Öldürülen Yahudiler	231
Şekil 4.23 İkinci Dünya Savaşı’da bir Sovyet Karikatürü	232
Şekil 4.24 Hitlerin Askerlerine Muamelesi	232
Şekil 4.25. Avrupa’da Savaş Ünitesinin Giriş Bölümü	241
Şekil 4.26 SSWCG Kitabından Bir Sayfa	243
Şekil 4.27. SSWCG Kitabında Dersi Gözden Geçirme Bölümü	245
Şekil 4.28 Japonların Asya Saldırısı	254
Şekil 4.29 İkinci Dünya Savaşında Asya ve Pasifik	254
Şekil 4.30 Hepinizin arkasındayız, Winston	255
Şekil 4.31 Bergen-Belsen Kampında Nazi Kurbanları	256
Şekil 4.32 D Day	256
Şekil 4.33 II. Dünya Savaşına Giriş Bölümü	264
Şekil 4.34 Bölümü Gözden Geçirme: Bir Hikâye Konusu	265
Şekil 4.35 Okuma Rehberi	266
Şekil 4.36 Almanya ve İtalya’nın Genişlemesi 1939-1945	269
Şekil 4.37 Hitler ve Winston Churchill	270
Şekil 4.38 Gece Alman Bombalarının Sonucu Çöken Londra Yapıları	271
Şekil 4.39 Yahudi Adam, Kadın ve Çocuklar Naziler Tarafından Toplanırken	271

Şekil 4.40 Ocak 1943 Stalingrad'ın Dondurucu Soğuşuna Direnen Makineli Tüfekli Bir Alman Askeri	272
Şekil 4.41 Filipinlerde Tutulan Amerikalı ve Filipinli Savaş Tutukluları	272
Şekil 4.42 Tarihte Kişiler	274
Şekil 4.43 Bilim Teknoloji ve Toplum	277
Şekil 4.44 Bölüm ile İlgili Değerlendirme	278
Şekil 4.45 Ders Kitabında Beceri İnşa Etme Bölümü	279
Şekil 4.46 Bölüm Değerlendirmesi ve Aktiviteler I	281
Şekil 4.47 Bölüm Değerlendirmesi ve Aktiviteler II	281
Şekil 4.48 1937 yılında İtalyan Ressam Hitler ve Mussolini'yi Tasvir Etmektedir	287
Şekil 4.49 Amerikalı ve Filipinli Savaş Tutsakları	287
Şekil 4.50 Japon Ailelerin Kaliforniya'nın Kuzeyinde Gözaltı Kampına Gönderilirken	288
Şekil 4.51 1945 yılında bombalamadan sonra Dresden, 2000'li yıllarda Dresden	291
Şekil 4.52 TCİTVA Ders Kitabı Tanıtım Şeması I	307
Şekil 4.53 TCİTVA Ders Kitabı Tanıtım Şeması II	308
Şekil 4.54 Bir Gazete Haberi	310
Şekil 4.55 Churchill, Roosevelt ve Stalin	311
Şekil 4.56 Tramvay Ampulleri Değiştirilirken	311
Şekil 4.57 Avrupa Haritası	315
Şekil 4.58 Ortadoğu Petrol Yatakları ve Dağıtım Noktaları	316
Şekil 4.59 Gazete Haberleri	319
Şekil 4.60 ÇTVDT Ders Kitabının Organizasyon Şeması	332
Şekil 4.61 Yeni Bir Savaşa Doğru Karikatürü	333
Şekil 4.62 Eş Zamanlı Olaylar	333
Şekil 4.63 Performans Ödevi	335
Şekil 4.64 Sözlü Tarih Kutucuğu	336
Şekil 4.65 Proje ödevi	337
Şekil 4.66 Proje Değerlendirme Formu	338
Şekil 4.67 Soykırım Suçunun Önlenmesi ve Cezalandırılmasına İlişkin Sözleşme	343
Şekil 4.68. II. Dünya Savaşı Ünite Kapağı	344
Şekil 4.69 1937'den 1945'e Zaman Çizelgesi	346
Şekil 4.70 İtalyan Seferleri	347
Şekil 4.71 Bir Gazete Haberi	349

Tablolar:

Tablo 2.1 Geleneksel Sınıf Ortamı ile Yapılandırmacı Sınıf Ortamının Karşılaştırılması	30
Tablo 2.2 Geleneksel Tarih Ders Kitabı ile Yapılandırmacı Tarih Ders Kitabının Karşılaştırılması	31
Tablo 2.3 Okullar İçin Tarihsel Düşünme Standartları	56
Tablo 2.4 NCHS İkinci Dünya Savaşı Standartları	57
Tablo 2.5 Wiggins and McTighe'nin Anlam Derinliği Tablosu	66
Tablo 2.6 Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları	92
Tablo 2.7 Okul Düzeylerine Göre Yaş Seviyeleri	103
Tablo 2.8 Atatürk'ten Sonraki Türkiye: İkinci Dünya Savaşı ve Sonrası Ünitesinin Kazanım, Etkinlik Örnekleri ve Açıklamaları	135
Tablo 2.9 Performans Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı	142
Tablo 2.10 2009-2010 Okullarda Okutulacak Sosyal Bilgiler/Tarih Ders Kitapları	150
Tablo 3.1 İçerik Analiz Tablosu	160
Tablo 4.1 İngiliz Tarih Ders Kitaplarında II. Dünya Savaşının Dağılım Oranı	174
Tablo 4.2 Peace and War Kitabında II. Dünya Savaşı Ünite Sorularının İçerik Analizi	180
Tablo 4.3 1939-45 Yılları Arasında Batan İngiliz Ticaret Gemileri	206
Tablo 4.4 The Modern World'da II. Dünya Savaşı Sorularının Yüzde Oranı	223
Tablo 4.5. Britanya Savaşında Bombardıman Uçakları ve Savaşçılara Luftwaffe Tarafından Verilen Kayıp	225
Tablo 4.6. ABD Tarih Ders Kitaplarında II. Dünya Savaşının Dağılım Oranı	239
Tablo 4.7 SSWCG Kitabında Avrupa'da Savaş Ünitesi Sorularının Yüzde Dağılımı	246
Tablo 4.8 II. Dünya Savaşında Muharebede Ölenler	273
Tablo 4.9 GWH Ders Kitabında II. Dünya Savaşı Ünite Soruların Dağılımı	284
Tablo 4.10 Anlam Derinliği için Plan	301
Tablo 4.11 Uygulamalı Görevler: Bölüm Değerlendirme	302
Tablo 4.12 TCİTVA Ders Kitabında Atatürk'ten sonra Türkiye: İkinci Dünya Savaşı ve Sonrası Ünite Sorularının Dağılımı	312
Tablo 4.13 Türkiye'de Sayım Yıllarına Göre Toplam Nüfus ve Yıllık Ortalama Nüfus Artış Hızı	316
Tablo 4.14 1935-2000 Yılları Arası Kadın ve Erkeklerin Okuma Yazma Oranı	317
Tablo 4.15 ÇTVDT Ders Kitabında II. Dünya Savaşı Ünite Sorularının Dağılımı	341
Tablo 4.16 II. Dünya Savaşı'nın Türkiye'ye Etkileri	344
Tablo 4.17 Kronolojik Süreç İçerisinde Eş Zamanlı Olaylar	347
Tablo 5.1 İngiltere, ABD ve Türkiye Tarih Ders Kitaplarında II. Dünya Savaşının Dağılım Oranı	379
Tablo 5.2 İngiltere, ABD ve Türkiye Tarih Ders Kitaplarının Betimsel Çerçevesi	380
Tablo 5.3 İngiltere, ABD ve Türkiye Tarih Ders Kitaplarında II. Dünya Savaşı ile İlgili Yazılı ve Görsel Kaynakların Dağılımı	384
Tablo 5.4 ABD, İngiltere ve Türkiye Tarih/Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında II. Dünya Savaşı Ünite Sorularının Dağılımı	386

KISALTMALAR

ÇTVDT	Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi
ÇTVDTÖP	Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programı
NYSED	New York State Education Department
NCHS	National Center for History in the Schools
NCSS	National Council for the Social Studies
NCCA	National Council for Curriculum and Assessment
NPHP	The Nuffield Primary History Project
İSEB	Independent Schools Examinations Board
TCİTVA	Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük
TEA	Teksas Education Agency
TMW	The Modern World
SHP	The Schools History Project
SBOE	Eyalet Eğitim Komisyonları
SSCED	Sosyal Bilgiler Eğitimi Geliştirme Merkezi
SSWCG	Social Studies World Cultures & Geography
QAC	Qualifications and Curriculum Authority
QCDA	Qualifications and Curriculum Development Agency
WH	World History
EARGED	Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ŞEKİLLER ve TABLOLAR	v
Şekiller:	v
Tablolar:	vii
KISALTMALAR	viii
İÇİNDEKİLER	ix
1. BÖLÜM: GİRİŞ	
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	1
1.3. Araştırmanın Alt Amaçları	2
1.4. Araştırmanın Önemi	2
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
2. BÖLÜM: LİTERATÜR BİLGİLERİ	
2.1. Modernizimden Postmodernizme	4
2.1.1. Yapılandırmacılık	10
2.1.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşımlar	16
2.1.1.2. Yapılandırmacı Kuramda Öğretme-Öğrenme Süreci	23
2.1.1.3. Yapılandırmacı Programlarda Ölçme ve Değerlendirme	32
2.2. Ders Kitapları	34
2.3. ABD’de Sosyal Bilgiler/Tarih Eğitimi ve Ulusal Programlar	38
2.3.1 Ulusal Sosyal Bilgiler Programının Tarihsel Gelişimi	40
2.3.2 Ulusal Sosyal Bilgiler Programı	45
2.3.2.1. Ulusal Sosyal Bilgiler Standartlarında (NCSS) Tarih Anlayışı	48
2.3.3. Okullar İçin Ulusal Tarih Merkez Programı (NCHS)	50
2.3.3.1 NCHS Tarih Standartları ve Tarih Anlayışı	51
2.3.4. Teksas Eyaleti Sosyal Bilgiler Programı	61
2.3.4.1 Okul Düzeylerine Göre Dersler ve Konular:	61
2.3.4.2 Teksas Sosyal Bilgiler Program İçeriği	62
2.3.4.3 Teksas Sosyal Bilgiler Programında Değerlendirme	65
2.3.4.4 Teksas’ta Son Dönem Tarih Programı ile ilgili Yapılan Tartışmalar	67

2.3.5 New York Sosyal Bilgiler Programı	68
2.3.5.1 New York Sosyal Bilgiler Programında Öğrenme ve Öğretme Boyutu	69
2.3.5.2 New York Sosyal Bilgiler Programında Kavram ve Temalar	71
2.3.5.3 New York Sosyal Bilgiler Programında Beceriler	72
2.3.5.4 New York Sosyal Bilgiler Programında Değerlendirme	73
2.3.6 No Child Left Behind	74
2.3.6.1 NCLB Uygulamaları	75
2.3.7 ABD’de Sosyal Bilgiler/Tarih Ders Kitapları	77
2.3.7.1 Yayınevleri ve Ders Kitaplarının Seçilme Süreci	81
2.3.7.2 Ders Kitapları Komitesi	82
2.4 İngiltere’de Tarih Eğitim Anlayışı	83
2.4.1. İngiltere Tarih Eğitiminde Yapılandırmacı Felsefe’nin İzleri	
Sorgulama Temelli Tarih Öğretimi	83
2.4.2. İngiltere’de Tarih Eğitimi ve Ulusal Programlar	88
2.4.2.1 1960’larda Tarih Eğitim Anlayışı ve Programı	89
2.4.2.2 Yeni Tarih Anlayışının 1971 Tarih Programına Yansımaları ve Sonrası	94
2.4.2.3 1988’den Günümüze İngiltere’de Ulusal Tarih Programları	97
2.4.2.4 2007 Ulusal Tarih programı	107
2.4.2.5 2010 Temel Program (Primary Curruculum)	110
2.4.2.6 Ulusal Programda Değerlendirme	112
2.4.3. İngiltere’de Tarih Ders Kitapları	114
2.5 Türkiye’de Sosyal Bilgiler/Tarih Eğitim Anlayışları ve Yansımaları	119
2.5.1. Sosyal Bilgiler Eğitimi	119
2.5.2. Tarih Öğretimi Anlayışları	121
2.5.3. Türkiye’de Sosyal Bilgiler/Tarih Öğretim Programları	127
2.5.3.1. Yapılandırmacı Tarih Programının Uygulamaya Geçişi	133
2.5.4. Türkiye’de Tarih Ders Kitapları	144
2.5.4.1 Türkiye’de Ders Kitapları Seçimi İle İlgili Mevzuatlar	148

3. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	
3.1 Araştırmada Kullanılan Yöntem	152
3.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi	157
3.3 Verilerin Toplanması	158
3.4 Verilerin Analizi	159
3.4.1 Betimsel Analiz	159
3.4.2 İçerik Analizi	160
3.4.2.1 Anahtar Soruları	161
3.4.2.2 Tarihsel Kavramaya Yönelik Bağlantı Soruları	163
3.4.2.3 Yapılandırmacı Anlayışa Yönelik Sorular	165
3.4.3 Ders Kitapları İçeriklerinin Sosyal Bilgiler/ Tarih Öğretim Programları Doğrultusunda Yorumlanması	170
3.5. Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar	171
4. BÖLÜM: TÜRKİYE, İNGİLTERE VE ABD SOSYAL BİLGİLER/TARİH DERS KİTAPLARINDA YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM:	
II. DÜNYA SAVAŞI ÖRNEĞİ	
4.1 İngiliz Tarih Ders Kitaplarında Yapılandırmacı Anlayış	174
4.1.1 Peace and War Tarih Ders Kitabı	175
4.1.1.1 Peace and War Kitabının Betimsel Analiz	175
4.1.1.2 Peace and War Kitabında II. Dünya Savaşı Ünite Sorularının İçerik Analizi	180
4.1.1.3 Peace and War Kitabının Tarih Öğretim Programına Uygunluğu Yorumsal Analizi	212
4.1.2 The Modern World Tarih Ders Kitabı	217
4.1.2.1 The Modern World Tarih Ders Kitabının Betimsel Analizi	217
4.1.2.2. The Modern World Tarih Ders Kitabında II. Dünya Savaşı Ünite Sorularının İçerik Analizi	222
4.1.2.3 The Modern World Tarih Ders Kitabının GCSE Tarih Programına Uygunluğun Yorumsal Analizi	234
4.2 ABD Tarih Ders Kitaplarında Yapılandırmacı Anlayış	239
4.2.1 Social Studies World Cultures & Geography	240
4.2.1.1. SSWCG Kitabının Betimsel Analiz	240
4.2.1.2. SSWCG Kitabında Avrupa'da Savaş Ünite Sorularının İçerik Analizi	246

4.2.1.3 SSWCG (K6) Kitabının NCSS, NCHS ve New York Eyalet Programına Göre Yorumsal Analizi	248
4.2.2. World History	253
4.2.2.1. World History Tarih Ders Kitabının Betimsel Analizi	253
4.2.2.2 World History Kitabının NCSS, NCHS ve New York Sosyal Bilgiler Programına Göre Yorumsal Analizi	262
4.2.3 GWH Tarih Ders Kitabı	263
4.2.3.1 GWH Kitabının Betimsel Analizi	263
4.2.3.2 GWH Ders Kitabında II. Dünya Savaşı Ünite Sorularının İçerik Analizi	284
4.2.3.3 GWH Ders Kitabının NCSS, NCHS ve Teksas Sosyal Bilgiler Programına Göre Yorumsal Analizi	298
4.3 Türkiye Tarih Ders Kitaplarında Yapılandırmacı Anlayış	306
4.3.1. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı	306
4.3.1.1. TCİTVA Tarih Ders Kitabının Betimsel Analizi	306
4.3.1.2 TCİTVA Tarih Ders Kitabında Atatürk'ten sonra Türkiye: İkinci Dünya Savaşı ve Sonrası Ünite Sorularının İçerik Analizi	313
4.3.1.3 TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Programına Göre Kitabın Yorumsal Analizi	324
4.3.2. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabı	331
4.3.2.1 Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabının Betimsel Analizi	331
4.3.2.2 ÇTVDT Ders Kitabında II. Dünya Savaşı Ünite Sorularının İçerik Analizi	341
4.3.2.3 Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programına Göre Kitabın Yorumsal Analizi	354
5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	
5.1 Sonuç ve Tartışma	360
5.2 Öneriler	389
EKLER	
EK 1. ONUNCU ÜNİTE ABD'NİN DÜNYADAKİ SORUMLULUKLARI	394
EK 2. ÜNİTE 6 YARIM YÜZYILLIK BAŞARI ve KRİZLER (1900-1945)	399
EK 3. ÇAĞDAŞ TÜRK ve DÜNYA TARİHİ PROGRAMINDA II. DÜNYA SAVAŞI ÜNİTESİ	401
EK 4. İRLANDA MÜFREDATINDA II. DÜNYA SAVAŞI	403
KAYNAKÇA	405

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dünyada yaşanan küresel dönüşümler, evrenselleşme, evrenselleşmeye karşı gelişen postmodernist eğilimler, yerelleşme yeni çağın yeni eğitim anlayışı yapılandırmacılığı doğurmuştur. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı son yüzyılın yeni eğitim çığırındır. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır. Dünyada pek çok ülkede kabul gören bu eğitim anlayışı doğrultusunda öğretim programları, ders kitapları ve diğer öğretim materyalleri öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmektedir.

Bu materyaller arasında yer alan ders kitapları çocuklara doğrudan ulaşan önemli bir eğitim aracıdır. Yeni eğitim anlayışı ders kitapları üzerinde uygulama alanı bulmuştur. Anlayışın ders kitaplarına uygulanışı ülkeler arasında farklılıklar göstermektedir. Bu bağlamda ABD, İngiltere ve Türkiye’de yeni uygulama alanı bulan bu anlayışın ne düzeyde ve içerikte sunulduğu diğer ülkelerin tarih ders kitaplarının analiz edilmesi ile daha iyi ortaya konulacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı ABD, İngiltere ve Türkiye’de Sosyal Bilgiler/Tarih öğretiminde ders kitaplarına yapılandırmacı eğitim anlayışını nasıl uygulandığını II. Dünya Savaşı örneklemleri ile tespit etmektir. Amaca yönelik olarak ders kitaplarında betimsel analizle tarihsel anlatı ve tarihsel materyaller ortaya konuldu ve tarihsel düşünme becerileri ile yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan temalarla ders kitaplarındaki sorular analiz edildi. Elde edilen sonuçlar ülkelerin tarih öğretim programındaki eğitim anlayışları doğrultusunda tekrar değerlendirildi. Bu

bağlamda farklı ülkeler ders kitaplarındaki yapılandırmacı tarih öğretim anlayışları ve bununla birlikte ders kitaplarında benzeşen ve farklılaşan yönlerin ortaya konulması amaçlandı.

1.3. Araştırmanın Alt Amaçları

Bu araştırma kapsamında; ABD, İngiltere ve Türkiye’de

- Yapılandırmacı felsefe anlayışının eğitimde uygulanışını ortaya koymak.
- Ulusal tarih öğretim programlarını tespit etmek.
- Yapılandırmacı tarih eğitim anlayışlarını tespit etmek.
- Sosyal Bilgiler/Tarih ders kitaplarını betimsel olarak analiz etmek.
- Sosyal Bilgiler/Tarih ders kitaplarındaki tarihsel düşünme becerilerini yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda belirlenen temalarla analiz etmek.
- Sosyal Bilgiler/Tarih öğretim programları doğrultusunda tarih ders kitaplarındaki yapılandırmacı anlayışı analiz etmek amaçlanmıştır.

1.4 Araştırmanın Önemi

Küresel bir dönüşüm içerisinde hızlı bilgi akışının olduğu bir dünyada yaşanan bilgi kirliliği, ekonomik çıkmazlar, rekabetler, kültürel ve dini çatışmalar, yozlaşmalar ve çevresel felaketler yetiyecek yeni bireyde beklenen nitelikleri arttırmıştır. Bu durumda yetiştirilmesi hedeflenen birey pasif bilgi alıcı konumunda değil bilgiyi üretendir; karşılaştığı bilgiyi sorgulayan, çevresine ve sorunlara karşı duyarlı, empati yeteneği gelişmiş, problem çözme yeteneğine ve eleştirel düşünme yeteneğine sahiptir. Günümüzün yapılandırmacı anlayışı böyle bir ortamda anlam kazanmış ve eğitimin lokomotif görevini üstlenmiştir.

Günümüzün yeni eğitim anlayışı doğrultusunda öğrenme-öğretme sürecinin temel materyalleri olan tarih ders kitapları yeniden düzenlenir. Bu bağlamda yeni tarih anlayış doğrultusunda şekillenen tarih ders kitaplarının nasıl hazırlandığı önem

kazanmaktadır. Araştırma söz konusu anlayışın tarih ders kitaplarında uygulanışını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Tarih öğretimi yaklaşımlarının ve iyi bir tarih öğretiminin niteliklerinin farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak incelenmesini içeren bu çalışma, Türkiye için henüz çok yeni sayılabilecek yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili teorinin de ötesinde farklı tarih ders kitabı uygulama örneklerinin sunulması bakımından ayrıca önem taşımaktadır. Alexander’a (2000) göre “... eğitim karşılaştırmalı bir anlayış ve düş gücünden olumlu yönde etkilenir ve beslenir” . Eğitimde uluslar arası araştırma yapmak Schweisfurth’a göre (1996) “eğitimin doğası, bir ülkenin kendi eğitim sistemi, eğitimin kültürel bağlamı ve bunlar arasındaki ilişki ile ilgili olarak çok sayıda veriyi açığa çıkartmaya yardımcı olabilir (Akt; Yapıcı, 2006, s.66).

Bu çalışmanın sonucunda;

- Amerika, İngiltere ve Türkiye’deki Sosyal Bilgiler/Tarih ders kitaplarında yapılandırmacı anlayışın yansımaları ile ilgili önemli bilgiler elde edilecek;
- Elde edilen karşılaştırmalı bilgiler doğrultusunda Türkiye’deki ders kitapları daha geniş bir perspektifle değerlendirilebilecek;
- Amerika, İngiltere ve Türkiye’deki Sosyal Bilgiler/tarih ders kitapları alanında araştırma yapacaklara önemli bir bilgi kaynağı olabilecektir.

Bu çalışma Amerika, İngiltere ve Türkiye’de sosyal bilgiler/tarih ders kitaplarından elde edilecek verilerin Türkiye’de Sosyal Bilgiler/Tarih ders kitaplarının yeniden gözden geçirilmesine ve yeni düzenlemeler yapılmasına katkı sağlayabilme olasılığı açısından önemlidir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. 1999–2010 yıllarında ABD, İngiltere ve Türkiye’de yapılandırmacı eğitim anlayışı ile şekillenen II. Dünya Savaşı örneklemini içeren tarih ders kitaplarıyla sınırlıdır.
2. İçerik analizi belirlenen tema ve kavramlarla geliştirilen tarihsel yapılandırmacı kriterlerle sınırlıdır.

II. BÖLÜM

LİTERATÜR BİLGİLERİ

2.1. Modernizimden Postmodernizme

Her ülkede eğitim sisteminin görevi bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel değişimlere uyumlu nitelikteki insan gücünün yetiştirilmesidir. Bu bağlamda eğitim kurumlarının işlev ve işleyişleri ile eğitim programları bireylerin ve toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde düzenlenir.

Caupal (2004) hükümet politikalarının eğitim sistemi ve teknolojiye etkisi üzerine yazdığı makalede küreselleşme ortamında hayli gelişmiş teknolojik iş gücü becerisine sahip bireyler yetiştirebilmek, endüstrinin ihtiyacına cevap verebilmek ve destekleyebilmek için eğitim sistemlerindeki yapıyı geliştirmek zorunluluğuna dikkat çeker (s.6). Eğitim programlarını değerlendirme toplantısında benzer bir anlayışla çağdaş program geliştirme anlayışı içerisinde vurgulanan EPÖ (2005) da “... eğitim programlarının uygulanmasında kesinti olmaması için, uygulanmakta olan programların yeni oluşan gereksinimler doğrultusunda geliştirilmesi, genel kabul gören bir yaklaşım”(s.4) olmuştur. Beliren ihtiyaçların eğitim sisteminde organize bir şekilde düzenlenmesi için eğitim sistemini farklı açılardan etkileyen felsefi yaklaşımlardan/yaklaşımdan yararlanılmaktadır. Eğitim sisteminin şekillenmesinde benimsenen felsefi akımlar/akım, yetişmesi gereken insan profilinin çerçevesini de oluşturmaktadır. Bu nedenle Sönmez’in (1998) belirttiği gibi “Benimsenen eğitim felsefeleri eğitim ve öğretim programlarının oluşturulması sürecinde belirleyici değişkenlerden biridir” (s.58).

Toplumsal ve siyasal alanda meydana gelen değişmelerle birlikte değişen eğitim felsefelerini ele alacak olursak 20. Yüzyıl kendisinden önceki dönemlerde başlamış olan sosyal ve siyasal olayların sonuçlarının alındığı tanımlandığı bir dönemdir. Büyük imparatorluklar yıkılmış yerini ulus devletlere bırakmıştır. İmparatorlukların sömürgeleri üzerindeki etkisi azalırken çoğu kez ekonomik bağımlılık şeklinde yön

değiştirmiştir (Oktay, 2001, s.13). Sanayi devrimi ile bu alanda çalışabilecek bilgi, beceri ve tutuma sahip kalifiye eleman yetiştirme durumu, merkezi yönetimlerin istediği insan modeli ve ayrıca kültürel mirası gelecek kuşaklara aktaracak birey yetiştirme zorunluluğu ile realizm ve idealizm felsefi akımlarından beslenen “Daimicilik” ve “Esasicilik” eğitim felsefeleri öğretmen-merkezli bir anlayışla eğitimde etkisini hissettirmiştir (Öztürk, 2007, s.101). Öğretmenin tek otorite olduğu, bilgi aktarımın temel alındığı bu eğitim sisteminde Öztürk ve Otluoğlu’nun (2005) ana hatlarıyla belirttiği gibi “Milletini ve devletini seven, laik/seküler, bilimsel düşünen, problem çözen, özgür düşünceli, ekonomik davranan ve bağımsızlığını savunan kişiler yetiştirmek esas” (s.27) alınmıştır. Sanayi devriminden sonra ve XX. yüzyılın ilk çeyreğinde ABD’den dünyaya yayılan ilerlemeci ve yeniden kurmacı anlayışlara rağmen pratikte “Daimicilik” ve “Esasicilik” eğitim felsefeleri okullarda etkisini hissettirmeye devam etmiştir. “İlerlemecilik” ve “Yeniden Kurmacılık” eğitim felsefeleri pek çok eğitim sistemi üzerinde etkili olsa da tam anlamıyla sistemin bütününe şekillendiren felsefeler haline gelememiştir. Bunun nedenleri arasında öğretmenler ile anne ve babalar yeni eğitim felsefesinin uygulamaya dönük amaçlarını gerçekleştirmeye karşı çıkan ve direnen gruplar arasında yer almasıydı. (Öztürk, 2007, s.101). Sanayi Devrimi’nden Birinci Dünya Savaşı sonuna kadar dünyayı Batı’da yaygınlaşan milliyetçi ve kapitalist görüşler şekillendirmiş, savaştan sonra da bu görüşlere karşı Marksist anlayış yerini almıştır. Bu anlayışların eğitim kuram ve politikaları farklılık göstermiştir. İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra komünist ve kapitalist bloklar arasında şiddetli savaşlar meydana gelmiştir (Öztürk, 2007, s.101; Öztürk ve Otluoğlu, 2005, s.27).

Yüzyılın başlarında ve ikinci yarısında meydana gelen savaşlar dünyada pek çok devleti etkilemiş ve 1945’ten sonra dünya iki blok halinde kutuplaşırken her iki kutup ta gücünü silah teknolojisinde ve uzay yarışında kullanmıştır (Oktay, 2001, s.14). Makro milliyetçilik yerini mikro milliyetçilik akımlarına bırakmıştır. Bu akımların etkisiyle Balkanlar, Kafkasya, Orta Doğu ve dünyanın çeşitli coğrafi alanlarında kanlı çatışmalar ve iç savaşlar yaşanmıştır. Bu kaotik tabloya karşı insan hakları ve özgürlük gibi kavramlar güçlenmiş, uluslar arası kuruluşların gözetimi ve denetimi altına girmeye başlamıştır (Öztürk ve Otluoğlu, 2005, s.28). Böyle bir ortamda barışı sağlamak için Birleşmiş Milletler teşkilatı kurulmuştur. Bu teşkilat

alışmaları ile “İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi”ni hazırladı. Bu bildirge ile ayrıca eğitim bir sınıfa ait ayrıcalıklı bir hak olmaktan çıkarılıp herkes için gerekli bir insan hakkına dönüştürüldü (Oktay, 2000, s.14).

XX. yüzyılın son çeyreğinde Öztürk’ün (2007) belirttiği gibi “Soğuk savaşın sona ermesi ve bilişim devrinin sonucu olarak ortaya çıkan iki olgu, ‘Küreselleşme ve Bilgi ağı’; tüm dünyada eğitime ilişkin değerleri köklü bir biçimde değiştirmeye başladı”(s.102). Dünyanın hemen her alanında meydana gelen radikal dönüşüm eğitim sistemini de etkilemiştir. Bu zorunluluk karşısında ölkeler eğitim sistemlerini yeni dünya düzenine entegre olacak şekilde yeniden yapılandırmaya başlamışlardır. Dünyada pek çok alanda bölgesel savaş ve çatışma, açlık ve yoksulluk varlığını devam ettirirken eğitimin yaygınlaşması ile bilimsel gelişmeler XX. yüzyılda artarak devam etmiştir. Teknoloji insanın kolayca bilgiye ulaşmasını sağlarken pek çok alanda daha avantajlı konuma getirmiştir. Çok bilen insan, bilginin sürekli değiştiği ve eskidiği bir çağda yerini bilgiye nasıl ulaşacağını bilen, sürekli yeni bilgiler peşinde koşan kendini geliştirmeye çalışan insan tipine bırakmıştır. Geçmişin itaatkâr, uslu ocuk kavramı, kendi kararlarını verebilen, bunun sonuçlarına katlanabilen, hak ve sorumluluklarını paylaşabilen insan kavramıyla yer değiştirdi. Demokratikleşme 20. Yüzyılda dünyanın hemen her yerinde ulaşılmaya çalışılan önemli hedeflerden biri oldu (Oktay, 2001, s.15). Geleneksel eğitim anlayışları terk edilerek daimici ve esasici eğitim anlayışları yerini, ilerlemeci, yeniden kurmacı, varoluşçu ve politeknik eğitim anlayışlarına bırakmıştır. Eğitimde öğretmen merkezli görüşler yerini öğrenci merkezli görüşlere bırakmıştır. Öğrencilerin bireysel yeteneklerini geliştirmek esas alınmıştır (Öztürk ve Otluoğlu, 2005, s.28). Bu süreçte küreselleşmenin eğitime yüklediği görev Oktay’ın (2001) belirttiği gibi “yalnız ulusal sınırlar içerisinde başarılı olacak bireyleri değil, farklı kültür ve coğrafyalarda uyum sağlayabilecek ve başarılı olabilecek insanlar yetiştirmek”(s.17) temel amaç olmuştur. Küreselleşmenin yarattığı çok kültürlü ortamla karlaşan bireylerin verilen eğitimle çeşitli kültürlere karşı hoşgörölü bir yaklaşım içerisinde olabilecek çatışmaları önlemesi arzu edilen ve başarıya ulaşması istenen bir ideal olmuştur.

XX. yüzyıldan XXI. Yüzyıla aktarılan değerler arasında, özellikle küreselleşmenin ürünleri olarak eğitim ilişkileri açısından sıralayacağımız, çok dilli ve çok kültürlü

olma; hayat boyunca eğitim, çok kanallı eğitim, koşullandırma, öğretme yerine öğrenme veya öğrenen merkezli eğitim üzerinde dikkatle düşünülmesi gereken konulardır (Oktay, 2001, s.17). Stiglitz (2002) küreselleşmeyi her tür insan ilişkilerini göz önünde bulundurarak açıklamıştır; her türlü ulaşım ve iletişim masraflarının azaldığı, sermaye, bilgi, hizmet, mal ve insan akışının engellendiği, yapay duvarların ortadan kalktığı bir alan olarak belirtmektedir. Küreselleşmede ulusal ölçekte serbest ticaretin varlığı ulusal ekonomileri şekillendirmiştir (Stiglitz, 2002, s.9, 21, Akt: Say, 2008, s.4). Giddens (2002) küreselleşmenin ekonomik olduğu kadar politik, teknolojik ve kültürel boyutlarına da dikkat çekmiştir (Akt: Say, 2008, s.2). Serbest ticaretin yarattığı özelleştirme, Batı'dan Doğu'ya fabrika naklinin getirdiği belirsizliği, rekabetin yarattığı değişmeyi vs. Mulgan çağın yarattığı belirsizlik, tehlike ve korku olarak tanımlamış olmakla birlikte belirsizliğin de aralıksız değişimin bir ürünü olarak ileri sürmüştür (Mulgan, 1990, s.379, Akt: Say, 2008, s.5). Hâlbuki geçmişte meydana gelen değişimler tahmin edilebilir, kesin ve ilerleme ile ilişkili olarak değerlendirilirdi. Determinizmin kökenini oluşturan Newtoncu fiziğe göre “hareket kanunları, bir şeyin bir yerden bir yere gitmesi ve ya bir yere konması konusu kesin kanunlarla belirliydi”. Bu durum evrende olan her şeyin bir öncekinin durumuna göre tahmin edileceğine dayanan bir felsefeydi (Akt: Say, 2008, s.5). Halbuki yeni yüzyılda ise Heisenberg'in belirsizlik ilkesi bilim adamlarının geçmişte olduğu gibi tahminde bulunmasına ve ölçüm yapmasına izin vermiyordu. Kuantum mekaniği de atomik parçacıkların olasılık yoluyla değerlendirildiğini iddia etmektedir. Heisenberg ölçümün parçacığın durumuna göre değişeceğini ileri sürmüş ve bir parçanın bütün özelliğini bilemeyeceğimizi ileri sürmüştür. Gog'un (2006) belirttiği gibi Einstein'ın görelilik teorisi, büyük mesafelerde ve büyük hızlarda ne olduğunu açıklaması determinizmin evrene uygulanmasıydı. Bu durum hız ve zamanın göreliliğini, doğrunun da göreliliğine yönelik şüphe getirdi (Akt: Say, 2008, s.6). Hemen her şeydeki belirsizliğe rağmen eğitimde evrensel olarak kabul edilen anlayışlar ve doğrular yer almaktadır. Buna karşı sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan metotların sürekli değişmesi bize kuantum teorisini hatırlatmaktadır. Evrenselleşmeyle gelen neoliberal pazar sistemi kamu sektöründe özelleştirmeyi beraberinde getirmiştir. Özelleştirmenin dünyadaki genel eğilim olması, oluşan yüksek yaşam standardı ve bu standardı devam ettirmek

için yüksek kar elde etme arzusu daha fazla özelleştirmeye ve daha fazla rekabete neden olmuştur. Bu durumda gelecekte pazar faaliyetinin bizi kuşatacağı gerçeğini güçlendirmektedir. Pazarın işlerliği tüketici tercihine kaldığından dolayı bireysel karakter daha ön plana çıkmaktadır. Bu durumda devletler daha bireyci karakterde vatandaşlar yetiştirmek istemektedir. Leach, Scoones, Wynne'nin (2005) vurguladığı gibi öte yandan küresel rekabetin yarattığı güvensizlik insanları yeni tip dayanışmalara itecek sonuç olarak farklı yerel gruplar arasında dayanışma olacağı gibi dini, cemaatçi ve kan bağına dayanan türden de bir dayanışma olacaktır (Akt: Say, 2008, s.7). Ekonomik değişiklikler, etnik sakıncaları ortadan kaldıracak sosyal politikaların karşısında durmakla birlikte küreselleşmeyle birlikte yerelleşmenin ortaya çıkmasına da neden olmuştur.

Post-modernite parçalı olmayla açıklanabilir. En önemli tarafı yerelleşmedir. Malpas birçok edebi, kültürel ve sanatsal hareketi post-modern olarak adlandırarak onun izini 1950 ve 1960'lara kadar sürmüştür. Malpas (2005) bazı düşünürlere göre postmodernizm için ölümün birkaç kez ilan edildiğini belirtir. En son 11 Eylül 2001'de Dünya Ticaret Merkezine yapılan saldırının onun ölümü olduğunu iddia ederken yeni realizmin başlangıcı olarak da görür (Akt: Say, 2007, s.8). Post-modern yaklaşım Doltaş'a (2003, s.9) göre "Batı dünyasında modernizme ve onun savunduğu akılcılığa, evrenselliğe ve hümanist ideolojilere karşıt bir tavır olarak ortaya çıkmıştır." Blackburn (1996) postmodernistlerin evrensellik savıyla aslında pozitivizmin, beyaz ırkın değerlerini dünyaya empoze ettiğini, kadını erkeğin algısına mahkûm ettiğini, diğer kültürleri ise, evrensellik savıyla kendi bilgi ve değer anlayışını benimsemeye zorladıklarını söyler ve bunun sömürünün bir aracı olarak kullanıldığını ifade ettiklerini belirtir (Aydın, 2006b, s.60). Postmodernistlere karşıt duruş söylemlerde tekrarlanan gerçeklik ve doğruluğun, dil ve kültürün bireyin bilişsel yapısına bağlı olduğundan, evrensel bir bilgi ve değer bulunmadığıdır; her şey yerel ve kültürel. Yerellik olgusu, gerçeğin kültürlere göre değişebileceği ve evrensel bir gerçekliğin bulunmadığı savının bir sonucudur. Bu sava göre, her kültürün kendine göre doğruları vardır. Yalnız yerelliği evrenselin karşısına yerleştirmek ve evrenseli yadsımak, yereli kutsamak ve her toplumu yerel otantikliği içersinde bırakmak, kimi durumlarda oldukça kötü sonuçlar da doğurabilir. Söz gelimi, bilimsel yöntemden habersiz bir toplum, '*akan su pislik tutmaz*' anlayışını

kutsamış olabilir; yine, ‘*insan kurban etme*’ geleneğine ya da pek çok kadının ölmesine neden olan ‘*kadın sünnetine*’ yer verebilir. Tüm bu olgular, bilimin evrensel doğruları ve insani evrensel değerler yok sayılarak yerellik adına olumlu karşılanamaz. Bu insan türünün kendine ve hemcinslerine karşı islediği bağışlanamaz bir cinayet anlamına gelir. Oysa eğitime yüklenen en temel işlevlerden birisi, insanlığı bilim merkezinde evrensel bir kültüre doğru yönlendirmektir (Aydın, 2006a, s.7-8).

Son yıllarda eğitim sistemini biçimlendiren iki tezat yaklaşım aktardığımız gibi modernizm ve postmodernizmdir. Modernizm “akla, bilime, bilgideki nesnellığe ve evrenselliğe” vurgu yapan davranışçı, pozitivist bir yaklaşım iken, postmodernizm ise modernizmin temel kabullerine yönelttiği eleştirilerle “bilgide öznelliği, yerelliği, bilginin inşa sürecini ön plana çıkaran” yapılandırmacı bir yaklaşımdır. Bu iki kavramda göze çarpan belirgin özellikler modernizmin otoriter bir öğretmen ile hazır bilginin aktarıldığı pasif öğrencileri temsil etmesi, postmodernizm ise öğretmen merkezli öğrenmeye odaklanan modernizme karşı öğreneni merkeze alan bilginin yapılandırılmasını, işbirliğini, esnekliğini, bireyselliğe saygıyı ve yaratıcılığı ön plana alan bir model olmasıdır (Aydın, 2006b, s. 60). Postmodern anlayışta Özden’e (2003, s. 57-58) göre, “kesinlik ve mutlaklık reddedildiğinden, bilginin keşfi değil, yorumu söz konusudur. Bundan dolayı, öğrencinin birçok bilgiyi ezberleyerek zihinde depolaması yerine, daha az konuda fakat derinliğine çalışması, sınırlı sayıda konunun özünü kavraması önem taşımaktadır”. Bu durumu eleştiren Aydın’a göre bilginin kesif olarak değil, yorum olarak algılanması ve yorumun öznelleştirilmesi, gelişmemiş olan toplumlarda bilgi üretiminin önüne engel oluşturmaktadır. Bir diğer olumsuz yönde gelişmemiş toplumların kendi kültürlerini eleştiri süzgecinden geçirmemeleri, bilime dayalı kalkınma sürecine girmelerine engel oluşturmaktadır (Aydın, 2006a, s.9).

Modernist ve postmodernist eğilimlerin ihtiyaç duyduğu bireyin yetiştirilmesi eğitim sistemlerinin mevcut yapısıyla mümkün olamaması, program geliştirme yaklaşımında önemli bir değişimin yaşanmasına neden olmuş sonuçta öğretmen-konu merkezli anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa doğru radikal bir değişime

gidilmiştir (Gough, 1999; Smerdon, Burkam ve Lee, 1999, Akt: Bıkmaz, 2006, s.102). Bu değişim sürecinde UNESCO, Dünya Bankası, Avrupa Konseyi, Uluslar arası Para Fonu gibi pek çok uluslar arası kuruluş aracılık rolü üstlenmiştir. Pek çok ülkede reform sürecinin üzerinden yıllar geçmesine karşın arzulanan değişimin konusunda uygulamada genel bir başarısızlık görülmüştür. Neden olarak gösterilecek en önemli etken eğitim reformu bazı ülkelerde isteğe bağlı olarak yapılırken bazı ülkelerde ise dıştan bir zorlama ile yapılmaya çalışılmasıdır (Harlen, 1997, Pinto, 2004, Akt: Bıkmaz, 2006, s.102). Dıştan zorlama ile yapılan programların başarısızlığında aslında pek çok faktör etkili olmuştur. Özellikle gelişmekte olan ülkelerin uyguladıkları eğitim programı modellerini gelişmiş ülkelere aynen almaları programın uygulamadaki başarısını etkileyen pek çok koşulun yeterince dikkate alınmamasına neden olmaktadır. Ülkelerin farklı yapıda olan sosyokültürel, ekonomik özellikleri ile öğrenmeyi etkileyen psiko-sosyal faktörler iyi analiz edilmediği takdirde bu özelliklere dayalı özgün bir düzenleme yapılması zorlaşmakta eğitim reformlarında başarıdan söz etmek güçleşmektedir (Rogan ve Grayson, 2003, Akt: Bıkmaz, 2006, s.102). Ayrıca reformun, uygulayıcılar olan yöneticiler, öğretmenler ve veliler tarafından yeterince anlaşılamaması da uygulamadaki başarısızlığa neden olan önemli bir faktördür.

2.1.1.Yapılandırmacılık

Eğitimdeki en son döngü yapılandırmacılıktır (constructivism). Toplumsal yapıdaki değişimler eğitimde bazı temel değişimleri zorunlu hale getirmektedir. Bu değişimler yeni paradigmaları doğurmakta ve bilgi toplumunda da egemen olan paradigma “üretim paradigması” olmaktadır (Özden, 2003, s.16). Bu da bireylerin bilgi depolamasını değil onu kullanmasını ve yeni bilgiler üretmesini getirmektedir. Nitekim pozitivizm sonrası görüşler tek bir doğrunun olmadığı ön kabulü ile hareket eder. Bir başka deyişle pozitivist görüşler bilginin kümülatif olarak ortaya çıktığını ileri süren esasici (essentialist) bilgi tanımını kabul ederken, pozitivizm sonrası görüşler bilginin yorumlanarak oluşturulduğunu (constructed) savunurlar (Yıldırım ve Şimşek, 2004, s.24). Bu açıdan yapılandırmacılık öğrenme kuramlarının, özellikle de davranışçı öğrenme teorisinin eleştirisidir diyebiliriz. Yapılandırmacı

felsefenin pozitivizmi eleştirisine bağlı olarak ileri sürdüğü savlar, daha önceki sayfalarda açıklandığı gibi postmodernist felsefi anlayışla örtüşmekte, onun eğitime bir yansıması olduğu ileri sürülmektedir. Çünkü anılan savların hemen hepsini postmodern felsefi anlayışta bulmamız mümkündür (Aydın, 2006a, s. 8-9).

İnşa et(mek), yapılandırmak “To Construct” Latince “con struere”den gelir. Anlam olarak biçim vermek ya da düzenlemek anlamına gelir (*Mahoney, M. J. 2000: Constructivism Growing:1*). Construe İngilizce’de yorumlamak, tefsir etmek, mana vermek anlamına gelmektedir (Redhouse, 2000, s.83). Yapılandırmacılık, İngilizce “constructivism” sözcüğünün karşılığıdır (Demirel, 2001). Türkçe karşılığı olarak da “yapılandırmacılık” sözcüğü kullanılmaktadır (Oğuzkan, 1993). Kavramsal açıdan yapılandırmacılığı ele aldığımızda G. E. Hein’in (1991, s.1) ifadelerinde “bilginin doğasına ve insanın nasıl öğreneceğine dair bir bilgi kuramı ve aynı zamanda bir öğrenme teorisidir” diyebiliriz. Temel olarak yapılandırmacı bakış açısında bilgi herhangi bir kelime hakkında değil daha ziyade kelimenin yapılandırılması üzerinedir. Bilgi nesneler hakkında sabit bir bilgi olarak değerlendirilmez, nesneye yönelik bireyin kendisi tarafından bireysel olarak yapılandığı şey üzerinde durur (Sherman,1995: Akt: Wana Daphne ve Lin Hsiao). Farklı kavramlarla karşılaştığımız “oluşturmacılık”, “kurmacılık”, “bütünleştiricilik”, “yapılandırıcı öğrenme”, “yapısalıcı öğrenme”, “oluşumcu yaklaşım” gibi kelime ve kavramlarla “yapılandırmacılık” ifade edilmektedir (Çiçek, 2005, s.6). Çok sık kullanılan oluşturmacılık sözcüğünü kök hali olan *oluşturma* kavramının Türkçe karşılığı ve içerdiği kavramlar sorgulandığında *oluşturma(k)* kelimesinin dönüşlü bir fiil olduğu görülmektedir. Bu fiilin gerçekleşmesi sırasında bu fiili gerçekleştiren de etkilendir. Bilgi oluşturma sırasında bilgiyi oluşturan özne en çok etkilendir. Smith (1993) bilgi oluşturma sürecinin zihinsel süreçlerin gerçekleşmesi sürecinden geçilerek başarıldığını ve bu şekilde bilgi oluşturma sürecinin bireysel ve içsel bir kavram olduğunu aynı zamanda *oluşturma*nın işteş bir fiil olduğunu vurgular. Zira bilgi oluşturma eylemi çevreden ve öteki öznelerin varlığından bağımsız değildir. Bilgi oluşturma diğer öznelerle etkileşim sürecinde, birlikte, gerçekleştirilir. Dolayısıyla *oluşturma* kavramı içerisinde birliktelik, toplumsallık da vardır (Akt: Can, 2004, s.2). Buna karşın Türkçe kaynaklara baktığımızda *constructivism* kavramıyla ilgili bir uzlaşmanın henüz gerçekleşmemiş olduğunu görmekteyiz. Yalnız Şimşek’e göre oluşturmacı

sözcüğü Türkçe daha çok olmayan bir şeyi meydana getirme anlamını ifade etmektedir. Yapılandırmacı anlayışta ise bu eyleme konu olan bilgi ya da anlamdır. Bu iki anlamı karşılaştırdığımızda oluşturmıcılık sözcüğü daha çok bilginin ya da anlamın öğrenen tarafından biçimlendirilmesinden ziyade tümüyle oluşturulduğunu, ortaya çıkarıldığını, var edildiğini temel alan bir yapılandırmacı anlayışı çağrıştırmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım içerisinde bu anlayış radikal yapılandırmıcılık olarak bilinmektedir. Bu şekilde bakıldığında constructivism yerine, oluşturmıcılık sözcüğünü kullanmak çok uygun görünmemektedir (Şimşek, 2004, s.134).

ABD’de son yıllarda etkili olmaya başlayan yapılandırmıcılık, birçok filozof, psikolog ve eğitimcinin çalışmalarına dayanan bir bilgi kuramıdır (Çınar, Teyfur E., Teyfur M., 2006, s.49). Yapılandırmıcılığın köklerini araştırırsak yaklaşım sistematik bir biçimde Bruner tarafından 1960’lı yılların başlarında yapılandırılmış olsa da bu anlayışın izlerini felsefe tarihinin derinliklerinde görmek mümkündür (Aydın, 2007, s.23). Kayıtlara göre yapılandırmıcılığın bazı formlarını savunan M.Ö. 6. yy da *Lao Tzu, Buddha (M.Ö. 560-447) ve Heraclitus’a (540-475)* kadar sayısız filozof vardır. Batı kültüründe de *İmmanuel Kant (1724-1804), Arthur Schopenhauer (1788-1860) ve Hans Vaihinger (1852-1933)* gibi entelektüel genelolgar yapılandırmıcılıkta iz bıraktılar (Mahoney, 2000). Fakat yapılandırmıcılığın ne olduğunu açıklayan fikirler geliştiren ilk önemli kişiler *Jean Piaget ve John Dewey* olmuştur (Arslan, 2008, s.43). Glickman ve diğerlerine göre bu iki önemli kişinin dışında Immanuel Kant, Lev Vygotsky, Jerome Bruner ve Howard Gardner gibi bilim adamlarının çalışmaları da yapılandırmıcılığın şekillenmesine önemli katkı sağlamıştır (Glickman ve diğerleri, 2004, s.110). Bundan yaklaşık iki bin yıl önce tek bildiğim hiçbir şey bilmediğimdir diyen Socrates “bilgi sadece algıdır” demiştir. Duyumla bilgi arasında ilişki kuran Aristoteles; nesnelerin niteliklerini birincil ve ikincil olarak ayırıp, birincil niteliklerin duyuma ait olduğunu ve nesnel olmadığını, bu açıdan bildiklerimizin aslında idealarımız olduğunu söyleyen J. Locke; J. Locke’un birincil ve ikincil nitelik ayrımını yadsıyıp, deneyciliği mantıksal sonucuna götürerek varlığı algılanmaya indirgeyen ve var olmak algılanmaktır diyen G. Berkeley; I. Kant ise ontolojik gerçekliğin bilinemeyeceğini, bilinebilir olanın sadece görünüş olduğunu ve bu görünüşün de anlığın ve görünün kategorileri tarafından

belirlendiğini söylemiştir (Aydın, 2007, s.23). Aynı zamanda Mahoney'in belirttiği gibi Kant düşünce yapımızda gücü vurgulamıştır. Tecrübe ettiğimiz ilkeler düzenli olarak fikirler şeklinde dikkate alınır. Onun kategorileri öncüldü ve şu anda inşa et(mek) ve şema olarak adlandırılarak öncül olmuştur. Hans Vaihinger 1876'da Kant'ın bazı fikirlerini ayrıntılı olarak açıklamıştır. Filozof gibi tartışan Vaihinger göre aklın temel amacı ve zihinsel süreci gerçeği yansıtmadı ve tasvir etmedi fakat denizcilerin yaşam koşullarında bireysel olarak onlara yardım etti. "Fonksiyonel kurgu" vasıtasıyla kendi hayatımızı yaşadığımızı söyledi. Bu fikir Alfred Adler'in bireysel psikoloji teorisinin köşe taşı oluşturdu. Vaihinger'in çalışmaları kişisel yapılandırmacı teorisyen George Kelly, William James'in yazılarını etkiledi ve aynı zamanda çeşitli yapılandırmacı temalar keşfedildi. 19. yüzyıldan 20.yüzyıla geçişte o ve çeşitli meslektaşları merakla yapılandırmacılığı uyguladılar (Mahoney, 2000).

Bildiğimizin sadece zihnimizde imgesini oluşturduğumuzdan ibaret olduğunu ileri süren Giambattista Vico karmaşık insan yapısının biçimlenmesinde duygular, özelemler, saplantılar ve düşlerin etkisini vurgulamıştır (Şimşek, 2004, s.114). Aynı zamanda Vico insanın uyumunda, hayal gücü ve efsanenin önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir (Mahoney, 2000). Descartes doğrusal tümdengelimciliğe karşı sarmallık ve karmaşıklığı savunmuştu. Çek eğitim reformcusu ve din adamı Comenius, dil eğitimine ilişkin bu doğrultudaki görüşleriyle tanınmış; geleneksel sınıf düzenine karşı çıkan bayan Montessori, geniş ölçekli öğrenci insiyatifini öne çıkarmıştır. "Genetik epistemoloji" kavramının önderi Piaget bireyin kendi kafasındaki gerçeklik modelini kendisi biçimlendirip sürekli yenilediğini ileri sürmüştür (Şimşek, 2004, s.114). Tüm bilginin belli bir perspektifin ürünü olduğunu söyleyen ve Apallondionyosus imgelerine başvurarak modern bilginin nesnellik adına duyguları öldürmeye çalıştığını ileri sürerek onu eleştiren Nietzsche; bilgiyi ve doğruyu araştırmayı, nesnel bilginin olamayacağını savlayan J. Dewey; bilginin belli bir kültürün ürünü olduğunu, bu açıdan evrensel ve nesnel bilgidен söz edilemeyeceğini ima eden T. Kuhn ve bilgide dile vurgu yapan ve dilin sınırıyla bilginin sınırını özdeşleştiren Wittgenstein gibi düşünürlerin felsefi anlayışında yapılandırmacı anlayışa dair izler yer almaktadır. Bu düşünürlerin hiçbirisinin felsefi anlayışının tümüyle yapılandırmacı anlayışa indirgenemeyeceğini söylemek gerekir; çünkü bu düşünürlerin felsefi söylemleri ne özdeş ne de tek biçimcidir. Belki burada

söylenilmesi gereken, onların, ontolojik ve epistemolojik görüşlerinin kimi uzantılarının bilişsel, toplumsal ve radikal felsefi yapılandırmacılığa temel oluşturduğudur (Aydın, 2007, s.15, 23-24).

Constructivism 20. yy. ikinci yarısında büyümeye devam etti. Çeşitli kitaplarda ve uluslar arası dergilerde yapılandırmacılık üzerine odaklanan çok sayıda çalışmalar yayınlandı. 1996 yılında insan bilimlerinde toplumsal yapılandırmacılık teorisi gelişmiş bir iletişim ve cesaretlendirme üzerine biçimlendirildi. Araştırmalar, uygulamalar, gelişmiş dinamik kişisel sistem, sosyal gömülü, karmaşık aktiviteler olarak insanlar için uygun yansıyan uygulamalardır. Bu toplumsal yapılandırmacılık alanında Walter Truett Anderson, Albert Bandura, Jerome S. Bruner, James F. T. Bugental, Donald H. Ford, Viktor E. Frankl, Kenneth J. Gergen, Vittorio F. Guidano, Hermann Haken, Yutaka Haruki, Humberto R. Maturana, Joseph F. Rychlak, Francisco J. Varela, Heinz Von Foerster, Ernst von Glasersfeld and Walter B. Weimer gibi psikoloji, psikiyatri ve tıp bilimi ile uğraşan bilim adamları ve bunun dışında bu listeye ekleyeceğimiz biolojiden, tarihe, dil biliminden, nöroloji bilimine ve fizik, siyaset bilimi alanın da çalışan pek çok bilim adamı bu çalışma içerisinde yer almıştır (Mahoney, 2000).

Yapılandırmacılık, aslında eğitim bilimciler arasında köklü tartışmalara yol açmakta kimi kez bir öğrenme kuramı olarak belirtilirken, kimi kez bir eğitim kuramı olarak üzerinde durulmakta, kimi zaman da bir bilgi kuramı, kimi kez de eğitimbilimsel etik ve politik bir kuram şeklinde ya da bir dünya görüşü, felsefi bir kuram olarak da sunulmaktadır (Aydın, 2007, s.11). Kısacası yapılandırmacılık bir öğrenme kuramı olmanın yanında, aynı zamanda bireysel bilgi, bilimsel bilgi, öğretim, eğitim, biliş, etik, politik kuram ve bir dünya görüşüdür. Bu özelliğinden dolayı felsefeden matematiğe, sosyolojiden mimarlığa, yönetim ve organizasyona kadar pek çok alanda etkili olmuştur (Matthews, 2000; Akt: Şimşek, 2004, s.117). Bu durum yapılandırmacılığı ortaya koyup sınırlarını belirlemede güçlüklerle neden olmaktadır. Yapılandırmacı kuram üzerine çalışan teorisyenler, bilimsel gerçeğin varlığını reddetmekte, bu gerçekliğin keşfedilmeyi-doğrulanmayı beklediği fikrini onaylamamaktadırlar. Mevcut bilginin doğrudan bireylerin zihinlerine aktarılmasının mümkün olmadığını bunun yerine bilginin bireylerin zihinlerinde şekillendiğini öne

sürmektedirler. Başka bir ifadeyle bilginin bireyin kendi yaşam tecrübelerine dayalı olarak oluştuğuna vurgu yapmaktadırlar (Schunk, 2004, Fensham, Gunstone ve White, 1994; Driver ve diğerleri, 1994; Akt: Bıkmaz, 2006, s.102). Bu bağlamda “Yapılandırmacılık” olarak adlandırılan bu “paradigma” keşfedilmesi gereken bilgiyi ve bireyler arasında farklılık göstermeyen nesnel bilgiyi reddetmektedir. Söz konusu akım Driver, Erikson (1983) ve Glesne ve Peshkin’in (1992) belirttiği gibi “bilginin keşfedilmek yerine yorumlandığı, ortaya çıkarmak yerine bireyin zihninde yapılandığı bir süreçtir” (Kabapınar, 2007, s.14). Bu ifadeler, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını anlatır. Kısacası bireyler bilgiyi birebir almadan, kendi bilgilerini yeniden ortaya koyup oluştururlar. Yeni bilgiyi kendilerinde olan bilgiyle birlikte, yine kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler (Özden 2003, s.54-55). Fosnot’a (1995) göre yapılandırmacılar beyni bilgisayara benzeten görüşleri kabul etmezler. Beyin daha esnek, kendini değiştiren, yaşayan, özgün ve kendini yeniden şekillendiren bir yapıdır (s.33). Yapılandırmacılıkta öğrenme, sosyal bir etkileşim sürecinde ortak anlamlara vararak sosyal anlam ve modelleri bireysel olarak yeniden yapılandırılması olarak kabul edilmektedir (Wheatley, 1991, s.9-21).

Yapılandırmacı yaklaşım gerçek öğrenmeye vurgu yapar. Öğrenme çevresinde uzmanların, öğretmenlerin ve öğrencilerin yer aldığı bir projedir. Aynı fikri paylaştan G. E. Hein’in (1991) yapılandırmacılıkla ilgili saptamalarında “... öğrenenlerin bilgiyi kendilerinin yapılandığına gönderme yapmaktadır. Öğrenen kişi kadın ya da erkek olsun bireysel (ve toplumsal olarak) anlamı yapılandırır”. Aslında öğrenme denilen şey Kaptan ve Korkmaz’a (2001) göre anlamlandırma ya da anlam yapılandırma sürecidir. Her öğrenci öğrenirken anlamı bireysel ve sosyal olarak yapılandırır. Bu öğrenme yaklaşımında öğrencinin önceki yaşantıları, öğrenmede temel oluşturur. Bilgi, konu alanlarına bağlı olarak değil, bireylerin yarattığı ve ifade ettiği şekilde yapılandırılarak var olur. Bu nedenden ötürü bilgi deneysel, sübjektif ve bireyseldir (s.41). Aslında yapılandırmacı öğrenme anlamlıdır ve gerçek bir bağlamdan oluşmaktadır. Dışarıdan elde edilen hazır ve erişilebilir bir bilgi olmaktan ziyade çevresel koşullardan bağımsız gerçekleşen öğrenen tarafından bir anlam kazandırılan, yeniden yapılandırma süreci olarak kabul edilmektedir (Terhart, 2003, s.25-44). Yapılandırmacı görüşe göre öğrenme fiziksel ve sosyal ortamda

gerçekleşir. Sosyal ortamın öğrenmeye ve gelişime yardımcı olduğu Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramında da vurgulanmaktadır.

2.1.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşımlar

Yapılandırmacı kuramda bilginin nasıl oluştuğuna ilişkin üç farklı anlayış vardır. Bunlar; bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılıktır.

2.1.1.1.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Ausubel (1968), Bruner (1990), ve Piaget (1972) başlıca bilişsel yapılandırmacı teorisyenlerdir (Huitt, 2003). Bilişsel yapılandırmacılıkta adı sıklıkla anılan Jean Piaget bilişsel gelişim modelini geliştirdi (1776-1841). Güçlü yapılandırmacı teorik sunumunu *The Sensory Order* “Duyuların Emri” adlı bir başlık altında kitaplaştırdı. Bu kitabıyla 1974’te Nobel ödülünü kazandı (Mahoney, 2000). J. Piaget’e göre “bilginin zihinde inşası ve anlam oluşturma insanın gelişim evreleri ve bilişsel yapılarında meydana gelen değişimlerle ilgili bir durumdur” (J. Piaget, 1971: Akt: Aydın, 2007, s.12). Bu bağlamda bilişsel yapılandırmacılar bilginin nasıl oluştuğunu açıklamada Piaget’in teorisini kullanır.

Çocuktaki algı ve mantığı ilk araştıran kişi Piaget'dir. Çocuğun akıl yürütme şeklini yetişkinlerle karşılaştırarak çocuk düşüncesinde var olan ayırt edici özgül nitelikleri görür ve bunları ortaya koyar. Çocukla yetişkin arasındaki farkın yalnızca niteliksel olduğunu vurgular. Piaget, çocuk düşüncesini merkezi ve birleştirici bir olgu etrafında kendine özgü bir mantığı olan bir bütün olarak görür (Lorshbach ve Tobin, 2007). Piaget çocuğun içinde bulunduğu gelişim döneminin onun zihinsel gelişimini ve bakış açısını etkilediğini ileri sürmüştür. Piaget çocukların ve yetişkinlerin dünyalarının birbirinden farklı olma sebeplerini ve bireylerin dünyayı anlamasını sağlayan bilişsel süreçleri açıklamaya çalışmıştır (Yanpar, 2005, s.91). Aydın (2007), Piaget bilginin nasıl inşa edileceğine dair “evrimsel bir görüş” ileri sürmekle birlikte bilginin nasıl inşa edildiğine tam bir yanıt almanın mümkün olmadığını söyler (s.14).

Piaget bilişsel yapılandırmacılığa dair bilginin doğasıyla ilgili üç terim kullanmaktadır: Şema, kavram ve yapı. Şema fiziksel ve zihinsel olabilmekte bir çocuk tarafından problemin çözümü için tekrar tekrar kullanılan süreçleri ya da hareketleri ifade etmektedir. Kavramlar içinse aralarında hedef yönelimli süreçler içermeyenlerin anlamayı kolaylaştırdığını ifade etmekte ve bu yönüyle kavramları şemalardan ayırmaktadır. Piaget kavramların çocukta zamanla yavaş yavaş geliştiğini ifade etmektedir. Üçüncü terim olan yapı ile “bilginin ve fikirlerin organize olmuş şeklini açıklamaktadır” (Yurdakul, 2005, s.41).

Bilişsel yapılandırmacılar, bilginin zihinde inşasını açıklamak için Piaget’nin öne sürdüğü özümleme, düzenleme ve bilişsel denge teorisine başvurmaktadırlar (Piaget, 1992, s.57; Phillips ve Soltis, 2005, s.44; Akt: Aydın, 2007, s.14). Piaget’nin özümleme ve düzenleme kavramları bilişsel yapılandırmacı öğrenmeyi açıklamada önemlidir. Bireyin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapı “denge” öğrenmede başlangıç noktasını oluşturur. Piaget’ye (1977) göre birey sahip olduğu bilgilerle ve bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapıyla çatışan yeni bir bilgi, durumla ya da olayla karşılaştığında, düşüncelerini yeniden gözden geçirmektedir (Kılıç, 2001, s.10). Elde edilen yeni bilgiyi özümleme aşamasında var olan yapıların değiştirilmesi gerekmektedir. Piaget bu aşamayı tanımlamada düzenleme kavramını kullanmaktadır. Şemalara dayalı bilişsel yapılar yaşantıları yorumlamada ve dengesizlik yaşandığında uygun olmayan şemaları değiştirmektedir. Bu düzenleme gerçekleştirilirken, yeni bilgi özümsemekte ve birey yeni bir bilişsel dengeye ulaşmaktadır (Özden, 2003, s.59). Piaget özümleme ve düzenlemenin birbirine zıt yönde çalıştığını belirtmektedir. Özümleme ve düzenleme arasında kurulacak bir dengeyle daha yüksek standartta bir anlama düzeyine erişileceğini ifade etmesine karşın dengesizliği de bilişsel gelişim için gerekli görmektedir. Bu bağlamda farklı fikirlerle karşılaşmanın yarattığı dengesizliğin bilginin oluşumu açısından önemli olduğu üzerinde durmaktadır. Doolittle (1999) bilgiyi dışsal gerçekliğin içselleştirilmesi ve yeniden yapılandırılmasının ürünü olarak belirtir. Dışsal gerçeklik, içselleştirme sonucu bilişsel süreçlerle birlikte içsel yapılara dönüşmektedir. Dışsal gerçekliğin birey tarafından bilinebileceği iddiası bilişsel yapılandırmacılığı sosyal ve radikal yapılandırmacılıktan ayırmaktadır. Piaget’in kuramında Epstein ve Ryan’ın (2002) vurguladığı gibi öğretmenin rolü önemlidir.

Öğretmen sınıfa ilginç materyaller getirmeli, öğrencileri kendi bilgilerini oluşturmaları için yüreklendirmeli ve buluş yeteneğini geliştirmelidir (Yurdakul, 2005, s.43).

Piaget'nin kuramının eğitimsel çıkarları ise aşağıda sunulduğu gibi sıralanabilir Byrnes (2001), Sternberg ve Williams (2002):

- Eğitim Programları düzenlenirken her bir gelişim seviyesindeki düşünmenin kendine özgü nitelikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Çocukların bilişsel gelişim düzeyi dikkate alınmalı, onların gelişimsel olarak yapamayacağı beklentileri oluşturulmalıdır.
- Zihinsel yapıların yaratılması için öğrenenlerin öncelikle amaca ulaşmada tekrar yapmaları ve hareket şemalarını içselleştirmeleri gereklidir. Öğrenenlerin hedefe ulaşmalarını sağlayan eylemlerini sürekli uygulamaları için olanaklar yaratılmalıdır.
- Öğrenenlere sonraki fikirlerin öncüsü olarak hizmet edebilecek yardımcı ya da rehber fikirler, onların var olan yanlış anlamalarıyla çelişen deneyimler ve kavrayıp uygulayabilecekleri alternatif yaşantılar sunulurken düşüncelerinde gelişim sağlanmalıdır. Öğrenenlerin yeni şema geliştirmeleri yanında var olan şemaları geliştirmeleri için özümleme ve düzenleme arasında denge kurulmalıdır.
- Öğrenenlerin yeni şema geliştirmeleri yanında var olan şemaları geliştirmeleri için özümleme ve düzenleme arasında denge kurulmalıdır.
- Çocukların doğuştan getirdiği bilimsel özelliği yansıtmalarına yardımcı olunmalı, bunun için doğal merakın açığa çıkışı teşvik edilmelidir.
- Yanlışlara ve nedenlerine karşı duyarlı olunmalı, yanlış vurgulamak yerine fikrin altında yatan nedenler araştırılmalıdır.
- Yeni bilişsel yapıların eskilerin üzerine kurulduğu düşünülerek öğrenme süreçlerinde öğrenenlerin ön bilgileri dikkate alınmalıdır (Yurdakul, 2005, s.43-44).

Piaget'nin bilişsel gelişimle ilgili fikirleri pek çok eleştiriye uğramıştır: Piaget'nin bilişsel gelişimi mekanik bir süreç olarak aşamalandırması, örneklemini yalnız akademisyen (kendi ve birlikte çalıştığı kişilerin) çocuklarının oluşturması nedeniyle genelleme yapılamayacağı, bilişsel gelişimde bireysel farklılıkları, sosyo-kültürel ve dilsel özellikleri göz ardı etmesi psikolog ve eğitimciler tarafından eleştirilmesine yol açmıştır (Dilek, 2002, s.78; Sutherland, 1992, s.75-76, Yapıcı, 2006, s.31). Bunlardan bazıları özellikle çocukların ne yapabildiği üzerine odaklanmak yerine ne yapamadığı üzerine odaklanması, işlem öncesi dönemi ayrıntılı incelerken somut işlemler dönemini ihmal etmesi, tüm yetişkinlerin soyut işlemler dönemine ulaşması gibi konularda eleştiriler almaktadır. Özellikle Piaget'e muhalif olan Neo-

Piagetianlar tarafından bilişsel gelişimin soyut işlemlerle bitmediği yönünde eleştiriler gelmektedir. Eğitimde uygulanmaya başlanan yapılandırmacılığın özellikle Neo-Piagetian görüşlerin yansıması olduğu kabul edilmektedir (Yurdakul, 2005, s.43-44).

2.1.1.1. 2. Sosyal Yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılar öğrenmeyi açıklamada Lev Vygotsky'nin sosyo-kültürel öğrenme kuramını temel almaktadırlar. Vygotsky Piaget'yi bilişsel yapılandırmacılıkta bilgi ve anlam oluşturmada daha çok bireyi ön plana çıkarıp toplumsal süreçlere daha az yer verdiği için eleştirmiş ve toplumsal süreçleri merkeze alan yeni bir kuram oluşturmuştur (Vygotsky, 1978, s. 80; Akt: Aydın, 2007, s.16). Vygotsky biyolojik faktörlerden çok “toplum/çevre ve kültürün” üzerinde odaklanmıştır. Vygotsky'ye göre çocuklar kendi kültürlerini sosyalleşme süreci içerisinde “mitler, kurgusal öyküler, şarkılar ve tarih gibi” kültürün önemli araçlarıyla öğrenirler (Akt.Yapıcı, 2006, s.31). Moll'a göre Vygostky eğitimin sosyal ve kültürel bir etkinlik olduğunu ve bilimsel olarak incelenecek kavramları da ayırtırmak yerine bütün olarak görülmesi gerektiğini söylüyordu. Sosyal yapılandırmacılığın doğasında işbirliği ve sosyal etkileşim vardır. Applefield ve diğerlerine (2000) göre işbirliği ve sosyal etkileşim, bilişsel yapılandırmacılıktaki bireysel araştırmanın yerine geçmektedir. Birey, sosyal etkileşim ve bilişsel süreçler sonunda kendi bilgisini yapılandırmaktadır. Sosyal yapılandırmacılıkta bilginin inşası ve anlam oluşumunda iki olguya dikkat çekilmektedir; ilki sosyal etkileşim bir diğeri de çevreyle etkileşimini olanaklı kılan psikolojik araçlardır. Psikolojik araçlar; “mantık, sembolik düşüncüler, kavramlar, düşünce kalıpları, işaretler, sayılar ve sözcükler” insanların birlikte yaşarken kullandıkları araçlardır. Vygotsky'nin bu psikolojik araçlar içerisinde üzerinde en fazla durduğu dildir (Akt: Aydın, 2007, s.16). Sosyal yapılandırmacılıkta bilginin sosyal etkileşim ve dil kullanımının ürünü olduğu savunulduğundan bireysel deneyimden çok paylaşım sürecine vurgu yapılmaktadır.

Sosyal yapılandırmacılıkta bilginin Doolittle (1999) sosyal etkileşimlerle yapılandırıldığını ve kültürel uygulamaların içinde çok katımlı çabanın sonucunda oluştuğunu belirtir (Akt: Karaduman, 2005, s.28). Vygotsky'ye göre sosyal yaşantılar düşünmeyi ve dünyayı yorumlamaya dair bakış açılarını şekillendirmektedir. Ona göre “bireysel biliş” sosyal ilişkilerden doğmaktadır. Sosyal ilişkilerin gerçekleştiği grupta yer alan daha bilgili akran ve yetişkinler genelde dil yoluyla diğerleriyle birlikte bilgiyi yapılandırarak üst düzey zihinsel öğrenmelerini gerçekleştirmektedirler (Yurdakul, 2005, s.44). Burada vurguladığımız dil Vygotsky'ye göre “yüksek öğrenme biçimleri, problem çözme ve yeni yeteneklerin kazanımını olanaklı kılan en üst düzey psikolojik araçlardır” (Aydın, 2007, s.16).

Perkins (1999), bireyleri öğrenme özelliğine göre üçe ayırmıştır: Aktif, sosyal ve yaratıcı öğrenenler şeklinde. Aktif öğrenen öğrenciler dinleme, okuma ve çalışma gibi rutin egzersizlerin yerine bilimsel tartışmalar yapmak, hipotez oluşturmak ve araştırma yapmak gibi etkinliklerden hoşlanan ortak özelliklere sahiptir. Sosyal öğrenenler ise bilgi ve anlamayı sosyal olarak yapılandırırlar. Bireysel değildirler, diğerleri ile sürekli diyalog halindedirler. Yaratıcı olan öğrenenler ise öğretmenin eşliğinde bilimsel teorileri ve tarihsel bakış açısını yeniden keşfederler. Öğretmenin onlara yaptırdığı çeşitli egzersizler bireylerin öğrenecekleri konuyu yeniden keşfetmelerini sağlar (s.7-8). Perkins bireyin öğrenmesini etkileyen önemli şeyin sosyal çevre olduğunu vurgulamıştır. Sosyal yapılandırmacılar sosyal çevrenin öğrenme üzerindeki etkisinin çok büyük olduğunu vurgular bu nedenle eğitimciler çocukların arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle işbirliğini desteklemeli ve yüreklendirmelidir. Çocuğun gelişmesinde ve öğrenmesinde öykünme/model alma ve öğretim önemli bir rol oynar. Bunlar insana özgü niteliklerini ortaya çıkarır. Böyle bir ortam çocukları bilişsel gelişiminin yanında, diğer gelişim alanlarının (duygusal, sosyal) gelişiminde de oldukça önemli bir rol üstlenmektedir (Çeçen, 2000, s.25; Vygotsky, 1988, s.150-152; Akt; Aydın, 2007, s.17). Vygotsky sosyal etkileşimin bilişsel gelişimi kolaylaştırdığı mekanizma modelini çıraklığa benzetmektedir. Burada çırak sorunu çözmek için ustayla yan yana çalışmaktadır. Vygotsky'ye göre bu noktada gelişim “çırağın burada varolan bilgi ve becerilerini gerçekleştirmesi için işbirliği sırasında yapılanları kendine mal ederek, ortak bilişsel işlemleri içselleştirmesi üzerine kurulmaktadır (Yurdakul, 2005, s.45). Sosyal etkileşim

yoluyla gerçekleşen öğrenme, bireyin diğer insanlarla yaptığı bilgi alışverişleri, tartışmalar ve paylaşımlar oranında artar ya da azalır. Bu nedenle, öğrenme ortamı, öğrencinin birbiriyle etkileşime girebileceği, işbirliği ve dayanışma yapabileceği bir şekilde yapılandırılmalıdır (Aydın, 2002, s.20).

Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramının eğitimsel çıkarımları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Çocukların dışsal diyalogları içselleştirerek öğrendikleri dikkate alınmalıdır. Çocuklar çevrelerini gözleyerek daha iyi öğrenirler ve eleştirel düşünebilirler. Bu süreçte öğretmen ve diğer öğrenenler model olmalıdır.
- Öğretmenler çocukların kendi kendilerine ilerlemelerine yardım etmek için onlara rehberlik eden destekleyiciler olarak davranmalıdır.
- Öğretim çocuğun o anki bilgi seviyesinden her zaman ileri düzeyde olmalıdır. Öğretmenler çocukların yakınsal gelişim alanı içinde öğretim süreçlerini tasarlamalıdır. Çocuklar kapasitelerinin üstünde işlem yapamadıklarından uygun bir rehberlikle çocukların bu alan içinde gelişmeleri sağlanabilir.
- Çocukların bir beceriyi içselleştirebilmeleri için, öğretim dört aşamada ilerlemelidir. İlk aşamada öğretmenler beceriye örnekler vermeli, ne yaptıklarına ve niçin yaptıklarına ilişkin sözel açıklamalar getirmelidirler. İkinci aşamada öğrenenler öğretmen ne yaptıysa onu taklit etmeye çalışmalıdırlar. Üçüncü aşamada öğrenenler beceriler üzerinde daha fazla hâkimiyet sağladıkça yavaş yavaş geriye çekilmelidirler. Son olarak da öğrenenler beceriyi içselleştirmek için yeterince uygulama yapmalı ve uzman davranışları sergilemelidir.
- Öğrenenler içsel kavramların daha doğru ve genel olması için bilimsel kavramlarla yüz yüze getirilmelidir.
- Dil ve düşünce birbiriyle yakından ilişkili olduğundan düşüncenin gelişimi için dil becerilerinin gelişmesine yardımcı olunmalıdır. Çocukların dil becerilerinin gelişmesine yardımcı olunarak onların düşünceleri değiştirilebilir (Funderstanding, 2008).

Eğitimsel çıkarımlarda görüldüğü gibi ve Epstein ve Ryan'ın (2002) da belirttiği gibi Vygotsky destekleyici (scaffolding) kavramına özel bir önem vermiştir. Bu kavram öğrenene destek veren öğretmen, akran grubu ve aileyi içine almaktadır. Okulda destekleyicileri kullanan öğretmen öğrencilerin problemlere yaklaşımlarında onlara rehberlik eder, grupta çalışmalarını destekler, konu ve sorunlar hakkında düşünmeye yönlendirir ve öğrencileri yüreklendirir. Bu görüşü destekleyen Perkinson da öğretmenin, öğrencilerin yeni bakış açıları ya da teorileri yeniden keşfettirmelerinde ve sosyal ortam içerisinde bilgiyi inşa etmelerinde önemli bir yardımcı olduğunu

vurgulamıştır (Perkinson, 1999, s.8). Bu şekilde öğretmen bireylerin hem bilişsel yeteneklerinin gelişmesine hem de sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasına katkıda bulunmaktadır.

2.1.1.1. 3. Radikal Yapılandırmacılık

Radikal yapılandırmacılığın savunucularından olan Von Glasersfeld bilgiyi “Kavramsal yapıları inşa etmek olarak” ele almaktadır. Bilgi, nasıl tanımlanırsa tanımlansın aslında kişilerin kafalarında ve kişinin kendi deneyimlerine bağlı olarak bildiği şeylerin üzerinde şekillenir. Von Glasersfeld, bilginin öznen bağımsız olmadığını ifade eder (Suchting, 1998; Akt:Yanpar, 2006, s.93). Radikal yapılandırmacıların üzerinde durdukları bireyin zihninde kendi gerçeğinin yine kendisi tarafından oluşturulduğudur. Bilmenin doğası sosyal olarak paylaşılan deneyimlere, dile ve üzerinde fikir birliğine varılan anlamlara dayanır. Birey edindiği bilgileri kendi deneyimleri ve düşünceleri ile bilgiyi zihninde aktif olarak yapılandırmaktadır. Bireylerin deneyimleri farklı olduğundan, sunulan bilgi de farklı yorumlanabilmekte; bu nedenle, bireylerin oluşturduğu gerçekler birbirine ya da dış dünyadakine benzemeyebilmektedir. Bireyin öğrendikleri birebir dış dünyanın yansıması olmamaktadır. Bireyin oluşturmuş olduğu bu anlamın, dışsal gerçeklik denilen şeyle uyuşması beklenemez. Çünkü bireysel olarak deneyimlerimiz değiştiğinden doğruluğun ya da gerçekliğin tek bir doğru görüşü yoktur. Von Glasersfeld’e (1996) göre; bilgi, nasıl tanımlanırsa tanımlansın aslında kişilerin kafalarında ve kişinin kendi deneyimlerine bağlı olarak bildiği şeylerin üzerinde şekillenir (Aydın, 2002, s.20; Karaduman, 2005, Arslan, 2007, s.53).

Stahl’a (1995) göre radikal yapılandırmacılığın dört ilkesi vardır. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir:

- Bilgi duyular aracılığıyla edilgen bir biçimde alınmaz, iletişim yoluyla dışsal kaynaklardan doğrudan transfer edilmez.
- Bilgi öğrenen tarafından etkin olarak yapılandırılır.
- Bilişin temel işlevi uyum sağlamadır.
- Biliş öğrenenin dünyasını düzenlemesine yardım eder (Arslan, 2007, s.54).

Bilişin amacı gerçeği keşfetmek değil, kişinin deneyimlerini düzenlemektir. Ernst von Glasersfeld (1996) öğretmenlerin çoğunlukla öğrencilere gösterdikleri rehberliğin çok önemli ve gerekli olduğunun farkında olduklarını belirtmiştir. Bu duruma neden olarak da yapılandırmacılıkta bir probleme getirilecek çözüm önerilerine ait farklı bakış açılarının olmasının kaçınılmaz olduğunu ifade etmiştir (Arslan, 2007, s.54). Bütün bunlar gösteriyor ki; radikal yapılandırmacılık açısından dışsal bir gerçekliğin varlığı tartışılabilir. Bu durumda nesnel gerçeklikten söz etmek mümkün değildir. Anlamı bireyler tarafından oluşturulan bilgi de öznelidir. Gerçekliğin tek bir bağımsız anlamı yoktur; sadece deneyimde bulunanlarca empoze edilen anlamlar vardır. Öğrenme bireysel çabanın ürünüdür.

Bu bağlamda bilişsel yapılandırmacılık yapıyı, sosyal yapılandırmacılık anlamı, radikal yapılandırmacılık her ikisini vurgulamaktadır (Doolittle, Peter, 1999). Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik bu üç yaklaşım öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin önemli ipuçları sağlamaktadır. Bu üç yaklaşımın eğitimsel çıkarımları doğrultusunda düzenlenen öğretme-öğrenme süreçleri öğrencinin kendi bilgisini, çevresi ile etkileşime geçerek kalıcı bir şekilde zihninde yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır.

2.1.1.2. Yapılandırmacı Kuramda Öğretme-Öğrenme Süreci

Bir öğrenme öğretme anlayışı olan yapılandırmacı kuramın temelinde başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşü yatmaktadır. Bu durumda bilgi bireyin çevresindeki nesneler, olaylar veya varlıklarla olan etkileşimi sonucunda zihninde bu nesnelere yüklediği anlamdır. Bu nedenle, bilgi birey tarafından yapılandırılır ve bu yapı kişiye özgüdür (Saban, 2002, s.167; Gray, 1997, s. 2).

Yapılandırmacı öğrenme, derslerde popüler bir öğretme stratejisidir. Ders esnasında öğrenme, öğrenci öğretmenin söylediklerini dinler pozisyonda ve de tahta da yazılanları not almakla meşgul olduğu bir anda bilişsel olarak öğrencinin pasif olduğu bir ortam oluşmaktadır. Aynı etkinlikte öğrenci öğretmenin söylediklerini anlamak için mücadele ettiğinde ya da öğretmenden yardım istediğinde bilişsel

olarak öğrenen daha aktif pozisyonda olmaktadır (Calburn, 2007, s.14). Bruner da (1990) yapılandırmacılıkta öğrenen bireyin, bilgi ve becerilerini aktif olarak inşa ettiğini vurgular (Hein & Huitt, 2003, s.1). Marlowe ve Page (1998) yapılandırmacı anlamda bir öğrenmenin “yaratma, keşfetme ve bilgi geliştirmeye” ilgili olduğunu ve içerisinde “bilginin hem işlenmesi hem de sonuçların sorgulanması, yorumlanması ve analiz edilmesi, bu bilgiyi ve düşünme işlemi geliştirme, artırma, fikir ve düşüncelerin anlaşılması ile anlamın yenilenmesi ya da geliştirilmesi ve edinilen deneyimlerle geçmişteki deneyimlerin bütünleştirilmesi” gibi bir sürecin içerisinde olduğunu ileri sürmektedir (Yurdakul, 2005, s.41).

Yapılandırmacı tarih öğretimi yaklaşımında bu doğrultuda en önemli faktör kanıt sorgulama becerisidir. Çünkü yaklaşımın merkezinde tarihsel sorgulama bulunur ve kanıt hakkında sorular sormayı kapsar. Çocuklar bu anlayış çerçevesinde yapılandırılan ders kitapları üzerinde kendilerine kanıt olarak sunulan birincil ya da ikincil kaynaklara ulaşacaklardır. Öğrenciler tarihsel çalışmalarda olay ve olguyu anlamlandırmak için sürekli çabalarken tahminler ve kendince anlamlar geliştirir. Tarih oluşturulduğu için öğrenciler tarafından farklı şekillerde yapılandırılması mümkün olabilecek kaynaklar öğrencinin önceki bilgi ve deneyimleri üzerinde temellendirilecektir. Sonuçta öğrencilerin yapılandırdıkları tarihsel anlamalarda öğretmene önemli görevler düşmektedir. Copeland’a (1998) göre öğrencilerin yapılandırdıkları fikirleri keşfetmek öğretmenin önemli bir görevidir. Diğer tarafta da öğretmen öğrencilerle tarihin nasıl yapılandırıldığını paylaşmalıdır. Geçmişin tek bir doğru cevabı olmadığına göre öğrencinin tarihi yapılandırma sürecini ve anlamların nasıl ve neden farklılaştığını anlamasını sağlamak öğretmenin göz önünde bulundurması gereken önemli bir esastır (Copeland, 1998, s.122; Akt: Yapıcı, 2006, s.33).

Genel bir bağlamda Uno (1999) ise, yapılandırmacı kuramda öne sürülen öğrenme ilkelerini şöyle sıralamıştır:

- Öğrenci, öğrenilecek içeriği/ materyali önemli olarak algılamalıdır.
- Öğrenci birçok şekilde bilgiyle derinlemesine meşgul olmalıdır.
- Yeni öğrenilen bilgilerle önceden öğrenilen bilgilerin birbirleriyle ilişkili olması önemlidir.

- Öğrenci yeni deneyimlerle anlayışını güncellemeli ve kontrol etmelidir.
- Yeni öğrenilen bilgi otomatik olarak yeni durumlara transfer edilemez.
- Öğrenme yeni bilgiyi pekiştirme ve kontrol etme stratejilerini de içeren bir süreçtir ve öğrenen ancak bunun farkına vardığında bağımsız bir öğrenen olabilir (Akt: Kırmaz; 2006, s. 102).

Uno yeni öğrenmelerin önemsenmesini, derinliğine bilgiyle meşgul olunmasını, yeni öğrenmelerin eski öğrenmeleri desteklemesini, yeni öğrenmelerin pekiştirilmesi ve kontrol edilmesini yapılandırmacı bir öğrenmede yapılması gereken uygulamalar olarak sıralandırır. Rorty ise yapılandırmacı öğrenmede bireyin çevreyle etkileşimine önem vermiştir. Etkileşim sürecinde gerçekleşen anlamın bireysel bir özellik taşıdığından paylaşılamaz olduğunu sadece diğer anlamlarla karşılaştırılarak test edilebilme özelliğine sahip olduğunu belirtir. Bilginin sosyal etkileşim sürecinde ve bireysel anlamları değerlendirmekten doğduğunu ifade eder. Sosyal ortam farklı fikirlerin ve anlamların değerlendirilmesine yönelik tezat görüşleri sunmaktadır Rorty bireyde oluşan çelişkiler ve kargaşaların öğrenme konusunda onu harekete geçiren birer uyarıcı ve amaç olduğunu belirtir. Dewey şüphenin yön verdiği ve öğrenmeyi organize eden şeyin amaç olduğu üzerinde durur. Piaget ise yaşantıların var olan şemayla özümsemesi halinde uyumun gerçekleşmekte olduğunu aradaki yaşanan çelişki ya da şaşırma durumunda ise yeniden dengeye ulaşmak için bireyi araştırmaya yöneltmekte olduğuna vurgu yapar (Slavery ve Duffy, 1996, s.135-148, Yurdakul, 2005, s. 42). Rorty sosyal ortamdaki tezat görüşlerin yarattığı çelişki ve kargaşaların bireyi yeni bilgi/bilgileri öğrenmede itici güç ve amaç rolünü üstlendiğini belirtmekte ve Piaget'in bilişsel yapılandırmacı süreci ile bu durumu açıklamaya çalışmaktadır.

Yabancı bir bilgi kendimizle çatışan bakış açısından gelir. Carretero ve Voss'a (1994) göre bazen öğrenenler yabancı olan bir bilgiyi tanımlayamaz. Örneğin öğrenciler şu anki bilgi ve değerleri ile geçmişteki olayları değerlendirme eğilimindedirler. Bugünkü öğrenciler için Hiroşima'ya atom bombasının atılması aptalca görünebilir, canını sıkabilir. Öğrenciler geçmişle ve bugünle ilgili kafalarını karıştıran çelişkiler üzerine tartışabilir, yoğun araştırmalar yapabilir. Pragmatist yapılandırmacılığa göre eğer öğrenenler Yunan filozoflarını ve Newton kanunlarını kendi kendilerine keşfedemezlerse onların gerçeği anlamaları mümkün olmayacaktır.

Anlamlı bilgiye varmak için derin araştırmalar yapmaladırlar (Perkinson, 1999, s.9-10).

Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ve öğretmeye ilişkin temel ilkeleri içerisinde öğrenme sırasında gerçek durumlara, gerçek nesnelere mümkün olduğu kadar çok yer verilir. Öğrenilmesi gerekenler öğrenme sorunları haline getirilir. Öğrencilerin karmaşık düşünmeleri, soru sormaları, görüş alışverişı yapmaları özendirilir (Karakaya, 2004, s. 58; Özden, 2003, s. 58; Brooks ve Brooks, 1993, s. 35). Belirtilen ilkeler doğrultusunda öğrencilerin tarihsel bilgilerini yapılandırması çatışan kaynaklarla karşılaşması ile anlam kazanır. Bu noktada işe koşulması gereken tarihsel sorgulama vazgeçilmez bir ilkedir. Cooper ve Dilek'in (2004) tarihsel sorgulamanın geçmiş ile ilgili çıkarımlar yapmak amacıyla farklı kaynaklar hakkında sorular sormayı gerektirdiği, geçmişini öğrenmenin böyle gerçekleşeceği, çeşitli nedenlerden dolayı kanıtların çoğunlukla yetersiz olduğu ve bunların geçmişin açıklamalarını oluşturmak üzere seçilerek kullanıldığđı; bu yüzden ortaya konan yorumların çok çeşitli ancak eşit derecede geçerli olabileceği görüşü, günümüzde tarihin doğası ile ilgili uzlaşımın ilkelerini ortaya koymaktadır. Söz konusu uzlaşım tarih öğretiminin de anahtar unsurlarından biridir.

Öğrencilerin bağımsız düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmek amacıyla öğrenme-öğretme sürecinde özel bir iletişim biçimi benimsenir. Bu iletişim biçiminde öğrencilere “Bu konu ile ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?”, “Niçin böyle düşünüyorsunuz?”, “Nasıl bu sonuca ulaştınız?” gibi sorular yöneltilir. Öğrencilere “evet” ve “hayır” yanıtı gerektiren sorular yöneltmekten özellikle kaçınılır (Şaşan, 2002, s.51). Birey bu öğrenme sürecinde, zihinsel yetisini kullanarak eleştirel ve yapıcı sorular sorar, diğer öğrenenlerle ve öğretmenle iletişim kurar, fikirleri tartışır bu şekilde süreçte etkin rol oynar. Birey, öğrenme ortamlarında sorduğu ilginç, öğrenmeye katkı sağlayan sorularıyla diğer bireylerin gelişimine de katkıda bulunur (Lin ve diğerleri, 1996, s.211). Böyle bir ortamda birey, bilgi çağının koşulları ile uyum içinde yaşayabilmek için kendi bilgisini yapılandıracak şekilde aktif hale getirilmeli ve kendi öğrenmelerinden sorumlu tutulacağı bir eğitim öğretim ortamı yaratılmalıdır.

Yapılandırmacı bir sınıf ortamında öğrenci etkin, çevre demokratik, etkinlikler öğrenci merkezli ve öğrenciler sosyal etkileşim içerisinde, öğretmenler ise öğrencileri sorumlu ve özerk olabilmeleri için yüreklendirici ve öğrenme sürecini kolaylaştırıcı rolleri üstlendiği bir ortamdır (Gray, 1997). Calburn (2007, s.14) ders sırasında öğrencilerin zihinsel aktivitelerini artırmak için yapılması gereken stratejileri şöyle sıralamaktadır:

- Derse ara verilerek öğrencilerin kendi kelimeleri ile tartışmayı özetlemeleri sağlanabilir.
- Tartışılan materyal üzerinde öğrencilerin not almaları ve kafa yormalarını sağlayacak kadar onlara zaman tanınmalıdır.
- Öğrenciler düşüncelerini paylaşmadan, özetlemeden önce sordukları soruların cevapları için arkadaşları ile tartışabilmelidir.
- Öğrencilerin problem çözmeleri sağlanmalı, bu zaman içerisinde arkadaşlarının cevaplarını tartışmaları ve onların bu cevaplarını kontrol etmeleri sağlanabilir.

Öğrencilere, yaptırılacak bilişsel aktiviteler onları veri toplamaya cesaretlendirmelidir. Benzer materyaller ile çalışmak benzer olmayan materyallerle çalışmaktan daha iyidir. Öğrencinin herhangi bir olayda geçmişle ilgili verileri toplarken eski ve yeni bilgiler arasında bağlantı kurup karar vermesi önemlidir. Sonuç olarak şu söylenebilir ki, öğrencilerin kendi kelimeleri ile röportaj yapmaları ya da gazete yazmaları tanımların doğru mu ya da yanlış mı olduğunu cevaplamaktan boşlukları doldurmaktan daha fazla bilişsel bir aktivite yapmalarını sağlar (Calburn, 2007, s.14).

Lorsbach ve Tobin (2007) yapılandırmacı bir öğrenme anlayışında anahtar sözcükleri “Meta öğrenme, anlamlı öğrenme, keşif yoluyla öğrenme, düşünme ve fikir üreten öğrenme, düşünme hakkında düşünme, araştırma ve inceleme, sorun ve çözüm, tahminde bulunma, fikir, anlayış, öğrenci kontrolü, öğretmen kolaylaştırması” şeklinde sıralayarak yapılandırmacılığı aslında öğrencilerin nasıl bir yolla algıladığını ve sentezlediğini, araştırdığını ileri sürmüştür.

Yapılandırmacı eğitim ortamında başarıyı sağlayan temel etkenlerden biri programı uygulayan öğretmenin geleneksel öğretimdeki rolü olan ana bilgi kaynağı, tek otorite figürü olmaktan sıyrılıp öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı, dost ya da herhangi

bir gereksinme anında kendisine başvurulabilecek bir danışman rolü üstlenmesidir (Yaşar, 1998, s.71). Brooks ve Brooks'un (1999, s. 23) belirttiği gibi “Yapılandırmacı öğretmen kuzey yıldızı gibidir, öğrencinin nereye gideceğini söylemez fakat yolunu bulmasına yardımcı olur”. Öğretmen öğrenme süreci içerisinde öğrenciyi “denetleyen ve destekleyen bir kılavuz konumuna” getirilmiştir. Diğer bir deyişle, Prawat'ın (1992) belirttiği gibi öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki klasik öğretmenin aktarımına öğrencinin edilgen bir biçimde dinleme ilişkisi yerini daha karmaşık ve etkileşimli bir ilişki ağına bırakmıştır (Akt: Bıkmaz, 2006, s. 103-104). Brooks ve Brooks (1999) öğretmenlerin, öğrenenlerin birbirleri ve kendileri ile etkileşim içerisinde işbirliği halinde olmalarını konusunda teşvik edici olması gerektiğini; onların fikir ve sorularını açıkça ifade edecekleri ortamları oluşturma konusunda öncü olması gerektiği üzerinde durur. Şaşan'ın ifadelerinde yer bulduğu gibi öğretmenden beklenen sorduğu sorgulayıcı, düşündürücü sorularla öğrencileri araştırmaya ve problem çözmeye yönlendirmektir. Öğretmen klasik eğitim anlayışının dışında soru sorar ama neyin nasıl düşünüleceğini söylemez; otorite figürü değil sınıf içinde gözlemcidir. Denetim dolaylı, duygusal ve zihinsel bir şekilde yapılır (Şaşan, 2002, s.52).

Yapılandırmacı eğitim ortamında öğretmenler Brooks ve Brooks'a (1999) göre; bireye uygun etkinlikler oluşturmalıdır (s.21). Yapılandırmacı bir öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların göz önüne alınması yanlış anlaşılacak sadece öğretme-öğrenme sürecinde farklı yöntem, teknik ve strateji kullanmak şeklinde algılanmakta aslında sadece farklı etkinlikler yapmak şeklinde değil, aynı zamanda öğrencilerden beklentilerin farklılaştırılması anlamına geldiği göz önüne alınmalıdır. Dolayısıyla öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre onlardan beklenen ürün de farklı olmalıdır. Yapılandırmacı öğrenme sürecinde bireysel farklılıklara dikkat çekilmesi açısından Airasian ve Walsh (1997) öğretmenlerin, öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturabilecekleri uygun bir ortam oluşturmalarını; öğrencilerin bireysel farklılıklarını kabul edip onlardan katı bir biçimde belli standartlar içerisinde mutlak doğru cevaplar beklememelerini; öğrencilerin bireysel sorumluluklar alabilecekleri özgür bir ortamda öğrenmeye yönlendirmeyi ana amaç edinmelerini belirtmektedirler (Akt: Bıkmaz, 2006, s.103-104, 107).

Windschitl (2002), bir yapılandırmacı sınıfta öğretmen ve öğrenci etkinliklerinin temel özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- Öğretmen öğrenilecek konuyla ilgili öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini belirler, daha sonra öğrenme ortamını öğrencilerin mevcut bilgilerini yeniden yapılandırmalarına ya da biçimlendirmelerine yardımcı olacak şekilde düzenler.
- Öğrencilere karmaşık, anlamlı, problem temelli etkinlikler yapmaları için olanak yaratır.
- Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olacak çeşitli bilgi kaynakları ve araçlar (teknolojik ya da kavramsal) sağlar.
- Öğrencilerle birlikte çalışır ve verilen öğrenme görevi ile ilgili olarak öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarına destek verir.
- Öğretmen kendi düşünme sürecini ortaya koyar ve öğrencilerini de konuşarak, yazarak, çizerek ya da başka biçimlerde kendi düşüncelerini ifade etmeye teşvik eder.
- Öğrencilerden önceden belirlenmiş doğru cevaba odaklanmalarını istemek yerine, onlardan bilgiyi farklı ve gerçek ortamlara uygulamalarını, fikirlerini, açıklamalarını, metinleri yorumlamalarını, olayları tahmin etmelerini ve kanıtlara göre tartışmalarını ister.
- Öğrencileri yukarıda sıralanan durumlarla bağlantılı olarak yansıtıcı ve bağımsız düşünceleri yönünde teşvik eder.
- Öğrencilerin düşüncelerinin nasıl geliştiğini anlamak ve onlara sadece düşüncelerinin sonuçlarını değil, süreç hakkında da geribildirim vermek üzere çeşitli ölçme stratejileri kullanır (Akt: Bıkmaz, 2006, s.104-105).

Yapılandırmacı sınıfta öğretmen, öğrencilerin kavramlarla ilgili bilgilerini araştırır ve daha sonra zıtlıklar oluşturarak, yeni bilgiler sunarak, sorular sorarak, araştırma yapmaya yüreklendirerek ve güncel kavramlarla uğraşmaları için oluşturduğu sorularla öğrenciyi etkin hale getirmek için fırsatlar sunar (Brooks ve Brooks, 1993). Burada geçen etkin öğrenme kavramı oldukça önemlidir. Etkin öğrenmede öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımı söz konusudur. Bıkmaz, etkin öğrenmede öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde sadece fiziksel ya da sosyal anlamda etkin olmaları yeterli olmadığını zihinsel anlamda öğrenciyi harekete geçirecek her türlü bireysel ya da grup çalışması, fiziksel ya da zihinsel katılım gerektiren etkinliklerin etkin katılımı artıracığını ve bunun da öğrenmeyi sağlayacağını ifade etmektedir. Bıkmaz aynı zamanda öğrencilerin zihinsel olarak aktif olmalarının, öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini sağladığını belirtirken bunun için fiziksel olarak öğrencileri harekete geçirecek model tasarlama, drama, grafik oluşturma,

deney yapma vb. birçok etkinlikle birlikte onları sadece zihinsel olarak harekete geçirecek etkinliklerin de (metin ya da resimlerden çıkarım yapma, deney tasarlama, hikayeye isim bulma, problem oluşturma, oyun tasarlama vb.) öğrencileri öğrenme sürecinde etkin kılacağını vurgulamıştır (Bıkmaz, 2006, s.108).

Tablo 2.1 Geleneksel Sınıf Ortamı ile Yapılandırmacı Sınıf Ortamının Karşılaştırılması

	GELENEKSEL SINIF	YAPILANDIRMACI SINIF
Amaç	Bilginin aktarılması	Bilginin yapılandırılması
Müfredat	İçerik merkezli	Problem merkezli
Öğretim odağı	Bilginin parçalara ayrılması yatay, yüzeysel	Büyük fikirler, derinlik
Planlama	Öğretmen tarafından yapılır	Öğretmen ve öğrenci tarafından yapılır
Öğretim yöntemleri	Anlatım Öğretmen doğru cevabı arayan sorular sorar Ezberci Öğretmen dönütüne göre öğrencinin alıştırmaya yapması Bağımsız öğrenci alıştırmaları	Açık uçlu tartışma Öğrenci kaynaklı sorular Problem çözme Araştırmacı Aktif öğrenme İşbirlikli öğrenme Bireysel ve grupla çalışma
Değerlendirme	Öğrenmeden bağımsız Öğrenmeyi ölçmeyi ve öğrencileri derecelendirmeyi amaçlar Bireysel sınav ve testler Dışarıdan veya öğretmen tarafından tasarlanır	Öğrenmeyle bağlantılı Öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte planlanır. Öğrencinin yapılandırma düzeyini belirlemeye yönelik oluşturma süreci ve ürünü birlikte değerlendirme. Bireyi, grubu değerlendirme

(Glickman ve diğerleri, 2004, s.111).

Yapılandırmacı sınıflar geleneksel sınıflarla karşılaştırıldığında, yapılandırmacılığın öğrenciyi merkeze aldığı, bilgiye ulaşmada öğrencinin etkin rol oynadığı, öğrenilen bilgilerin yaşamsal değer taşıdığı, içeriğin ve öğrenme yaşantılarının oluşturulmasında öğrenci merkezli bir sınıf ortamının ortaya çıktığı görülmektedir (Deveci, 2003, s.22). Yapılandırmacı sınıflarda öğretme-öğrenme sürecinin yanı sıra, değerlendirme boyutunda da geleneksel anlayışın dışına çıkmaktadır.

Yapılandırmacılık öğrencinin geçmiş öğrenmelerinden de yararlanarak, öğretmen rehberliğinde karşılaştığı yeni bilgiyi eski öğrenmeleri ile ilişkilendirmesine, yeniden

bilgiyi anlamlandırması ve yorumlamasına dair bir süreci içermektedir. Yapılandırmacı anlayışa uygun ders kitabı hazırlanmasında bu sürecin temel özellikleri göz önüne alınarak hazırlanır.

Tablo 2.2 Geleneksel Tarih Ders Kitabı ile Yapılandırmacı Tarih Ders Kitabının Karşılaştırılması

	GELENEKSEL TARİH DERS KİTABI	YAPILANDIRMACI TARİH DERS KİTABI
İçerikte Amaç	Tarihsel bilginin aktarılması	Tarih metodolojisine uygun tarihsel kanıtlar eşliğinde bilginin yapılandırılması
Tarihsel Anlatı	Mutlak doğruları içerir. Siyasi tarih ağırlıklıdır.	Çelişkileri aktarır, belirsizliği ifade eder. Diğer disiplinler ile işbirliği içerisinde bir anlatım vardır.
İçerik Düzeni	Öğrenciye bilgi aktarmayı amaçlayan yazılı anlatımı destekleyen fotoğraf, resim, şekil, grafik, harita ve tablolara yer verilir.	Öğrenciye bilgi vermenin ötesinde zenginleştirici, bireysel farklılıklara yönelik çoklu zekayı içeren uygulamalar ve bölümlere yer verilir
Tarihsel Kaynaklar	Yazılı ve görsel kaynaklar anlatıyı onaylar niteliktedir. İkinci elden kaynakların oranı yükseltir	Yazılı ve görsel kaynaklar dönemi farklı yönleriyle aydınlatan birer kanıt işlevi görür. Birinci elden tarihsel kanıtların oranı yüksektir
Sorular	Tarihsel bilgiyi kavratmaya yöneliktir. Bireysel çalışmalara içerir.	Tarihsel kavramaya ve tarihsel düşünme becerilerini kazandırmaya yöneliktir.

Yapılandırmacılığa yönelik sınıf içi uygulamalar ve ders kitapları öğrenci merkezlidir. Öğretmen ve ders kitapları öğrencinin bilgiyi işlemesine, düşünmeyi öğrenmesine aracılık eder. Aslında temel anlayış öğrenmeyi öğrenmedir. Öğrenme ve öğretme süreci öğrencinin yapabileceği ve geliştirebileceği etkinliklerle yürütülür. Özünde öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması vardır. Bu şekilde yetişen çağdaş dünyanın kabul ettiği birey bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılır. Artık bilgiyi tüketmekten ziyade bilgiyi üreten bireye dönüşür. Yeni yüzyılın yeni eğitim anlayışı böylece uygulamaya geçmiş olur.

2.1.1.3. Yapılandırmacı Programlarda Ölçme ve Değerlendirme

Yeni sosyal bilgiler öğretim programında değerlendirme sürecinde geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları yer aldığı kadar yansıtıcı soruşturma ve oluşturmacı değerlendirme anlayışı da uygulanmaya başlanmıştır (Ata, 2007, s.81). Yapılandırmacı sınıflarda değerlendirme konunun en sonunda değil; tüm bir öğrenme süreci boyunca gerçekleştirilmekte ve öğrenci değerlendirme sürecinin içine katılmaktadır. Değerlendirme süreci, değerlendirmenin sonucundan bile önemli görülmektedir (Alesandirini ve Larson, 2002, Akt: Karaduman, 2005, s.35.). Buna göre, öğretme-öğrenme sürecinde ortaya çıkan ürünleri değerlendirmek için sürecin içine yerleşmiş bir değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. Öğrencinin sadece öğrenme sürecinin sonunda hangi noktada olduğunu belirlemek yerine, süreç boyunca neleri, nasıl yaptığını değerlendirmek ve bunu yaparken de farklı ölçme araçlarını kullanmak (öğrenci ürün dosyaları, kavram haritaları, öğretmen gözlemleri, projeler, bireysel ve grup değerlendirme, akran değerlendirme vb.) söz konusudur. Değerlendirme bilginin yanısıra tutum, araştırma, sorgulama, problem çözme vb. gibi değerli öğrenme ürünlerine de odaklanmaktadır (Duit ve Treagust, 1995; Welch, 1995; Bauer, 1999; Sherman, 2000; Windschitl, 2002, Akt; Bıkmaz, 2006, s. 104).

Erdem'in (2001, s.73) Jonassen'den aktardığına göre yapılandırmacı değerlendirme ölçütleri şöyle özetlenebilir:

- Değerlendirmede amaçlar ölçüt değildir.
- Değerlendirmenin amacını belirlemede öğrenen söz sahibidir.
- Bağlam merkezli, çoklu görüşleri yansıtan, sosyal yapılandırmayı gerçekleştirecek özgün çalışmalara göre değerlendirme yapılır.
- Ürün değil süreç değerlendirilir.
- Duruma uygun çoklu değerlendirme teknikleri kullanılır.

Yapılandırmacı program tasarılarının odağı, Yurdakul'un (2007) ifadelerinde belirttiği gibi “bilgi üretme ya da kazanma değil, öğrenenlerin bilgiyi kendilerinin yapılandırması olduğundan değerlendirme” öğrenme ürünleri ön plana çıkarılarak ya da doğru ya da yanlış olduğu belirtilen çözümleri göz önüne alınarak yapılmamakta özellikle “göreve uygunluk ve öğrenme yollarını yansıtmaya değerlendirme de önemli ölçütler olarak kabul edilmektedir” (s.53). Yurdakul'un bu ifadelerine karşı yeni programlarda ölçme ve değerlendirme de yeni tekniklerin yanında Ata'nın belirttiği

gibi geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri de kullanılmaktadır. Öğrenme sürecinde öğrencinin neleri kazandığını belirlemek önemlidir. Değerlendirme, öğrencilerin, öğrenilenlere ilişkin anlayışlarını ortaya koymaktadır. Kısa yanıtli nesnel testler uygulamaktansa, öğrencilerden araştırma raporları, dergiler, modeller, oyunlar, hikâyeler, şarkılar, röportajlar gibi performanslar, tartışmalar, danslar ve sanatsal sunumlar oluşturmaları istenmektedir (Yanpar, 2006, s.109). Ata'nın (2007) ifadelerinde yer aldığı gibi öğrencileri değerlendirmek için onların konu ile ilgili olarak hazırladıkları ürün dosyaları öğrencileri üreticiliğe yönleltmektedir. Yapılandırmacı anlayış doğrultusunda hazırlanan program “öğrencinin performansını değerlendirmeyi, öz değerlendirmeyi ve grup değerlendirmeyi önemsemektedir” (s.81). Aslında değerlendirme öğretmenin sadece öğrenenleri değerlendirmesi ile sınırlı değildir. Öğrencilerin kendilerini, birbirlerini, öğretmenlerini, süreci ve ürünlerini kendi kendine değerlendirdikleri aynı zamanda öğretmenin de bir öğrenen olarak kendi kendini değerlendirmesine fırsat tanıyan bir süreçtir. Değerlendirme öznel ve esnektir (Yurdakul, 2007, s. 54).

Görüldüğü gibi, yapılandırmacılıkta değerlendirme öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasının vazgeçilmez bir parçasıdır. Sürecin her aşaması değerlendirme kapsamına girdiğinden geleneksel değerlendirme anlayışının dışına çıkılmakta ve portfolyo, dereceleme ölçekleri, tutum ölçekleri, projeler, öz değerlendirme formları gibi farklı değerlendirme tekniklerine yer verilmektedir. Program reformu sürecinde öğretmenlerin belki de en büyük sıkıntıyı ölçme ve değerlendirme alanında yaşadıkları ve yaşayacakları söylenmektedir. Gözütok ve diğerlerinin (2005) yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin kendilerini en yetersiz gördükleri alanın ölçme değerlendirme olduğu tespit edilmiştir. Önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımında kullanılan teknikler (öğrenci ürün dosyası, kavram haritaları, gözlem, görüşme, performans değerlendirme, akran değerlendirme, öz değerlendirme, proje değerlendirme, tutum ölçekleri, yapılandırılmış grid, dallanmış ağaç, ven seması vb.) öğretmenler için oldukça yenidir. Programlarda yeni tekniklerin kısaca tanıtılmış olmasına karşın, uygulamada bu tekniklerin nasıl kullanılacağı, ne sıklıkta yapılacağı, nasıl puanlanacağı ve başarı notunun belirlenmesinde katkılarının ne olacağı gibi pek çok konu belirsiz kalmıştır. Bu konuda öğretmenlerin yalnız bırakıldığına dair eleştiriler artmıştır (Bıkmaz, 2006, s.109-110).

2.2. Ders Kitapları

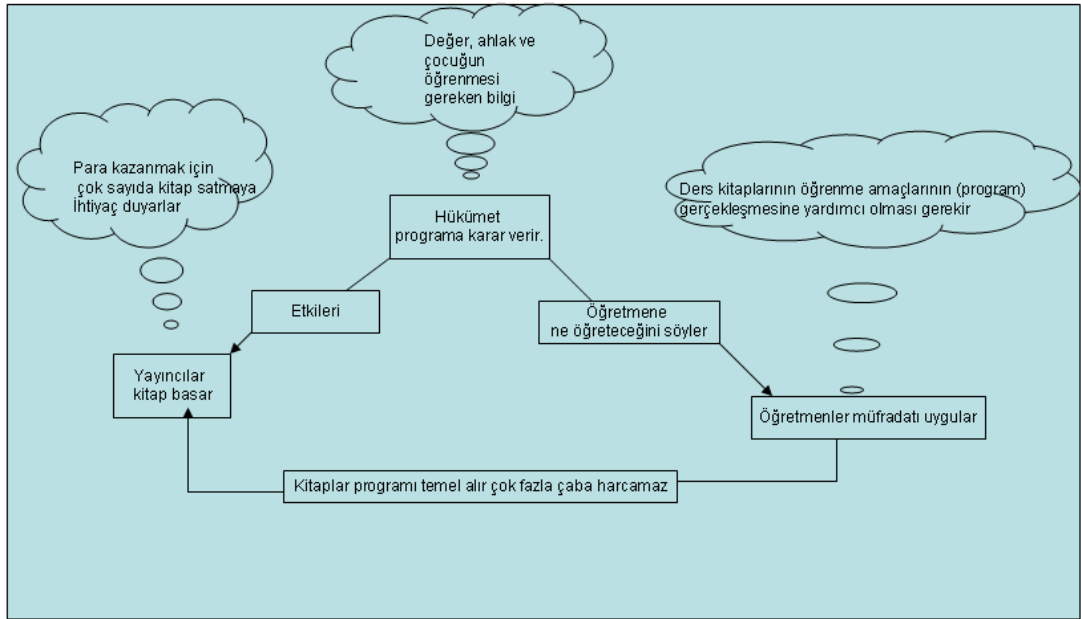
Ders kitapları eğitimde kullanılan en eski ve en yaygın öğrenme kaynaklarıdır. Çocukların tutumunu etkilemekte ve bilgisini artırmaktadır. Teknolojinin ilerlemesi ders kitabını tek öğretim aracı olmaktan çıkarsa da bilginin muhafaza edilmesi ve saklanması açısından halen önemini korumaktadır. Hayta'ya (2003, s.3) göre de “Eğitim sürecinde... vazgeçilmez olarak kullanılan en temel öğretim materyali... kitaplardır”. Bunun bu şekilde olma sebebi Brophy'nin (1990) belirttiği gibi yayınevlerinin ders kitaplarını, eğitimcilerin onayladığı bilgi ve kabul ettiği belirgin standarttaki materyallerle oluşturması ile ilişkilidir (Carnine, Douglas, Bean, Rita, 1994). Ders kitapları Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliğinde “her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış basılı eser” olarak tanımlanmaktadır (Mevzuat, 2009). Bu tanım ders kitapları hakkında yaygın kabul gören bir yaklaşımdır.

Eğitsel amaçlarla kullanılan kitaplar Alkan'nın da (1979, s.130) belirttiği gibi “Ders kitapları, temel kitaplar, yardımcı kitaplar, kaynak kitaplar, öğretmen el kitapları, öğrenci çalışma kılavuzları” olarak farklı çeşitlere ayrılmaktadır. Ders kitapları dışındaki diğer kitaplar ders kitabına ek olarak öğretmen ve öğrenciye yardımcı ders kitabı olmak üzere hazırlanmış, belli konuların ayrıntılı olarak yer aldığı, gerektiğinde belli bir konuda özlü bilgi edinmek üzere hazırlanmış kitaplardır (Uluğ, 1996, s.123). Nitekim Küçükahmet'e (1999, s.147-148) göre de “Öğretimde öğretmenin temel yardımcısı olan bu kitaplar gücünü daha iyi kullanmasına ve dersini daha sistematik anlatmasına imkan verir”. Binbaşıoğlu iyi hazırlanmış bir ders kitabının öğretmenin için yararı öğretim etkinliklerine yön vermesi, ona yardımcı olması, öğrenci için yararı ise öğrencinin yeni “öğrenme yaşantıları kazanmasına” yardımcı olması şeklinde açıklamalar yaparken aynı zamanda iyi bir ders kitabının eğitim ve öğretim amaçlarına daha kısa yoldan ulaşmada yardımcı olduğunu belirtmiştir (Binbaşıoğlu, 1995, s. 69-70). Ders kitapları çok sayıdaki araştırmacıya göre öğrencinin geçmişin nasıl olduğunu anlama ve bilmesinde güçlü bir etkiye sahiptir (Foster, t.b.).

Ders kitaplarının içeriğinde ulusun kendi seçtiği ifadeler etrafında dönen hikâyeler ve anlatılar yer alır. Bu durumda okul ders kitapları ister istemez güçlü sosyal grupların önemsendiği değer, ideoloji ve tarihsel bilgiyi yapılandırma sürecinde önemli iletim aracı olma görevini üstlenir (Wenzeller, 2003; Crawford 2003a). Önemli kültürel bilgiler gelecek nesillere iletilir ve özümsetilir. Çocukların zihninde önemli etkiye sahip olan ders kitaplarındaki mesajlar ve ilgili inanışlar onların eylemlerini yönlendirir. Yaygın olarak kabul edilen ders kitapları bir fikir etrafındaki organize bilgilerden ziyade çok benzer derleme gerçeklerin yer aldığı kitaplar olma özelliğini taşır (Hunter, 1995, s.17).

Aşağıdaki tabloda ders kitaplarının yazımını etkileyen döngüyü görmeniz mümkündür.

Şekil 2.1 Ders Kitabının İçeriğini Etkileyen Öğretmenler, Yayıncılar ve Hükümet



(Wenzeler, 2003, s.2).

Tabloda hükümetin düzenlediği bir programda temel alınan etnik-kültürel öğeler ve öğretilmesi gereken konuların, öğretmenler ve ders kitabı yayıncılarını nasıl yönlendirdiğini görmektesiniz.

Daha çok eğitsel amaçlara yönelik olarak hazırlanan ders kitaplarında olması gereken özelliklerini Dündar (1995) şöyle sıralamaktadır:

- İçerik yönünden kitaplar ders programının hedeflerine uygun olmalıdır.
- Objektif ve doğru bilgiler içermelidir.
- Öğrenci düzeyine uygun olmalıdır.
- Dil üslup ve anlatım tarzı, imla kuralları ve sözcükler öğrenci düzeyine uygun olmalıdır.
- Öğrenciye bilgi vermenin ötesinde zenginleştirici etkinliklere yöneltici, bireysel farklılıklara uyarlabilir olmalıdır.
- İçerik düzeni açısından ise; kitabın program hedeflerine uygun bir yapı ve organizasyon, bölümler arasında iyi organize edilmiş konu özetleri, tekrar ve uygulanabilir araştırmalar, yazılı anlatımı destekleyen şekil, grafik, haritalar ve tablolar gibi özelliklere sahip olması gereklidir.
- Kitabın görsel yapısında ise; sade temiz yazılar, okumayı kolaylaştırıcı satırlar, kalınlığı, boyutu, kalitesine uygun kağıt, mizanpaj, estetik görünüş, ilgi çekici bir yapı, kısa ve anlaşılır cümleler, sağlam kapak bağlantısı, kolaylıkla okunabilen sayfalardan oluşmalıdır (Akt; Yıldız, 2005. s.15).

Dündar'ın da sıraladığı ders kitabında olması gereken nitelikleri göz önüne alırsak öğretmenler öğrencilere belirlenen standartlarda ve öğreteceği konuları kapsamak zorunda olan ders kitaplarıyla ilgilenmektedir. Yayınevleri de en büyük kârı elde etmek için potansiyel müşterilerinin isteklerini karşılayan ve program konularını kapsayan kitapları basar (Aple, 1989). Yalnız yayınevleri kısıtlı ekonomik koşullarda belirlediği sayfa sayısı ile ders kitaplarını yayınlar. Sonuç olarak öğrencilerin ellerindeki ders kitapları sadece seçili olgulardan değil aynı zamanda seçili kaynakların tercih edildiği ve olgusal bilgileri içeren kaynaklardır (Olson, 1989). Bu durumda ders kitaplarında yer alan kelimeler oldukça nesnel ve eleştirinin ötesinde görünür, doğruluğu iddia edilen sadece gerçektir, doğru olması resmi bilgi olması anlamına gelir (Crawford, 2003a, s.9, Wenzeler, 2003, s.2).

Griffin ve Marciano'ya (1979) göre ortak tarihsel anılar ve ortak tutumlarla ders kitaplarının yapılandırılıp güçlendirilmesi sonucu hâkim kültür ders kitapları aracılığıyla onaylatılmaktadır. Ortaya çıkan sonuç farklı gruplar arasında çatışmaları da beraberinde getirebilmektedir. Bu anlamda sosyal yapılandırmacı okul ders kitaplarını araştırmak, yapılandırılan kitaplardaki sosyal akımları ve kültürel eğitim

politikasının dinamiklerini eleştirel bir şekilde inceleyip ortaya çıkarmak önemli bir içerik sağlar (Akt; Wenzeler, 2003, s.1-2).

Ders kitaplarını yapılandıran program içerikleri her zaman sosyal çatışma kaynağıdır. Programa eşlik eden eğitim bilimleri, ideolojik görüşleri olan ve farklı eğitim alanlarıyla rekabet eden grupların yorum ve analizlerine maruz kalır (Crawford, 2003a). Nihai sonuç kitaplar çeşitli birey ve grupların yargı kararı ile bastırılmakta ya da sansürlenmektedir (Hunter, 1995, s. 20). Ders kitaplarını etkileyen bu faktörler karşısında öğrenciler ders kitaplarını okurken Olson’un (1989) belirttiği gibi “gerçekler ve görüşler arasındaki farkı ayırt etmeyi basmakalıp bilginin ötesindeki anlamı araştırmayı ve eleştirel düşünmeyi öğrenmelidir” (Wenzeler, 2003, s.2).

Ders kitaplarını Kaya da (1997) “öğrencilerin neler öğreneceğini; öğretmenin ise neler öğreteceğini önemli ölçüde etkileyen kaynaklar” (s. 262) olarak göstermektedir. Küçükahmet (1999) öğretmenin kitapların “tutsağı” olmaması gerektiğine değinirken öğretmenin öğrencilerine önereceği kitapların da ilgi çekici, resimli, Türkçenin iyi kullanıldığı, kısa cümlelerden oluşan bir yapıya sahip olması konusunda önerilerde bulunmaktadır (s.147-148). Kitapların öğretme ve öğrenme süreciyle ilgili görevlerini yerine getirebilmeleri için bu önerileri daha da genişletmek mümkündür. Nichol, 1900’den 1950’lerin ortalarına kadar tarih ders kitaplarında yer alan görsel materyallerin ve temsili resimlerin öğrencilerin bilgiyi kazanmasında bir araç olarak kullanılmasına karşın aslında bu materyallerin öğrencilerin kitaba dostça yaklaşmasını ve aktarılan bilgileri hatırlamasına yardımcı olduğunu ileri sürer (Yapıcı, 2006, s.17).

Batıda 1960’lı yıllardan beri “Yeni tarihçilik” anlayışıyla ders kitaplarında kadınlara ve azınlıklara verilen oran artmıştır. Üstüne üstlük kitap yazarlarının ders kitaplarında çok geniş bir alanı yer vermeye çalışmalarıyla birlikte içerikte çok sayıda olgunun yer aldığı ayrıntıdan yoksun kitapların oluşumuna neden olmuştur. Ders kitaplarıyla ilgili bir diğer sorun da kitabın anlaşılabilirliğidir. Anlaşılabilirlik “kelimenin tanınma düzeyi cümlelerin uzunluğu ve yapısı ile ilgilidir”. Safran ve Ata’ya (2003) ders kitabı yazarlarının öğrencilerin konuya hazır bulunuşluk

düzeylerini dikkate alarak yazmaları durumunda konunun anlaşılma düzeyinin en yüksek seviyeye çıkacağını ileri sürerler (Safran ve Ata, 2003, s.342-343).

Ders kitaplarının kullanımı ile ilgili Barnes (1954) üç genel yaklaşımdan bahsetmektedir:

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

Birinci yaklaşıma göre mükemmel olarak hazırlanan ders kitabını öğrenci okuyarak konuları en iyi şekilde öğrenebilir. İkinci ve üçüncü yaklaşıma göre ders kitabının kullanımında öğretmenin rehberliğine ihtiyaç vardır. Barnes tek kitap sistemine karşı çoklu kitap sistemini savunmaktadır. Günümüzde de eleştirel düşüncüyü geliştirmek ve tarih ders kitaplarında tarihsel sorgulamayı gerçekleştirmek adına benzer bir yaklaşımla tek ders kitabı yerine farklı ders kitapları yayınlanmaktadır (Safran ve Ata, 2003, s.345).

Günümüzde bilişim teknolojisindeki gelişmeler öğrencilerin ders kitaplarına alternatif farklı bilgi kaynakları sunmaktadır. Gelişen teknoloji web tabanlı eğitim sitelerinin düzenli bir şekilde gelişmesine yol açmaktadır. Öğrenciler bu şekilde görsel ve yazılı temel kaynaklara ulaşabilmekte, görsel zanaat eserlerini inceleyebilmekte, tarih sitelerini ziyaret edebilmektedir. Oktay'ın (2001, s.15) ifade ettiği gibi “Bilişim teknolojisinin yarattığı imkânlar bilgiye herkesin dünyanın her yerinde eş zamanlı bir şekilde ulaşabilmesine fırsat verm[ekte]... aynı zamanda aynı konuda aynı anda çok değişik görüşlerin ortaya atılmasına sebep ol[maktadır]”. Üzerinde tartışılması gereken tezatlık içeren bilgilerle karşı karşıya kalan öğrenciye ders kitapları sadece bilgiyi sunmamalı, bilgiyi sorgulayan ve aynı zamanda bilgiye ulaşma yollarını kanalize etmeye yarayan aracı bir vasıta görevini de görmelidir.

2. 3 ABD’de Sosyal Bilgiler/Tarih Eğitimi ve Ulusal Programlar

Sosyal bilgiler eğitiminin ne zaman nerede başladığı tam bilinmemekle beraber Sönmez’e göre (1998, s. 21) de “insanın toplumsal bir ortamda hayatını devam ettirdiği gerçeğinden hareketle, ... sosyal bilgiler eğitimi insanın var oluşu ile

başla”mıştır. Tarihte ilk kez İsrail Devleti çocuklarına ulusal tarih ve yurttaşlık bilgisi dersleri okutturmuştur. İsrail devleti İ.Ö. 2000’li yıllarda Mezopotamya ve çevresinde yaşayan İsrailoğulları ya da Beni İsrail adıyla bilinen bir devlet olduğu düşünülmektedir. Bu toplum kutsal kitapları olan Tevrat’ın emirleri aracılığıyla ulusal devamlılıklarını yeni nesillere aktararak sağlamışlardır (Sönmez, 1998, s. 21). Yine ilk kez “ Sosyal Bilgiler” adlı bir dersin eğitim kurumlarında okutulmasını 1743–1794 yılları arasında yaşamış olan Condercet savunmuştur (Güngör, 2004, s. 31). Günden ve Erden’e göre Sosyal Bilgiler ismi ilk kez resmi olarak 1916 yılında ABD’de orta dereceli eğitim kurumlarının programını düzenlemekle görevli bir komite tarafından kullanılmıştır. Sosyal Bilgilerin ders olarak okutulması ise yine ABD’de 20. yüzyılın başlarında gerçekleşmiştir. Gerçekleşmesindeki temel sebep ABD’deki sosyal hayattaki karmaşa ve toplumsal yaşamla ilgili değişimlerin doğurduğu çatışmaların önlenmesine dayanmaktadır (Güngör, 2004, s. 31; Akar, 2001, s.33; Tabachnick, 1991, Akt: Erden, t.b. s.6). Dersin iki temel amacı vardır: Birincisi 1890’lardan beri göçlerle oluşan Amerikan toplumunda vatandaşlar arasında uyumu artırmak, ikinci amacı ders konu içeriğini çocukların günlük hayattaki ilgi ve eğilimlerine yönelik dikkat çekici içerik hazırlamaktır (Safran ve Ata, 2003, s.339).

Sosyal Bilgiler eğitimi Birinci Dünya Savaşı yıllarına kadar genel bağlamda “daimicilik ve esasicilik” akımlarıyla örtüşüyordu. Bu akımların içerisindeki Sosyal Bilgiler eğitiminin nihai amacı “kültürel mirası” yeni nesillere aktarmaktı. Öğretmenin rolü bu çerçevede ders kitaplarındaki hazır bilgileri öğrencilere ezberletmektir. Barr, Barth ve Shermis (1978) vatandaşlık eğitimi kapsamında yapılandırılan Sosyal Bilgiler eğitim geleneğini “yurttaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi” olarak tanımlamıştı (Öztürk, 2005, s.157-158). John Dewey ve onun gibi düşünen eğitim düşünürleri öğrenciyi sorgulamaktan alıkoyan ezberci geleneksel eğitim yöntemini reddettiler. Yerine ilerlemecilik akımını ileri sürdüler. İlerlemecilik yaparak-yaşayarak öğrenme üzerine kurulmuş, öğrencinin aktif, demokratik bir ortamda öğretmenin rehber olduğu bir eğitim akımıydı (Öztürk, 2005, s. 157-158). 1930’larda yaşanan soğuk savaş, dünya ekonomik krizi Amerika’da Sosyal Bilgiler programında “vatandaşlık eğitimi, problem çözme, bilimsel düşünme

vb.” daha ön plana çıkmıştır (Safran ve Ata, 2003, s.339). 1930’lu ve 1940’lı yıllarda eğitimin topluma etkin bir yön vermesini savunan “yeniden kurmacılar”lar ve ilerlemeciler bir arada anıldı. Fakat bu iki akım sosyal bilgileri geleneksel eğitim anlayışının dışına tam olarak çıkarmaya yetmedi (Erden, tb, s. 6, Öztürk, 2005, 158).

1940-1950’li yıllarda Sosyal Bilgiler programı büyük ölçüde tarih, coğrafya olarak uygulanmıştır. 1960’lı yılların başından 1970’li yılların ortasına kadar Sosyal Bilgiler dersine yönelik ağır eleştiriler olmuş ve sonuçta “Yeni Sosyal Bilgiler” adı altında reform hareketi başlatılmıştır. Sosyal Bilgiler dersinde disiplinler arası bir yöntemle sadece tarih coğrafya’ya değil diğer bilimlerden sosyoloji, antropoloji, ekonomi, siyaset bilimi ve sosyal psikolojiye de ağırlık verilmiştir. Yeni Sosyal Bilgiler yaklaşımına göre öğrenciler araştırma yöntemi gelişmiş bilgiyi aktif olarak elde eden, eleştirel düşünebilme becerisi gelişmiş kişilerdir. Yalnız Yeni Sosyal Bilgiler yaklaşımı 1970’li yılların sonlarına doğru cazibesini yitirir, ABD’de uygulamada başarısız bulunur 1980’li yıllarda varolan geleneksel yaklaşım benimsenir. Günümüzde’de yapılandırmacılık akımıyla sosyal bilgiler eğitimine bir yön verilmeye çalışılmaktadır (Naylor ve Dimen, 1987, Akt: Erden, t.b., s.6).

2.3.1 Ulusal Sosyal Bilgiler Programının Tarihsel Gelişimi

ABD’de Ulusal Sosyal Bilgiler Programı’nın temeli yirminci yüzyılın ilk dönemlerinde gelişen eğitim hareketlerine dayanır. Bireyin öğrenme doğasına ve kendi öğrenme sürecine yapılan vurgu program merkezli konuların varsayımına meydan okuyan bir hareket olur. O zamana kadar sosyal bilgiler programı tarihe verilen önemle birlikte, farklı bölgelerdeki konuların birleşimidir. Küçük bir derecelendirme ile program aynı zaman diliminde, tarihle birlikte coğrafya ve vatandaşlığın da yer aldığı üçlü bir birleşimin özelliğini taşımaktadır. 1892 yılında Madison Konferansı Onuncu Komite’sinden (*Madison Conference of the Committee of Ten*) sosyal bilgiler müfredatının içerik sıralaması ile ilgili öneriler sunulur. 1893 yılında İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Onuncu Komite Raporun’da (*Report of the Committee of Ten on Secondary Social Studies*) disiplinler arası yaklaşımın

desteklenmesi ile göstergelerde değişmeler olur (Adler, 2009). 1905 yılında programda tekrar değişiklikler yapılır. Birinci ve ikinci sınıflarda ders Kızılderililer adıyla başlar. Kızılderililerin yaşamlarıyla birlikte öğrencilerin kendi yaşadıkları alanın bölgesel tarihinin de ön planda olduğu görülür (Brown, 2006, s.22-23).

Ulusal Eğitim Birliği'nin (National Education Association) (NEA) Sosyal Bilgiler Komite'sinin 1916 yılındaki raporu içerik alanı sosyal bilgiler olan dersi oluşturur. Ders yirmibirinci yüzyılda kapsam ve alanıyla kullanılmaya başlanır (Adler, 2009). Sosyal bilgiler programı çok disiplinli bir yaklaşım içermektedir. İçerisinde tarih, coğrafya, vatandaşlık ve ekonomi dersleri yer almaktadır. 1918 yılında İkinci Derece Eğitimin Temel İlkeleri sosyal bilgileri konu alanı olan ayrı bir bölüm olarak düşünüldüğünden yapılan çalışmalar birleştirilmiş ve sosyal bilgiler daha fazla destek görmüştür. Sosyal bilgiler olarak adlandırılan bu derste iyi bir vatandaş yetiştirme ana amaç olmuştur (Brown, 2006, s.23). Bu dönemde vurgulanan iyi vatandaş yetiştirme anlaşılabilir bir durumdur. Dönem içerisinde İngilizce konuşmayan ülkelerden göçün artması nedeniyle eğitimciler bölgeleri içerisinde yaşayanlara “Amerikan tarzı yaşam”ı ve İngilizceyi öğretmekle görevlendirildiler. Avrupa’da I. Dünya Savaşının tüm şiddetiyle devam ettiği o dönemde sosyal bilgiler dersi yeni ve yabancı vatandaşlar arasında vatanseverlik duygularını geliştirmede bir araç olarak görülür. Gerçekte vatandaşlık eğitimi 1921 yılında yapılandırılan Ulusal Sosyal Bilgiler Komitesi'nin *National Council for the Social Studies* (NCSS) ana görevlerinden biridir. Sosyal bilimler ile ikinci kademe okul öğretmenleri arasındaki boşluğu kapatmak amacıyla büyük bir hizmet organizasyonu olarak işe başlayan komite kısa sürede sosyal bilgiler eğitiminde entegrasyonu sağlamış ve sosyal bilgiler eğitim kavramı bu şekilde genişlemiştir (Adler, 2009).

1917-1924 sürecinde Turner’e (1941) göre birinci kademe sosyal bilgiler derslerinde birinci sınıfta aile, ev, okul, toplumsal yaşam ve tatil konuları üzerine ikinci sınıfta ilkel yaşam, Kızılderililerin yaşamı ve tatil, üçüncü sınıfta ise bulunulan alanın coğrafyası ve genel coğrafya, kahramanlık hikâyeleri, gıda ve tatil üzerine odaklanılmaktadır. 1934-1939 yılları arasında ise 1-3 sınıflarda üzerinde durulan konularda yer değişikliği olur; birinci sınıfta aile, ev ve okul yaşamı, ikinci sınıfta

toplumsal yaşam ve ulaşım, üçüncü sınıfta ise barınma, giyim ve gıda konuları yeni yerlerini alır. Dördüncü sınıfta 1917-1924 yılları arasında ABD tarihine güçlü vurgulamalar yapılırken 1934-1939 yılları arasında coğrafi bağlantısı olan farklı çevreler üzerine odaklanan değişiklikler yapıldı. Beşinci sınıfın Amerikan tarihine odaklanan dersin içeriğinde 1917-1924 ve 1939-1941 tarihlerinde bir değişiklik olmadı. 1950 yılında tekrar yenilenen sosyal bilgiler programında özellikle birinci kademede değişiklikler olmuştur. 1’den 3’e kadar olan sınıfların sosyal bilgiler ders içeriği; aile, ev, okul, toplum, gıda, barınma, giyim, korunma, Kızılderililerin yaşamı, diğer topraklarda yaşam, tatil, geçimini sağlama şeklinde sınıflara ayrılmadan yaşama uygun amaçlar şeklinde sıralanmıştır. Yer yer program adı konulmasa da genişleyen bir çevreyi içermektedir. 7. ve 8. sınıflarda da sıralanan konulara ek olarak sosyal bilgiler başlığını görmekteyiz. Ders konuları içerisinde yedinci sınıfta Asya ve Afrika’da eklenmiştir (Brown, 2006, s.24-25).

1960 yılında revize edilen program Gross ve Badger 1960 yılında Eğitim Araştırmaları Ansiklopedi’sindeki yayına göre bu yılda sosyal bilgiler programında asıl değişiklik 1-6. sınıfa kadar olan birinci kademede olmuştur. Dynneson ve Gross’un (1986) belirttiği gibi program genişleyen bir çevre modeli üzerine yapılandırılmıştır. Her yıl daha da genişleyen bir çevreyi içermektedir (Birinci sınıfta aile, ikinci sınıfta okul, üçüncü sınıfta komşular, dördüncü sınıfta eyalet, beşinci sınıfta ulus, altıncı sınıfta dünya). Bu programa Paul Hanna’nın (1963) katkısı olmuştur. Aslında benzer bir müfredat yapısı 1950’li yılların ilk dönemlerinde ortaya çıkmıştır. Genişleyen çevre modeli en az kırk yıl kullanılmıştır ve halen ilk kademe sosyal bilgiler müfredatında devam etmektedir (Armento, 1993; Betts, 1998; Dynneson ve Gross, 1986; Fredericks, 1991; Lengel ve Superka, 1981; Morrisett, 1984; Woysner, 2003, Akt: Brown, 2006, s.27).

1950’li ve 1960’lı yıllarda sosyal bilgiler programı temel disiplinleri vurgulamasına rağmen “yaşama uygun amaçlar” vurgulamadığı için eleştirilmiştir. Sonuç olarak “yeni sosyal bilgiler” programları siyaset bilimi, sosyoloji gibi yeni sosyal bilimlerin içeriğinden tümevarımsal öğrenmeyi ve keşfetmeyi vurgular. Program üniversite profesörlerinden ve bilim adamlarından büyük ilgi görür. Fakat

program sınıfta büyük bir başarı gösteremez. Hertzberg'e (1990) göre program diğer öğrencileri dikkate almaksızın sadece zeki öğrencilere yönelik uygulamalı materyaller ve ödevlerle düzenlendiği için yalnızca birkaç sınıfta uygulanır (Akt: Brophy, 1990, s.359).

1969'lı yılların sonunda NCSS'nin oluşturduğu yeni Sosyal Bilgiler Müfredat Programı K-12 sosyal bilgiler standartlarını içerir. Programın temel esasları aşağıdaki gibidir:

1. Sosyal bilgiler programı doğrudan öğrencilerle bağlantılı olmalıdır.
2. Sosyal bilgiler programı gerçek toplumsal dünya ile ilgili olmalıdır.
3. Sosyal bilgiler programı insanları temsil eden mevcut yaşayış, kültür ve inançlarla ilgili bilgilere yer vermelidir.
4. Amaçlar programı doğrudan yönlendirecek şekilde açıkça ifade edilmelidir.
5. Öğrenme aktiviteleri öğrencinin ilgisini çekmeli ve öğrenme sürecinde öğrenci aktif olabilmelidir.
6. Öğretim stratejileri ve öğrenme etkinlikleri geniş bir kaynakla desteklenmelidir.
7. Sosyal bilgiler programı organizasyon yeteneğini geliştirmelidir.
8. Değerlendirme, programın amaçlarına uygun, kapsamlı, sistematik ve kullanışlı olmalıdır.
9. Sosyal bilgiler eğitimi okul programının bir bölümünden sorumlu olmalı ve güçlü bir destek sağlamalıdır (Brown, 2006, s.24-25).

1970'li yılların ilk dönemlerinde yeni sosyal bilgiler programları gözden düşmesine rağmen gelecekteki programlar için etkili modeller oluşturur. Kısa bir zaman sonra yeni sosyal bilgiler programı kişisel gelişim ve vatandaşlık eğitimi gerçekleştirmeyi vurgulayan programlarla yer değiştirir. Program sosyal, politik konulara, ahlaki ikilemlere, çatışan değerlerle ilgili projelere ve sınıf içi tartışmalara da yer verir (Brophy, 1990, s. 361). Carnine ve diğerlerine (1994) göre bu durum aslında 1960'mışlı yıllarda gerçekleşen sosyal ve politik kışkırtmaların doğal bir sonucudur.

Sosyal Bilgiler Program Kılavuzu 1979 yılında yeniden revize edilir. Birinci ve üçüncü maddesi değiştirilir:

1.Sosyal bilgiler programı öğrencilerin ilgileri, olgunlukları ve yaşı ile doğrudan bağlantılı olmalıdır.

3. Sosyal bilgiler programında insanlığı temsil eden mevcut yaşayış, kültür ve inançlarla ilgili bilgilere yer vermelidir (Carnine ve diğerleri, 1994).

Eğitimciler sosyal bilgilerin çekirdeğini oluşturan tarih ve coğrafyayı yeniden düzenlemek için araştırmalara yönelir. Genel olarak ilköğretimdeki konular “genişleyen çevre” programına uygun görülmez. İlköğretimde genişleyen çevre çocuğun ilgilendiği konularla başlar bunu ailesi, komşusu, bölgesi, ülkesi ve dünyayı kapsayacak şekilde genişlerdi (Carnine ve diğerleri, 1994). 1980’li yıllarda NCSS program kılavuzunun içerik ve sıralaması üzerine çalışır. Sonuçta sosyal bilgiler programı üzerine yapılan çalışmada bölgelere göre altı seçenekli tercih yapılır. Kurul genişleyen çevre programını birinci kademe okullarda ve dünya tarihi derslerinde uygular (Joyce ve diğerleri 1991, Akt: Brown J. D. 2006, s.31). 1989 yılında yeniden gözden geçirilen programda komite tarafından geliştirilen 24 kriter kabul edilir, programın kapsam ve sıralaması altı seçenekten üç seçeneğe düşürülür (NCSS, 1989, Akt: Brown J. D. 2006, s.31).

Geçerli sosyal bilgilerde önerilen işbirliği, komisyonlar ve profesyonel örgütler tarafından desteklenir:

1. Sosyal bilgiler eğitiminin amacı disiplinler arası, sistematik bir şekilde ortak bilgiyi paylaşan iyi eğitimli vatandaşlar yetiştirmektir.
2. Sosyal bilgilerin içeriğindeki bilgi ezberlenecek bilgi olarak kabul edilmemeli, daha ziyade üzerinde önemli sorunların keşfedilebildiği bir bilgi olarak görülmelidir.
3. Sosyal bilgiler eğitimi tüm öğrenciler için gereklidir.
4. Yüksek düzeyde düşünme becerileri sosyal bilgiler eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır. (Akt: Carnie ve diğerleri, 1994).

Bu amaçlar yeni değildir. Brophy’nin (1990) belirttiği gibi yeni sosyal bilgilerin amaçları ile ilişkili (Yenilenen Sosyal bilimlerin içeriğinden alınanlar, keşfederek öğrenme ve tümevarımsal öğretim vs.) değişimlerin çoğu bugünkü sosyal bilgiler

programı ve eğitimini etkilemeye devam ettikçe kalıcı olmuştur (Akt: Carnie ve diğerleri, 1994).

Sosyal bilgilerin içeriği ile ilgili kararların çoğu siyasi ve keyfi görünmektedir. Verilen kararlar öğretimle ilgili önemli konularda dikkatli düşünülen şeylerden ziyade ilgili özel grupların baskısı, geleneksel değerler, eğitimcilerin geleneksel bilgelikleri üzerine temellendirilir. Zaten asıl zorluk sosyal bilgiler programını farklı özel grupların (Evangelicaller, Pentecostal kurumlar, laiklik taraftarları, feministler ve çevreciler) görüş açlarına ya da belirli içerikleri dahil eden araştırmalara uygun hale gelecek şekilde tasarlanmasıdır (Akt: Carnie ve diğerleri, 1994). Beck, McKeown, ve Gromoll'in (1989) işaret ettiği gibi belirli grupları memnun etme çabası sosyal bilgiler programının hantallaşmasına yol açabilir.

Sosyal Bilgiler dersine yönelik artan beklentiler dersin işleyişini de güçleştirir. ABD tarihinden bir örnek veren Gagnon'a (1989) göre "Tipik Amerikan tarih dersi Mayalardan ay yüzeyine kadar her şeyi kapsar. Bildiğim kadarıyla Batı dünyasında yalnızca bizim ülkemiz bir yıllık bir süreçte tüm tarihini öğrencilere öğretmeye çalışır. Bu durum tam olarak bir çılgınlıktır" (s.5). Ulusal Merkezin (1992) okullardaki tarih sınıfları için önerileri, tarih öğretimine daha fazla zaman ayrılması ile aşırı yüklü programı rahatlatıp uygulamaları kolaylaştıracağı üzerinedir. Bu uygulama çoğu okulda tarihe verilen önemi de artıracaktır. Aslında sosyal bilgiler öğretimine ayrılan zamanın nasıl arttırılacağı ile ilgili belirsizliklere karşın matematik, bilim gibi diğer disiplinlere de benzer taleplerin olması anlaşmazlığı artırmaktadır. Okuldaki bir gün sınırlıdır. Sosyal bilgiler öğretimine daha fazla zaman ayrılmasının öğrencilerin daha fazla öğreneceğinin garantisi olmadığı da fark edilmiştir. Atwood'a (1991) göre sosyal bilgiler halen öğrenciler arasında sıkıcı, anlaşılmayan ve fazla önemli olmayan bir derstir. (Akt: Carnine ve diğerleri, 1994).

2.3.2 Ulusal Sosyal Bilgiler Programı

Ulusal sosyal bilgiler programında yer alan altı sosyal bilim (antropoloji, ekonomi, tarih, coğrafya, politik bilim/vatandaşlık ve sosyoloji) birinci kademe ve ikinci kademe okullarda birbiriyle bütünleştirilerek sosyal bilgileri dersini oluşturmuştur.

Demokratik bir toplum oluşturmak için sosyal bilgilerin tüm diğer sosyal bilimlerle işbirliği yapması oldukça önemlidir. Dünyada eğitimde küresel benzerlikler olması öğrenciler için önemlidir. Dünyanın başka yerlerinde olan şeyler ABD'yi de etkilemektedir (Farris ve Whealon, 2001, s.16). 1994'lü yıllarda ABD'de Sosyal Bilgiler standartlarının belirlenmesinde dünyadaki küresel bağlantıların etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlantılar NCSS standartları içerisinde bir öğrenme alanı olarak tanımlanır (Şimşek, 2007, s. 161). Küresel bağlantıların sınıf düzeylerine göre programda nasıl ele alınması gerektiği NCSS tarafından şu şekilde açıklanır: Öğrenciler;

- İlköğretimin birinci kademesi küresel ilişkileri ve temel olayları incelemeli ve keşfetmeli.
- İkinci kademesinde küresel olaylara ve değişime yanıt verebilmek için devletler, milletler ve onların karmaşık yapıdaki kültürlerinin birbirini etkilemesini çözümlmeye başlayabilmeli.
- İkinci kademede ise kişisel, ulusal ve küresel karar verme, birbirini etkileme, önem verme konusunda, barış, insan hakları, ticaret ve küresel çevrecilik gibi kritik konuları da içerecek biçimde sistematik düşünebilmelidirler (NCSS, 2004).

Bu standartlar çocukların küresel bağlantılar konusunda sınıf düzeylerine göre çalışma önceliklerini belirler. Çocuklar, ilk aşamada ailelerini sonra okul ve dünyada bulunan toplulukları incelerler. Sonraki sınıf düzeylerinde; diğer ülke ve toplumları kendi ülkeleriyle sosyo-kültürel etkileşimini görür. Ülkelerin etkileşen küresel bir sistemin parçası olduğunu anlamaya çalışır. Dünyada yaşanan küresel ilişkiler ve çevre sorunlar içerisinde yaşam tarzlarının önemini ve diğer ülkelerin dünyadaki olaylar üzerindeki rollerini çalışırlar. Michaelis ve Garcia'ya (1996) göre bunlar; “bilinen insan ihtiyaçları ve onların birleştirilme yollarının çeşitliliği ve varoluşsal farklılığın “niçin” ile açıklanması kadar, ne, nerede, ne zaman, niçin, kim ve nasıl sorularına da cevaplar vermeye dikkat etmek için fırsatlar sunar” (Akt. Şimşek, 2007, s.161)NCSS'nin program kılavuzu, kapsam ve sıralaması 1994 yılında ulusal sosyal bilgiler standartlarının geliştirilmesine yol açtı. Geliştirilen standartlar ile NCLB'nin ayrı disiplinlerin Hiçbir Çocuk Arkada Kalmasın Kanunu (No Child Left Behind Act of) ile birleştirilmesi vurgulandı. Sosyal bilgilerin ulusal standartları programda

her sınıfın seviyesine göre düzenlenecek şekilde on temadan oluşturuldu. Bu on tema sırasıyla aşağıdaki gibidir:

- a. Kültür
- b. Zaman, süreklilik ve değişim
- c. İnsanlar, yer ve çevre
- d. Bireysel gelişim ve kimlik
- e. Bireyler, gruplar ve kuruluşlar
- f. Güç, otorite ve yönetim
- g. Üretim, dağıtım ve tüketim
- h. Bilim, teknoloji ve toplum
- i. Küresel bağlantılar
- j. Vatandaşlık hakları ve uygulamalar (NCSS, 1994, s.15).

1994 yılından sonra 1996, 1999, 2002, 2004 yılında tekrar revize edilen programda aynı temalar sürekliliğini korumuştur. Sadece birinci temada yer alan “kültür” yerini “kültür ve kültürel çeşitlili[ğ]”e bırakmıştır (NCSS, 2004, s.21). Çok kültürlülük ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasıdır (APA, 2010, Akt: Cırık, 2008, s.28). Çok kültürlü eğitim reformuyla yürürlüğe konulan programlar farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen öğrenciler için eşit eğitim fırsatları yaratmaya çalışılır. Programda etkili çok kültürlü bakış açısı ve ders içi uygulamalar öğrencilerin ABD’nin kompleks ve çok kültürlü bir toplum olduğunu daha iyi anlamasına yöneliktir. Çok kültürlü eğitimle ilgili genel kanı güncel çok kültürlü konuların gruplar arası ilişkileri geliştirip, önemli çıkarımlar sağlayacağına dairdir. Sosyal bilgiler eğitimi ile böyle bir tablonun gelişmesi için Özellikle ABD’de farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen öğrenciler için eşit eğitim fırsatları yaratılmaya çalışılır, okulda yeni düzenlemeler yoluna gidilir. Düzenlenen yeni sosyal bilgiler programıyla çok kültürlü eğitim çalışmalarının sınıfta öğrencilerin sosyal, ekonomik ve politik konularda farklı bakış açısına sahip insanlara karşı empatik ve toleranslı davranması ve yeni bilgiler elde etmesi amaçlanır (TEA, 1999).

Eyaletler seviyelere göre oluşturdukları sosyal bilgiler içeriğinde ulusal sosyal bilgiler standartlarını kılavuz olarak kullanmaya devam etmektedir. Eyaletteki sosyal bilgiler derslerinin değerlendirilmesinde ulusal programı temel alınmaktadır (Brown, 2006, s.32).

2.3.2.1.Ulusal Sosyal Bilgiler Standartlarında (NCSS) Tarih Anlayışı

NCSS'nin belirlediği tarih standartları rehber okullarda öğrencilerin seviyelerine göre uygun deneyimlerin gelişmesine yardımcı olur. Belirlenen standartlarla öğrencilerin aşağıda yer alan tarihsel becerilere ulaşması amaçlanır. Öğrencilerden beklenen beceriler şunlardır:

Öğrenenlerin:

- Geçmiş, bugün ve geleceği birbirinden ayırt edebilmesi için kronolojik düşünmeden faydalanmasına; tarihsel anlatıda doğru bir kronolojik yapıya yer vermesine; zaman çizelgesi üzerine sıraladığı verileri yorumlamasına ve dönemlere ayrılan alternatif bir modelle karşılaştırma yapmasına yardımcı olunmalıdır;
- Tarihsel metinleri gerçeğe uygun olarak yeniden yapılandırabilmek için tarihsel anlamasını geliştirmesine; tarihsel anlatıda önemli soruları ele alıp tanımlamasına; tarihsel harita, şema ve düzenlenen diğer grafiklerden faydalanmasına; görsel, edebi ya da müzikal kaynakları kullanmasına olanak sağlanmalıdır;
- İlişkilerin sebep ve sonuçlarını analiz edebilme; çoklu bakış açısıyla düşünebilme; tarihsel anlatıda rakibi karşılaştırabilme; tarihsel anlatının doğasındaki belirsizliği ve geçmiş i etkileyen varsayımı tanımlayabilme, tarihsel gerçekler ve yorumlar arasındaki farklılıkları, karşıtlıkları ve benzerlikleri analiz ve yorumlama becerilerini geliştirmesinde rehber olunmalıdır;
- Tarihçilerin tarihi nasıl çalıştığını anlamada yardımcı olunmalıdır;
- Tarihsel araştırma becerilerini geliştirmek için tarihsel soruları formüle edebilmelerine, tarihsel verileri elde etmelerine, tarihsel verilere soru sorabilmelerine, mevcut kayıtlarla, içerikteki kayıtlı yerlerle boşlukları tanımlayabilmelerine ve güvenilir tarihsel yorumlar yapabilmelerine yardımcı olunmalıdır.

- Geçmişteki problem ve sorunları belirleyebilmelerine, problemi etkileyen faktörleri fark edip tanımlayabilmelerine, alternatif eylem sürecini analiz edip, belirleyip, eylem süreci ya da pozisyonunu formüle etmelerine ve verilen kararı uygulayıp değerlendirme yapmalarına yardımcı olunmalıdır;
- Kuzey Amerika kıtasının gelişmesinde çok sayıda değerli insanın katkı sağladığını ve tarihte değişim ve sürekliliği karşılaştıran yapıdaki araştırma sorularını sormak için ABD tarihinde tarihsel içerikteki bilgileri elde etmede yardımcı olunmalıdır;
- Batının da dâhil olduğu tüm dünyadaki farklı medeniyetlerin değerlerinden bilgi elde etmek ve dünyanın farklı bölgelerinde değişim ve sürekliliği karşılaştıran bir pozisyon için rehber olunmalıdır;
- Bilim ve teknoloji tarihi, kültür, politik ve ekonomik tarih aracılığıyla tarihsel anlayışlarının gelişmesine yardımcı olunmalıdır. (NCSS, 2004, s.42).

NCSS standartlarında öğrencilere kazandırılması istenen tarihsel beceriler sıralanmaktadır. Öğrenci bir tarihçi gibi düşünülmüştür. Programda da temel nokta öğrenciye tarih metodolojisinin gerçeklerini fark ettirmek ve öğrencilerde bu doğrultuda araştırma becerileri geliştirilmek olup onun etrafında tarihsel anlayış, duyuş, düşünüş ve geliştirilmek istenen diğer tarihsel beceriler sıralanmıştır. Tarihte değişim, süreklilik ve zaman kavramı tarihsel sürecin tamamlayıcıları olarak programda yerini almıştır.

Çok sayıda öğretmenin sosyal bilgilerin amaçlarıyla ilgili kafası karışık. Onun nasıl öğretileceğinden emin değildirler. Bütün bunlara rağmen vatandaşlık, coğrafya ve tarihin ulusal standartlarını geliştiren kuruluşlar arasında genel bir yaklaşım vardır: Sosyal bilgiler yeterliliği her ne olursa olsun herkes için gereklidir. NCSS komisyonunun hazırladığı Sosyal Bilgiler Öğretme ve Öğrenme Standartları'nda ifade edildiği gibi “sadece zeki öğrenciler için geliştirilen bir program değildi”. NCSS ve NCSH gibi ulusal kuruluşlar nasıl organize edilmeliydi ve öğrencilere ne öğretilmeliydi? Eğitimciler haklı olarak bu reformun sonuçlarından hayli endişelendiler (Viadero, 1993, s.7). National Center for History in the Schools (NCHS, 1992) Okullar İçin Ulusal Tarih Merkezi “... yeniden yapılandırılan sosyal bilgiler öğretim planlarında ve mesleki eğitiminde izlenen yol ne olursa olsun tüm öğrenciler için gerekli” olduğunu belirtmiştir (Akt: Carnie ve arkadaşları 1994).

Endişelere verilen cevap neyin tam olarak nasıl öğretilceğiydi. Tarih standartlarını geliştirenler eğitimcilere Viadero'ya (1993) göre “kendileri için en iyi çalışma standartlarını seçebileceklerini söylediler”. Standartların geliştirilmesi için eğitimcilerle fikir birliği gerekiyordu. Öğretmenler öğrenciler için en önemli bilgi ve becerileri tanımlamada yardımcı olacaktır. Uygulamada memnuniyeti artıracak standartlar geliştirmenin bir parçası da gönüllülük esasıydı (s. 7).

2.3.3. Okullar İçin Ulusal Tarih Merkez Programı (NCHS)

Okullar İçin Ulusal Tarih Merkezi “*The National Center for History in the Schools*” (NCHS) “National Endowment for the Humanities” adlı beşeri bilimler için bağış yapan bir kuruluşun desteğiyle 1988 yılında kurulur. ABD Eğitim Bakanlığı ve adı geçen kuruluşun maddi desteğini alan NCHS Los Angeles ve Kaliforniya Üniversiteleri tarafından yönetilmektedir. Ulusal bir organizasyon olarak tanınan kuruluş sınıf öğretmenlerine ve tarih eğitimcilerine yeni tarihsel kaynaklar ve öğretim stratejileri sunmaktadır. Geliştirdiği tarih standartlarında Ulusal Konsey’in Tarih Standartlarını rehber almaktadır. Kuruluşun iki temel misyonu vardır: Birincisi K-12 tarih öğretmenlerinin profesyonel olarak gelişmesini sağlamak, ikincisi de öğrencilerin ABD ve Dünya Tarihi’ni heyecanla keşfedebilmesi amacıyla geliştirilecek yeni program materyallerinde öğretmenlerle işbirliği yapmak. Kuruluş genel olarak tarih öğretmenlerinin profesyonel olarak gelişimini sağlamayı amaçlamaktadır. Buna paralel olarak kuruluş yüzlerce yetenekli öğretmenle dört yıl gibi bir sürede yoğun bir şekilde çalışarak yeni ulusal tarih standartları geliştirdi (NCHS, 2004).

1994 yılında yayınlanan ulusal tarih standartları fırtınalı bir tartışmayı ateşledi. İngiltere göz önüne alındığında durum çok farklı görünüyordu. ABD tarih standartları, eğitimi “disiplin pazarı” haline getiren sağ politikacılar tarafından düzenlenen bir planın parçası olarak görülmüştü. İngiltere’de hiddetlenen ideolojik savaş Ulusal Programı oluştururken, ABD’de standartlar yayımlandıktan sonra politik tartışmalar ortaya çıktı. Her şeye rağmen Bill Clinton ve George Bush 1994 yılında yayınlanan ulusal standartların çok önemli olduğunu ileri sürdüler. Milenyumun sonuna doğru onaylanan ABD eğitim kanunu 4, 8 ve 12. sınıflarda öğrencilerin

akademik derslerin merkezinde önemli konulara dair yeteneklerinin geliştirileceğini gösterdi. Program İngiliz Ulusal Programı kadar merkezileştirilmese de onlar gibi benzer amaçlar etrafında yapılandırıldı (Foster, 1998, s. 153-154).

Nash ve Dunn (1995) İngiliz Ulusal Programı'nı diktatörce bir dayatma olarak değerlendirirken ABD Ulusal müfredatını 32 haftalık bir çalışma sonucu demokratik bir oylama sonucu kabul edildiğini ileri sürmektedir (Foster, 1998, s. 155). ABD'de 1994 yılında kabul edilen Ulusal Tarih Standartları içerisinde:

- ABD Ulusal Tarih Standartları
- Dünya Tarihi Standartları
- Okullar İçin Ulusal Tarih Standartları K-4 Dünyada Zaman ve Çevre

Farklı uzunlukta olan içerikte düzenlenen ilkeler benzer genişliktedir. İçerikte ABD tarih standartlarının yapısı gösterilmektedir.

2.3.3.1 *NCHS Tarih Standartları ve Tarih Anlayışı

NCHS'nin hazırladığı Ulusal Tarih Standart'ının şu anki mevcut versiyonu 1996 yılında düzenlendi. Kapsamında ABD ve Dünya Tarihi'nin içeriğine ve 1'den 12'ye kadar olan sınıflar için tarihsel düşünme standartlarına yer verildi. Komisyon eyalet tarihi standardını geliştirerek 30'dan fazla eyalete rehber bir şablon sundu. National Park Service, Library of Congress, Theolonious Monk Jazz Insitute gibi diğer çok sayıda organizasyon programın içerik standardına güven desteği verdi.

Komisyon tarafından oluşturulan tarih standardı iki tiptir:

- Tarihsel düşünme becerileri: Bu beceriler öğrencilere kanıtları değerlendirebilmeyi, karşılaştırma yapabilmeyi, sebepleri analiz edebilmeyi, tarihsel kayıtları yorumlamayı ve sesli tarihsel argümanları ve kayıtları yapılandırmayı amaçlar.
- Tarihsel kavrama: Öğrencilerin kendi ulusal tarihi ve dünya tarihi ile ilgili bilmesi gereken şeyi tanımlar. Bu anlama insan umut ve çabalarının, başarılarının ve insan aktivitelerinin sosyal, siyasal, bilimsel/ekonomik, teknolojik ve kültürel (felsefi/dini/estetik) en az beşindeki başarısızlıkları belirtir. Aynı zamanda öğrencilere bugünkü vatandaşların karşılaştığı problemleri ve konuları analiz edebilmesi için ihtiyaç duyulan tarihsel bakış açılarını sağlar.

* <http://nchs.ucla.edu/standards> adresinden "National Standart For History" bölümü içerisinde ilgili konular Türkçeye çevrilerek düzenlenmiştir

Tarihsel kavrama içerik üzerine yapılandırılırken tarihsel düşünme becerileri süreç üzerine yapılandırılan iki tip standarttır. Tarihsel düşünme ve anlayıştan elbetteki biri diğerinden bağımsız bir şekilde gelişmez. Yüksek seviyede bir tarihsel düşünme, yüksek seviyede bir tarihsel anlamaya erişmekle bağlantılıdır. Bu nedenle tarihsel anlayış ve düşünmede bir entegrasyon sağlanır.

Standart Kriterler

Standartlar tüm öğrencilerin başarılı olması için ihtiyaç duyulan planlı düşünmeyi, değerlerin analizini, tarihsel muhakeme yeteneğini, tarihsel bakış açısıyla karar vermeyi ve öğretmeyi amaçlar. Fikir birliği sonucu K-12 sınıfları için geliştirilen tarih standartları rehberi Ulusal Tarih Standartları Konsülü tarafından yenilenip standartları geliştirildi.

NCHS’de Ulusal Tarih Standart’ında genel olarak şu bölümlere yer verilmiştir;

Birinci bölüm: K-4 sınıfları için Geliştirilen Ulusal Tarih Standardı

K-4 için Tarihsel Düşünme Standartları

- Kronolojik düşünme
- Tarihsel kavrayış
- Tarihsel analiz ve yorum
- Tarihsel araştırma yeterliliği
- Tarihsel konuları analiz etme ve karar verme

K-4’ler için Standard Tarih Konuları

- Geçmişte ve şimdi aile ve toplumla birlikte yaşama ve çalışma
- Öğrencilerin kendi bölge ya da eyaletlerinin tarihi
- ABD tarihi: Politik mirasa, ekonomiye ve kültüre katkıda bulunan çok sayıda kültür, değer ve demokratik ilke.
- Dünyada bulunan çok sayıda kültür tarihi

İkinci Bölüm: 5-12. sınıflar için geliştirilen Dünya Tarihi ve ABD Tarihi Ulusal Standartları

Tarihsel Düşünme Standartları

- Kronolojik düşünme
- Tarihsel kavrayış
- Tarihsel analiz ve yorum
- Tarihsel araştırma yeterliliği

- Tarihsel konuları analiz etme ve karar verme
- Çalışma içerisine tarihsel düşünme becerilerini de dahil etme

5-12. sınıflar için ABD tarih konularının içeriği

- Üç dünyanın karşılaşması (Başlangıçtan 1620'ye)
- Kolonileşme ve yerleşme (1585-1763)
- Devrim ve yeni Ulus (1754-1820)
- Genişleme ve reform (1801-1861)
- Sivil savaş ve yeniden yapılanma (1850-1877)
- Endüstrileşen ABD'nin gelişimi (1870-1900)
- Büyük depresyon ve II. Dünya Savaşı (1929-1945)
- Savaş sonrası ABD (1945'ten 1970'lerin ilk yıllarına)
- Çağdaş ABD (1968'den günümüze)

5-12. sınıflar için Dünya Tarih konularının içeriği

- Toplumun başlangıcı
- İlk dönem medeniyetleri ve kırsal kesimlerde insanların ortaya çıkışı M.Ö. 4000-1000
- Klasik gelenek, büyük dinler ve devasa imparatorluklar M.Ö. 1000 - 300
- Değişen bölgelerin genişlemesi ve karşılaşma M.S. 300 - 1000
- İlk küresel çağın ortaya çıkması 1450 - 1770
- Devrim çağı 1750 - 1914
- Yarım yüzyıllık kriz ve başarılar 1900 - 1945
- 1945'den beri 20. yüzyıl: Paradokslar ve söz vermeler
- Dünya Tarihine karşı devir

Ulusal tarih standardı K-12 öğrencilerine kazandırılmak istenen tarihsel düşünme becerileri ile sınıflara göre derslerde işlenen tarihsel konuları içermektedir.

Geliştirilen Standart kriterler

1. Standartların, isim, tarih ve olguları ezberletmekten ziyade öğrenmeyi, aktif sorular sormayı desteklemeyi ve iyi bir bilim adamını yansıtan entelektüel talepleri olmalıdır.
2. Bu tür standartlarda tüm öğrencilerin eşit beklentisi olmalı, tüm öğrencilerin bu standartlarla başarılı olması için programın herkese eşit şekilde ulaşabilmesi sağlanmalıdır.
3. Standartların tarihçilerin metotları ve tarihin anlamlılığını öğretmesi için birinci kademe okulların ilk yıllarında bu yetenekleri yansıtması gerekir.
4. Standartları kronolojiyi dayanan tarihte neden sonuç ilişkisi ve değer verme ile desteklenen organize bir yaklaşım sergilemelidir.

5. Standartlar ABD ile Dünya Tarihi'nin geniş temalarını vurgularken aralarında bir denge kurmalı ve belirli tarihsel olayları, fikirleri, eylemleri, kişileri ve dokümanları araştırmalıdır.

6. Tüm tarihsel çalışmalar genel fikir ve değerleri aydınlatacak bilgiyi düzenlemeli ve seçmelidir. Tarih standartları ses getiren tarihsel olayların kanıtlarını dikkatli şekilde değerlendirmeli, olayların nedensel ilişkilerini yapılandırmalı, yorumları karşılaştırıp analiz edebilmeli. Yetenekleri ortaya çıkarmak ve çarpıtılanları değerlendirmek, baskıları, ihmalleri ve yapılanları ya da olguları keşfetmek esastır.

7. Standartlar farkındalığı içermeli, çeşitli tarihsel kaynaklardan faydalanıp bilgiye ulaşmayı, yazılı dokümanları, sözlü gelenekleri, nicel verileri, popüler kültürü, yazılı eserleri, insan eserlerini, sanat, müzik ve tarihsel siteleri, fotoğrafları ve filmleri içermelidir.

8. ABD tarih standartları hem ülkedeki ırk, din, etnik, sosyal ve ekonomik statüdeki çeşitliliği hem de cinsiyet, bölge, politik ve ulusal ortak değerleri örneklendirip göstererek yansıtmalıdır. Belirli grup ve kişilerin mücadelelerini de içermelidir.

9. ABD tarih standartları önemli ulusal tarih konuları analiz ederek, insanlar arasında karşılıklı saygı anlayışını geliştirerek, politika içerisindeki vatandaşlık değerlerini paylaşarak, ortak bir vatandaşlık kimlik anlayışı geliştirerek vatandaşlık eğitimine katkı sağlamalıdır.

10. Tarih standartları toplumun doğasını, hükümet ve vatandaş arasındaki ilişkileri vurgulamalı. ABD tarih standartları ulusların demokratik ve politik bir sistem içerisinde tarihsel orjinlerinden, ideallerinin gelişip devam etmesinden ve oluşumlarından, ihtilaflarından, mücadelenin fikirler ve uygulamalar arasındaki dar boşlukta meydana geldiğini, dünyanın her yerinde vatandaşlar tarafından geliştirilen ideal ve umutlardan ve demokrasideki çeşitliliğin otoritedeki çeşitliliği değiştirdiğinden bahsetmelidir.

11. ABD ve Dünya Tarihi standartları dönemlere ayrılarak geliştirilmeli, fakat içerik ilişkili ve benzer formatta olmalıdır. ABD tarih standartları ülke ile ilgili açıklamalarda küresel içeriği yansıtmalı ve Dünya Tarihi'ni ABD Tarihi'nin ayrılmaz bir parçası olarak ele almalıdır.

12. Standartlar son dönemlerde ABD ve Dünya Tarihi'nde gerçekleşen olayların kapsamına uygun içerikleri ve İkinci Dünya Savaşı sonrası bölgelerde uluslar arası ilişkileri ile birlikte sosyal ve politik gelişmeleri de dâhil etmelidir.

13. Standartlar ABD ve Dünya Tarihi'nde tarihsel araştırmalar ve vaka çalışması aracılığıyla belirli olaylar ve eylemleri keşfederek yerel ve bölgesel tarihten faydalanmalıdır.

14. Standartlar ABD ve Dünya Tarihi'nde insan kültürünün din, bilim, teknoloji, politika, yönetim, ekonomi, çevre ile etkileşim, entelektüel ve sosyal yaşam, edebiyat ve sanat gibi temel yönleri birleştirilmelidir.

15. Dünya Tarihi standartlarında farklı vatandaşlık değerleri ve tarih ele alınmalıdır, batıdaki duruma da yer verilmelidir ve özellikle kişiler arası ilişkiler belirtilmelidir.

Standartlarda vurgulandığı gibi ABD’de tarih eğitimi vatandaşlık eğitiminin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Bunun çok sayıda nedenleri aktarılırken tarihsel bilgi politik zekânın ön koşulu olarak görülmekte ve demokratik toplumda bundan daha fazla önemli bir şeyin olmadığı vurgulanmaktadır. Tarihsiz bir toplum olması durumunda ne ortak duygular paylaşılacağı, ne ana değerlerin olacağı ne de şimdiki koşulları açıklayacak geçmiş kararların olacağı belirtilmektedir. Tarihsiz toplum içerisinde politik, sosyal ya da etik konuları araştırarak herhangi bir duyarlılık olmayacağı ileri sürülmektedir. Tarihsel bilgi ve araştırma olmaksızın ülke vatandaşlarının tüm demokratik fikirleri uygulamada ve demokratik bir yönetim sürecinde ülkede eşitçe katılımı sağlamada zorlanacağına değinilmektedir. Geliştirilen ulusal tarih standartları içerisinde tarih öğrenmenin vatandaşlık eğitimine doğrudan bir katkısı olacağı üzerinde önemle durulmaktadır.

2.3.3.1.1 Tarihsel Düşünme Standartları

Tarihsel çalışmalar genel olarak yer ve zamana, fikirlere, olaylara, isimlere ve gerçek bilgilere dayanır. Gerçek bir tarihsel anlama için öğrencilerin tarihsel düşünme ile tanışmaları gerekir. Öğrencilerin ders kitaplarında sunulan gerçeklerin ötesine gitmeleri için kendi sorularını cevaplayacak kanıtlara doğru ilerlemeleri, sorularını artırmaları, olayla ilgili çoklu bakış açılarını karşılaştırmaları ve nicel verileri, sanatsal çalışmaları, zanaat eserlerini, günlükleri, gazeteleri ve diğer tarihsel dokümanları incelemeli ve bu kayıtlardaki tarihsel bağlamı da göz önüne alarak oldukça yaratıcı bir şekilde yapılandırmaları gerekir. Tarihsel anlama için diğerleri tarafından yaratılan tarihsel anlatının dikkatli bir şekilde öğrenciler tarafından okunmaya ihtiyacı var. Okumada öğrencilerin varsayım ifadesi olanları ve olmayanları analiz etmesi ki bu anlatımda sunulan güçlü kanıtlarla yapılandırılmış ve değerlendirilmiş olması anlamına gelir. Öğrenciler mevcutta olup da yazarın ihmal ettiği önemli konuları düşünmesi gerekir. Örneğin tarihte erkekler önemli bir yer kaplarken kadınlara da aynı şekilde yer verilmeli miydi gibi. Tarihsel olaylarla ilgili rekabetçi yorumlar geliştiren öğrenci, olayların teknolojik ya da/ve sosyal, politik, ekonomik yönden farklı ağırlıklarını yazan tarihçinin tarihsel anlatısına alternatif karşılaştırmalı örnekler verebilmeli ve tarihin doğası üzerine yorumlayıcı incelemeler yapmalıdır.

Öğrenciler tarihsel düşünme ile bağlantılı aşağıda sıralanan beş beceriyi kullanacağı çeşitli aktivitelerle tanıştırılmalıdır:

1. Kronolojik düşünme
2. Tarihsel kavrayış
3. Tarihsel analiz ve yorum
4. Tarihsel araştırma yeterliliği
5. Tarihsel konuları analiz etme ve karar verme

Tablo 2.3 Okullar İçin Tarihsel Düşünme Standartları

5-12. Sınıflar İçin Tarihsel Düşünme Standartları	
Kronolojik Düşünme	A. Geçmiş şu an ve geleceği ayırt etme. B. Tarihsel anlatı ve hikâyedeki geçici yapıyı tanımlama. C. Kendi tarihsel anlatısını yapılandırıp bir düzen oluşturma. D. Takvim zamanını ölçme ve hesaplama E. Bir zaman çizelgesi oluşturma ve çizelge üzerinde verileri sunma ve yorumlama F. Tarihsel süreci ve sıralamayı yeniden yapılandırma. G. Alternatif bir süreç modeli ile karşılaştırma.
Tarihsel Kavrayış	A. Tarihsel anlatı ya da doküman kaynağını ya da yazarını tanımlama ve güvenilirliğini değerlendirme. B. Tarihsel pasajın anlamını olduğu gibi yeniden yapılandırma. C. Tarihsel anlatıya yönelik ana soruları tanımlama. D. Tarihsel gerçekler ve tarihsel yorumlar arasındaki farkı ayırt etme. E. Tarihsel anlatıdaki yaratıcılığı okuma. F. Tarihsel perspektifi takdir etme. G. Tarih haritasına verileri yerleştirme. H. Sayısal, nitel ve görsel verileri kullanma
Tarihsel Analiz ve yorum	A. Farklılık gösteren fikirleri karşılaştırma B. Çoklu bakış açısıyla düşünme C. Etkili fikirlerin ve önemli bireylerinde yer aldığı çoklu sebepleri, ilişkilerin etkilerini ve nedenlerini analiz etme D. Hassas konuları tanımlamak için çağlar ve bölgeleri karşılaştırma. E. Tarihsel kanıtlarla oluşturulan hipotezleri ve desteklenmeyen fikirleri ayırt etme. F. Tarihsel anlatıdaki rekabeti karşılaştırma G. Kaçınılmaz tarihsel tartışmalarda itiraz etme. H. Geçici olarak tarihsel yorumları tutma. İ. Tarihçiler arasındaki büyük tartışmaları değerlendirme. J. Geçmiş etkileyen hipotez oluşturma.
Tarihsel Araştırma Yeterliliği	A. Tarihsel soruları formüle etme. B. Çeşitli kaynaklardan tarihsel veriler elde etme. C. Tarihsel verileri sorgulama D. Zaman ve yer bakış açısını içeriksel bilgide sıralama ve mevcut kayıtlarda boşlukları tanımlama E. Nicel analizleri çalışma F. Tarihsel kanıtlardaki yorumları destekleme

Tarihsel Konuların Analizi ve Karar Verme	A. Geçmiş problemleri ve konuları tanımla. B. Önceki koşulların kanıtlarını yorumlama. C. Önceki tarihle bağlantıları tanımla. D. Eylemin alternatif akışını değerlendirme. E. Konunun eylem sürecini ya da pozisyonunu formüle etme. F. Uygulanan kararı değerlendirme.
---	---

(NCHS, 2004).

Birbirlerini destekleyici ve etkileşim halinde olan bu beceriler NCHS’de de vurgulanan tarih standartlarını da içerecek şekilde beş kategoride sunulmuştur. Öğrencilerin bu beş kategori içerisinde becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Araştırmalara becerilerini katan öğrencilerin, tarihsel doküman ve kayıtları anlaması, bağlantıları analiz edebilmesi ve dokümanlardan yorumlar çıkarması beklenir. Tarihsel kronolojiyi, içerikteki konuyu, problem ve olayları kavradığını gösterebilmesi istenir. Kısacası belirlenen bu beş beceri Tarihsel Düşünme Standartlarını geliştirir. Bu becerilerin uygulamaya konmasında takip edilmesi gereken belirli bir eğitim reçetesi yoktur. Öğretmenlerden bu düşünme standartlarına uygun olarak öğretim planları geliştirip, tarihin zorunlu çalışma programları aracılığıyla öğrencilere rehberlik etmeleri beklenir.

Araştırma konumuzla bağlantılı olması nedeniyle İkinci Dünya Savaşı ile ilgili standartları aşağıda tablo içerisinde sunduk

Tablo 2.4 NCHS İkinci Dünya Savaşı Standartları

Standart 4	
II. Dünya Savaşı’nın küresel sebep ve sonuçları	
Standart 4A Öğrenciler II. Dünya Savaşı’nın sebeplerini anlar.	
Sınıf Seviyesi	Böylece öğrenciler...
5-12	Nazizim ve faşizm ideolojisini açıklama, Japonya, İspanya, Almanya ve İtalya’nın devasa bir güç kazanması ve gücü elde tutan otoriter ve faşist rejimin nasıl olduğunu analiz edebilmelidir. (Çoklu sebeplerle analiz).
7-12	I. Dünya Savaşı’nın yasal önemiyle bağlantılı bunalım, etnik ve ideolojik çatışmalar, emperyalizm, geleneksel ve politik rekabet II. Dünya Savaşı’nın altı

	çizili sebepleriyle analiz edebilmelidir. (Çoklu sebeplerle analiz).
5-12	Almanya, İtalya ve Japonya'nın askeri fetihlerini açıklama ve 1930lardaki imparatorluk yarışını açıklama. (Tarihçiler arasındaki büyük tartışmaları değerlendirme).
7-12	Britanya, Fransa, ABD ve diğer Batı demokrasisinin faşizm saldırganlığına karşı yetersizliğinin sonuçlarını analiz etme (Tarihçiler arasındaki büyük tartışmaları değerlendirme).
7-12	Almanya ve Japonya'nın ilk dönemler savaşa katılma sebeplerini analiz etme. (sebeup ve sonuç ilişkisini analiz etme).
9-12	Sovyetlerin Almanya ve Japonya ile saldırmazlık paktının sebep ve sonuçlarını analiz etme. (sebeup ve sonuç ilişkisini analiz etme).
Standart 4B Öğrenciler savaşın insan maliyetini, sonuçlarını ve küresel kapsamını anlar.	
Sınıf Seviyesi	Böylece öğrenciler...
5-12	Savaşın önemli dönüm noktalarını... Batı Avrupa, Doğu Avrupa, Sovyetler Birliği, Kuzey Afrika ve Pasifik'teki çatışma alanlarını açıklayabilmeliler. (Tarihsel verileri sorgulayın).
5-12	Savaşın sonucunu Roosevelt, Hitler, Mussolini, Stalin ve Churchill gibi politik ve diplomatik liderlerin nasıl etkilediğini değerlendirebilmeliler. (Bireysel önemi açıklama).
5-12	Nazi soykırımı içerisinde yer alan Yahudileri ve diğer grupların yaşadıkları büyük acıları tarif edip ve Nazi rejiminin "Yahudiler karşı savaş" suçunu niçin ve nasıl işlediklerini analiz edebilmeliler (Sebeup ve sonuçla ilişkili analizler).
9-12	I. Dünya ve II. Dünya Savaşı'nı endüstriyel üretime etkisi, politik amaçlar, ulusal yer değişikliği, teknolojik yenilikler, bilimsel araştırmalar, savaş taktikleri ve yıkım seviyesi açısından karşılaştırabilmeliler (Marshal'ın önceki koşullarına kanıt).
9-12	Topyekün bir savaş olarak II. Dünya Savaşı'nın sonuçlarını analiz edebilmeliler (Tarih sorularını formüle etme).
Standart 5 1900'li yıllardan II. Dünya Savaşı'nın sonuna kadar büyük küresel eğilimler	
Standart 5A Öğrenciler 1900'li yıllardan II. Dünya Savaşı'nın sonuna kadar büyük küresel eğilimleri anlar.	

Sınıf Seviyesi	Böylece öğrenciler...
5-12	1900 ile 1945 yılları arası dünyada küresel politik değişiklikleri tarif edip ve ABD'nin uluslar arası ilişkilerde rolünün büyüme sebebini açıklayabilmeliler? (Sebeup ve sonuç ilişkilerini analiz edin).
7-12	1945 yılı dünyasında Batının askeri, politik ve ekonomik gücünün uzantılarını ve doğasını 1900'li yıllarla karşılaştırıp değerlendirebilmeliler. (Tarihsel verileri sorgulama).
7-12	20. yüzyılın totaliter rejimlerini yüzyılın ilk dönemlerindeki mutlakıyetçi ve demokratik devletlerin yönetim şekillerini, politika ve ideolojileri ile karşılaştırabilmeliler (Bölgeleri çizerek karşılaştırma).
9-12	Başkaları değil de niçin tüketici kitlesinin bazı endüstri ülkelerinde ekonomik gelişmeyi sağladığını açıklayabilmeliler. (İstihdam alanlarının sayısal analizi).
5-12	Yeni bilimsel ve teknolojik buluşların insanoğlunu nasıl hem tehlikeye atıp hem faydalanmasını sağladığını açıklayabilmeliler (Tarihsel soruları formüle etme).
7-12	Milliyetçilik, faşizm, komünizm ve materyalizm gibi seküler ideolojilerin bir şekilde etnik ve dini ideolojik sistemlere meydan okumasını analiz edebilmeliler (Farklı fikir, değer ve oluşumları karşılaştırma).
7-12	Asya ve Afrika'daki sömürgeleri ya da ulusal yönetimleri, ortaya çıkan liberal demokratik fikirleri, komünizmi, işçi organizasyonlarını ve milliyetçi ideolojileri, kriz ve dünya savaşı gibi önemli faktörlerle bağlantılı değerlendirebilmeliler (Tarihsel soruları formüle etme)
7-12	Çeşitli toplumlarda devam eden sosyal ve kültürel yapıyı tanımlama ve bölgelerde devam eden ekonomik krizin dış değişime karşı direnmesini, temel bağlılığın devamını ve insanların devam eden gelenekselliğini analiz etme

(NCHS, 2004).

Yerel okul programında öğretmenler hangi dönemde hangi seviyede standartların öğretileceğine karar verir. Programda 5-6, 7-8, ve/veya 9-12. sınıf için olup olmayacağı belirlenen standartlar öğrencilerin seviyelerine uygun olacak şekilde düzenlenir. Tüm tanımlanan standartları öğretmenlerin 9-12 sınıflara uygun olarak öğretmesi beklenmez.

ABD ve Dünya Tarihi öğretiminde 5-12. sınıflarda en az üç yıl zaman ayırmak gerekiyor. Şu an ABD tarihine on yedi eyalet üç yıl, on dört eyalet Dünya Tarihine

iki yıl ya da daha fazla yıl, altı eyalette üç yıl zaman ayırıyor. Konsey üç yıllık eğitimi kararlaştıran çok sayıda eyaletin buna uymadığını da belirtiyor. Eyalet ve yerel programlarının birbirine uygun hale getirilmesi için Tarih Konseyi yerel değişkenliklerle uyum sağlayacak tarih standartları geliştirme arayışındadır. Hazırladıkları standartların sınıf düzeyine uygun olmasına özen göstermeye çalışmışlardır. Hangi dönemin hangi sınıflarında 5-6, 7-8, veya 9-12 olmasına karar veren okullar bir program belirleyip bölge ya da eyaletin kontrolü altında olurlar. Örneğin Florida eyaletinde ABD tarihi dünya tarihi ile bağlantılı olarak 10. sınıflarda (I. Dünya Savaşı) ve 11. sınıflarda (Modern Dünya) ele alınırken 4. sınıflarda (Başlangıçtan 1880’li yıllara kadar) ABD’nin ulusal tarih ve eyalet tarihi çalışılır. Öğretmenler 4-11. sınıflar için geliştirilen ABD tarih standartlarından faydalanırlar.

Öğretmenler Kaliforniya eyaletinde 5. sınıfta ABD tarihinin ilk dönemlerini, 8. sınıfta 19. yüzyıl ve 11. sınıfta 20. yüzyıl tarihi standartlarını kullanır. 6. sınıfta dünya tarihinde 1-3. dönem standartlarını, 7. sınıfta 4-6. dönem standartlarını ve 10. sınıfta 7-9. döneme odaklanan tarih standardı ile çalışmalar yaparlar. Öğretmenler tarihle ilgili standartları 5-6, 7-8 ve 9-12. sınıflara uyarlar. Bu standartlar kendi sınıf düzeylerine uygun olacak şekle dönüştürülür. Aynı şekilde çalışma Florida eyaleti, dünya tarihini ABD tarihiyle ilişkili geliştirerek ard arda üç yıl liselerde 9. sınıfta “18. yüzyıl demokratik devrim boyunca vatandaşlığın ortaya çıkışı”ndan başlayarak, 10 sınıfta “I. Dünya Savaşı” ve 11 sınıfta “1848’den bugüne” ele alır. Florida’da tarih eğitimine 3. sınıfta başlanır. Öğrenciler Antik Dünya, Ortaçağ ve Rönesans ile tanıştırılır. 9. sınıfta öğretmenler I-6.’döneme kadar geliştirilen dünya tarihi standartlarını kullanır, 10. sınıfta 7. dönem standartlarını, 11. sınıfta ise 7 ve 8. dönem geliştirilen tarih standartlarını kullanır.

2.3.4. *Teksas Eyaleti Sosyal Bilgiler Programı

Farklı federatif yapıya sahip Amerika Birleşik Devletleri'nde her eyaletin bir eğitim komisyonu mevcuttur. Eyalet Eğitim Komisyonları (SBOE) programların ihtiyaç duyduğu her konu için gerekli bilgi ve becerilerin uygulanmasına yönelik zeminini oluşturur. SBOE üyeleri aile bireylerinden, eğitimcilerden, iş adamlarından ve sanayi temsilcilerinden oluşur. Eyalet eğitim komisyonu içerisinde SSCED (Sosyal Bilgiler Eğitimi Geliştirme Merkezi) eyalet eğitim programı ile ilgilenen öğretmen, okul yöneticileri ve diğerleri için bir hizmet olarak Teksas Eğitim Komisyo'nundan "*Teksas Education Agency*" (TEA) sağladığı kaynakla Teksas Sosyal Bilgiler Standartlarını yayınlar. İçerik başlığında "kamu eğitiminin amacı öğrencileri sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak yetiştirmek olmasına rağmen Sosyal Bilgilerin temel amacı 21. yüzyılda devlet ve ulusumuzun liderleri olarak öğrencilere gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır". ABD'de vatandaşlık eğitimi Sosyal Bilgiler eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Sık sık vatandaşlık eğitiminin önemine vurgu yapılmaktadır. Teksas Sosyal Bilgiler Taslağı K-12 sosyal bilgiler eğitimi için ihtiyaç duyulan parametrelere yer verir. Eyalet içerisinde anaokulundan on ikinci sınıfa kadar olan okul bölgeleri programdan faydalanır.

2.3.4.1 Okul Düzeylerine Göre Dersler ve Konular:

İlkokul (Elementary)

Anaokulu: Temel sosyal bilgiler kavramı ile tanışma.

1. Sınıf: Ev, okul, toplum ve bazı eyalet ve milletlerle tanışma.
2. Sınıf: Toplum, eyalet ve ulusa odaklanmaya devam etme.
3. Sınıf: Eyalet ve ulus üzerinde toplumdaki bireylerin etkisine, şüana, geçmişe, uzağa ve yakına odaklanmaya devam etmek.
4. Sınıf: Batı Yarımküre içerisinde Teksas
5. Sınıf: ABD Bilgisi

Ortaokul (Middle School)

6. Sınıf: Çağdaş Dünya Toplulukları
7. Sınıf: Teksas Bilgisi

* <http://www.tea.state.tx.us/index2.aspx?id=3643> adresinde Texas Social Studies Framework pdf formatı içerisinde ilgili bölümler Türkçeye çevrilerek düzenlenmiştir.

8. Sınıf: ABD Bilgisi (Restorasyona kadar)

Lise (High School)

9. Sınıf: ABD Bilgisi (Restorasyandan bu yana)

10. Sınıf: Dünya Tarihi Çalışmaları

11.Sınıf: Dünya Coğrafya Bilgisi

12. Sınıf: ABD Hükümeti.

Disiplinler arası bir çalışmayı içeren sosyal bilgiler programı tarih, coğrafya, vatandaşlık, ekonomi, yönetim, kültür, bilim, teknoloji ve sosyoloji gibi disiplinleri içermektedir. Bu disiplinlerin her biri “okuma ve yazma”, “teknolojiyi kullanma”, “bilgiyi analiz etme ve yerleştirme”, “problem çözme ve karar verme” becerileri ile “21. yüzyıl için vatandaşlık”, “olgu, kavram ve bilgi”, “entelektüel beceriler” ve “temel demokratik değerler”in de dahil edildiği amaçları içermektedir.

2.3.4.2 Teksas Sosyal Bilgiler Program İçeriği

Teksas Sosyal Bilgiler programında “öğrenme teorileri” bölümünde “bilişsel stratejiler”, “çoklu zeka”, “yapılandırmacılık” ve “davranışçı” yaklaşım önemsenmektedir, program içerisinde amaca uygun bir şekilde bu yaklaşımların kullanılması sık sık vurgulanmaktadır. “Öğretmenler öğrencilerin cevap vermelerini teşvik etmek için (davranışçı) aktif öğrenme deneyimleri ile işbirliği içerisinde olmalıdır” önerileri programda yer almaktadır.

Çoklu zeka

Çoklu Zekâ Kuramı ilk olarak 1983 yılında Howard Gardner’ın Frames of Mind adlı kitabında açıklamasıyla ortaya çıkmıştır. Çoklu zeka çevresel ve genetik etmenlerle birlikte insanı yorumlamaya dair yeni bir bakış açısıdır. Bazı eğitimciler çoklu zekanın insanın farklı tip yeteneklerini açıkladığını ileri sürmektedir. Howard Gardner tarafından ileri sürülen bu teori insan yeteneğini açıklayan farklı tip zekaları içermektedir (Guskey, 1999):

- Mantıklı matematiksel zeka
- Dilsel zeka,

- Müziksel zeka,
- Uzamsal zeka
- Kinestetik zeka,
- Kişilerarası zeka,
- İçedönük zeka
- Doğa bilimci zeka

Çoklu zeka teorisine göre öğretmen öğrencilerin farklı zekalarını sergilemelerine fırsat vermelidir. Çoklu zeka teorisinin öğretim alanına sağladığı en büyük katkı, öğretmenlerin sahip oldukları öğretim yöntemleri repertuarlarının sözel-dil ve mantıksal-matematiksel zeka alanlarının dışına çıkarak daha da genişletmeleri gerektiğini vurgulamasıdır. Bu yönüyle çoklu zeka teorisi, çok kapsamlı bir öğretim modeli ortaya koyarak, öğretmenlerin sınıftaki bütün öğrencilere ulaşabilmek için öğretimde yöntem zenginliğine gitmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Yapılandırmacı Bakış Açısı

Yapılandırmacı teori öğretim programlarını etkiledi. İçerisinde yer alan ilkeler:

- Öğrenci merkezlidir. Kişisel bir çaba ile her birey öğrenmede yer alır.
- Öğrenme yapılandırmaya benzer ya da öğrenme süreci bir inşa etmedir, sürecin tekrarı yoktur.
- Öğrenciler sadece bilgiyi almakla kalmaz, fiziksel, sosyal ve zihinsel bir etkileşim ile öğrenirler.
- Yeni bir fikri anlamak eski ve yeni fikirler arasında bağlantı kurmayı içerir.
- Öğrenmeyi öğrencinin önceki deneyimleri, tutum ve inançları öğrenecek bağlamı etkiler.

Yapılandırmacı anlayış içerisinde her öğrencinin geliştirdiği bilgi ağı eşsiz olarak görülür. Çünkü bilgi ağı önceki öğrenmeler ve bireysel deneyimlerle temellendirilmiştir. Bu ağlar sırasıyla öğrencilerin öğrenme yeteneklerini, algılamalarını, anlamalarını, olayların anlamını ilişkilendirmelerini, kavramalarını ve

anlamı yapılandırmalarını etkiler. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme eski fikirler, önceki anlamalar ve yeni bilgilerle bağlantılı olarak oluşur. Süreç öğrencilerin bağlantı oluşturmalarına ya da yeni bilgi ağları oluşturmalarına yardım eder. West, Farmer ve Wolf (1991) bu durumu bilişsel strateji olarak adlandırır. Programda değerlendirme ve öğretim yöntemlerinde bilişsel stratejiler eski ve yeni bilgiler arasında bağlantı oluşturmada kullanılmalıdır. Programda bilişsel stratejilere yapılan temel vurgu bilişsel yapılandırmacı bir yaklaşımı da ortaya koymaktadır. Öğrencilerin “fiziksel, sosyal ve zihinsel bir etkileşim ile öğrenirler” açıklaması bilişsel yapılandırmacılığın sosyal yapılandırmacılıkla bir arada işlerlik kazandırılacağına dair bir anlayışın programda uygulandığını göstermektedir.

Davranışçı Kuram

Davranış değiştirmeyi pekiştirmeye dayalı bir teoridir. Klasik koşullanma istemsiz davranışı değiştirmeye dayalı dış faktörü göz önüne alır. Edimsel koşullanmada gönüllü davranışı değiştirmeye dayalı dış faktör vardır. Dış faktörler öğrenme sürecini iç faktörlerden daha fazla etkiler. Bunun anlamı önceki fikir, iç görü, amaç ya da ihtiyaçların dış çevre kadar ne nicelik ne de nitelik olarak öğrenme üzerinde etkili olmadığıdır. Öğrenciler sıkı bir çalışmanın ve yapılan tekrarın iyi bir derece ile sonuçlandığını bilirler. Fakat araştırmacılar pekiştirmenin her zaman beklenen sonucu vermediğini gördüler. Davranışçılar sosyal bilgiler öğretimini etkiledi. Öğrenmede dış faktörü önemseyen davranışçı yaklaşımla öğrenmede iç faktörü benimseyen yapılandırmacı yaklaşım sosyal bilgiler öğretiminde birlikte kullanılabilir. Programda bilişsel ve sosyal yapılandırmacı bir yaklaşım içerisine davranışçı yaklaşım da eklenmektedir. Bu anlayışın dayanak noktasında yapılandırmacı anlayış bireyin öğrenmesinde etkili olan bir iç faktör olarak değerlendirilmekte ve bireyin öğrenmesinde dış faktör kadar etkili olmadığı ileri sürülmektedir.

Programda dört tip bilişsel stratejiden bahsedilmektedir.

- Yığılı strateji ya da organize strateji: İlişkide temel olan bilgiyi organize eder.
- Uzamsal öğrenme stratejileri: Verileri şema ile düzenleme ve kavram haritası görsel ve kinestetik zekâya sahip öğrenciler için iyi bir öğrenme aracıdır.

- Köprü kurma/destekleme stratejisi: Öğrencinin bildiğini hatırlamasına yardım eder ve sonra bilgiyi yeni konuya transfer eder. Analojiler, metaforlar öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olur.
- Genel amaç stratejisi: Prova yapma, tekrarlama, hafıza geliştirme tekniği ve çalışma stratejisidir.

Öğretim Yöntemleri

- İşbirliğine dayalı öğrenme
- Sorgulayarak öğrenme
- Toplum tabanlı eğitim
- Problem çözme ve karar verme
- Görsel stratejiler
- Rol play ve simülasyon
- Tartışma
- Sınıf merkezli öğrenmeler.

Öğretim yöntemleri çoklu zeka, yapılandırmacı öğrenme ve davranışçı yaklaşımı da içeren bir bütünlüktedir.

2.3.4.3 Teksas Sosyal Bilgiler Programında Değerlendirme

Değerlendirme programı, öğretim yöntemleri ve değerlendirmeyi de içerisine alan bir birleşimin sonucudur. Değerlendirmenin dört büyük amacı vardır:

- Yapılandırmacı geri bildirimi sağlayarak öğrenci performanslarının gelişmesine yardımcı olmak.
- Başarı için öğrencilere spesifik kriterler sağlamak, geri bildirim için süre vermek, kişisel değerlendirmeler için olanak sağlamak, bilgi ve beceriyi temel alan bir değerlendirme süreci ile öğrencilerin öğrenmelerini yansıtmalarına yardımcı olmak.
- Programda sıralanan öğretim yöntemleri hakkında öğretmeni bilgilendirmek, öğrencinin performansını değerlendirecek uygun yöntemi bulmak, bilgi ve beceriyi temel alan bir değerlendirme aracı ile öğrencilerin çeşitli öğrenme deneyimlerini yansıtmak.

- Öğrencinin gözlenen performansı ya da akademik başarısını ortaya çıkaracak çalışmaları raporlaştırmak.

Öğrencinin performans değerlendirilmesinde bu dört amaç göz önünde bulundurulur.

Anlam Derinliği İçin Plan: Öğrenciler bazen bazı şeyleri eksik anlarlar. Öğretmen öğrencilerin sınıfta verdiği cevaplardan ya da testlerden bu durumu anlar. Bazen bu yöntem öğrencilerin ne kadar anladığını göstermede yetersiz kalmaktadır. Öğretmenler Sosyal Bilgiler için program tasarlarken Wiggins and McTighe (1998) anlamının derinliğini belirleyecek altı kadranı tanımlamıştır.

Tablo 2.5 Wiggins and McTighe'nin Anlam Derinliği Tablosu

Kadran	Tanım	Değerlendirme	Örnek Verme
Açıklama			
Yorum			
Uygulama			
Perspektif			
Empati			
Kişisel Bilgi			

(TEA, 1999, s.54-55).

Birinci kolon anlamının her bir kadranını belirler. İkinci kolon bir açıklama yapar. Üçüncü kolon her bir kadranın anlamının nasıl değerlendirileceğine işaret eder. Dördüncü kolon örneğin Dünya Tarihi'nde Soykırımla ilgili önerilerin nasıl uygulandığını gösterir. Her bir kadran hatırlatmaların ötesinde anlamayı ölçer. Fakat yüksek seviyede düşünmenin oluşumu bilginin gerçekliğine bağlıdır.

Çoklu Değerlendirme Metotları

Öğretmenler öğrencilerin performansını ölçmek için farklı değerlendirme metotları kullanır. Program içerisinde bu anlamda iki tip değerlendirmeden bahsedilmektedir: Birinci tip değerlendirme geleneksel sözlü konuşma ve gözleme dayalı olmakla

birlikte yapılan yazılı sınavlar ve testlerden oluşur. Değerlendirmede en yaygın olarak seçili cevapları içeren standardilize edilmiş testler ya da kısa cevaplı sorular yer alır. Bu tip değerlendirme davranışçı yaklaşımın etkili olduğu birinci tip değerlendirmedir. İkinci tip değerlendirme akademik teşvik içeren bilgi ve beceriyi içerir. Değerlendirme içerisinde “gerçek ödevler”, bu ödev performans ödevlerine benzemekle birlikte aralarındaki fark verilen görev ya da ödevin gerçek bağlamla ilişkili olmasıdır. Örneğin Teksas kıyı şeridinde yaşanan çevre kirliliğine yönelik verilen bir ödev gerçek görevleri içeren bir ödev formatına girmektedir. Bu değerlendirme içerisine “performans ödevleri”, “projeler” ve son olarak “portfolyolar” girmektedir. Program değerlendirilmesinde çoklu değerlendirme yöntemlerine yer verilmesi “Davranışçı” ve “Yapılandırmacı Yaklaşımın” birlikte uygulanmasıyla ilgilidir.

2.3.4.4 Teksas’ta Son Dönem Tarih Programı ile ilgili Yapılan Tartışmalar

Her on yılda bir revize edilen sosyal bilgiler programı 2010 yılı itibarıyla Amerika’da yeni bir tartışmayı da beraberinde getirir. Teksas’ta toplanan komite üyesi Ocak ayından beri 100’den fazla kanun değişikliği yapar. Tarihçiler hatalı olan çok sayıda şeyin değişmesi gerektiğini, hataların sadece ders kitapları ve sınıfları değil sınırlar ötesini de etkilediğini ileri sürer. Tartışmalarda Başkan Ronald Reagan’ın daha fazla önemsenip önemsenmeyeceği, Hip-hop’un Amerikan kültürünün bir parçası olarak derslere dâhil edilip edilmeyeceği bile tartışılır. Amerika’da en büyük yayınevlerinin bulunduğu Teksas’taki yayınevleri, hazırladıkları ders kitaplarında dijital çağın gerisinde kalmakla suçlanır. (Birbaum, 2010).

Son zamanlarda devlet ve kilise ayrılığı kendini iyice gösterirken, Darwinizm öğretilerini muhafaza etmek isteyen Demokratlar ve Cumhuriyetçiler ile Hristiyan öğretilerini rehber edinen Amerika’nın kurucuları arasında ideolojik bir savaş kendini gösterir. Bu durum Eyalet Eğitimi Komite üyelerini birbirine düşürür. Çok sayıda eleştiri ve tartışma içerisinde durumun nasıl sonuçlanacağı herkes tarafından merak edilmektedir (McKinley, 2010).

2.3.5. *New York Sosyal Bilgiler Programı

New York Eyalet Eğitim Bakanlığı “New York State Education Department” (NYSED) New York Sosyal Bilgiler Programını hazırlamaktadır. Ana program “Sosyal Bilgiler Öğrenme Standartları”nın seviyeye uygun olmasını sağlayan taslak bir içeriktir. Yerel bölgede anaokulundan 12. sınıfa kadar olan okullara yardımcı olan bir rehberdir. Eyalet içerisindeki bölge okulları bu programı kullanır. İncelenecek sosyal bilgiler programının öğrenme standartları 1996, çekirdek programı 1999 yılında yenilenmiştir. Programlar 2002 yılında tekrar gözden geçirilir. Fakat sosyal bilgiler programı değişikliğe uğramadan aynen kalır.

New York sosyal bilgiler programında “Niçin Sosyal Bilgiler?” başlığı altında sosyal bilgiler dersinin farklılığı, öğrenciye neleri düşündürteceği, bir Amerikan toplumunun nasıl oluştuğu ve bu süreçte yapılan hatalar belirtilmektedir. Bir Amerikan vatandaşı olarak bireyin ve toplumun sahip olması gereken sorumluluklar vurgulanarak sosyal bilgiler dersi ile vatandaşlık aktarımı arasında bağ kurulmaktadır. Disiplinler arası bir çalışma alanı olan sosyal bilgilerle karşılaşan öğrenciler tarih, coğrafya, ekonomi, yönetim ve yurttaşlık bilgisi, antropoloji, sosyoloji, politik bilim, psikoloji, din, hukuk, felsefe, sanat, edebiyat gibi insan bilimleri ve diğer bilimlerden yararlanır.

Sosyal bilgiler dersi ile öğrencilerin demokratik değerlere ve yurttaşlık bilgisine sahip entelektüel bilgi ve becerilerle donatılmış bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu şekilde dünyadaki diğer uluslarla barış içerisinde yaşayan, çeşitliliğin arttığı bir toplumda oluşan sorunlar karşısında problem çözebileni doğru kararlar veren bireyler yetiştirileceğine dair inanç yaygındır.

* <http://www.emsc.nysed.gov/ciai/socst/ssrg.html> adresinden “New York Social Studies Framework” bölümünden Türkçeye çevrilmiştir.

2.3.5.1. New York Sosyal Bilgiler Programında Öğrenme ve Öğretme Boyutu

New York Sosyal Bilgiler Programında sekiz öğrenme ve öğretme boyutu tanımlanmaktadır:

- Entelektüel beceri
- Çok disiplinli yaklaşım
- Derinlik ve genişlik
- Birlik ve çeşitlilik
- Çok kültürlülük ve çoklu bakış açısı
- Verileri organize etme yapısı
- Çoklu öğrenme çevresi ve kaynaklar
- Öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme.

Entelektüel Beceri

Sosyal bilgiler düşünme becerileri gelişmiş öğrencilerin disiplinler arası bir yaklaşım içerisinde (tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi, ekonomi ile birlikte) dün, bugün ve gelecekle ilgili araştırmalar yapabilmesini amaçlamaktadır. Bu tarz bir çalışma içerisinde öğrencilerin çeşitli temel kaynaklara ve orjinal dökümanlara ulaşması ve kendisine yardımcı olacak karikatürler, konferans dökümanları, fotoğraflar, sanatsal eserleri, müzik, mimari, edebiyat, drama, dans, popüler kültür, biyografi, gazete, tarihi yerler ve sözlü tarihten veriler toplayıp yorumlayabilmesi beklenmektedir.

Çok Disiplinli Yaklaşım

Sosyal bilgiler standartları diğer disiplinlerin içerik ve süreci ile kombine bir odak oluşturur. Bu durumda standart ve performans göstergesi fikir ve bilgilerin her biri, bir diğeri ile bağlantılı olup sentez için gerekli şeyleri sağlar. Bu sentezleşen ifadeler entelektüel yeterliliği artırır, konulara zengin bir bağlam sağlar.

Derinlik ve Genişlik

Sosyal bilgilere dahil edilen materyal miktarı ve kapsayan konuların genişliği sosyal bilgiler eğitimcileri için ciddi bir endişedir. Bu nedenle program yapımcıları ve öğretmenler konuyu kapsayan en uygun ve en önemli fikirleri vurgulayan bir genişliği önemsemektedir. Herşeye rağmen K-12'nin kapsamı fazlasıyla ayrıntılı içerik ve özel kavramlardan oluşur.

Birlik ve Çeşitlilik

Program da bu bölümde Asya, Avrupa, Afrika'dan göç ederek Amerika'ya gelen farklı ırk, inanç, etnik ve gelenekten oluşan insanların Amerikan toplumunda yüzyıllardan beri nasıl birlik içerisinde yaşadığını göstermeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin Amerikan toplumunun birliğini ve çeşitliliğini araştırması ve bu birliği sürdürmesi amaçlanmaktadır.

Çok Kültürlülük ve Çoklu Bakış Açısı

Güncel çok kültürlü konular, gruplar arası ilişkileri geliştirir, önemli çıkarımlar sağlar. Sosyal bilgiler eğitimi ile böyle bir tablonun gelişmesi için ABD'de yer alan farklı grupların bakış açıları, yaşantıları, kültür ve tarihleriyle ilgili uzantılar çok kültürlü bir eğitim tanımına ihtiyaç duyar (Banks, 1990). Böyle bir tanımın devamında öğrenciler çok kültürlü bakış açısı ve ders içi uygulamaları ile ABD'nin kompleks ve çok kültürlü bir toplum olduğunu daha iyi anlayacaktır; etnik yapı, ırk, din, cinsiyet ve farklı sosyo-ekonomik yapının olaylar ve konularla ilgili nasıl farklı bakış açıları ortaya koyduğunu araştırabilecektir. Böylece öğrenciler herkesin aynı bakış açısını paylaşması gerekmediğini anlayacaktır. Çoklu grup üyelerini ve grup içerisindeki farklılığı tanımlarken stereo tip bir tanımdan kaçma ihtiyacını duyacaklardır.

Sosyal bilgiler sınıfı, öğrencilerin sosyal, ekonomik ve politik konularda farklı bakış açısına sahip insanlara karşı empatik ve toleranslı davranmasına ve yeni bilgiler elde etmesine yardımcı olur. Bu şekilde öğrenciler tarihsel bağlam içerisinde çalışabilir ve farklı bakış açılarını değerlendirebilir.

Verileri Organize Etme Yapısı

Sosyal bilgiler dersi öğrencilerin verileri organize etmesinde tanımlayıcı bir yapı sağlamaktadır. Program sistematik bir yaklaşım içerisinde mantıklı olan bir yapıyı açıklamak için herhangi bir grubun gerçeklerini, fikirlerini, ilkelerini ya da kavramları düzenlemekte ya da sınıflandırmaktadır.

Çoklu Öğrenme Çevresi ve Kaynaklar

Programda öğrencilerin bölgesel kaynakları ve farklı öğrenme sitelerini kullanmaları dahilinde bilim adamlarının ilk elden kaynaklarla kurdukları bağlantıları görüp tecrübe etmesine imkan sağlayacağı ileri sürülmektedir. Okulların öğrenciler için geniş bir bilgi ağı oluşturması için yüksek eğitim kuruluşlarıyla, hükümetle, sağlık kuruluşlarıyla, toplumsal organize kuruluşlarla; kütüphane ve fabrikalarla, işyerleri, iş siteleri ve diğer kuruluşlar bağlantı içerisinde olması istenmektedir.

Öğrenci Merkezli Eğitim, Öğretme ve Değerlendirme

Öğrencilerin etkili bir öğrenme süreci ile tanıştırılması amaçlanmaktadır. Entelektüel becerilerini uygulayacakları gerçek bir öğrenme ortamında kendi öğrenme sorumluluklarını alan, düşünme becerileri gelişmiş, geniş bir bilgi temeline sahip, farklı çeşitlilikte aktivitelere katılan öğrenciler yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bunlara ek olarak öğretmen ve öğrenciler tarafından tanımlanan araştırma konuları, kompleks sorgulama, düşünme ve derin bir anlamaya ihtiyaç duyacak performans ödevleri amaçlanan çalışmalar içerisinde yer almalıdır.

2.3.5.2 New York Sosyal Bilgiler Programında Kavram ve Temalar

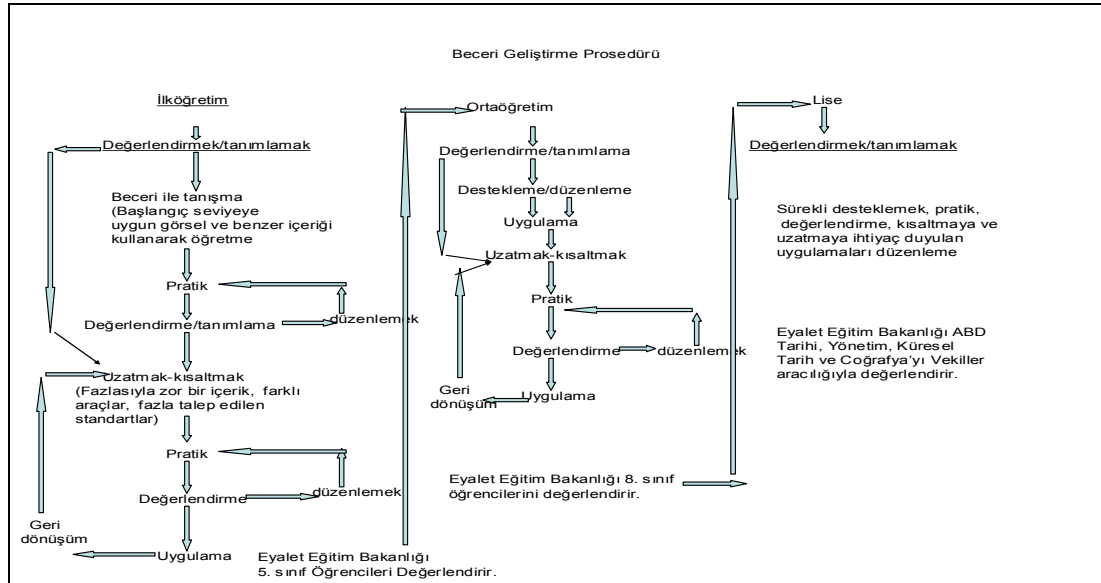
Öğrenciler kavram ve temaları çevreleri ile etkileşim halinde yapılandırır. Kavram biçimlendirme süreci aktif olarak uyarılarak, anlamlı bir ilişkilendirme ile doğal bir gelişim süreci içerisinde devam etmektedir. K-12 sosyal bilgiler programında her bir bölüm ve sayfada yer alan kavramlar sıralanmaktadır. Öğrenciler yeni deneyimlerini varolan kavramsal yapıları ile ilişkilendirmeleri durumunda onu zihinsel yapıları ile tekrar yapılandıracaklar, sürekli değiştirip, geliştireceklerdir.

2.3.5.3 New York Sosyal Bilgiler Programında Beceriler

İçerik, kavram ve beceriler sosyal bilgiler programının amaç ve öğrenme standartları için temel bir yapıdır. Sosyal Bilgiler becerileri izole edilen bir öğrenme değildir. Daha ziyade bağlam içerisinde bilgiyi toplama, organize etme, kullanma ve sunmadır. Bu beceriler K-12 sosyal bilgiler programı çatısı içerisinde düzenlenip sunulur, uygulanır, desteklenir. Öğrenciler sosyal bilgiler becerilerinin önemini anlar, onlarla önemli bilgi, veri, sosyal bilimler kavramlarını analiz ederek, değerlendirir ve yorumlar.

Sosyal bilgiler becerileri düşünme stratejisi ve düşünme becerisi içerisinde sınıflandırılmaktadır. Düşünme becerisi bilgiyi toplama, organize etme, analiz, sentez, değerlendirme ve yorumlamayı içeren bir yetenektir. Düşünme stratejisi öğrencinin problem çözme, karar verme, araştırma ve kavramlaştırma gibi bilgiyi işleme süreçlerini içerir.

Şekil 2.2. Sosyal Bilgiler’de Düşünme Becerisi Geliştirme Stratejisi



Source: *Social Studies 11: United States History and Government*. The New York State Education Department, Albany, NY. (NYSED, 2010).

Programda öğrenme standartları bireylerin kendi tecrübeleri ve öğretimin sonucunda gösterdikleri davranışları bilgi ve beceri olarak tanımlanmaktadır. Sosyal Bilgiler öğrenme standartları New York Eyaleti’nde beş spesifik alanı kapsar:

- ABD ve New York Tarihi
- Dünya Tarihi
- Coğrafya
- Ekonomi
- Yurttaşlık Bilgisi, Vatandaşlık ve Siyaset Bilimi

Hepsinin standartları içerisinde temel fikirler, performanslar gösterilmekte ve tüm öğrencilerin sosyal bilgiler öğrenme standartları tanımlanmaktadır. Programda temel fikirler, öğrenme ve çalışma alanlarını, en önemli düşünceleri, bilgi ve becerileri tanımlamaktadır. Sosyal bilgilerde öğrenme standartlarına bakış tanımlanmakla birlikte performans göstergesi ile öğrencinin okul seviyesine göre 1, 2, 3 ve 4. sınıflar (elementary grades K-4) ile ortaokul 5, 6, 7, 8. (intermediate grades 5-8) ve lise 9, 10, 11, 12. sınıflarda (commencement grades 9-12) öğrenciden beklenen başarı seviyesi tanımlanmaktadır (NYSED, 2010).

Programda “ABD ve Dünya Tarihi” ile ilgili onuncu ünite “Bağlantılar” bölümünde öğrencilere tarihsel empati yaptıran, perspektif alma ve perspektif geliştirmeyi içeren etkinliklere yer verilmektedir. Öğrencilerin ilgili konularda tarihsel kanıtlar üzerinde çalışmaları ve dönemi kendi koşulları içerisinde değerlendirmeleri istenmektedir. Tarihsel düşünme becerileri üzerine etkinliklere yer verilmektedir (EK 1’e bkz). Altıncı ünite “Yarım Yüzyıllık Başarı ve Krizler (1900-1945)” bölümünde ise “Bağlantılar” içerisinde tarihsel kavrama becerilerini geliştirecek aktiviteler yer almaktadır (bkz. EK 2’ye).

2.3.5.4 New York Sosyal Bilgiler Programında Değerlendirme

Değerlendirmede çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bunlardan biri de “Öğrenci Performansı Değerlendirme Kriterleri”dir. Bu kriterler öğrencilerin takım halinde çalışmalarını değerlendiren rubriklerdir. Bilginin tanımlanması, değerlendirilmesi, problem çözme, konuların analiz edilmesi ve tutum değerlendirme performans

değerlendirme göstergeleri arasında yer alır. İyi bir vatandaş olması için öğrencilerin politik konuları analiz etmesi, eleştirel düşünebilme yeteneğini kazanması amaçlanır. Bilgiye ulaşabilmeleri önemsenir. Değerlendirmede öğrencilerin internet üzerinden web araştırmaları, kütüphaneler ve geniş veri tabanını oluşturan elektronik bilgi kaynaklarına ulaşmaları temel alınır. Bütün bu çalışmaları değerlendirecek rubrikler önemlidir.

Öğrenciler ders kitapları dahil olmak üzere gazete makaleleri, televizyon haberleri, mikro filmler ve diğer kaynaklardan bilgi elde etmeye yönlendirilir. Hazırlayacakları bir makale ya da çalışmada farklı bakış açılarını yansıtan kaynak ve araştırmaları çalışma içerisinde belirtmesi istenir. Öğrencinin çalışma sürecinin zorluğunu ve hayal kırıklığını farketmesi beklenir. Öğrencinin grupla işbirliği halinde etkili bir şekilde çalışması önemlidir.

Yansıtmaya yönelik çalışmalara ayrıcalık verilir. Bir grup ürünü olarak yansıtmaya öğrencilerin çoklu zekalarını sunmalarına fırsat verir. Geleneksel kalem kağıt testlerinin aksine öğrencilere kendi öğrenme alanlarını gösterme olanağı sunar.

2.3.6 No Child Left Behind

No Child Left Behind 2001 kanunu NCLB olarak kısaltılır. George W. Bush yönetiminin 2001 yılında kabinede görev almaya başladıktan sonra ileri sürdüğü orjinal bir tekliftir. 2002 yılında yasallaştırılarak ileri sürülen bu kanun standartları belirlenen eğitim reformu teorilerinin en son yasallaştırılmış halidir. Boehner ve John'a (2001) göre bu kanun ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki dezavantajlı çocukları yüksek standartlarla karşılaştırıp onların akademik performanslarını geliştirme amaçlıdır. Oluşturulan yüksek standartlar ve ölçülebilir amaçlarla eğitimde bireysel sonuçların geliştirilebileceği üzerine temellendirilir. Kanun genel anlamda eyalet okullarında belirli sınıflarda öğrencilere verilen becerileri değerlendirip geliştirmeyi hedef almaktadır. Bunun için de öğretmenin niteliği yükseltmeyi, İngilizce dil yeterliliğini geliştirmeyi ve öğretim programlarında yenilikler yapmayı amaçlamaktadır (NCLB, 2002).

Bu yasa çıktığından beri eğitime ayrılan federal fonlar artmıştır. Özellikle NCLB yoksulluğun yüksek olduğu bölge ve eyaletlerde bulunan tüm okullara öğretmenin niteliğini güçlendirecek aktiviteler için fonlar sağlar. Nitelikli öğrencilerin gelişiminde rol oynayan öğretmenlerin profesyonel gelişimi tamamlanmaya çalışılır. 2001 yılında fonlar 42.2 milyar dolardan 2007 yılında 54.4 milyar dolara bir yükseliş göstermiştir. Bu çalışmaların sonucu 2003 -2005 yılına kadar siyah ve hispanik Amerikalıların matematik ve edebiyat başarılarında paralel bir yükselme görülürken beyazlar ve siyahlar, hispanik Amerikalılar ile beyazlar arasında yapılan karşılaştırmada farklılıklar olduğu görülmemesi ile NCLB'nin etkisinin nasıl artırılacağı üzerine tekrar tartışmaları başlattırıştır (NCLB, 2006).

Tartışmalar yerel standartları geliştirmeye yönelik birer adıma dönüşür. Sonuçta kendi uzmanlık alanı dışında ders veren öğretmenler ve sürekli başarısız olan okullar meselesi gibi önemli konularda federal dönüşümlere gerek duyulur. New York gibi bazı önemli yerel eyaletler NCLB'nin hükümlerini destekleyeceğini ifade eder. Gerekçe olarak da yerel standartların özel eğitimde başarı sağlamada yetersiz kalması ve NCLB'nin öğrencilerin Gerekli Yıllık İlerleme'sini (AYP) gözlemede kullandıkları uzun verileri diğer eyaletlerinde etkili şekilde kullanmasına izin vermekte olmasıydı. Sonuç olarak NCLB, ABD'deki tüm eyaletlere öğrencilerin göstermeleri gereken ilerlemeyi geliştirmeyi göstermekteydi. Örneğin elli eyaletin ilk sıralamasında yer alan Wisconsin ve Kolombiya bölgesindeki okulların yüzde onsekizi NCLB standartlarını başarı ile uygulamaktadır (NCLB, 2005).

2.3.6.1 NCLB Uygulamaları

NCLB okullara yasal sorumluluklar verir, beyaz çocuklar ile azınlık çocuklar arasındaki başarı farkını kapatmaya yardımcı olur ve çocuklarının daha iyi bir eğitim almalarını sağlar. NCLB federal olarak resmi biçimde standardilize edilmiş testlerle amaçlanan başarıyı gösterir. Tüm bunlara ilave olarak NCLB'yi destekleyenler şunları da ileri sürmektedir:

- Eyaletler öğrenci sonuçlarıyla bağlantılı akademik standartta bir içerik oluşturmali.
- Öğrenci performans ölçümleri: Öğrencilerin anlama ve matematiksel süreçleri 3'ten 8'inci sınıfa kadar heryıl, lise düzeyinde ise en az bir kez ölçülebilmeli.
- Gerektiğinde eyaletler ve okul bölgeleri ailelere, AYP performansı açıklanan okulları ve okulların detaylı rapor kartlarını vermelidir. Bu durum onlara ihtiyaç duydukları bilgiyi sağlar.
- Okullar aynı zamanda ihtiyaç halinde ailelere çocuklarının bir öğretmen tarafından ya da yüksek donanımına sahip olmayan yardımcı öğretmenler tarafından eğitilebileceği hakkında bilgi vermelidir.
- Okullar ve okul bölgeleri zengin bir ebeveyn çevresi ile fonlar oluşturmali ve değerlendirmede kullanılan veriler aracılığıyla işle ilgili uygulamaları, programı ve yöntemle ilgili kararları uygulamada geliştirmelidir (Ed.gov, 2004).

NCLB azınlık nüfusu dikkate alan uygulaması ile ortak beklentiler yaratarak sınıfsal ve ırkçı ayrılıkları en düşük düzeye indirgemeyi, ihtiyaç duyulan okul ve bölgelerde geleneksel akademik başarının altındaki çocuklarda örneğin düşük gelirli aile çocukları, engelli çocuklar, büyük ve etnik alt grup ailelerin çocuklarına odaklanan çalışmaları destekleyerek başarı düzeylerini yükseltmeyi amaçlamaktadır. NCLB standartları ile ihtiyaç halinde okullarda performansı ve bilimsel temelli araştırmalarla öğretimin niteliğini geliştirecek, akademik konuları merkeze alan anlatı, yazma ve bilimsel başarıları ön plana çıkaran nitelikli bir eğitim anlayışı vurgulamaktadır (ECS, 2010).

NCLB uygulaması New York'ta 9. bölgede uygulanır. Bu bölge Yankee Stadyumunun kuzeyinde iki kilometre karelik bir alandır. Şehrin 1970'li yıllara rastlayan geçmişinde kötü bir yolsuzluk hikayesi vardır. 1988 yılında bir ilköğretim okul müdürü kokain bulundurmakla suçlanıp tutuklanır. 1991 yılında bir okul yönetim kurulu başkan yardımcısı silahla, personeli tehdit etmekle suçlanır. Uzun yıllar okuma puanları en kötü bölge olur. Altı yıl önce New York Eyaleti NCLB standartlarını uygulamaya koyar. 9. bölgede dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf

düzeyi % 11'dir. Şimdi ise % 17.1 oranındadır. Okuma skorları ise bu temsili rakamın dışındadır. % 47.6 fakat bu rakam düşük ve oldukça zor elde edildi (New York Times, 2005). 2004-2005 yılında test edilen en büyük akademik gelişmede Rochester'de dört okul gösterilir. 33. Okul yoksulluk oranı (%96) en yüksek bölgelerden biridir. Altı yıldır düzenli bir şekilde öğrencilerin İngiliz Dili/edebiyatı gelişir. Bu yıl dördüncü sınıf öğrencilerinde ise 1999 yılından bu yana % 62'yi işaret eden yükselişi bir önceki yıla göre % 10 artış gösterip bu yıl ise % 81 düzeyini geçmiştir (NCLB, 2006).

NCLB'nin Teksas uygulaması 2003 ile 2005 yılı verilerine göre dördüncü sınıfları:

- anlama yeterliliği % 3, matematik yeterliliği % 11 düzeyinde artar.
- siyah ve beyazların başarı düzeyleri arasındaki fark %4'lere düşer.
- siyah ve beyazların matematik başarı düzeyleri arasındaki fark %5'lere düşer.
- hispanik ve beyazların başarı düzeyleri arasındaki fark %5'lere düşer.
- hispanik ve beyazların matematik başarı düzeyleri arasındaki fark %7'lere düşer (*Texas Report Card*) (NCLB, 2006).

NCLB'nin ölçümleri ateşli tartışmalara sebep olur. Tartışmalar değerlendirme üzerine odaklanır. Aktiviteye dayalı bir değerlendirmede geçerliliği saptamanın çok zor olduğuna dair görüşler önem kazanırken tüm eyaletlerde aktivite olmadan sonucun ne olduğunu açıklamanın çok zor olduğunu ileri sürer. Sonuçta sayılabilir bir sistem üzerinden değerlendirmeler ön plana çıkar. Sistematik test yaklaşımı revaç kazanır. Yalnız bu durum sonraları hem öğretmen motivasyonunun hem öğrenci başarı hedeflerinin düşmesine sebep olur. Sistematik test yaklaşımının temel becerileri öğretmekten yoksun olduğuna dair eleştiriler yapılır. Sonuçta temel eleştiri NCLB'nin değerlendirme standartlarının öğrencilerin öğrenmesinin ve etkili öğretimini azalttığı yönde olur (Ed.gov, 2004).

2.3.7 ABD'de Sosyal Bilgiler/Tarih Ders Kitapları

Sosyal Bilgiler/Tarih disiplinler arası bir saha çalışması olarak görülebilir. İçeriği sosyal konulara, problem çözmeye ve eleştirel düşünmeye uygundur. Çok kültürlü değerleri, ulusal fikirleri ve insanı ilgilendiren çok sayıda konu sosyal bilgiler içerisinde yer alır. Sosyal Bilgiler/Tarih ders kitapları sosyal sorumluluğu yerine

getirmede, pozitif tutum geliştirmede çok önemli ve etkili rol oynar. Öğrencilerin sosyalleşmesinde önemli bir araç olarak kullanılır (Foster, 1998, s.153).

Ders Kitaplarının en büyük şirketleri bugün Amerika'dadır. Yayınlanan ders kitaplarının büyük çoğunluğu okullarda kullanılır. Ders kitaplarının içeriği ulusal programda yer alan standart ilkelerle desteklenir. Bu durum ders kitapları serisinin birbirine benzer bir perspektiften yapılandırılmasına yol açar (Hunter, 1995, s. 14).

1930'ların ilk dönemlerinde ve 1940'larda ders kitaplarında sosyal değişim benimsenir. Şüpheli tehdit edici materyaller içeren metinlere itiraz edilir. Din, ırk, politik tehdit ve komünizm tüm ABD mahkemelerinde önemli bir konudur. Tartışmalı konulara ders kitaplarında yer verilmez (Hunter, 1995, s..21).

Büyük kriz ve İkinci Dünya savaşı süresince ırksal değişim hızla artar. Eylemciler ve eğitimciler ders kitaplarına yönelik eleştirilerini sunmaya devam etmektedir; özellikle yapılan eleştirilerden biri de kitapların Amerikanın çok kültürlü tarihini yansıtmada başarısız olmasıydı. Marie Carpenter (1941) "*The Treatment of the Negro in American History School Textbooks*", Amerikan Tarih Ders Kitaplarında Zencilere Davranış adlı kitabında ve on bire yakın makalesinde eleştirilerini sunar (Carpenter; Fass 1989; Groff 1982; Johnson 2002, Akt Hughes, 2007, 201). Bu şekilde bilim adamları ve onlarla birlikte New York City, Detroit ve Newarklı sosyal eylemciler çalışmaları devam eden insan hakları hareketinin kapsamına, müfredat reformuna ve diğer çalışmalara katalizör görevini yapar (Hughes, 2007, s.202). Wallerstein'e (2000) göre varılan görüş birliği genel eğitim programına yansıtılır. Öğrencilere ilk olarak verilmesi istenen şey kendi ulusal tarihini ve sonra geleneksel mirasının gömülü olduğu Batı dünyasının öğretilmesidir. II. Dünya Savaşından sonra yaygın olarak kabul görmemesine karşın Doğu ve Batı Medeniyeti ile ilgili çalışmalar eklenir. Uzlaşma sonucu ABD'deki sosyal bilgiler ders kitapları standartları onaylanır, nihayet modernleşme sürecine girilir (Lockard 2000, Akt: Laspina, 2003, s. 684).

Novick (1988) ve Kessler-Harris'e (1990) göre 1960'lı yıllar sosyal tarih anlayışının çağa meydan okuduğu yıllardır. Yeni tarihçilik anlayışı sonunda profesyonel tarihçiler arasında kabul görür. Üzerinde fikir birliği sağlandığı bu dönemdeki dönüşümler İngiltere ve Fransa'da ırk, sınıf, kültür, etnik ve kültür üzerine yapılan

alışmaları yoğun şekilde etkiler (Laspina, 2003, s. 684). Yeni tarih anlayışı Nash ve diğerklerine göre (1997) çok kültürlü modeli etkiler, ABD’de de devlet okullarında tarih eğitim programlarında “kültür savaşları” üzerinde de katalizör etkisi yapmıştır. Kaliforniya’da bu tartışmalar Houghton Mifflin ders kitaplarını etkiler. Müfredatta da üzerinde uzlaşılan çok kültürlü konular ulusal konulara dâhil edilir. Laspina’ya (2003) göre belki de dikkate alınan bu paradoks, ilgili hikâyelerin bugünkü sunumunda bir problemdir. Ders kitaplarında kucaklanan bu çeşitlilik fazla kapsamlı ve geniş olan hikâyelerin ayrıntılarının iptal edilmesine, içeriğinin parçalanmasına ve grafik ilanları gibi kişisel içeriklerin dolmasına neden olur (s.685).

Gazeteci olan Francis Fitzgerald (1983) altmışlı yıllarda “Amerikan okul kitaplarında yeniden yazılan tarihin fazlasıyla dramatik” (s.90) olduğunu tarif eder. Daha sonra Fitzgerald, Patrick Groff, Stuart Foster, Jesus Garcia, James Loewen ve Joseph Moreau gibi gözlemcilerde geleneksel bir anlatı somutlaştırılan Amerikan tarihinin yapılandırılmasında beyaz ırkın rolünden bahsedildiğini belirterek kitapları eleştirmişlerdir (Fitzgerald, 1983; Foster, 1999; Garcia, 1993; Groff, 1982; Loewen, 1995; Moreau, 2003, Akt: Hughes, 2007, s.203). Texeira’ya (2006) göre bunun bir nedeni de Demografik tahminlere göre 2043 yılında Amerika’nın yarısından fazlasının beyaz olmayacağına dair tahmine dayanıyordu. Kuşkusuz bu tahmin öğrenciler arasında da yaygındı. Dolayısıyla beyazlar sahip oldukları gücün, kaynakların ve olanakların devam etmesini istiyorlardı (Hughes, 2007, s.206). Sonraki yıllarda İnsan Hakları eylemleri ve John Wiltz’in yazdığı Modern Amerikan Tarihi: Kimlik Araştırması “*The Search for Identity: Modern American History* (1973)”, adlı kitabı ile birlikte James Loeven gibi yazarların beklenmedik tarihsel çıkışları tarih ders kitaplarını ırkçı ve iğneleyici olarak eleştirir. Kimlik Araştırması “*The Search for Identity*” kitabında son zamanlarda tarihin sosyal ırkçı bir yapılanma ile beyazların tarihi olarak tanımlandığını buna karşın Amerikan tarihinin çok kültürlü bir geçmişin yansıması olduğunu gösterdi. Kitapta aynı zamanda Afrikalı Amerikalıların Batı Amerika’nın oluşumunda oynadıkları rolleri de tarif eder. Yirmi birinci yüzyıl öğrencileri için paha biçilmez bir durum ortaya çıkarılmış oldu (Hughes, 2007, s.201). Bu dönemde Amerikan tarih ders kitaplarında benzer konular işlenmiş ırk ayrımcılığına karşı ülke çapında birlik ve beraberliği sağlamak için bütün ders kitapları kollarını sıvamıştır. Bilim adamları geçmiş, şu an ve gelecek için

çok kültürlü bir oluşumu düzenleyecek tarihsel bir anlatı üzerine çalışma yapması 1970’li yılların gelecekteki ders kitapları yazarlarına bir meydan okumaydı. Aksi takdirde Roediger’in (1991) yazdığı gibi “ırkçılık göz önüne alınırsa vatandaşlığa kabul edilenler üzerinde hegamonya iki katına çıkacak”tır (Hughes, 2007, s.205).

Ders kitapları liberal eylemci gruplardan muhafazakâr Hristiyanlara kadar çeşitli gruplar tarafından eleştiriliyordu. Araştırmacılar ders kitaplarında çalışılan konuların içeriğinde belirli ırkçı, ideolojik dini grupların yer aldığını ve bunların çok kültürlü bir içeriği yansıttığını gördüler. Irkçı yargılarla mücadelede hayal kırıklıkları ve muhalefet Amerikan muhafazakârlığının artmasında rol oynar ve çok kültürlü bir eğitim çabalarına meydan okur (Carter 1995; Edsall 1991; Evans 2004, Akt: Hughes, 2007, s.205). Daha sonraki kimlikle ilgili araştırma yazılarında kimlikle ilgili anlatılarda Zenci “Negro”, kelimesi yerini Siyahi “Black” kelimesine bıraktı. Jacobson’a (1998) göre radikal bir değerlendirme ile Amerikan’ın geçmişinde ve şu andaki bulgulara “Etnik Bakış Açısı” dikkat çekici bir şekilde yoktur. 1990’lı yılların sonuna doğru teklif edilen ulusal tarih standartları kültür savaşlarının kurbanı olur. James Loewen’in son zamanlarda ders kitaplarına yönelik keskin eleştirisi Amerika’nın kompleks ırkçı mirasına yönelik küçük bir ilerlemeyi gösterir. Ders kitapları renkli insanların deneyim ve katkılarıyla doldu ve kitaplar beyazların ayrıcalıklarından mahrumdu. Harriet Tubman ve Martin Luther King gibi siyahî kişilerin imajı ders kitaplarında yer almasına rağmen önemli anlatıları temsil eden indeks bölümlerinde beyaz ya da ırkla ilgili atıflarda eksiklikler vardı (s.12). Herşeye rağmen okulda beyaz olmayanlara tecavüz, şehrin dışındaki yeni komşuları aşağılayan bir durum ortaya çıkıyordu (Roediger 2005; Wiltz 1973, Akt: Hughes, 2007, s.205).

Amerika sosyal/tarih ders kitapları farklı etnik kökenlerin, siyahî ve beyazların çatışma alanı haline gelmiştir. Tarih boyunca bu çatışmaları en aza indirme çabaları farklı sonuçları da beraberinde getirmiştir ve getirmektedir. Kitapların yazımında gösterilen kriterler hâkim güçlerin etkisi altındadır; bunlar kimi zaman muhafazakârlar, kimi zaman liberaller olmuştur. Ders kitaplarını iktidarların gölgesinden kurtarmak, ders kitapları yazımında nasıl bir kurumsal oluşumu gerekli kılmaktadır, bu kuruluş ulusal mı uluslar arası mı olmalı? Tartışılacak bir mevzudur.

2.3.7.1 Yayınevleri ve Ders Kitaplarının Seçilme Süreci

Okul ders kitaplarına ait en büyük şirketler ABD’de yer almaktadır. Bugün devlet okullarında kullanılan ders kitaplarının büyük bir çoğunluğu birkaç büyük yayınevi tarafından basılmaktadır. Sosyal bilgiler/tarih ders kitapları basan yayın evi şirketleri sayısı 1980 yılında çok sayıda işletmenin tek çatı altında birleşmesinden dolayı azalmıştır. Yalnız bu en önemli yayınevleri çeşitli şirketler ve kurumlar tarafından sahiplenilmektedir. Okul yayınevleri kendi içlerinde büyük mega şirketlere bölünmektedir.

Ocak 2009’a göre ABD’de en büyük kolej ders kitabı yayınevleri:

- Pearson Education (including such imprints as Addison-Wesley and Prentice Hall)
- Cengage Learning (formerly Thomson Learning)
- McGraw-Hill
- Houghton Mifflin Harcourt

Diğer ders kitabı yayınevleri:

- John Wiley & Sons
- Jones and Bartlett Publishers
- F. A. Davis Company
- W. W. Norton & Company
- SAGE Publications
- Flat World Knowledge

Yayınevleri çok iyi tanınan bilim adamlarıyla ya da profesyonel yazar olabilecek editörlerle işbirliği içinde çalışmak için yazar kiralamaktadır. Sıklıkla bir takım yazarlar kullanılır. Apple’ye (1986) göre kolektif bir işbirliği içinde yazarlar pazarlanabilecek bir ders kitabı üretirler. Büyük şeylerde elde edilecek şeyin maliyeti, karşılıksız fotokopiler bir tarafa bırakılır ve promosyon da bu çabanın bir parçasıdır. Becerikli satış personeli ürünü tanıtır ve teşvik eder (Hunter, 1995, s. 17).

Teknolojik ilerleme ABD’de yüksek eğitim sahasında ders kitaplarında sürekli değişikliklere sebep olmuştur. Online ve dijital materyaller öğrenciler için geleneksel ders kitaplarından daha kolay ulaşabilecek şekilde yapılmıştır. Şu an öğrenciler elektronik olarak pdf formatında ders kitaplarına, ders sistemlerine ve dersle ilgili konferanslara ulaşabiliyor. Çok sayıda yazarı barındıran yayınevleri elektronik olarak kitapların kullanımını kar getirmeyen bir oluşum içerisinde lisanslı olarak kullanıma izin veriyor. Dijital kitaplar yayın evleri tarafından hızlı olarak güncelleştirilme olanağına sahiptir*

ABD’de ders kitaplarının fiyat yükselişi veliler arasında önemli şikâyet konusudur. Kitapla birlikte ilave olan CD Rom ve diğer malzemeler fiyatı bu kadar yükseltmektedir. ABD’DE PIRG’ın (the United States Public Interest Research Group) 2005 Şubat ayı çalışma sonuçlarına göre ders kitap fiyatları kullanıma hazır tüm mamül malların eflasyonu fiyat oranına göre dört katı bir artış göstermiştir. Yaşanan bu durum karşısında kitaba ilave edilen malzemelerin ayrı ayrı fiyatlandırılması önerilmiştir. Sonuçta varılan nokta okulların ders kitabı fiyatlarına baraj koyması, okulların dijital ders kitapları kullanması, satın aldıkları kitabı da en cüzi fiyata almalarıdır (The Newyork Times, 2008).

2.3.7.2 Ders Kitapları Komitesi

Eyalet eğitim bölümleri ya da bölge okulları tüm eyalet ya da okul bölgesi için bir ya da daha fazla kitap seçebilir ya da komite eyaletin onayladığı listeden ders kitaplarını seçebilir. Bölge ya da eyaletin ders kitabını benimseyen komite bazen aile, okul aile birliği üyeleri ve sınıf öğretmenleri ile eyaletin resmi görevlilerinden oluşur. Komitedeki eğitimciler, danışmanlar ve yöneticiler ders kitaplarının seçiminde satış temsilcilerini dinleyerek ve araştırma yaparak karar vermektedir. Burada yer alanlar yıl içerisinde ders kitabının içeriğine itiraz edebilirler. Aileler ve toplumsal gruplar büyük bir güç olmamasına rağmen içerik ihtiyaçlarını karşılamadığı zaman değişim talebinde bulunabiliyorlar. Medya ve kamuoyu ailelere destek sağlar. Kamuoyunun içerik talepleri karşılanmazsa açılacak dava kitabın yasaklanması ile sonuçlanabilir (Hunter, 1995, s. 20).

* (<http://en.wikipedia.org/wiki/textbook>)

2.4 İngiltere’de Tarih Eğitim Anlayışı

2.4.1. İngiltere Tarih Eğitiminde Yapılandırmacı Felsefe’nin İzleri: Sorgulama Temelli Tarih Öğretimi

İngiltere Piaget’in bilişsel psikolojik bulgularını tarih öğretimine uygulamıştır. Bugünkü ulusal tarih eğitim programları sorgulamayı içeren kanıtlara dayalı bir tarih öğretimi ile tarihsel düşünme becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. İngiltere tarih öğretiminde yapılandırmacı felsefenin izleri 1960’lı yılların sonlarına kadar uzanmaktadır. O dönemlerde tarih dersleri kronolojik bir yaklaşım çerçevesinde politik tarihin ağırlıkta olduğu, yakın dönem tarihin ele alınmadığı, İngiliz tarihine odaklı bir yapıda sunulmaktaydı. Bu durum öğretmen merkezli, konu aktarımının ezbere dayalı olduğu tarih derslerinin sıkıcı hatta gereksiz bir ders olduğuna dair düşüncelerin oluşmasına neden olmuştur. Sorunun çözümüne yönelik fikirler arasında tarih dersinin seçmeli bir ders olması hatta okul programından çıkarılması dahi önerilmiştir (Kabapınar, 2003, s.40).

İngiltere’nin tarih öğretimi konusunda doğan sorulara çözüm arayışı 1972 yılında Okullar Konseyinin “Okullar Tarih Projesi” (Schools History Project) olarak adlandırılan bir projeyi başlatmasına neden olur. Proje sorgulama temelli bir tarih öğretimi yaklaşımını yapılandırmacı felsefe ilkelerini göz önünde bulundurarak yeniden yapılandırır (Kabapınar, 2003, s.40). Yeniden yapılandırılan tarih öğretimi çok sayıda bilim adamının görüş ve anlayışları etkisiyle şekillenir. Amerikalı eğitim psikoloğu Benjamin S. Bloom’un (1913-1999) “Eğitsel Hedefler Taksonomisi”nde (1956) yer alan bilişsel alanın 6 aşaması öğrencilerin tarih öğretiminde üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için Jeanette Coltham ve J. Fines (1971) tarafından kullanılır. Kavram ve buluş yolu öğrenmeyle tarih öğretimine önemli katkıları olan Amerikalı psikolog Jerome Seymour Bruner’in (1915) spiral model görüşü P.J. Rogers (1978) tarafında yeniden yorumlanır. Rogers Bruner’in öğretim kuramına uygun olarak tarihsel bilginin yapısal, düzenleyici ve özel anahtar yapılarının olduğunu ortaya koyar (Ata, 1998). Genetik epistemoloji ve bilişsel gelişim alanında çığır açıcı çalışmalar yapmış olan Piaget (1896-1980), çocukta düşünce ve dil

gelişiminin evrelerden geçerek oluştuğunu ve bireyi çevre ile ilişkilerinin onu etkin bir şekilde yapılandığını gösterir.

Bilişsel yapılandırmacılar, bilginin zihinde inşasını açıklamak için Piaget'in öne sürdüğü özümleme, düzenleme ve bilişsel denge teorisine başvurdular (Piaget, 1992, s.57; Phillips ve Soltis, 2005, s.44; Aydın 2007, s.14). Piaget'in özümleme ve düzenleme kavramları bilişsel yapılandırmacı öğrenmeyi açıklamada önemlidir. Bireyin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapı "denge" öğrenmede başlangıç noktasını oluşturur. Birey, yeni bilgiyi önceki bilgileriyle çelişmeden ilişkilendirebiliyor ve bilişsel yapısının içinde özümlüyorsa yeni bir bilişsel dengeye ulaşır. Piaget'e (1977) göre birey sahip olduğu bilgilerle ve bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapıyla çatışan bir durumla ya da olayla karşılaştığında, düşüncelerini yeniden gözden geçirmektedir (Kılıç, 2001, s.10). Elde edilen yeni bilgiyi özümleme aşamasında var olan yapıların değiştirilmesi gerekmektedir. Piaget bu aşamayı tanımlamada düzenleme kavramını kullanmaktadır. Şemalara dayalı bilişsel yapılar yaşantıları yorumlamada ve dengesizlik yaşandığında uygun olmayan şemaları değiştirmektedir. Bu düzenleme gerçekleştirilirken, yeni bilgi özümsemekte ve birey yeni bir bilişsel dengeye ulaşmaktadır (Özden, 2003, s.59). Devamında tarih öğretiminde Piaget ve takipçileri, öğretim programını çocuğun zihinsel gelişimine uygun olarak tasarlar. Yapılan çalışmaların sonucunda birer tarihçi gibi düşünülen öğrenenlerin kanıtları sorgulamalarını içeren bilişsel gelişime dayalı, yeniden yapılandırmacı tarih öğretimi yaklaşımı ile tarihsel düşünme becerileri gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi temel hedef alınmıştır.

Sorgulamanın temel ögesi olan sorularla öğrencileri tanıştırma fikri Sokrates'e kadar gider. Sokrates'in öğrenme sürecine katkıda bulunduğu sorgulama tarzı günümüze kadar gelmiştir ve hala önemini korumaktadır (Hannel, 2009, s.64, Şimşek, 2008). Sokrates Şimşek'e (2008) göre "her ne kadar bilmeyi ve öğrenmeyi sadece sorulara bağlamışsa da bilme ve öğrenmenin başka başlangıç ve süreçleri de içerebildiği bugün herkesçe kabul edilmektedir". Çoğu eğitimci öğrenme ve öğretmede sorgulamanın önemi konusunda hem fikirdir. Buna karşılık öğretmenlerin çoğuna sorgulama hakkında çok az bilgi verilir. Verilen bilgi içerisinde aşamalı sorular ya da

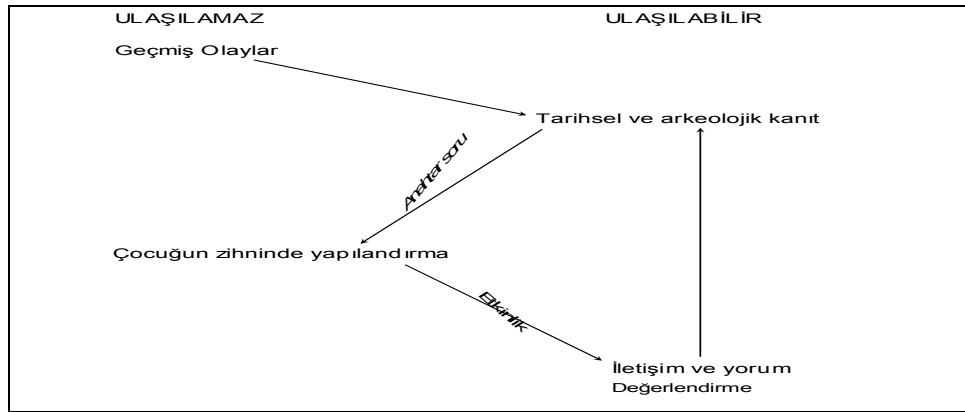
ezber bir Bloom taksonomisi yer almaktadır. Sadece çok az sayıda öğretmen kendi sorgulama metodundan bahsetmekte genelde ise öğretmenler ortak bir strateji ile etrafında geliştirdikleri taslağa sahiptir. Kısacası çok iyi anlaşılmayan sorgulamanın sınıfta etkili bir rol oynadığı söylenemez (Şimşek, 2008).

Ivan Hannel ailesinden psikolog olan Lee ve Maria Veronica Hannel tarafından yapılan çalışma üzerine temellendirdiği Yüksek Etkili Sorgulamayı “HEQ” (Highly Effective Questioning) otuz yıl süren bir çalışmayla geliştirdi. HEQ K-12 öğrencileri için geliştirilen bir sorgulamadır. Yalnız sorgulamanın bilişsel olmamasına yönelik önemli itirazlar oldu. En önemli engel kültürü sorgulamayı öğretmekle ilgiliydi. Herşeye rağmen HEQ stratejisi öğrencileri farklı kültürlerle karşılaştırarak bir kültür çatışma ortamı yaratabilir. Hannel’e (2009) göre etkili soru sormanın üç ön koşulu vardır: **Birinci koşul** öğretmen sorularla bağlantılı etkili bir çevre oluşturmali, **ikincisi** öğretmenin öğrencilerine soracağı sorular profesyonel bir taslağa oturmalıdır. **Üçüncü koşulda** ise öğretmen öğrencilerin yapmaktan kaçındıkları şey ortaya çıktığı zaman ne yaptıklarını ve niçin bazı öğrencilerin iyi sorularla desteklendikleri halde duyarlı olmadıklarını anlamalıdır. HEQ bilişsel engel gibi durumları açıklar. Hannel HEQ’nin sadece metodolojik bir sorgulama olmadığını aynı zamanda yapılan soruları ve soruları geliştirmek için yapılan şeyleri de gözlemleme olanağı sağladığını ifade etmiştir (Hannel, 2009, s.66, 69). Burada bahsedilen sorgulamacı yaklaşım; tarih öğretiminde bireylerin tarihsel gerçekliği, tarihsel kanıtlar eşliğinde sürekli nedensel olarak karşılaştırmalı bir biçimde öğrenmeye çalışmalarıdır.

Drake ve Drake Brown’a (2006) göre, tarih birincil kaynakları ve ikincil anlatıları sorgulama sürecidir. Cooper ve Dilek de (2004), tarihsel sorgulamada geçmiş ile ilgili çıkarımlar yapmak için farklı kaynaklarla ilgili sorular sormayı gerekli görmektedir. Geçmiş öğrenmenin yalnız bu şekilde gerçekleşeceğini ileri sürerken çeşitli nedenlerden dolayı kanıtların çoğunlukla yetersiz olduğunu da vurgulamaktadırlar. Kanıtların geçmişi oluşturmak için seçilerek kullanıldığı; bu yüzden ortaya konan yorumların ister istemez benzer ya da farklı olsa da eşit derecede geçerli olabileceği görüşünü ileri sürerler (Akt; Yapıcı, 2006, s.34). Karşılaşılan bu olumsuz duruma karşı öğrencilerin muhakeme etme becerilerinin

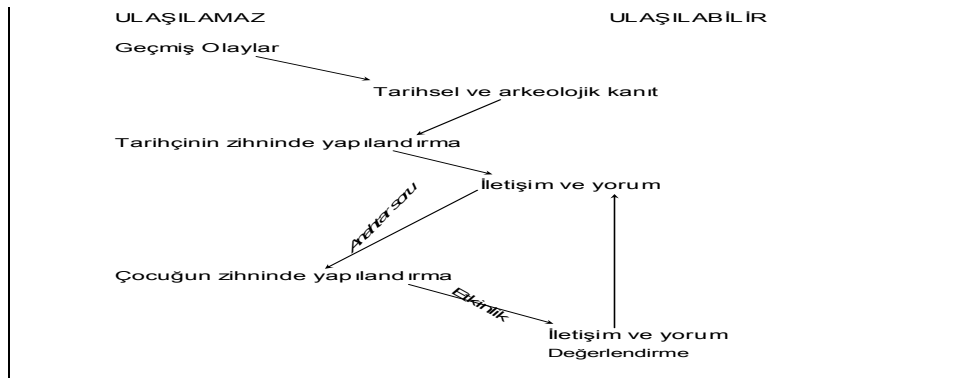
geliştirilmesi önemlidir. Birer dedektif gibi davranan tarihçilerin yaptıkları gibi öğrencilerin sorular sorup, cevapları araştırıp, ortaya çıkan cevaplarda yorum geliştirip, sonucu formüle edebilmeleri amaçlanır. Karşılaşılan temel metodolojik problemler tanıkların nasıl sorgulanacağı, kanıtların nasıl test edileceği, güvenilirliğin nasıl değerlendirileceği ve kanıta ilişkindir. Bu durum Yurdakul'un (2005) ifade ettiği gibi öğrenenleri hipotez kurmaya ve ilgili bilgileri toplayıp sonuçlara ulaşmaya yönlendirmektedir (s.57). Bu şartlar altında öğrenciler, sorgulamaya dayalı araştırmanın yaratıcılıklarına katkısını fark edeceklerdir. Yazılı tarihin bir insan yapımı olduğunu dolayısıyla geçmiş hakkındaki birçok yargının geçici ve tartışılabilir olduğunu daha iyi anlayacaklardır. Öte yandan dikkatli bir araştırmanın geçmişle ilgili sorunların üzerindeki sis perdesini kaldırabileceğini ve daha önce ortaya atılmış iddiaları çürütebileceğini kavrayacaklardır.

Şekil 2.3 Birincil Kaynakları Kullanarak Yapılandırma



(Akt, Yapıcı, 2006, s.37).

Şekil 2.4 İkincil Kaynakları Kullanarak Yapılandırma



(Akt; Yapıcı, 2006, s.37).

Yukarıda yer verilen 1. ve 2. şekil birincil ve ikincil kaynakların kullanımı geçmişe dair anlamalar oluşturulmasını sağladığını, geçmişin ise ulaşılamaz olduğunu ancak tarihsel ve arkeolojik kanıtlar aracılığıyla geçmişin anlaşılabilirliği ortaya konmaktadır. Yapıcı (2006) çocuğa yöneltilecek anahtar bir sorunun onun zihninde geçmişi yapılandırmasını sağlayan bir eylemi oluşturacağını ifade eder. Yapıcı'ya (2006) göre *anahtar sorular genel olarak* olarak aşamalı bir seyir izleyen “sorgulama” ve “ardıl soruları” çerçeveler; “sorgulamayı ve anahtar sorulara verilen cevapları tesis eder” (s.36).

Kruse (2008) sorgulama becerilerinin ana hatlarına yönelik aşağıda ardıl nitelik taşıyacak uygulamalı sıralamayı belirlemiştir:

Soruları tanımlama ve yeniden tanımlama

Verileri toplama

- Ölçme, birim

Verilerin organizasyonu,

- Tablo, grafikler

Sonuçları çizme

- Çıkarım yapma
- İşbirliği halinde çalışma

Niçin Sorgularız

- Bilimin içeriğini anlamayı sağlama
- Motivasyon
- Çoklu disiplin
- Bilimin doğasının anlaşılmasını sağlamak

Tarih biliminde niçin sorgularız

- Bilimin içeriğini anlamayı sağlamak
- Mantıklı bağlantılar
- Sürecin derinliği
- Çoklu disiplin
- Bilimin doğasının anlaşılmasını sağlamak.

Yukarıdaki şemada Kruse (2008) tarihsel problemin çözüm aşamasında öğrencinin elde ettiği verileri “tablo, grafikler, çizimler ve çıkarımlarla ifade etmesini” sıralamaktadır. Copeland (1998), çocuğun yapılandırma yoluyla kanıtı nasıl yorumladığını bulmak için yapılandırılan şeyin çocuk tarafından konuşma, diyagram, drama, resim gibi etkinliklerle (iletişim) sunulması ve ortaya konulması gerektiğini

desteklemektedir (s.122, 124). Abd-El-Khalick ve Lederman öğrencilerden yapılması istenen tarihsel sorgulamayla aslında tarih “biliminin doğasını keşfetmelerinin beklenme”diği aksine tarih “biliminin doğasını anlamaya çalışmanın” zorluğunun gösterilmeye çalışıldığını ifade eder (Kruse, 2008).

Sorgulamaya dayalı tarihsel araştırmaya etkin olarak katılan öğrenciler kendi kendilerine, tarihçilerin neden geçmişi sürekli yeniden yorumladıklarını anlayacaklardır. Yeni yorumların, sadece yeni bulunmuş kanıtlardan değil, sonradan ortaya çıkan yeni fikirler ışığında da olabileceğini öğreneceklerdir. Tarih öğretiminin nihai amacı öğrencilere eleştirel ve analitik düşünebilme yeteneğini kazandırmaktır. Dokümanlarla çalışmak ve sorulara cevap vermek öğrencilerin hem analitik düşünme becerilerini geliştirir hem de tarihsel düşüncelerine zenginlik katar (Lorence, 1981, s.8).

2.4.2. İngiltere’de Tarih Eğitimi ve Ulusal Programlar

Uluslar hazırladıkları eğitim programlarıyla kendi uluslarının geçmişine ve o anına ilişkin bakış açılarını sunarlar. Ulusal tarih programları içerisinde kültür ve miras boyutunda amaç ve hedefler sıralanır. Günümüzde uluslar arası küresel bir vatandaşlık anlayışı içerisinde kendi toplumunu oluşturmaya doğru oryante bir vatandaşlık kavramı program amaçları arasında sıralanır. Program içerisinde bireyin toplum içerisindeki rolü ve doğasıyla ilgili önemli bakış açıları da yer alır. Tarih ihtiyaç duyulan vatandaşı yetiştirmek için tarihsel öğrenmeler aracılığıyla problem çözebilen düşünme becerileri gelişmiş kişisel tutumlar geliştirir. Bu doğrultuda amaç ve hedefleri belirlenen tarih programlarının politik bir yapı içerdiği söylenebilir. Kuzey İrlanda tarih programlarında çocukların demokratik ve çoğulcu bir topluma katılması ağırlıklı olarak vurgulanır. Program içerisinde toplumun geçmişi Kültürel Miras ve Ortak Anlamalı Eğitimi şeklinde iki önemli boyutla açıklanır. Sözdizimi becerileri ve tarihsel süreç boyutu bu iki kriter etrafında sunulmuştur. Kişiler geçmiş ve şu anki tarihlerini bu şekilde yorumlar (Nichol ve O’Connel, 2001, s.2-4).

İngiltere’de tarih eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalar dünden bugüne gelişip şekillenmiştir. Bu konuda ilk çalışmalar yapan Alman bilim adamı Karl Muller’dir (1835). Okulda verilen tarih derslerinin plansız ve ilkesiz bir şekilde yürütüldüğü ile

ilgili eleştirilerde bulunduğu yazısında tarihin amaçları, değerleri ve doğasıyla ilgili içermesi gereken ilkeleri yazar. Muller'in başlattığı tartışmanın tarih eğitimine iki katkısı olur; birincisi sosyo-kültürel oluşumların güçlü ve zayıf yönlerini kucaklayan tarih eğitim değerleriyle ilgili gelişmelere ön ayak olur, ikincisi de tarih eğitiminin değer ve doğasına göre kendi pozisyonumuzu tanımlamaya ya da sınıflandırmaya olanak sağlar (Fitzgerald, 1983, s.81).

İngiltere'de akademik olarak tarihin ayrı bir disiplin olarak ele alınmasından sonra okullarda Chepmell'in dersi okutulmaya başlanır. Mouse Carrol'un çocuk klasiklerinden olan "Alice Harikalar Diyarı" kitabında alıntılara yer verilen Chepmell'in Kısa Bir Tarih Dersi "A Short Course of History" (1862) üst seviyedeki insanların yaşantılarının yer aldığı kuru, sıkıcı ve düz bir tarih anlatıma yer veren siyasi bir tarih kitabıdır. Devamında 1870 yılında Oxford ve Cambridge'de okul tarih bölümleri oluşturulur. Bu bölümde çok sayıda profesyonel İngiliz tarihçi yetişir. Yeni profesyonel tarihçilik ilkeleri aynı dönemlerde Prusya'da Leopold von Ranke gibi profesyonel okul tarihçileri tarafından oluşturulur. Çalışmalarıyla deneysel bilimlerle işbirliği içerisinde bilimsel ve pozitivist bir tarihçilik yaklaşımı sergileyip kayıtlardaki gerçeklerle oluşturulan tarihin doğrulanabilir bilimsel gerçekler olduğunu ileri sürerler. Bu inanış gelecek 60 yıl boyunca okullardaki tarih eğitim ve öğretimine de yansır. Böylece okulların görevi öğrencilere ileri sürülen tarihsel gerçekleri öğretmek olur (Booth, 1994, s. 61-62).

2.4.2.1 1960'larda Tarih Eğitim Anlayışı ve Programı

Pozitivist tarih anlayışı ile verilen tarih öğretimi 1960'lı yılların sonuna doğru İngiliz okullarında patlama noktasına ulaşır ve sonunda büyük bir bunalımın eşliğinden döner. 1970'li yıllarda ders kitaplarında kronolojik bir yaklaşım çerçevesinde çok fazla politik tarihin yer aldığı, sosyal ve ekonomik tarihin de yetersiz olduğu tartışılır. Öğrencilerde hazır düşünce kalıplarını öğrenmek dışında bir şey yapmadığından tarih derslerinin sıkıcılığı tahammül edilmez seviyelere varmış olduğu bu durumda dersin seçmeli olması ya da müfredattan çıkartılması şeklinde öneriler sunulmuştur (Kabapınar, 2003, s.104; Oral ve Aktın, 2010, s.27). İngiltere'de Mary Price'in 1968'de yayımladığı "Tehlikedeki Tarih" (History in Danger) makalesi

tarih öğretimi için önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmiştir. Mary'e göre tarih öğretmenleri güçlü bir programın etkisi altında artış gösteren tarih konuları içerisinde gençlere neyin öğretilmesi gerektiği konusunda baskı altındaydılar. Bu makale aynı zamanda program reformu sırasında, okul programında tarih derslerinin etkinliğini ve tarihini yerini sorgulamayı gündeme getirerek, tarihin ikinci kademe okul (secondary school) programında yerinin tehlikeye girdiğini haber verir (Fitzgerald, 1983, s.92, Oral ve Aktın 2010, s.27). Tarih öğretmenleri Sosyal Bilimler adı altında tarih derslerinin işlenmesine de karşı çıktılar, bağımsız bir disiplin olarak Tarih'in öğretilmesi durumunda öğrencide geliştireceği becerileri sıraladılar (Ata, 1998). Bu çalışmaların bir yansıması olarak genel program reformunun en önemli sonuçlarından biri tarih öğretmenleri ve eğitimcilerinin müfredat kapsamındaki sosyal bilimlere yönelik baskıyı artırması ve tarihin diğer konularda ayrı olarak niteliğinin amaç ve hedeflerinin tanımlanması olmuştur (Fizgerald, 1983, s.93). Ağırlıklı olarak İngilizlerin kendilerine yönelik olarak yaptıkları tartışmaların neticesinde özellikle tarih dersinin öğrencilere kazandırması istenen bilgi ve becerilerle ilgili çalışmaların Demircioğlu (2006) “tarih öğretiminin yöntem, teknik ve eğitimsel amaçlarında yeniden yapılanmaya yol aç” tığını belirtmiştir (154).

Bu dönemde tarih eğitimcileri Bloom'un (1956) eğitimin amaçlarıyla ilgili yaptığı taksonomiden etkilendiler (Demirciğlu, 2006, s.154). Bruner (1960) Bloom taksonomisini eğitimin amaçlarıyla ilişkilendirdi ve öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu tarihin temel ilkelerini belirledi (Booth, 2001, s.61). Bruner'in çalışmalarından başka Paul Hirst'in çalışmaları da büyük teorik bir katkı sağlamıştır. Bruner müfredattaki konunun yapısında verilen altı çizili ilkelerle en temel anlamaların bile belirlenebileceğini söyler. Hirst bilgiyi benzer bir hat üzerinde farklı yapılarda işleyen bölümlere ayırır. Bu “bilgi yapısı” elde edilen bilgilerin toplamı değildir (Fitzgerald, 1983, s.95).

Tarih program doğası ve amaçları Bloom mirasçılarının planladığı program modeline uygulanarak ve analiz edilerek parçalı olarak şekillendirildi. Bu şekillendirmede bilginin yapı ve doğası üzerine sayılı teorisyenin yaptıkları çalışmalar etkili olur (Fitzgerald, 1983, s.95). Bu fikirler 1970 yılında Okullar Konseyi 13-16 Yaş Arası

Tarih Projesi (The Schools Council Project; History 13-16) temel tarih programı için organize bir yapı sağlar. Öğrencilerin tarihsel düşüncelerini araştırmada Piaget'in gelişimsel şeması temel alınır (Booth, 1994, s.61-69). Piaget çocuğun zihinsel gelişimini yaşlara göre evrelere ayırır. Her evrede çocukların düşünce gelişimini çocukluktan yetişkinliğe doğru sarmal bir şekilde geliştiğini ifade eder. Piaget'in (1959) ileri sürdüğü somut işlem evresinden soyut işlemlere evresine doğru aşamalı, hiyerarşik bir seyir izleyen bilişsel gelişim aşaması, birçok eğitim psikoloğunun dikkatini çekmiş ve bu evreleri eğitime uygulamalarına yol açmıştır (Dilek, 2002, s. 68). R. N. Hallam Piaget'in gelişimsel aşaması ile ilgili ilk araştırmayı yapmış ve çocuklarda önemli bir gelişme ve etkileşim görmemiştir (Booth, 1992, 12). Sonuç tarih öğretmenleri için iç karartıcıdır. Hallam öğrencilerin 16.2-16.6 yaşlarında soyut işlemler evresine ulaştığı sonucuna varmıştır. Tarihsel düşünme için gerekli becerilerin erişkinliğe kadar kazanılamadığına dair ileri sürülen iddialar çocuklara verilen tarih öğretiminin azaltılmasına ve hatta kaldırılmasına yol açmıştır. Tarih dersinin 16,5 yaş sonrası başlatılması ise çocuklara kazandırılması gereken temel vatandaşlık değerleri açısından da çok geç kalınmış bir yaştır. Bu sorun nedeniyle ABD Tarih dersini değil, tarihi Sosyal Bilgiler dersinin içeriğiyle programa koymuştur, İngiltere ise ilköğretim 14 yaş ve altı 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilere somut konuları tercih ederek tarihi “somutlaştırma” çabasına gitmiştir (Ata, 1998).

Okullar Konseyi 13-16 Yaş Arası Tarih (The Schools Council Project; History 13-16) adlı projede geliştirilen temel tarih müfredatı için organize bir yapı sağlayan çalışmalardan bir diğeri de Jeannette Coltham ve John Fines'in çalışmasıdır. 1971 yılında Jeannette Coltham ve John Fines, Bloom ve Krathwohl'un fikirlerini çalışmalarına temel alarak “Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları” başlığı altında küçük bir kitapçık hazırladılar. Tarih öğretimiyle ilgili bir öneri formatı olan kitap içerisinde tarih öğretimi dört ana başlık altında gruplandırılır. Bu çalışmanın ana ve yan başlıkları şu şekilde sunulmuştur.

Tablo 2.6 *Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları

A. Tarih Öğretim Tutumları	B. Disiplinin Doğası	C. Beceri ve Yetenekler	D. Öğretimin Eğitimsel Sonuçları
Katılma, tepkide bulunma, İmgeleme/hayal gücü	Bilginin niteliği, yöntemlerin düzenlenmesi, ürünleri	Sözcük edinimi, referans becerisi, hafızaya yerleştirme, kavrama, çeviri, analiz, öteleme, sentez, yargı ve değerlendirme, iletişim becerisi	Sezme/içgörü, değerler bilgisi, mantıki yargılama

(Oral ve Aktın, 2010, s.28).

Yukarıdaki tabloda tanımlanan tarihin eğitimsel amaçları içerisinde öğrencilerin izlemesi gereken etkin katılım, tepkide bulunma, düş gücünü kullanma gibi tutumlar günümüzde de tarihin eğitiminde çok önemli olan kriterlerdir. Taksonomide tarih eğitiminin kazandıracığı beceri ve yetenekler belirlenmiş ve daha sonra yapılandırılan yeni tarih öğretim programında beceri ve yeteneklerle işlerlik kazandırılmıştır. Öğretimin eğitimsel sonuçları Siebörger'in ifade ettiği gibi şu anki öğrenme sonuçlarına çok benzemektedir. Sonuçta öğrenenin ne yaptığı gözlenebiliyor. Amaçlanan başarıya ulaşıp ulaşılmadığına karar verilebiliyordu. Ve başarıya ulaşmak için ihtiyaç duyulan eğitimsel deneyimler gösteriliyordu (2006,s.1). Fitzgerald'a (1983) göre Coltham ve Fines taksonomik amaçlarla, öğretmenlerin başarılı olmak istedikleri şeylerle ilgili düşünceleri sınıflandırarak varolan metne ya da plana göre ders süreçlerini kontrol etmelerine niyetlendi (s.93).

Coltham ve Fines (1971) tarih öğretiminde tarihsel kaynaklara karşı nasıl bir tutum içerisinde yaklaşılması gerektiğini ayrıntılı olarak aktarmıştır. Tarih öğretimi kapsamında ele alınacak bilgi türlerine ilişkin eğitimsel amaçları sıralamışlar: Temel kaynaklar, ikincil kaynaklar, yöntemlerin düzenlenmesi aşamasında ise tarihsel kaynaklardan bir sonuca varacak şekilde ele alınmasının yollarını ortaya

* Tablo Coltham J. B. & Fines J. (1971). "Educational Objectives for the study of History a Suggested Framework" kitapçığından özetlenerek oluşturulmuştur.

koymuşlardır. J.B Coltham'un (1971), çalışması geçersiz bir dizi prosedürü reddeden, kolay anlaşılır bir yapıdadır. Temel kanıtların kullanılması konusunda ısrarcıdır. Coltham ve Fines çocukların düşünmesini istemeden önce onlara yeteneklerine göre bazı görevlerin verilmesini, bazı materyallerle uygulamalı çalışmaların birlikte yapılmasını ister. Devamında tartışma ve örneklerle açıklama yapılmasını ve aynı kanıtları kullanarak hem somut hem de formal düşünme şeklini bir şekilde kullanılabileceğini ileri sürer. Kanıtların sarmal bir şekilde kullanılmasını tavsiye etmişlerdir. Coltham kanıtlardaki önyargıların, eksiklikleri, tarihin soyut dilinden ortaya çıktığını, zaman kavramının zor olduğunu ve nihayet tarihsel bilginin yapısındaki kimliği çocukların bilmesi gerektiğini vurgular (Coltham ve Fines, 1971, s.30-31, 41-42).

Rogers (1978), Coltham ve Fines'in (1971) çalışmasının yeniden yapılandırmacı bir tarih öğretimi olduğunu söylemekle birlikte becerilerin ve kanıtların kullanımını içeren bu çalışmanın resmi olarak bir derse uygulanmasında ciddi yetersizlikler olduğunu ileri sürer. Bu yüzden çocuklara kendi deneyimlerinden uzak tarihsel gerçeklere uygun düş güçlerini kullanabilecekleri kanıtların sunulmasından bahsederler. Rogers (1978) tarihsel düş gücünü harekete geçirmede kullanılacak tarihsel kaynakların dönemi aktaran kaynaklar olmasına dikkat çekmiştir. Rogers kesinlikle Coltham ve Fines'in düzenlediği listenin öğretmenlere yardımcı olabilecek organize tanımlanmış bir prosedür olduğunu söyler (s.32-33).

Tarihin bir bilgi yığını olmaktan daha ziyade bir bilgi yapısı olarak öğretilmesinde Bruner'in çalışmalarından başka Paul Hirst'in çalışmaları da büyük teorik bir katkı sağlamıştır. Bruner müfredattaki konunun yapısında verilen ilkelerle en temel anlamaların bile belirlenebileceğini söylerken Hirst bilgiyi benzer bir hat üzerinde farklı yapılarda işleyen bölümlere ayırır. Onun tanımladığı bilginin yapısındaki dört ayırıcı özellik şunlardır:

1. Yapıya özgün belli anahtar kavramlar;
2. Kavramları kolay ifade etme ve farklı yöntemlerle ilişki kurma.
3. Öneriyi destekleyen kanıtlarla bağlantı kurma ve geçerliliği oluşturma.
4. Araştırmalarla bağlantı kurma, hipotez üretme, ifadeleri değerlendirme.

(Akt: Fitzgerald, 1983, s.95).

Hirst'ün bakış açısında tarih karakteristik mantık, metot ve bakış açısı ile bilginin farklı yapılarından biridir. Tanımladığı ilkeler ikinci derece okul (secondary school) programları için oldukça açıktır. Böylece tüm çocuklar için tanımlanan dört ayırt edici özellikler (tipik kavramlar, açıklayıcı bağlantılar, kanıtları kullanma, metodolojik araştırma) üzerinden tarihi çalışabilecekler (Fitzgerald, 1983, s.95).

2.4.2.2 Yeni Tarih Anlayışının 1971 Tarih Programına Yansımaları ve Sonrası

Okul Konseyi'nin popüler tarih yaklaşımı “yeni tarih” olarak adlandırıldı. Tarih öğretiminde temel hedef, olguları ezberlemekten çok, tarihsel beceriler kazandırmaktır. Amaç öğrencilerin, tarih disiplinin ana özelliklerinin farkına varmaları için sınıf ortamında, öğretmenin bilgiyi aktardığı bir ortamdan çok, öğrenciler için aktif bir öğrenme çevresi oluşturmaktır. “Yeni Tarih” tarafından savunulan yaratıcı tarih öğretimi ile öğrencilere ilköğretim düzeyinden başlanarak tarihsel kaynakların sunulması ve onların kendi başlarına olguları “inşa etmeleri” ve “keşfetmeleri” istenmiştir (Vella, 2001). Tarihsel becerileri kazandırmaya dayalı öğrenmenin ön plana geçtiği yeni tarih anlayışı programa uygulanmaya çalışılmıştır. Okul Konseyi program üzerine yoğun çalışmalar yaparak adolesans dönemi çocukların ilgisini çekecek içerik konuları ve tarih öğretim metotları oluşturmuştur. Siebörger (2006) bir disiplin olarak tarihin doğasının değerlendirildiği; karar verme, empati ve analiz etme gibi yeteneklere dayalı “tarihsel beceriler”in ön plana geçtiği bir program hazırlandığını belirtir (s. 2).

Coltham ve Fines'den temel alınan beceriler tanımlanır:

1. Bilgiyi bulma.
2. Bilgiyi hatırlama.
3. Kanıtı anlama.
4. Kanıtı değerlendirme.
5. Çıkarım yapma ve hipotez.
6. Sentez (SCHP 1976, s.41-42, Akt: Siebörger, 2006, s. 1-2).

Hazırlanan programda beceri ve yetenekler sıralanır. Proje adolesans dönemi gençlerinin araştırmalarını birbirine bağlı dört bakış açısıyla oluşturmaları üzerine kurulur: Mantıklı bir tarihsel anlatı (değişim, süreklilik, gelişim ve dönüşüm), tarihsel kaynaklarda kanıtların oluşumu, tarihsel açıklamalardaki gizem (sebepler, problem, değişim, olasılık), tarih anlayışı içerisinde hümanist bir araştırmacı olarak kuruluşların, grupların ve bireylerin rolünü anlama ve yapılandırma. Shelmit bu şekilde öğrencilerin kısa aktivitelerle birer tarihçi gibi tarih disiplinin temel öğeleriyle tanıştığını ifade eder (Fitzgerald, 1983, s.96).

SHP'nin başlattığı çalışmalar şimdi olduğu gibi İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda'yı etkiler. SHP'nin çalışmalarının sonucunda programın ilk ünitesi tarih nedir? (What is History?) başlığıyla yayınlanır. Devam eden çalışmaların sonucunda öğrencilerin çok sayıda kaynak materyalle içli dışlı olmasını sağlar. Öğrenciler değişim, süreklilik, neden-sonuç ilişkileri içerisinde geçmiş üzerinde çalışmalarını sağlayan çeşitli yöntemlerle karşılaştırılır. Aktif öğrenme içerisinde rol yapma, kaynak materyallerin kullanımı önemsenir (Blooth, 1992, s. 3-4).

Shelmit yeni tarih anlayışı ile birer tarihçi gibi düşünülen öğrencilerin çeşitli aktivitelerle karşılaştırılmasını ve tarihin bir bilgi yığını değil bir bilgi yapısı “form of knowledge” olarak görülmesini gençler için “History 13-16”yı devrimsel bir başarı olarak görmektedir. SHP 1977 yılının sonunda Birleşik Krallık'ta onbir onaltı yaş grubuna uygulanan müfredatla ilgili yaşanan tartışmalarda yola çıkarak, okullarda toplumun ihtiyaç duyduğu konuların yansıtılması gerektiğini belirten ve ortak müfredatla ilgili belirli konuların tanımının yapıldığı bir seri çalışma kağıtları basarlar. Kağıtların içeriğinde tarihsel düşünce ve tanımının üç temel bileşimi; tutum, kavram ve beceriler ayrıca tarih program içeriği ile ilgili öneriler var. Burada tarihsel düşüncenin belirli tutumları tanımlanmadan, desteklenmeden gelişmeyeceği ileri sürülür. Daha sonra bu kağıtlarda tarihsel çalışmaları da merkeze alan dört tutum tanımlanır; “kanıtın doğasının farkında olma, değişim ve sürekliliğe duyarlılık, sebeplerle ilgilenme, dereceli bir empati”. Fitzgerald (1983) programa yönelik eleştirisinde sebeplerin değişimden ayrı olarak ele alındığını, geçmişi anlamaya yardımcı olacak tarihsel bir kavram listesinin olmadığını ve tarihsel anlamayı

geliştirecek taksonomik becerilerin ayrıntılandırılmadığını ileri sürer. Soyut beceriler, analiz, sentez, değerlendirme ve iletişim öğretmenlerin kullanacağı yapılar olarak ileri sürülmüştür. Müfettişlere göre program içeriğinde, uzak bir geçmişi en az bir dönem çalışma zorunluluğu ve konuları dar bir kronolojik süreç içerisinde verme zorunluluğu söz konusudur (s.96-97).

Tarih eğitimine bir bilgi biçimi/yapı olarak yaklaşan P. J. Rogers (1978) bu yapıyı en ayrıntılı şekilde detaylandırıp işlerlilik kazandıran kişi olmuştur. Brunerci spiral program (1961), zihnin gelişim sürecini ikonik, enaktif ve sembolik öğrenme türlerine göre yaşlara göre sınıflandırmıştır (Gürkan, 1980, s.210). Rogers bu noktadan hareketle tarihin nasıl spiralleştirilebileceğini, tarihin temel düşüncelerinden biri olan "kanıt"(evidence) bağlamında ele almıştır. Böylece, spiral program yaklaşımı ile ikinci kademe (secondary) ve lise (senior) düzeyindeki okullarda çocuğun tarihsel kaynakları seviyelerine göre nasıl kullanabileceğini, öğrencilere ne tür etkinlikler yaptırılabilirliğini göstermiştir (Rogers, 1978, s.48, 50). Rogers tarihsel araştırmanın tarih müfredatının kalbi olduğunu ve bu durumu tarih sınıfları için ciddi bir girişim olarak değerlendirir.

Sonuçta Rogers'ın tarih çalışması okullardaki tarih eğitimine önemli açıklamalar getirir. Tarihsel araştırma becerilerinin tarih eğitiminden ayrı tutulamayacağını tartışır. Rogers'ın bakış açısına göre, tarihsel becerilerin kazanımı uygulamalı olarak kaynaklar üzerinde çalışma ile ilişkilidir. Kanıtlara karşı sorgulayıcı yaklaşımın öğrencilerin kaynaklara karşı eleştirel farkındalığı artıracaklarını belirtir (Ashby, 2004). Materyallerin öğrencilere tarihsel beceriler kazandıracak nitelikte olmasını istemiştir. Çalışmalarıyla tarihsel bilginin doğasına ilişkin yaptığı analizlerle yeni tarihin metodolojik varsayımlarıyla ilişkili bir yapı oluşturdu (Fitzgerald, 1983, s.98). Bu gelişmenin programa yansması beceri ve içerik arasında hatalı iki kutuplaşma ile sonuçlanır. Geliştirilen beceri amaçları değerlendirmek için kullanılır. Siebörger içerik ve beceri arasında yapılan bu tartışmada tarihsel içeriğin önemini düşürmenin ya da tarihsel beceriyi değerlendirmeyi savunmanın bir faydası olmadığını ileri sürer (Siebörger, 2006, s. 2).

Bir süre sonra eleştiriye uğrayan “Yeni Tarih” anlayışı, işlevsel bilginin zararına, anlamsız becerileri vurgulamakla sonuçlanır. Örneğin, Stewart Deuchar (1987), “Yeni Tarih”i, okulda öğretilen tarihin miktarının dramatik düşmesine yol açarak, öğrenciye çok az ya da hiç tarihsel bilgiyle karşılaştırmamakla suçlamıştır” (Vella, 2001). Vellaya göre (2001) “İngiltere’deki öğretmenlerin, tarihin içeriğini tümüyle bir yere bırakıp, öğrencilerin becerilerini artırmayı arzuladıkları dönemler olduğu doğrudur ve öyle ki, öğrenciler, hiç bir tarihsel bilgi almaksızın, her hangi bir tarihsel döneme ait kaynak materyalleri ile karşılaşmaya başladılar”. “Yeni Tarih’in” bu şekilde bir boşluk içinde çalıştığını ileri süren Vella (2001) tarihteki olgulara hâkim olmak zorundalığını vurgular. Siebörger’e göre problem tarihsel becerilerin tarihsel bilgi içeriğinden daha da önemli olduğu yanlış anlaması üzerine ortaya çıktı. Sonuçlanan amaçlar ve tarih değerlendirme standartları tarihte derli toplu değerlendirmeyi sağlamak içindi, gerçekte tarihin ne olduğunu tanımlanmadı (2006, s.2). Yeni tarih anlayışında hiyerarşik bilgi ve becerilerin sıralandığı bir tarih metodolojisinin olduğu yönünde eleştirilere uğradı. Tarihsel anlamada başarılı olmak önemliydi. Beceri ve metotların içerikten ayrı olmaması gerektiği yönünde eleştiriler oldu (Fitzgerald, 1983, s.99). 1981’de Denis Shemilt (1981) tarafından yürütülen çalışma sonuçları, hem görüşmelerde hem de yazılı çalışmalarda “Yeni Tarih’i”, yani beceriye dayalı tarih öğretimi yapan öğrencilerin geleneksel şekilde ders yapan öğrencilerden daha başarılı olduğunu açıkça göstermiştir. “Yeni Tarih” anlayışı içerisinde öğrenciler, soyut düşünme biçimlerini ve akıl yürütmeyi tarihsel problemlere uyarlamada ve konuyu daha derinlemesine kavramada büyük bir yetenek gösterdiler (Vella, 2001).

2.4.2.3 1988’den Günümüze İngiltere’de Ulusal Tarih Programları

1988 Eğitim Reformu Yasası ile İngiliz eğitimi sınav sisteminde, yerel eğitim otoritelerin durumunda değişiklikler olur. İlk defa Ulusal Program yürürlüğe girer (Vella, 2001). Çekirdek dersler ve temel dersler belirlenir. İngilizce, matematik ve bilim çekirdek ders olarak belirlenirken tarih de temel derslerin başında yerini alır (Ata, 1998). Program oluşturulurken tarih dersi, en problemli alanlardan biri olur (Vella, 2001). Eyalet Sekreteri tarafından seçilen Tarih Çalışma Grubu, okuldaki

tarih çalışmalarına çerçeve önerilerde bulunması için görevlendirilir. Çalışma Grubunun hazırladığı kapsamlı çalışma programı, programda yer alan ünitelerin içeriğini detaylandırdı (Viktorya Britanyası; Roma İmparatoru ve diğerleri.) (Siebörger, 2006, s.2). Çalışma grubu program içeriğindeki konuları, 5’den 7’ye, 7’den 11’e, 11’den 14’e, 14’ten 16’ya yaş gruplarına böler. 1990 yılında da erişim hedeflerindeki tarihsel beceriler tarihsel anlayış oluşturma, tarihsel bakış açısı ve yorumu anlama; tarihsel bilgiyi elde etme, değerlendirme, tarihsel çalışmaların sonuçlarını birbiriyle ilişkilendirme ve düzenleme şeklinde sıralanır (Booth, 1992, s.5). Tarih programında tarihe özel bir statü verilir. Program içerisindeki konular birbirinden ayrılarak sınıflandırılır. Sınıflandırma program içerisindeki konuların birbiriyle ilişkisini göstermek için yapılır. Konular ortak temalar etrafında entegre edilir. Tanımlanan tarihsel aktiviteler erişim hedefleri doğrultusunda diğer program alanlarıyla entegre edilir. Bu dönemde analiz edilen ders kitaplarının içeriği güçlü sınıflandırılmış konularla ve diğer program konularıyla bağlantılıdır (Akt: Harnet, 2003). Farklı istekler karşısında programlardaki tarihsel bilginin seçimi ön yargılı olduğu için eleştirilir. Bir taraftan “İngiliz miras ve başarılarını vurgulayan ‘saf’ İngiliz tarihi isteyenler diğer yandan çoğulcu toplumu vurgulayan çok-kültürlü programları isteyenler. Bu tartışma, İngiliz basınında “Tatcher’ın Okul Tarihini Fethi” manşetiyle siyasallaştı (4.4.1990 tarihli Daily Express Gazetesi, Akt: Vella, 2001). Siebörger (2006) bu zorunlu programı şöyle değerlendirir “onların karşı karşıya kaldığı zorluk değerlendirilebilir bilgiyi sağlamak ve İngiliz Tarihi ile ilgili önemli bilgilerin vurgulandığı program çerçevesiyle Margeret Thatcher hükümetini memnun etmektir” (s.2). Bu eleştirilerin yapıldığı ortamda İngiliz Tarih Çalışma Grubu, içerikte İngiliz tarihine odaklanıp Britanya’yı değerlendiren açıklamalarla birlikte Avrupa ve İngiliz Milletler Topluluğu ve dünya gücü gibi değişen konulara yer vermek zorunda kalır (Blooth, 1994, s.66).

İngiltere hükümeti, programın yaygınlaşması için ders kitabı yayınevleriyle işbirliği halindedir. Yayınlanan Ulusal Tarih Programı yayınevleri için ticari canlılık oluşturur. Öğretmenler için hazırlanan el kitabı ile öğretmenlerin programı anlaması amaçlanır; tarihsel bilgi, beceri ve anahtar öğeleri içeren büyük bir sınıflama yapılır. Değerlendirme erişim hedeflerini içine alacak şekilde sadeleştirilir (Siebörger, 2006, s.5). HMI’nın araştırmalarına göre öğretmenler kitaplar içerisindeki bilgi ile

erişilmek istenen beceri ve hedefler arasında tam bağlantı kurmada zorlanıyordu çünkü bağlantılar belirsizdi. Farklı tarihsel yorumlarla tarihsel araştırma ile ilgili bağlantı kurmak zordur (Ofsted,1993a, Akt, Harnet, 2003).

1993 yılında birinci ve ikinci kademe okullarda programın uygulanması ile ilgili endişeler hükümetin programı yenilemesine neden olur. Ulusal programın boyutları küçültülür. Birinci kademe okullar için hazırlanan program bir santimetreden daha az olur. Ünitelerin sayısı azaltılır. 1990 yılından beri tüm ülkeler sonuç temelli tarih programıyla tanıştırılır. NCS (National Curriculum History) ve RNCS (A Revised National Curriculum Statement) bu yapıyı takip eder. NCS ve RNCS tarih öğretim programının içerik prosedürlerini hazırlar. Bu rehberler öğretmenlere Öğrenme Sonuçları ve Değerlendirme Standartları hakkında bilgi verir. Başlangıçta tavsiye edilerek ders planının nasıl yapılacağı ile ilgili uygulamalı örnekler sunar. Değerlendirme standartlarından önce karar verilecek bilginin içeriği ile ilgili tavsiyelerde bulunur (Siebörger, 2006, s. 5).

1995 yılında tarih eğitim programı tekrar revize ediliyor. Yenilenen tarih programı esas olarak 1988 eğitim reformuna dayalı olup program işleyiş aşamasında karşılaşılan sıkıntılara göre yeniden düzenlenmiştir. 1995 tarih programı çocuğa ne öğretileceğini gösteren Çalışma Programları ile Erişi Hedeflerini içermektedir. Çalışma programında üniteler ve anahtar unsurlar belirlenmiştir. Birinci anahtar aşamada çocuklar geçmişteki insanların günlük yaşamda kullandıkları nesneleri, önemli kişilerin yaşam öykülerini ve önemli tarihsel olayları öğrenirler. İkinci Anahtar aşamanın üniteleri: Britanya’da Romalılar, Anglo-Saksonlar ve Vikingler, Tudor Döneminde Yaşam, Viktorya İngiltere’si, 1930’dan sonra İngiltere, Eski Yunan, Yerel Tarih, Avrupalı Olmayan Toplulukların Tarihi’dir. Üçüncü anahtar aşamanın üniteleri Ortaçağ Britanya’sı 1066–1500, Birleşik Krallığın Oluşumu 1500–1700, 1750–1900 Arası Britanya, 20 Yüzyıl Dünyası, 1914’ten Önce Avrupa Tarihinde Bir Dönem ve Dönüm Noktası, Avrupalı Olmayan Toplulukların tarihi (Ata, 1998, s.44). Daha önceki programlarda eleştirilen tarihsel kavramların eksikliği 1995 tarihli Ulusal tarih programında belirlenmiştir. Tarih için belirlenen 7 yapısal kavram; “değişim, süreklilik, sebep, sonuç, kronoloji, durum, kanıt, düzenleyici kavramlar olarak da; feodalizm, devrim, kapitalizm, emperyalizm gibi kavramlar

seçilmiştir. Tarihte, özel kavramlar ise üzerinde çalışılan dönemin öngördüğü kavramlar olarak belirlenmiştir” (Ata, 1998). Programın ikinci kısmında Erişi Hedefleri yer almaktadır. Her bir anahtar aşama için çocuğun gösterebileceği performans sekiz erişim düzeyi ile gösterilmiştir (Ata, 1998). Bu erişim düzeylerinin içerisinde 1971 yılında Jeannette Coltham ve John Fines, Bloom ve Krathwohl’un fikirlerini çalışmalarına temel alarak tarih öğretiminde belirlediği onaltı beceri serpiştirilmiştir. Tarih programında, tarih ders öğretiminde seçilen materyaller öğrencinin gelişim şemasına uygun olarak seçilmiştir. Piaget’in gelişim şeması ile birlikte Rogers’ın tarihsel kaynaklarla ilgili etkinlikleri öğrencilerin seviyelerine göre ayarlanmasını isteyen fikirlerinin yansımalarını görebiliriz. Nesnelerden, aileden, çevreden hareket eden” genişleyen spiral bir program yapılmıştır (Ata, 1998). 1996 yılı eğitim kanunu tarih dersinin konularını, beceri ve süreçleri tanımlanmış, dersin öğrencilerin farklı yeteneklerine ve seviyelerine göre öğretilmesi kararı almıştır.

Rogers okuldaki tarih öğretiminin değerleriyle ilgilenir. Tarihe katkı getirebilen belirli konuları inceler. Mitoloji, analogi, betimleme, sınıfta stratejiler geliştirmeye yardımcı olacak öğrenme teorileri ve öngörülerini araştırır (Education Study, 2002, s. 138–139). Rogers (1978) Bruner’in ifade ettiği gibi dilin, en iyi öğrenilmiş teknoloji olduğunu işaret eder. İçerikle uzantılı eylemleri değerli bulur. Rogers görsel bilginin yer aldığı üzerinde çalışılan yapının (ikonik kullanım) diğerleriyle iletişime geçmeyi bildirdiğini ve daha fazla enaktif temsile ihtiyaç duyan kinestetik bir dönüşümle dili harekete geçirebileceğini savunur. Öğretmenin buradaki rolünün önemli olduğunu, destekleyici rolüne vurgu yapar (s.49). Bu anlayış tarihin, öğrenci düzeylerine göre, ikonik, enaktif, sembolik sunulacak şekilde düzenlenebileceğini göstermiştir. 1995 tarihli Ulusal tarih programı buna göre düzenlenmiştir. Programda resimlere, fotoğraflara ve çevreye dayalı dersler ikonik öğrenme, drama ve simülasyona dayalı dersler enaktif öğrenme, hikâye anlatma ve sınıfta yazılı kanıtın kullanılması da sembolik öğrenme çerçevesinde ele alınmıştır (Dean,1995, s.5–9; Nichol, 1995, s.8; Akt: Ata 1998). Rogers tarih öğretim sürecinde güçlü görsel sunumların gösterimi üzerinde durdu. Bu endişesini mantıklı açıklamak için on ile onüç yaş arasındaki 200 çocuk üzerinde araştırma yaptı. Öğrencileri gerçek tarihsel araştırmaların yer aldığı çok sayıda sunumlarla karşılaştırdı. Ne yazık ki yaptığı çalışmalar, Bruner’in ikonik

ve sembolik model sunumlarından daha aldatıcı bulundu. Rogers başka bir yerde enaktif model aracılığıyla anlaşılması için yazılar yazdı. İnteraktif yöntemlerinde Bruner'in iki modeli yer aldı. Fakat enaktif rol modeli bu kapsamda ele alınmadı (Oral ve Aktın, 2010, s.28).

Bruner'in takipçisi pek çok tarih eğitimcisi okulda çocuğa tarih derslerinin tarihsel araştırma modeline uygun olarak verilmesi gerektiği düşüncesindedir. Üstelik, bu görüş, tarihçi becerilerinin, çocuklarda gelişmesi için çocuğun tarihsel dökümanlar ile haşır neşir olmasının önemini de vurgulamaktadır (Ata, 1998). Denis Shemilt (1980) tarihsel kanıtlara dayalı öğrenme süreci ile ilgili “süreçte entelektüel bir zorluk olmasına rağmen projedeki adayların büyük bir çoğunluğu hipotezleri test edip, formüle ederek tarihsel problemleri çözebilmesi gerektiğini” ileri sürer (Ashby, 2004). Tarihsel araştırmalar çok sayıda öğrencinin tarihsel araştırmalarda entelektüel yönünü ortaya çıkarıyor. Çata'nın araştırmaları bazı öğrencilerin tarihin doğasıyla ilgili karmaşık anlamaları olduğunu ortaya çıkarır (Akt: Ashby, 2004).

Rogers konunun yapısındaki belirli bilgileri öğrenme teorileri ile ilişkilendirmeye çalışır. Bu çalışmaların sonucunda öğrencilerin tarihsel araştırma ve tarihsel anlama ile ilgili yeteneklerini geliştirileceğini ileri sürer. Tarihsel empati ile ilgili tartışmalar başlar. Bu çalışmaların yansımalarının bir sonucu olarak Shemilt (1980) entelektüel aktivitelerin doğasını sınıflandırıp, ayrıntılandırır. Bu durum tarihsel süreç için önemli bir durumdur. Shemilt 13–16 yaş arasındaki gençlere tarih öğretimi ile ilgili Birleşik Krallığın ulusal projesinden büyüleyici bazı kanıtlar sağlar. İki şey ortaya çıkar: hayal gücü ve iyi yapılandırılmış öğretimin fazlasıyla başarılı olabileceği. Fakat herhangi bir formatta bu değerlendirmeyi başarmak ustalık işiydi. Shemilt bazı sınıflardaki yaklaşımın taslağını çizer ve ulusal projeden örnekler verir. Lee tarihsel düş gücü ile ilgili bölümlerde Shemilt'e övgüler yağdırır. Empati ve düş gücü eş değer görülmez. Hayal içinde olmak ve hayal gücünü kullanmak ve farzetmek farklı şeyler olduğunu ileri sürer. Gilbert Ryle's kullandığı terimler “merak” ve “kurgu” tarihsel anlama için gerekli koşullar olarak görülür. Onlar olmaksızın tarih kuru kemik koleksiyonu, onlarla ise anlamlandırılmış gerçek birer yapıdır. Belki de Lee'nin tarih öğretimi ve hayal gücü tartışmasının yararı az olabilir. Okullar Tarih Konsey Projesi çalışmaları değerlendirmede kanıtların sınırlı olması nedeniyle ilk

önce dikkate almadı. Daha sonra Dickinson ve Lee bu kanıtları değerlendirmek için daha fazla kanıt sundular. Fakat yazarlar başarıların hızlı tarif edilemeyeceğini de açıkladılar. Çocukların veriler üzerinde düşünebilmesi, absorbe edebilmesi, düzenleyebilmesi, fikirleri keşfedebilmesi, yanlış yapması, geri çekilmesi, ilerlemesi ve düşüncelerini yeniden tanımlayabilmesi için zaman verilmelisi gerektiğini iddia ettiler. Tartışmalarda sadece kronoloji, içerik ve kapsam üzerine odaklanan bir yaklaşımın hata olduğu, öğrencilere zaman ayırmanın da gerekli olduğu belirtilmiştir (Oral ve Aktın, 2010, 28).

Bugüne kadar yapılan çalışmaların sonucunda tarih öğrenimi içerisinde çok sayıda düşünme becerisi ve bilişsel stratejiler ikinci kademe okullarda (secondary education) merkezileşir. Üçüncü ve dördüncü kademe okullarda öğrencilerin kendi öğrenmelerini doğrudan ilgilendiren felsefi düşünme modeline ve bilişsel becerilere yer verilir. Çapraz müfredata transfer edilebilecek beceriler (cross-curricular transferable skills) sıralanır. Nichol bu becerileri çapraz müfredatın transferi olarak tarif edip tanımladı. Bu beceriler bilişsel stratejiler uygunluk gösterip kavramları öğrencilerin daha iyi anlamasına yardımcı olur. Nichol yedi kavramsal yapının altını çizer; sebep, süreklilik, kronoloji, kanıt, değişim, sonuç ve durum. Bu yedi kavram tarihsel düşünce olarak tanımlanan yapıyı oluşturur. Nichol (1999) düşünme becerileri ile tarih öğretimi arasındaki bağı aşıkardığını ifade eder (Peter, 2003).

1997 yılında İngiltere’de Yeni İşçi partisi yönetime geçti. Eğitim üzerinde güçlü etkisini hissettirdi. Okuryazarlık ve matematiğin temel ilkelerini vurgulayan bir program planladılar. Ülkeyi NLS (Ulusal Okuryazarlık Stratejisi) ve NNS (Ulusal Numaralama Stratejisi) ile tanıştırdılar. Bu durumun sonucu 1997 yılından beri ulusal programın gündemle olan bağlantısını güçlendirdi (Wyse ve Torrance, 2009, s.16). Küreselleşme ülkeyi etkileyen önemli bir kavramdı.

*1999 yılı programında çalışma alanındaki tarihsel bilgi, beceri ve anlam tanımlanmıştır:

- kronolojiyi anlama
- geçmişteki insanları, olayları ve değişimi bilme ve anlama;

* 1999 yılı ulusal programı http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/History%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12056.pdf sitesinden çevrilmiştir.

- tarihsel yorum;
- tarihsel araştırma;
- iletişim ve organizasyon.

İçerik konuları key stage 1’den başlayıp key stage 4’e kadar genişleyen spiral bir program özelliği taşımaktadır. Öğrenciler seviyelerine göre yaşadığı alandan başlayıp yerel, bölgesel, ulusal ve dünyayı kapsayan konuları öğrenmektedir.

Tablo 2.7 Okul Düzeylerine Göre Yaş Seviyeleri

Okul Düzeyi	Sınıf Derecesi	Öğrencilerin Yaş Seviyesi
Key stage 1	1-2	7
Key stage 2	3-6	11
Key stage 3	7-9	14
Key stage 4	10-11	16

Birinci Kademe (Key stage 1): Öğrencilerin kendi yaşama alanındaki ve Britanya’nın farklı yerinde yaşayan insanların yaşamı, Britanya tarihinde ve dünyaca tanınan önemli şahıslar ve Britanya tarihindeki geçmiş önemli olaylar.

İkinci Kademe (Key stage 2): Avrupa ve Dünya tarihi ile ilgili konular içeriğe dahil edilir.

Yerel Tarih

Britanya Tarihi

Britanya’daki Anglo-Sakson, Vikingler ve Romalılar

Tudor döneminde Brtanya ve dünyaya açılma

1930’a kadar Britanya ya da Viktorya Britanyası

Avrupa Tarihi (Dünya medeniyetini etkileyen antik Yunanda başarılı kişilerin inanış ve yaşamları.

Dünya Tarihi: Antik Sümer, Mısır, Asur İmparatorluğu, Maya, Benin ve Aztek’te yaşayan insanların yaşamları.

Üçüncü Kademe (Key stage 3):

Britanya 1066-1500

Britanya 1500-1750

Britanya 1750-1900

1900’li yıllardan sonra Dünya ile ilgili çalışmalar (QCDA, 1999).

Program içerisinde tüm öğrencilere etkili öğrenme olanakları sağlanmaya çalışmak üç madde daha eklenmiştir:

1. Uygun öğrenme olanakları oluşturmak.
2. Çocukların çeşitli öğrenme ihtiyaçlarına cevap vermek.
3. Çocukları grup ve birey olarak değerlendirmek ve öğrenme potansiyellerinin üstüne çıkarmak (QCDA, 1999).

1999 tarih programında ortaöğretim (key stage 3) düzeyinde tanımlanan tarihsel bilgi, beceri ve anlam (QCDA, 1999):

Kronolojiyi anlama:

Çocuklara geçmiş zaman ve tarihsel süreci tarif etmede uygun tarih ve sözcüğü kullanma ve tanımlama öğretilmelidir.

Geçmişteki insanları, olayları ve değişimi bilme ve anlama:

- Çocuklar geçmişteki kadın, çocuk ve adamların tutum, inanç ve deneyimlerini içeren sosyal çalışmaları ve sürecin karakteristik özellikleri arasındaki ilişkileri analiz edip tanımlayabilmeli
- Hem Britanya hem dünyadaki toplumsal çalışmalarda etnik, dini, kültürel ve sosyal çeşitliliği öğrenebilmeli,
- Süreci içeren çalışmalarda tarihsel olay, durum ve değişmelerin sebep ve sonuçlarını açıklayıp analiz edebilmelidir.
- Yerel, Britanya, Avrupa ve Dünya tarihi arasındaki bağlantıları ve farklı dönemdeki karşılaşmaları... ve eğilimleri tanımlayabilmelidir.
- Önemli ana tarihi olayları, insanları ve değişimle ilgili çalışmaları dikkate almayı öğrenmelidir.

Tarihsel yorum:

Çocuklar;

- Geçmişteki olay, kişi, durum ve değişikliklerin niçin ve nasıl farklı şekilde yorumlandığını öğrenmelidir.
- Yorumları değerlendirebilmelidir.

Tarihsel araştırma

Çocuklar

- Tarihsel araştırmalarda bağımsız bir temel oluşturmak için bilgisayar temelli kaynaklar, siteler, yapılar, müzeler, müzikler, fotoğraflar, resimler, sanat eserleri, medya, basılı kaynaklar, sözlü açıklamaların dâhil olduğu uygun bilgi kaynaklarını kullanmalı, seçmeli ve tanımlayabilmelidir.
- Kullanılan kaynakları değerlendirme, seçme ve araştırma ile ilgili bilgiyi kaydetmeli ve sonuca ulaşabilmelidir.

İletişim ve Organizasyon

Çocuklar,

- Tarihsel bilgiyi seçmeli, önem sırasına göre dizmeli ve hatırlayabilmelidir.
- Tarihsel bilgiyi organize etmek için dönemsel çalışmalarda uygun tarihsel kavramları ve kronolojiyi kullanmalı ve tam seçebilmelidir.
- Tarihsel anlama ve bilgi ile ilgili bir iletişimde teknik sıralamayı kullanma, konuşulan dili dahil etme, açıklamaları kanıtlama ve ICT kullanabilmelidir.

1999 programında dil kullanma ile ilgili temel becerileri sıralanmıştır; yazma, konuşma, dinleme ve okuma. Amaç öğrencilerin öğrendikleri konuları tam ve doğru olarak ifade edebilecek şekilde eğitmektir. Çocukların İngilizce konuşma ve yazma standartlarını öğrenmesi, dille ilgili bilgi ve becerilere sahip olması koşulu üzerinde önemle durulmaktadır (QCDA, 1999).

Programda karşılaştığımız bir diğer önemli konu teknolojik iletişim araçları ve bilgiyi kullanma ile ilgili kriterlerdir. Burada genel amaç öğrencilerin (I ve II aşama sınıflarda fiziksel eğitimin dışında) tüm konularda öğrenmelerini destekleyecek teknolojik araç gereçler aracılığıyla onların teknoloji kullanma kapasitesini geliştirmek ve uygulama yapmalarına fırsat vermektir (QCDA, 1999).

1999'lı yıllarda Ulusal Tarih Programı değişikliğe uğramıştır. Nichol (2004) tarih öğretimi bu dönemde öğrencilere “tarihsel yeniden kurma” (*historical reconstruction*) deneyimini kazandırmasını vurgular. Bu deneyimin akademik ve pedagojik alanlarla

kurulacak bağ ile gerçekleştiğini ileri sürer. Lee ve Ashby'nin belirttiği gibi 1999 İngiliz Tarih Programında tarih disiplini biçimlendiren ikincil/yöntemsel kavramlara yer verilir ve geliştirilmeye çalışılır (Yazıcı, 2006, s.24).

Yeni Ulusal Vatandaşlık Programıyla tanışan İngiltere'de empatik bir öğretim başlamıştır (DfEE & QCA, 1999). Birleşik Krallık, ABD ve Yeni Zelanda'da sosyal bilgiler ve tarih öğretimi ile ilgili profesyonel konuşmalarda son zamanlarda empati fikrini ortaya atmaktadır. (Cooper, 2000; Luff, 2000; Davis Jr, 2001; Levstik, 2001; Dawson ve Banham, 2002, Akt: Haris, 2004, s. 2). 20. yüzyılın sonunda okuryazarlık ve sayısal stratejiler birinci kademe program planında ve öğretiminde baskındır.

2002 yılı İngiltere'nin ulusal tarih programında (National Curriculum) demokratik bir toplumda içerisinde yaşayan sorumlu vatandaşlar yetiştirmek temel bir amaç olmuştur. Ulusal program 5-11 yaş arası birinci kademe (primary school) öğretmenler için, 11-16 yaş grubu ikinci kademe (secondary school) öğretmenler için oluşturulmuştur (www.nc.uk.net.). 2002 GCSE tarih kriterlerinde geçmişi anlama ve bilme, tarihsel yorum, tarihsel araştırma, organizasyon ve iletişim şeklinde belirtmiştir. Tarihi değerlendirme amaçları şu şekilde sıralanmıştır:

- Bilgiyi hatırlama, seçme, anlamak ve nakletmek
- Anahtar kavramlar; sebep, sonuç, değişim, süreklilik, tarihsel bağlam içerisindeki önemi, süreç üzerinde çalışmanın belirgin ve temel özellikleri ve aralarındaki ilişkileri açıklayıp ve analiz ederek geçmişi anladığını gösterme:

Tarihsel araştırmanın bir parçası olarak dizili kaynak materyaller ve şekilde yorumlanan ve sunulan geçmiş bakış açısını *anlama, analiz etme ve değerlendirme*. (ofqual, 2002). Daha önceki dönemde belirtilen tarih eğitiminin amaçları tekrarlanmıştır

2.4.2.4 *2007 Ulusal Tarih programı

QCA tarafından yayınlanan üçüncü aşama (Key stage 3) 1999 programı temel alınarak dördüncü aşama ise (Key stage 4) 2007 Eylül ayında hazırlanan tarih programı ile şekillendi. Geliştirilen program rehberi okullarda öğrencilere aktif bir tarih öğrenimi sağlayarak öğrenmekten hoşlanan, yaşamı dolu dolu yaşayan, sağlıklı, kendine güvenen ve topluma olumlu yönde katkıda bulunan sorumlu vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin Britanya, Avrupa ve Dünya tarihini öğrenerek Britanya'nın geçmiş ve şu anda olan ilişkilerini kurmaları, tarihin doğasını anlamaları ve geçmişle ilgili farklı yorumları analiz etmeleri ve tanımlamaları, kanıtı değerlendirmeleri, önemli soruları sormaları ve cevaplamaları istenir.

Tarih ve Ulusal Programın Amaçları

Ulusal programda ayırt edici bir özelliğe sahip olan tarih programı öğrenme sonuçları ve öğretim yaklaşımı ile kendine güvenen, başarılı ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlar.

Bağımsız ve işbirliği içerisinde çalışabilen, yeterli bilgiye sahip, sayısal hesaplamalardan anlayan, yaratıcı, araştırmacı ve başarılı öğrenciler yetiştirmesi önemsenir. Gerekli öğrenme becerileri için tarihsel araştırma süreçleri aracılığıyla kanıtları kullanabilen, geçmişle iletişim kurabilen öğrenciler yetiştirmek amaçlanır. Öğrencide kendine güveni geliştirmek tarih öğretiminin merkezindedir. Tarih öğrenmenin öğrencinin geçmişe olan ilgisini uyandırdığı, geçmişteki insanların inançları, tercihleri, ikilemleri kişide motivasyon, hayal gücü ve merak duygusu oluşturduğu belirlenir. Tarih aracılığıyla öğrencilerin bölgesel, ulusal ve uluslar arası ilişkileri anlaması öğrencilerin kendi kimliklerini geliştirmesine yardımcı olacağı sıralanır. Genel bağlamda tarih çalışma alanının öğrencileri aktif ve sorumlu vatandaşlar olmaya hazırladığı belirtilir. Programda tarih öğrencilerin etnik kökeni ve kültürel çeşitliliği anlamalarına yardımcı olduğu, kısacası tarih öğretiminin öğrencilerin yaşamına pozitif katkılar sağladığı sürekli vurgulanmaktadır.

* http://www.qcda.gov.uk/resources/assets/12707_Assessing_Pupils_Progress_leaflet_-_web.pdf adresinden “Assessing Pupils Progress Assessment at the Heart of Learning” bölümünden Türkçeye çevrilerek aktarılmıştır.

Programdaki Anahtar Kavramlar:

Kronolojik anlama;

- A) Geçmiş zaman ve tarihsel süreci tarif etmede uygun tarih ve kelimeleri kullanma ve anlama.
- B) Toplum ve sürecin karakteristik özellikleri arasındaki ilişkiyi, analiz edip betimleyerek sürece karşı hassasiyet geliştirmek.
- C) Tarihsel bağlama yerleştirdiği yeni bilgiyi kullanma ve sürecin kronolojik yapısını inşa etme.

Dini, etnik ve kültürel çeşitlilik:

- A) Geçmişte yaşayan kadın, erkek ve çocukların farklı tutum, inanç ve yaşantılarını anlama ve bunların onların yaşantılarını nasıl şekillendirdiğini anlama.

Değişim ve süreklilik:

- A) Tarihsel süreçte karşılaşılan değişim ve sürekliliği açıklama.

Sebeup ve sonuç:

- A) Tarihsel olay, durum ve değişimin sebeup ve sonuçlarını anlama ve analiz etme.

Anlam:

- A) Bugün ve tarihsel bağlam içerisindeki gelişmeleri, olayları ve insanların anlamlı olduğunu düşünme.

Yorum:

- A) Tarihçilerin ve diğerlerinin yapıyı nasıl yorumladıkları anlama.
- B) Tarihçilerin ve diğerlerinin insanları, durumları ve olayları nasıl farklı yorumladıklarını anlama.
- C) Geçmişle ilgili yapılan bir dizi yorumun geçerliliğini değerlendirme.

Anahtar Süreçler:

Tarihsel araştırma

Çocuklar:

- A) Bireysel ve bir grubun parçası olarak özel tarihsel soruları ya da konuları tanımlamalı, araştırabilmeli, hipotez oluşturabilmeli ve test edebilmeli.
- B) Tarihsel sorular ve konular üzerine eleştirel düşünebilmeli.

Kanıt kullanma

Çocuklar:

- A) Tarihsel çevrede sanat eserlerini, metinlerin de dâhil olduğu sözlü, yazılı ve görsel kaynakları kullanabilmeli, seçebilmeli ve tanımlayabilmelidir.
- B) Değerlendirdiği kaynakları mantıklı sonuçlara varmak için kullanmalıdır.

Geçmişle bağlantılar kurma;

Çocuklar:

- A) Tarihsel kelimeler ve uygun bir kronolojik yapı kullanarak kanıtlanmış ve yapılandırılmış geçmişle ilgili tutarlı yorumlar ve organize açıklamalar yapabilmelidir.
- B) Tarihsel kelimeleri ve uygun bir kronolojik yapıyı kullanarak çeşitli yapıdaki tarihsel anlamaları ve bilgileri birbirine bağlayabilmelidir.

Dağılım ve İçerik: Britanya, Avrupa ve Dünya tarihi konuları genel hatlarıyla öğrencilere öğretilmek istenen anahtar kavram ve süreçler etrafında sunulur.

- a) Tarihle ilgili çalışmalar kombine bir gözden geçirmeyi, tematik ve derinliğe çalışmayı içermelidir.
- b) Güvenli bir kronolojik yapı vermek için çocuklar için seçilen içerikte Britanya, Avrupa ve Dünya Tarihi ilk dönemleri, endüstri ve yirminci yüzyıldaki tarihsel süreçleri kapsayacak önemli olay, değişim ve gelişmeleri anlayabilmeli ve tanımlayabilmelidir.
- c) Britanya, Avrupa ve Dünya Tarihi ile ilgili gelişmeler, değişimler ve paralel olaylarda bazı bağlantılar kurulmalıdır.

Ülkedeki Ulusal Programın İrlanda uygulamasında II. Dünya Savaşı ünitesi gözden geçirildi (Ek. 4'e bakınız). Ünite şemasında "Bakış Açısı" başlığı altında konuyla ilgili disiplinlere yer verilmektedir: Siyaset ve yönetim, toplum, ekonomi, din, kültür ve bilim vs. Sütunda konuyla ilgili içerik öğeleri sıralanmaktadır. Vaka çalışması Sütunu ise belirtilen olaylar üzerinde yapılacak aktiviteleri içermektedir. Programın uygulanışı tarih konularının disiplinler arası bir çalışma içerisinde anlaşılmasını ve çalışılmasını içerir. Ünite içerisinde konu ile ilgili önemli anahtar kişiler ve anahtar kavramlar sıralanmaktadır. Bu konu üzerinde çalışan öğrencilerin belli başlı kişilerin farkına varmaları ve kavramsal çalışma yapmalarına yöneliktir (NCCA, 2003, s.42).

21. yy'da ulusal program çerçevesinde yapılandırılan vatandaşlık, kültür gibi anahtar temaların tarih ile kaynaştırılmasına olanak sağlanır. Tarih diğer disiplinler ile ilişkilendirilir; coğrafya ve vatandaşlık gibi. Both Dean "Gerçek Öğrenme" (The Real E-Learning) ve Belle Wallace 'Problem-Çözülmüş Yapı' (Problem – Solving Framework) adlı çalışması ile disiplin içerisindeki önemli becerileri kaynaştırıp tanımlar. Tanımladıkları beceriler çocukların tarihsel süreci anlamalarına ve organize araştırma yapmalarına yardımcı olur (Vass,2003).

2.4.2.5 2010 Temel Program (Primary Curruculum)

2010 yılında birinci ve ikinci basamak (Key stage 1 and key stage 2) öğrencileri ilgilendiren Temel program (primary curruculum) yenileniyor. Programın yenilenme amacı, 21. yüzyılda öğrencilerin değişen bir dünya içerisinde yaşadığı göz önüne alınarak yaşamdaki değişim ve koşullara onları hazırlamaktır. Öğrencilerin kendilerini kuşatan dünyayı keşfedebilen, yaratıcı ve araştırmacı bireyler olması istenmektedir. Hazırlanan program enerji dolu öğrencilerin bireysel ve grup olarak zevkle öğrenmelerine imkân sağlamayı amaçlar. Program öğretmenleri her çocuğun ihtiyacına uygun olarak fazlasıyla esnek olmasına olanak tanınmaktadır. Birbiriyle bağlantılı altı tane öğrenme alanı yeniden organize ediliyor. Daha önceki programlarda belirtilen başarılı, kendine güvenen, topluma faydalı sorumlu vatandaşlar yetiştirmenin yanında okuryazar, sayılardan anlayan, bilişim teknolojisi kapasitesine sahip bireyler yetiştirmek ön plana çıkar. Önceki programlarda öğrenme ve düşünme becerileri gelişmiş bireyler ön planda iken şimdi buna ilave olarak

kişisel ve duygusal becerileri gelişmiş, sosyal becerilere sahip bireylerin olması da vurgulanmıştır (QCDA, 2010).

*PLTS Yeni ortaöğretim tarih programı geniş bir toplumda ve okulda başarıya ihtiyaç duyan öğrencilerin nitelik ve becerilerini geliştirmeye odaklanır. Kişisel Öğrenme ve Düşünme Becerilerini Geliştirme “Development Personal Learning and Thinking Skills” PLTS olarak adlandırılan Öğrenme ve Düşünme Becerileri Gelişimi ulusal programda amaçlanan başarılı, kendine güvenen ve sorumlu vatandaş yetiştirmede gerekli görülen önemli bir çalışmadır. Bireysel konuların yer aldığı program etkili PLTS becerilerini geliştirmek için gerekli olan bağlam ve öğrenme fırsatları ve aktiviteleri sağlar.

PLTS altı yapıdan oluşur:

- Bağımsız araştırmacı
- Yaratıcı düşünen
- Grupla çalışan
- Kendini yöneten
- Etkili katılımcı
- Yansıtıcı öğrenen

PLTS tüm programı destekler. Öğrenenlerin dünya ve çevreleri ile olan ilişkilerini ve kendilerini anlamalarına yardımcı olur.

Tanımlanan altı öğrenme alanı:

Sanattan anlama- sanat çocukların hayal güçlerini harekete geçirecek ve yaratıcılıklarını geliştirecek.

Dilleri, İngilizceyi anlama ve iletişim kurma- çocukların dil ve iletişim becerilerini geliştirmek.

Tarihsel, coğrafi ve sosyal olarak anlama- Çocukların dünya üzerinde yaşadıkları alana, geçmişe ve şu ana karşı meraklarını uyandırmak.

Matematiksel anlama-çocukların matematiksel anlamalarını geliştirme.

Sağlıklı ve zinde fiziksel gelişimi anlama.

* <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/subjects/key-stage-3/history/plts-in-history/index.aspx> adresinden “Developing personal, learning and thinking skills in history” bölümü Türkçeye çevrilerek düzenlenmiştir.

Bilim ve teknolojiyi anlama.

Çocukta önemli bilgi ve becerilerin gelişmesi ön plana çıkmakla birlikte ortak program çalışmaları önem kazanmıştır.

2.4.2.6 *Ulusal Programda Değerlendirme

Değerlendirme etkili bir programın can damarı, öğrenme ve öğretmenin temel parçasıdır. Öğrenenlerin başarılarını ve süreci tanımlayabilir, onların istek ve ihtiyaçlarına uygun bir eğitim sağlayabilir. İngiltere’de değerlendirme standartlarını belirleyen QAC’dır (Qualifications and Curriculum Authority). QAC okullarla birlikte çalışır. Öğrenenleri sürecin merkezine yerleştirir ve yeni bir bakış açısıyla onları değerlendirir. Öğrenci Değerlendirme Süreci (APP) ulusal programla bağlantılı bir içerik oluşturarak bireylerin güçlü ve zayıf alanlarını resmeder, gelişim alanlarını gösterir ve ulusal standartla ilgili güvenilir kararların verilmesini sağlar.

APP nasıl çalışır? Bu yaklaşım oldukça açıktır. Öğrencilerin okuldaki davranış ve uygulamalarını değerlendirir. Öğretmenler sürece dayalı bir değerlendirme yaklaşımı içerisinde periyodik olarak değerlendirme rehberini kullanarak çocukların çalışmalarıyla ilgili kanıtları gözden geçirir ve onların başarı profillerini yapılandırır. Öğretmenler öğrencilerle günlük etkileşimlerinden yola çıkarak gözlemleriyle ve onların ne anladıklarını gösteren kanıtları değerlendirerek bu işi yapar.

Değerlendirilen kanıtlar şunlardır:

- Bir dizi amaç için oluşturulan farklı yapıdaki formlara yazılan kısa ya da uzun parçalar.
- Farklı program alanlarıyla ilgili bilgi.
- Metin açıklama ya da zaman çizelgesi, düşünce haritası gibi görsel düzenlemeler.

* QAC (2008) “Assessing pupils’ progress Assessment at the heart of learning” kitapçığından çevrilmiştir.

- Öğrencilerin sınıf içi çalışmaları gibi sözlü sunumlar, drama, sınıf içi tartışmalara katkıları ya da öğretmen tartışmaları gibi sözlü çalışmalar.
- Öğrencilerin davranışlarının gözlenmesi ve etkileşimler.
- Öğrenenlerin kişisel değerlendirilmesi.

Öğretmen öğrencileri bağımsızca değerlendirebileceği yeterli kanıtlara sahipse APP rehberini periyodik bir değerlendirme olarak kullanabilir. Değerlendirme rehberi iki seviyeyi birlikte içerir. Örneği 3 ve 4, 4 ve 5, 5 ve 6 vb. gibi. Öğretmen öğrenci seviyesini kabaca değerlendirerek öğrenci seviyesine uygun ihtiyaç duyulan uygun çalışma yaprağını seçer. Kullanılan değerlendirme ölçütleri dereceli bir değerlendirmeyi ve yorumlamayı içerir. Belirlenen ulusal standardın içeriği öğretmenin karar vermesine yardımcı olur. İşbirlikçi bir şekilde değerlendirme ve tartışmayı değerlendirme standartlarının güvenilirliği ve tutarlılığı için güvenilir bir yöntemdir.

Bu doğrultuda 2007 yılında revize edilen tarih programının değerlendirme amaçları:

- Öğrenenlerin geçmişe karşı merak duygularını uyandırmak.
- Kendi ve diğer insanların geçmişini kavramasını geliştirmek
- Geçmişin bugüne etkisini düşünebilmelerini sağlamak.
- Konuların öğreniminde kaynak materyali kullanmalarını teşvik etmek.
- Konuları tamamlayıcı bağlantıları kurmasını sağlamak, hem gerçek öğrenmeleri ve gerekli becerileri sunmak (İSEB, 2010).

Değerlendirme hedefleri öğrencilerde şu becerileri geliştirmeyi amaçlar:

- Kronolojik bilgi ve kronolojiyi anlamalarını geliştirmek
- Tarihsel olayları sebep ve sonuç ilişkisi içerisinde anlamalarını sağlamak.
- Farklı dönemlerdeki yaşam tarzları arasındaki farkı anlamları ve o dönemle ilgili bilgilerini geliştirmek.
- Tarihsel yorumları anlamalarını ve tarihsel yorum bilgilerini geliştirmek.
- Öğrencilerin tarihsel çalışmaları yığılı kaynaklar ile yapma becerilerini geliştirmek.

- Öğrencilerin tarihsel kavramları yerinde kullanma, iletişim becerileri ve organize etme becerilerini geliştirmek (İSEB, 2010).

Değerlendirme amaç birer tarihçi gibi rol biçilen bireylerin tarihsel duyuş ve düşünüşünü geliştirmek ve tarihsel bakış açıları kazandırmaktır. Tarihsel düşünme becerileri gelişmiş bireylerin bedensel ve zihinsel olarak da toplum içerisinde sağlıklı yetişmiş bireyler olacağı düşüncesi, vatandaşlık kapsamında istenilen birey modelinin yetişmesine aracılık edecektir.

2.4.3. İngiltere’de Tarih Ders Kitapları

İngiltere’de 19. yüzyılın başlarında birinci kademedeki okumayı öğrenen çocuklara okuyucular tarafından yoğun bir şekilde tarih öğretilir. Kral Alfred’den Kraliçe Elizabeth’e kadar uzanan görkemli, gösterişli bir süreç kışkırtıcı hikâyeler ile etik bir şekilde anlatılırdı. 1904 yılında tarih ders kitapları tarih öğretimin pedagojik amaçlarla doğrultusunda geliştirilir (Bernard 1961). Ders kitaplarında tarih, alanında bir bilgi yapısı olarak sunulur. Üniversitedeki akademik tartışmalar kitapların içeriğini belirleyip sağlamlaştırır. Deniz Richards’ın Resimli Modern Avrupa Tarihi ile ilgili kitabı ilk kez 1938 yılında yayınlanır ve defalarca yenilenip basılır. Yazar kitabında 19. ve 20. yüzyıl Avrupa’sında liberal demokrasi ile olan mücadeleyi açıklar ve içeriği genel amaçlar etrafında destekler. 1902 ile 1988 yılı arasında farklı tarih ders kitapları hızla ortaya çıkarken tarih ders kitaplarının gelişimini etkilemektedir (Dymond, 1929, Akt: Nichol, 2003, s. 11).

1948 yılında hazırlanan ders kitaplarının en önemli ayırt edici özelliği öğrencilerin kişisel güven, benlik algısını desteklemesi ve adölesanların duygusal gelişimini içeren özelliklere sahip olmasıdır. 1950’lerden sonra gençlerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini göz önüne alan kitaplar hazırlanır. Kitaplar ayrıca öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri dikkate alarak hazırlanmıştır. Piaget’in gelişim psikolojisi ile ilgili çalışmalarının ders kitaplarına yansıdığı dönemdir (Thomas, 2005, s. 57-58). 1950’li yılların ortasında İngiliz Tarihi için ders kitaplarının değişen yüzünün yeni yazarı R.J’ Unstead’dır. Ders kitabı tasarımında bir devrim yaratan yazar içeriğe resimler ve metinleri eşit oranda yerleştirir. Resimlerin içerisinde orijinal el

yazmalar, tarihsel kalıntılara ait fotoğraflar, çizimler, yeniden yaratılan tarihsel sahne konumları mevcuttur. Ayrıca kitabında tarihin yapısını çözümleyip, vatandaşlık eğitimindeki rolünü açıklar (Nichol ve Dean, 2003, s. 12).

1960’larda eğitim ve psikoloji üzerine 16 yeni üniversite açılır. 1960’larda yazar Valentine Piaget’in bilişsel gelişimine temel alan eğitim psikolojisi kitabını yayınlar. O dönemde en çok satılan kitaplar listesinde yerini alır. 2000’li yıllarda eğitim psikolojisi kitapları Valentine ve Lovell’in çalışmaları üzerine yapılandırılır. Okullarda uygulanacak olan Ulusal Programda yer alan araç gereç ve yapıya uyum sağlayacak öğrencilerin yetiştirmesi için öğretmenler hizmet içi eğitimden geçer. Yapılan hizmet içi eğitimde yeni konuların marjinal ve parçalı olarak sunulması önem kazanmıştır. İngiliz ders kitaplarında adolesansların arzu edilen gelişmeyi sağlaması için gazete başlıklarını içeren makaleler, artan monografiler ve bilimsel bilgiler yer alır (Thomas, 2005, s. 57,58, 61,62).

1970’lere kadar tarih çocuklar için sıkıcı bir dersti ve tarih popülerliğini yitirmiş bir alandır. Ortaya çıkan “New History” Yeni Tarih anlayışı öğrencileri birer tarihçi gibi geçmişini kendi anlamalarıyla yapılandırmalarını amaçlar. 1970’li yılların başlarında “Yeni Tarih” Okullar Tarih Konsey Projesi’nin (School Council History Project) çalışmalarıyla eşdeğerdi. Tarih öğretiminde entelektüel bir sınıf ortamında öğrencilerin tarihsel kaynaklarla iç içe, tarihsel beceri ve süreçleri içeren, kavramlarında kullanıldığı bir çalışma ortamı içerisinde olması amaçlanır. Yeni tarih hareketi ile aralarından farklı olduğunu gösteren yeni neslin tarih ders kitapları oluşturulur. Herşeye rağmen tarih ders kitaplarında yeni jenerasyon için önemli değişiklik 1970’li yılların ortalarında ortaya çıkar. Artık çocuklar geçmişini araştıran genç tarihçiler olarak geçmişini anlamak için kaynakları çeşitli şekilde kullanacaklardır. Ders kitapları da onların gerçek bir tarihsel araştırma yapmalarını sağlayacak şekilde tasarlanır. Öğrenciler tarihsel problemlerle karşılaştırılmaktadır. Programda düzenlenen zaman kavramı, zaman çizelgesi, geçmişe dair hatırlanması gereken önemli tarihi olaylar, tarihsel öğrenme için gerekli içerikler ders kitaplarında yerini alır. İçerik olarak günlük yaşama ait sosyo-kültürel öğeler işlenmeye başlanır. Örneğin ortaçağda yaşayan halkın evlerini nasıl inşa ettikleri, içindeki mobilyaları, yaşayışları, yemekleri, giyimleri, günlük işleri, zevkleri, oyunları ve cezaları

kitapların içeriğini oluşturur. Tasarım olarak 1970’li yılların “Yeni Tarih” kitapları R.J’ Unstead’in kitaplarına görsel olarak çok benzer. Aralarındaki radikal fark tarihsel kaynaklar ve öğrencilerin tarihsel araştırma üzerine yaptıkları aktivitelerdi (Nichol ve Dean, 2003, s. 8-9, 12).

1970’lerden 1990’lara kadar olan ders kitapları biçim olarak daha fazla yapılandırılıp içerik olarak a) metinler, b) kaynaklar ve aktiviteler olarak 50/50 paylaşılır (Nichol ve Dean, 2003, s.12). 1980’li yılların sonlarına doğru yazılan ders kitapları genel olarak sosyal çevre ile bağlantılı olarak düzenlenir. Asıl radikal değişiklik 1989-1991 Ulusal Program ile gerçekleşir. Böylece bir devrim başka bir devrime dönüşmüştür. Yayınevleri ve yazarlar geliştirdikleri kitap serileri ile kör bir uçuşa girişmişlerdi. Bunun anlamı da yayıncıları hayata bağlayan arka listenin yıkılmasıydı. Yayınevleri başlangıçta Ulusal Programı ders kitaplarına uygular. Okullarda uyguladıkları programla bir dizi destek materyaller geliştirir. Tarihsel kaynaklar çocukların geçmişle ilgili yorumlarını güçlendirir. Ulusal Program’ı başarılı şekilde uygulayan yayıncıların önemli katkıları merkezi hükümet tarafından başlangıçta onaylanır (Harnett, 2003, s.11). Ulusal Program dayandığı ön liste revize edildiği zaman dış müdahaleler 1991’den 1995’e artar (Nichol ve Dean, 2003a, s.3). Bu süreçte NCC ve SCAA ulusal tarih programının uygulanmasında karşılaşılan önemli değişiklikleri yayıncılara bildiren bir dizi konferanslar yapar. Yayınevleri bir süre sonra sadece ulusal programı uygulamakla kalmaz NCC, SEAC, SCAA ve QCA tarafından üretilen rehber program ağlarından ve diğer politik kitaplardan faydalanırlar (Harnett, 2003, s.12). Yayıncılar yeni ders kitaplarını geliştirip kazandıkları para ile borçlarını kapatır. Hükümetin güçlü darbesi ile yıkılan yayınevleri diğer taraftan basın medyasını satın alma niyetindedir. Yıkımın en büyük kurbanı bilim eğitimi yayınlarına yatırım yapan Macmillan eğitimeci olur (Nichol ve Dean, 2003, s.3).

1990’lı yıllarda tarih ders kitapları “Yeni Tarih”in etkisi altında gelişen özelliklerini muhafaza etmekle birlikte hükümet değişikliğinden etkilenir. Ders kitaplarında farklı metinler içerisine politik yorumlar yansır. Ders kitapları içerisindeki konular genelde ortak yaşamla ilişkili ve dinamik olup farklı geleneksel grupların bakış açısını yansıtır. Böylece ders kitapları yeni koşullara ve önceliklere cevap verir. Marsden

(2001) ders kitaplarına yansıyan bu bakış açısının gelişmiş bir anlam oluşturmaya katkıda bulunduğunu ileri sürer (Nichol ve Dean, 2003, s. 14).

NCC komisyonu diğer taraftan tarih ders kitaplarını gözden geçirmeye devam eder, başlatılan inceleme 1994 yılında SCAA tarafından tamamlanır. 1990 yılından sonra yayınlanan ders kitaplarına yönelik yapılan analizde içerikte dinamik bir ilişki göze çarpmakla birlikte okullarda yapılan etkinlikler için ders kitaplarında daha fazla kaynağa ihtiyaç duyulduğu yönünde bir sonuç çıkar. 1990'lı yıllarda ders kitaplarında fotoğraf sayısında artış olur. İkinci el sanat eserleri, bunun yanında filmler, videolar ve televizyon programları çocukların okulda geçmişi yapılandırmasında önemli bir araç görevini görür. Yayınevleri bilişim teknolojisini geliştirir. Heinemann yayınevi tarihsel kaynakları içeren cd-romlar yayınlar (Harnett, 2003, s.11-13).

Nichol ve arkadaşları 1990 yılından beri yazılan tarih ders kitapları üzerine çalışmalar yaparak daha akıcı yapıda ve serbest bir çalışma ortamı sağlanması üzerine tavsiyelerde bulunur. John Fines ve Jon Nichol'un birlikte çalışmalarının sonucu The Nuffield Primary History Project (NPHP) Nuffield Temel Tarih Öğretim Projesini etkinleştirip yürürlüğe koyar. NPHP'nin belirlediği ilkeler sınıftaki araştırma ve program çalışmalarına yansır.

NPHP'nin ilkeleri:

1. Meydan okuma: Öğrencilere tarihsel bir problem çözmeleri için meydan okuma ortamları yaratılmalıdır
2. Sorgulama: Öğretmen ve öğrencilerin soruları öğrenme sürecinin merkezindedir.
3. Derinlik: Anlama yalnızca detaylar üzerinde çalışma ile olur.
4. Gerçek/Orijinal Kaynaklar: Öğrencilere mümkün olduğunca orijinal tarihsel kaynaklar kullanılmalıdır.
5. Ekonomi: Sadece ihtiyaç duyulan kadar kaynak çalışması yapılmalıdır.
6. Ulaşılabilirlik: Öğretmen öğrencilerinin geçmişe ulaşmalarını sağlamak zorundadır.
7. İletişim: Öğrenme sürecinin sonunda öğrenci bir izleyici olarak bilgi ve anlamalarıyla iletişime girmelidir (Nichol ve Dean, 2003, s.16, Yapıcı, 2006, s.34).

Nichol 2003'ün bahar döneminde arkadaşlarıyla yaptığı çalışma programlarına NPHP ilkelerini ekleyip geliştirir. Çocuklar eğlendirici ve eğitici olan metinlerle karşılaştırıldı. John Nichol “Britanya’da Roma’nın Sihirli Tarihi” adlı bir öğretim metni yazar. Metinlerde Kevin ve Kitty seyahat ettikleri dönem içerisindeki yerleri, tanık oldukları olayları ve koşulları çocuklarla birlikte çalışırlar. Kevin’in sihirli karavanı ve Kitty’nin görünmeyen şemsiyesi, geçmişte yaşanan yerler metnin önemli öğeleridir. Çocuklara akademik tarih konularının öğretilmesinde konular sihirli bir hale dönüştürülmüştür Çalışmada tarih Ulusal Okuryazarlık çalışmalarıyla entegre edildi, dille ilgili çalışmalar tarihle ilişkilendirildi. Tarih edebi bağlamsal çalışmaların içine yerleştirildi (Nichol ve Dean, 2003, s.14). Bir araştırma metodolojisi olarak tarih konusunda fikirlerini açıklayan Peegy Bryant kanıtların vurgulanmasının anlatı olarak tarihin mahvolması anlamına geleceğini söylemesine rağmen, yaşamımızda duyarlılık oluşturacağını, uygulamalı ve felsefi düşüncelerin pratik olarak yaşamımızdaki sorunları çözmemizi sağlayacağını da ileri sürdü (Fitzgerald, 1983, s.100).

Ginn programında geçmişle ilgili açıklamalarda geleneksel anlatıyı tercih etti. Program Bankasının (Curriculum Bank) sunduğu aktivitelerin seçiminde anlatı önemli rol oynar. Anlatı daha ziyade çocukların kitaplardaki farklı tarzı keşfederek ve tarihsel araştırmalarla bağlantı kurarak geçmişi yorumlamalarını ve kendi anlatılarını geliştirmeyi teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Tarih bir anlatı olarak bakılmaya başlanır. Edebiyat ile tarih anlatımı kaynaştırılır (Harnett, 2003, s.13).

Günümüzde geleneksel tarih ders kitap pazarının aksine internet kaynaklı pazarlar hızla artış göstermektedir. Bu durum Web tabanlı eğitim kaynaklarının şaşırtıcı bir şekilde nitelik değiştirmesine ve eğitim sitelerinin düzenli bir şekilde gelişmesine yol açmıştır. Bu ortamda öğretmenler öğrencilerinin faydalı internet sitelerini kullanmasına izin vermektedir. Öğrenciler bu şekilde görsel ve yazılı temel kaynaklara ulaşabilmekte, görsel zanaat eserlerini inceleyebilmekte, tarih sitelerini ziyaret edebilmektedir. Sonuç olarak internet siteleri öğrencilerin geleneksel ders kitaplarından daha fazla sayıda kaynağa ulaşmasını sağlamaktadır. İnternete tarih eğitim sitelerinin kaynak zenginliği Belben ve Hassel’e (2003) göre bu “Tarih sitelerinin çekirdek bir tarih programına odaklanmaması” ile ilgilidir (Nichol ve

Dean, 2003, s.3). Gelecekteki araştırmacılar bugün öğretmenler ve öğrenciler için mevcut olan ders kitaplarından daha ziyade yığılı kaynak ve materyaller ile çalışmak durumunda kalacaktır. Her şeye rağmen 21. yüzyılda eğitim medyası ve ders kitapları kapitalist ekonomi içerisinde en uygun şekilde hayatta kalmayı başarmaktadır.

2.5 Türkiye’de Sosyal Bilgiler/Tarih Eğitim Anlayışları ve Yansımaları

2.5.1 Sosyal Bilgiler Eğitimi

Sosyal Bilgiler eğitimi Türk tarihinde İslamiyet’ten önce toplumsal yaşam kuralları, gelenek, görenekler ve inanç sistemi içinde, İslamiyet’ten sonra ise tamamen dini eğitim kapsamında verilmiştir (Güngör, 2004, s.31; Sönmez, 1998, s.21–22). Türkiye’de sosyal bilgiler dersi dünya konjektüründen etkilenmiştir. İçerik olarak vatandaşlık aktarımında önemli bir rol üstlenmektedir. Daimicilik ve esasicilik anlayışları etrafında şekillenen sosyal bilgiler 1924 yılında ülkemizi ziyarete gelen John Dewey’in eğitime getirdiği yeni anlayışla “İlerlemecilik” akımı doğrultusunda yeni öğretim programları olarak düzenlenmeye başlanmıştır. Fakat maalesef program sonraki dönemlerde de daimicilik ve esasicilik anlayışlarının gölgesinde kalmıştır

Disiplinler arası eğitim anlayışı doğrultusunda Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim düzeyinde tarih, coğrafya, vatandaşlık derslerinin toplamıdır. Dolayısıyla ülkemizde tarihsel bilgi ile birlikte öğrencilere kazandırılmak istenen tarihsel beceriler ilköğretim okullarında sosyal bilgiler dersi, liselerde ise tarih dersleriyle aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılır. Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim 4-5-6-7. sınıflarda okutulan mecburi dersler arasında yer alır. Ders içerik olarak tarih, coğrafya, vatandaşlık ve genel kültür konularını içermektedir. Sosyal bilgiler öğretimiyle ilgili kaynaklar tarandığında bu terimin ortak bir tanımı olmadığı görülmektedir. Çünkü sosyal bilgiler sosyal bilimler içinde yer alan farklı disiplinlerin bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Sosyal bilgiler terimini açıklamak için yapılan tanımlarda birleşilen ortak nokta sosyal bilgilerin “yurttaşlık eğitim programı ” olmasıdır (Öztürk ve Otluoğlu, 2002, s.392). Erden’e (t.b., s.8) göre sosyal bilgiler, “ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler

disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı” olarak tanımlanabilir. Sönmez (1994, s. 8) ise sosyal bilgileri, “toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler” olarak tanımlamaktadır. Evans ve Brueckner (1990) ise sosyal bilgiler terimini “... sosyal bilim alanlarını insan şeref ve haysiyetini korumak amacıyla oluşturulan demokratik bir toplumda bireyin rolünü inceleyen, sosyal olayları ve insan ilişkilerini irdeleyen faaliyet alanlarını kapsamaktadır” şeklinde tanımlamaktadır (Öztürk. ve Otluoğlu, 2002, s. 5).

Barr, Barth ve Shermis Sosyal Bilgiler öğretimine rehberlik eden üç yaklaşımı tanımlamıştır:

- a) Vatandaşlık bilgisinin aktarımı olarak Sosyal Bilgiler:... Bu yaklaşımda Sosyal Bilgilerin temel amacı öğrencilere kültürel mirası aktararak, onların iyi vatandaş olmalarını sağlamaktır. Kültürel miras aktarılırken, öğrencilere geçmişteki bilgiler ve olgular; temel toplumsal kurumlar değerler, inançlar kazandırılmaya çalışılır.
- b) Sosyal Bilimler olarak Sosyal Bilgiler: Bu yaklaşıma göre, iyi vatandaş yetiştirmek için öğrencilere, sosyal bilimlerle ilgili disiplinlerdeki bilgi, beceri ve değerler kazandırılmalıdır. Bu yaklaşım genellikle konu alanı merkezli programlar kullanılır.
- c) Yansıtıcı inceleme alanı olarak Sosyal Bilgiler: Bu yaklaşıma göre, Sosyal Bilgiler Öğretiminin amacı, öğrencilerin bireysel ve toplumsal problemleri tanımlama, analiz etme, karar verme süreçlerini geliştirmektir. Yansıtıcı öğrenme öğrencilerin bu becerilerini geliştirmesine yardımcı olur. Bu yaklaşımda sosyal bilgilerin belli bir kapsamı yoktur. Çağdaş sorunlar çalışmanın temelini oluşturur (Naylor & Diem, 1987; Nelson 1987; Michaelis, 1988; Akt: Erden, t.b., s.7).

Sosyal Bilgiler öğretimi sırasında son yıllarda eğitimciler bu üç yaklaşımdan da faydalanmaktadır. Vatandaşlık eğitimi sosyal bilgiler eğitiminin vazgeçilmezi olarak yerini alırken, öğrencilerin problem çözebilen, kararlar verebilen, eleştirel düşünebilen bireyler olması da önem kazanmıştır.

Sosyal Bilgiler programında “Sosyal Bilgiler” şu şekilde tanımlanmaktadır:

Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlere ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin

geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2006)

Yapılan sosyal bilgiler tanımlarında görülen ortak özellik toplumun parçası olan bireyin toplumsal yönünü ve sosyal ilişkilerini ortak bir ilişki içerisinde düzenlemeye dayalı bilgilerin aktarıldığı bir ders olmasıdır.

2.5.2. Tarih Öğretim Anlayışları

Tarih dersi birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de vatandaşlık eğitiminde bir aktarım alanıdır. 1923, 1926, 1928, 1931, 1934, 1938 ve 1942’den günümüze 2010 yılı da dahil olmak üzere tüm tarih öğretim programlarını incelediğimizde tarih öğretimi vatandaşlık eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Dolayısıyla öğrencilerin eğitiminde aktif merkezler olan okullar, programların belirlediği “kültürel miras” ve “değerleri” “tarih politikaları” yolu ile bireye aktarmaya çalışmaktadır (Dilek, 2001, s. 44). Dilek’in (2001) belirttiği gibi, “devletlerin ve toplumların vatandaşlığa yüklediği anlamlar farklılıklar arz etmesine rağmen, tarihin vatandaşlık eğitimi kapsamında ulusal duyguların gelişmesine, insan hakları, demokrasi ve kültürel haklara saygı, kültürel kimliğin geliştirilmesi vb. gibi birçok öğeyi seçilmiş öge ve olgularla beslediği düşünülmektedir” (s.31) Ülkelerin tarih öğretimine yüklediği bu politika tarihin bilimselliğine gölge düşüren bir eğilimdir.

Siyasi iktidar politikalarını meşrulaştırmak için sahip olduğu demokratik ve aynı zamanda otoriter bir güçle okul ve ders kitaplarına yönelmektedir. Bu durum XIX. yüzyılın “bilimsel tarih” anlayışının eseridir. 19. Yüzyıl milliyetçiliğinin temel anlayışı tarihte kendi toplumun ideallerini ve ideolojilerini uzak bir geçmişe dayandırmaya yöneliktir. Bu tutumu takınan tarihçiler kendi ulusal tarihlerine bütünlük, yön ve tutarlılık kazandıracak bir yol izlemişlerdir. Bu dönemde bu anlayışı içeren pozitivist tarih anlayışı Thomson’un (1983) belirttiği gibi J.C.Gatterer, A.L. Von Schlöser, Johann Von Müller’ün meydana getirdiği yeni çalışma düzeni Leopold Von Ranke’ye, İngiltere’de Lord Acton’a ve birçok ülkeye devredildi. Tarihçiler bilimsel denebilecek standart araştırma yöntemlerini ve

eleştiri açısından da “teknik tarihçiliği” kurduklarını savundular (s. 23). Iggers’in (2003) belirttiği gibi “Her yerde profesyonel tarihçiler ulusal tarihe özgü imgeler yaratmaya koyuldular. Almanya, Fransa, Büyük Britanya, Bohemya, ABD ve daha sonra Japonya’da ortaya çıkan durum” budur (s. 4).

Bilimsel ve pozitivist tarih Dilek’in (2001) dile getirdiği gibi uzun süre iktidarda kaldı. Günümüzde de pek çok taraftarı bulunmaktadır. Yalnız bu anlayış tarihin bilimselliğini düşünen birçok bilim adamını anlaşmazlığa düşürmüştür (s. 31). Milliyetçi tarih anlayışı ile yazılan dogma ve inançlar çatışmalara sebep olmuştur. Bu çatışmaların nedeni Safran’a (2002) göre, farklılıkları onaylamayan tarihçinin taraflı bir üstünlük iddiasından ortaya çıkmaktadır. I. Dünya Savaşı ve II. Dünya Savaşı sonrası kurulan örgütler, daha barışçıl bir dünyanın inşası için tarih öğretiminin amaçları ve içeriğine müdahale etmişlerdir. Safran’ın (2002) ve birçok tarihçinin ifade ettiği gibi “tarih öğretiminde dördüncü bir merhale yaşanmıştır... tarih öğretiminin milliyetçi karakteri reddedilmemekle birlikte, bireyleri dünya vatandaşlığı gibi daha üst kimliklere hazırlayıcı” amaçlar benimsenmeye başlanmıştır (s.937). Berktaş (2003) da “evrensel tarih, total tarih, komparatif tarih, Türk tarihçiliğinin ilacı olmalıdır” diyerek barışçıl tarih anlayışına destek vermiştir. Barışçıl tarih anlayışını savunanları eleştiren Dilek’e göre “pozitivist –küreselci paradigmanın evrensel değerlerine sığınarak güya nesnel davranılmakta” ancak bu durum “Anglo-sakson/Amerikan kültürel popülizmine uygun olarak küreselciliğin şemsiyesi altında siyasal amaçlarla kullanılmaktadır” (s. 6). Dilek bilimselleşme sürecinde olan tarihin bu tür yaklaşımlar içinde ele alınmasına karşı çıkarak fen, coğrafya vb. derslerde olduğu gibi disiplin doğasına uygun olarak öğretilmesinden yana bir duruş sergiler. Sonuç olarak diyebiliriz ki, tarih öğretiminin disiplinin amaçlarına uygun olarak ele alınması ve tarihçilerin yorumlarının mutlak tarihsel gerçekler görünümünde öğrencilere sunulmamasına özen gösterilmesi tarihin doğasına uygun bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Dilek (2001), temelde birbirinden farklı bu iki bakış açısının tarih dersinin amacı ile ilgili akademik anlamda var olan tartışmaların sebeplerini teşkil ettiğini söylemektedir. Lee (1991), Fines (1994), Slater (1995), Ferro (1984), Blyth (1989), Strom ve Parson (1982), gibi araştırmacılar bu tartışmanın katılımcılarıdır (s. 31).

Bu araştırmacılar tarihin amacı ve öğretimini oluşturan ana unsurları Bozcan'ın da ifade ettiği gibi üç farklı görüşle belirtmişlerdir:

- Tarih öğretimi öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunur.
- Tarih öğretimi öğrencinin sosyalleşmesinde ve kültürel mirasının aktarılmasında bir araçtır.
- Tarih öğretimi öğrencinin iyi vatandaş olarak yetiştirilmesinde kullanılan bir araçtır (2002, s. 50)

Bu araştırmacılar geçmişin nesnel doğru olarak algılanmasına karşı çıkarlar. Bu problem Dilek'in de belirttiği gibi tarihin disiplin dışı amaçlar doğrultusunda öğretilmeye çalışılmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmacılara göre tarih öğretiminde disiplin içi ile disiplin dışı amaçlar arasında bir denge kurulması gerekmektedir. Tarih öğretiminin öğrencinin bilişsel gelişimine katkıda bulunabilmesi için öğrencide “tarihsel duyarlılık”, “tarihsel anlayış” ve tarihte “eleştirel düşüncenin” geliştirilmesi ile mümkün olacağına inanılmaktadır. Bu yeteneğin gelişiminde tarihteki “değişim” ve “süreklilik” gibi kavramlar öğrenciler tarafından bir tarihçi gibi algılanır ve tarihçinin olguları anlamak için takip ettiği yol olan araştırma yöntemleri, tarihsel belgeleri inceleme teknikleri ve diğer yardımcı unsurları öğrenirlerse tarih öğretiminin iki disiplin içi amacı yerine getirilmiş olur. Haydın'ın ve diğerlerinin (1997) dediği gibi tarih öğretiminin iki disiplin içi amacı vardır: “Tarih, tarih için öğretilir”. Konusu itibarıyla öğrenciye yerel, ulusal ve uluslar arası bilgiler verir. “Tarihçide olması gereken nitelikleri geliştirmek için öğretilir”. Bu şekildeki bir amaç bilimsel tarih anlayışına uygundur (Akt: Dilek, 2001, s. 32–33). Buna karşılık, Ferro (1984), Blyth (1989), Strom ve Parson (1982) gibi araştırmacılar tarih öğretiminin sosyal amaçları üzerinde durmuşlardır. Toplumunda etkili vatandaşlar yetiştirmek için toplumun ihtiyacı olan moral ve kültürel değerlerin kazanılması için hazırlanacak olan programda “kültürel miras, siyasi etkiler ve bir topluma mal edilen değerler ve kullanılan yaptırımları göz önünde bulundurmak” zorunluluğundan bahsetmişler ve tarihi bir araç olarak görmüşlerdir. Hazırlanacak olan böyle bir tarih programı ile öğrencilerin demokratik değerleri anlamasını sağlayacak çıkarımlar elde edebileceklerine inanmaktadırlar (Akt: Dilek, 2001, s. 33).

Dilek, tarih öğretiminin sosyal amaçlarının “öğrencileri demokratik bir topluma hazırlamak ve onları aktif yurttaşlar haline getirmek için gerekli olduğu”nu savunmaktadır (2001, s. 42). Tarihin vatandaşlık eğitimi dışına çıkmayan sosyal amaçları, aslında geleneksel tarih öğretiminin amaçlarını yerine getirmektedir. Sosyal amaçlar için tarih öğretimine Dilek, enaktif bir öğrenme ortamı sağlanması ve buna disiplin için kullanılan tarihsel yeteneklerin dahil edilmesiyle ulaşılacağını söylemektedir. Aslında araştırmaya dayanan belge ve geçmişin yorumlanmasıyla ilgilenen tarih öğretiminden Dilek’in (2001) sık sık ifade ettiği gibi “öğrencilerin bilişsel yeteneklerini geliştirmek ve onlara tarihsel duyarlılık kazandırma” işlevi dışında, en fazla “kendi toplumlarını anlamalarına ve toplumda kendi kimliklerini bulmalarına yardımcı” olması beklenebilir. Bunun dışında “... tarih öğretiminde öğrenci[nin] ahlak ve vatandaşlık eğitime katkıda bulunmayı garanti eden kesin sonuçlar çıkarılamaz” (s. 45) demek daha doğru olacaktır. Fakat şu gerçeği de unutmamak gerekir ki, bir tarihçi herhangi bir konuda çalışma yaparken içinde bulunduğu toplumun değerlerini, ihtiyaçlarını istek ve beklentilerini dikkate alır. Bu durum kaçınılmazdır. Çünkü kendisi de sahip olduğu değer yargılarını var olduğu sosyal grup içerisinden alır.

1931-1940’lı yıllara kadar Türk Tarih Anlayışı Türk Tarih Tezine göre yapılandırılmıştır; Burada ulusal bilinci oluşturmak için pozitivist bilim algısının gücünden yararlanma amaçlanmaktadır. Tarih eğitiminin amacı, Türk Tarihini Osmanlı öncesi dönemlere dayandırarak güçlü bir ulusal bilinç oluşturmak ve bu bilinci doğa yasalarına ve arkeolojiye dayandırmaktır (Ersanlı, 1992, s. 12). Bu dönemin tarih ders kitaplarında ilk dönemler Türk Tarih Tezi ile şekillenirken 1938’den sonra lise I Tarih 1941 yılından sonra da diğer ders kitapları Anadolu kültürünün gerçek kaynağını Grek-Latin uygarlığında gören Hümanizm akımı etkisi altında yazılmıştır (Aktın, 2005, s. 270). 1950–1970 tarihleri arası Türk Tarih tezinden kırılmaların olduğu Hümanizm akımının yer yer etkisinin görüldüğü dönemin sonunda Türk-İslam sentezi etkisini hissettirdiği bir tarih öğretimi söz konusudur (Aktaş 2005, s. 234). 1970–1980 yılları arasında tarih ders kitaplarında Hümanist tarih yazımı ile Türk kimliği ve İslamiyet’i birleştirmeye çalışan Türk-İslam sentezi rüzgârının etkileri görülür (Sarı, 2005, s. 135). 1980–2000 yılları

arasında ise tarih ders kitaplarında Türk- İslam sentezinin etkisi görülür (Güngör 2005, s.397). Bahsedilen dönemlerde dönemin düşüncesine uygun bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Tarih ve iktidar ilişkisi Türkiye'ye has bir özellik değildir. Benzer biçimde tarih aracılığıyla vatandaş yetiştirme çabası Kanada ve Avustralya'da (Tangelder, 2001), Rusya'da özellikle Lenin'in Sovyet vatandaşı yetiştirme çabasında (Anderson 2006), Avrupa vatandaşı yetiştirmek için Fransa ve Almanya'da kısmen ortak tarih ders kitaplarının okutulmasında (Kriter, 2007), İngiltere'de vatandaş yetiştirme sürecinde (Low-Beer, 2003), İrlanda, Japonya, Peru, Romanya ve ABD'de ulusal kimlik oluşturmada kullanılmaktadır (Nichol ve Dean, 2003, s.4).

Türkiye Cumhuriyeti 1980'li yıllardan itibaren dünyadaki gelişmelere paralel olarak yeni bir döneme girdi. Kurduğu uluslar arası ticari bağlarla ilişkilerini geliştirmek ve küresel dolaşımı sağlamak için tarih programlarında ötekine ait düşmanlık içeren unsurların elenmesi gerekiyordu. Türkiye'de 1980'li yıllardan itibaren bu çalışmalarına hız verdi (Safran, 2008 s.10). Safran (2008) Türkiye'deki tarih eğitime yönelik sorunları şöyle sıralamaktadır:

- Tarih öğretimi kültür aktarımı yaklaşımıyla ele alınmaktadır.
- Tarihçilikteki yeni bulgular programa yansıtılmaktadır.
- Tarih programı yakın tarihe ilişkin konuları içermemektedir.
- Tarih öğretimine ilişkin araştırma bulguları programa yansıtılamamıştır.
- Tarih öğretimi, bilgi, değer ve beceri kazanımlarından sadece bilgiyi hedeflemektedir.
- Tarih içeriğinin günlük hayatla bir ilişkisi kurulamamaktadır (s.10)

Tarih öğretiminde yöntem içerik ve yaklaşım açısından yapılan değişimin ilk aşaması 1992 yılında Talim Terbiye Kurulunca gerçekleştirilmiştir. Ders kitapları içeriğinde “öteki” düşmanlığının zihinlerde yarattığı problemler fark edilmiş ve ders kitaplarının “barışçıl” bir dille yazılmasının ilk adımları atılmıştır. Siyasal anlatıların ağırlıklı olduğu bir tarih anlayışından sosyal ve kültür tarihine doğru bir kayma olmuştur. Ders kitapları öğrencilerin ilgisini çekeceği görsel materyaller ile donatılmaya çalışılmıştır (Safran, 2008, s.11).

Tarih öğretimi alanında son yıllarda meydana gelen gelişmeler, tarihsel düşünme becerilerini ön plana çıkarmış ve tarihin oluşturmacı bir anlayışla öğretilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, Phillips'e (2002) göre: tarih derslerinin aşağıdaki becerileri geliştirmesi hedeflenmiştir:

- Bağımsız düşünebilme
- İspatlanabilecek iddialar ortaya koyma
- Sağlıklı iletişim kurma
- Diğerleriyle işbirliği ve çalışabilme
- Meraklı olma
- Bir konu hakkında birden farklı görüş ve yorumların olabileceğini anlama (Akt; Demircioğlu, 2008, s.75).

Buna karşılık Türkiye'de 2004 yılında yayımlanan İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile, uygulamada olan programdan daha farklı bir tarih ve sosyal bilgiler öğretimi anlayışının gündeme gelmekte olduğu anlaşılmaktadır. Yeni programda yer alan öğrencilerin, “tarihin farklı yorumlarının olabileceğini fark etmeleri”, “sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmaları”, “kaynak kullanımı ve kanıt değerlendirmeye dayalı sosyal bilgiler eğitimi görmeleri”, “disiplinlere ait yapısal kavramları öğrenmeleri”, “birincil ya da ikincil kaynaklar üzerinde çalışarak kendi anlayışlarını sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturmaları”, “tarihsel olguları ve yorumları ayırt etmeleri”, “kalıp yargıları fark etmeleri” (MEB, 2006) gibi anlayışlar ile öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan alan merkezli ve genel beceriler büyük bir dönüşümün sinyallerini verir gibidir.

Yapıcı (2006) Türkiye'deki “oluşturmacı sosyal bilgiler programı” kapsamında yer alan tarih konularının olgulardan oluşan bir tarihi olmanın ötesine çıkarak “sosyal ve kültürel” tarihsel konuların yer aldığı, konuların “disiplinler arası” bir bütünlük içinde ele alındığı ve öğrencilerin birer tarihçi gibi “tarih yapma (*doing history*)” eyleminde bulunduğunu ya da “tarihçi gibi çalışma becerilerinin kazandırılmasına öncelikli bir önem atfedildiği[ni]” ileri sürer (s.25).

21. yüzyılda, tarih eğitimi ve vatandaşlık eğitimi demokrat, sosyal sorumluluklarını bilen, etkin, üretken, yaratıcı ve problem çözen bireyler yetiştirilmesi için bir bütünün iki yarısı olarak görülmektedir. Bu tez kapsamında ele aldığımız İngiltere örneğinde görüldüğü gibi tarih öğretiminden vatandaşlık eğitimini desteklemesi

ayrılmaz bir bütünselliğin parçası gibi görülmektedir. Başka bir deyişle, tarih öğretimi vatandaşlık eğitimini destekleyen bir ders olarak görülmektedir.

2.5.3.Türkiye’de Sosyal Bilgiler/Tarih Öğretim Programları

Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da etkisini hissettirmektedir. Dünyada çok sayıda ülke teknolojik gelişmeler ve küresel sorunlar karşısında öğretim programları geliştirme çalışmalarına hız vermiştir. Aksi bir durumda programlar toplumun ve bireylerin ihtiyaçlara cevap vermeden işlerliğini kaybedebilir. Ülkemizde de 29 Ekim 1923 yılında Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Mustafa Kemal Atatürk’ün önderliğinde toplumda birlik ve beraberliği oluşturmak milli şuuru güçlendirmek ve çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmak için siyasi, sosyal ve ekonomik alanda büyük reformlar başlatılmıştır. Bu reformların eğitim alanındaki ilk uygulaması 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu’dur (Aktın, 2005, s.92). Bu kanunla tüm okullar Maarif Vekâletine bağlanmış ve medreseler kapatılmış, eğitim laikleşmiş ve demokratikleşmiştir. Toplumun doğulu ve İslami yapısının laik ve Batılı anlamda değiştirilmesi amaçlanmıştır (Akyüz, 2001). Cumhuriyetin kurulmasından sonra hazırlanan ilk müfredat programı 1924 yılına aittir. Tazebay’ın (2000) belirttiği gibi, 1924 programının temel amacı; milliyetçi, halkçı, inkılâpçı, laik, cumhuriyet vatandaşları yetiştirmek iken, Cumhuriyet tarihi konularına çok az yer vermiştir (s.35). Çapa’nın (2004) da belirttiği gibi 1924 tarih lise programı Avrupa merkezli bir tarih öğretimi çerçevesinde yazıldığı için genel tarih ve Avrupa tarihi ön planda olmuştur (s. 84). Program içerisinde tarihin tanımı diğer ilimlerle ilişkisi ve tarihin başlangıç konuları yer almaktadır. İçerik olarak kendisinden önce yapılan programlardan çok daha geniştir. Bir geçiş programı olan 1924 programı kendisinden sonra yapılacak bütün tarih programlarının temelini oluşturacaktır. 1924 müfredat programın çok yüklü olmasına karşın Türk tarihine ayrılan bölümlerin azlığına yönelik olumsuz eleştiriler yeni bir öğretim programının hazırlanmasını zorunlu kılmıştır (Aktın, 2005, s.92). Ardından hazırlanan 1926 programı Cumhuriyet döneminin en kapsamlı programıdır. Eski programda yer alan “tarih, coğrafya, tabiat tetkiki, musabakat” gibi dersler ilkokulda hayat bilgisi adı altında altında toplanmıştır (İlk

mekteplerin Müfredat Programı 1930, s.3; Akt. Akbaba, 2004). Maarif Misakı'nın özel amaçları 1926 tarihli Cumhuriyet döneminin İlk Okul Müfredat Programı (İlk Mekteplerin Müfredat Programı) talimatnamesinde "Terbiyenin ilk ve son maksadı çocukların milli hayata layıkıyla intibak etmeleri.... Terbiyede Türklük ve Türk vatani esas mihveri teşkil etmelidir. Çocuklarda milli hislerin beslenmesi ve kuvvetlendirilmesi için her fırsattan istifade edilmelidir... Türk inkılabı ve bu inkılapların nimetleri, bu nimetlere ermek için yapılan büyük (cidaller) savaşlar layıkıyla anlatılmalıdır..." (Akyüz, 2001, s.316). Hazırlanan 1926 tarih müfredat programı Cumhuriyet Dönemi'nin gerçek programı olarak kabul edilir. Atatürk'ün desteklediği Türk Tarih tezine yönelik çalışmaların ilk aşamaları bu programla ortaya konulmuştur. Yeni Türk tarih anlayışını oluşturan Türk Tarih Tezi öğrencilere Türklerin üstün insanlar oldukları, büyük Türk denizinin kıyılarında Orta Asya'da bir şehir uygarlığı kurdukları ve Avrasya'nın eteklerine uzanarak uygarlıklarını Hindistan'a, Çin'e, Akdeniz'e yaydıkları, Yunanistan'ı ve Avrupa'yı da buna dâhil ettikleri öğretilmiştir. Tarih tezi ile Türklerin Orta Asya'ya kadar uzanan köklü bir geçmişlerinin olduğu vurgulanarak yeni Türk devletinin temelleri güçlendirilmeye çalışılmış, yetişecek nesle milli bir tarih şuuru verilmek istenmişti (Aktın, 2005, s.22). Atatürk tarafından belirlenen Türk Tarih Tezi içeriğinin dönemin tarih anlayışı olan milli anlayışa göre yazılması ve tarih ders kitaplarının bu anlayış çerçevesinde yapılandırılması, kanıtlara dayalı tarih yazımı ve öğretimi Atatürk'ün çağdaş tarih pedagojisini benimsemiş olduğunu göstermektedir. 1930 yılında Darrülfünun'dan kurulu bir heyet tarafından Yusuf Akçura başkanlığında Tarih programları oluşturulur. Hasan Ali Yücel'in de ifade ettiği gibi oluşturulan program Atatürk'ün emriyle Türk Tarih Tetkik Cemiyeti (TTTC) tarafından kitap haline getirilen dört ciltlik tarih kitaplarına göre yazılmıştır (Akt; Ata, 2000, s.85). 1931 Tarih programı Türk Tarih Tazi çalışmalarının tamamıyla öğretim programına yansıdığı yıldır. Bu tez ile Türklerin Orta Asya'ya kadar uzanan köklü bir geçmişlerinin olduğu vurgulanarak yeni Türk devletinin temelleri güçlendirilmeye çalışılmıştır. 1931 programı konuları kendinden önceki programlardan daha ayrıntılı ve detaylı olarak yazılmıştır (Aktın, 2005, s.32).

1936 yılında hazırlanan ilkokul programının başında her dersin başlıca hedefleri tespit edilmiş, derslerin öğretiminde öğretmen tarafından dikkate alınacak önemli noktalar açıklanmıştır. Bu program çocuğu ezbercilikten kurtarıp yaparak yaşayarak öğrenmesi üzerine temellendirilmiştir. Toplu öğretim ilkokul yöntemi olarak belirlenmiştir. Yakın çevreden hareketle uzak çevreyi kavratma, öğrencilerin bilimsel kurallara göre inceleme yapma yeteneklerini geliştirmek amacıyla hayat bilgisi dersinin derece derece dallara ve gruplara ayrılması istenmiştir (Akbaba, 2004).

1938 yılında lise ve ortaokulların ders programları hakkında Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlatılan raporda yapılan önemli eleştirilerden biri de “felsefe grubu, tarih, coğrafya, tabiat bilimleri dersleri müfredatının” fazlasıyla yüklü ve bazı konuların fazlasıyla ayrıntılı olmasının öğrenciye ağır geldiğinin yönündedir. Dersler arasında disiplinler arası uyumun gerekliliği de belirtilmiştir (MEB, 1949, s.8). 1942 tarih müfredat programı 1938 yılına göre içerik olarak kültür ve medeniyetin, kısaca sosyal tarihin ön plana çıktığı bir programdır. Türklerin dışında farklı medeniyetlerin de dünya kültür medeniyetine katkıları vurgulanmıştır. Programda dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in de önemsedığı “Hümanizm” akımının etkisi olmuştur (Aktın, 2005, s.108). Türk Tarih Tezinde Türklerin etrafında dönen dünya anlayışında kırılmalar olmuştur.

1946'da çok partili demokratik hayata başlandıktan sonra hazırlanan 1948-1949 programlarının demokratik ideallere daha yakın olduğu söylenebilir. Daha önceden hazırlanan öğretim programlarında her dersin öğretiminden beklenen amaç ve öğretim metotlarının açıkça belirtilmediğine yönelik eleştiriler yapılmıştır. Sonraki dönemde bu eleştirinin önemi anlaşılmıştır. Sakaoğlu'nun (2003) belirttiği gibi, ilk kez kapsamlı bir orta eğitim programının, 1949 yılında uygulamaya konulan “Ortaokul Müfredat Programı” ile gündeme geldiği görülmektedir. 1949 programından hareketle programın ve dersin genel ve özel amaçları, hedefleri ve öğretim stratejisi belirlenmiştir. İkinci aşamada da ders kitabı yazarlarının bu programın amaçlarına ve hedeflerine uygun eserler yazmaları; öğretmenin de aynı amaçlar doğrultusunda derslerini işleyebilmeleri sağlanmıştır. Fakat bu ikinci aşamada eksiklik ve başarısızlık her zaman sürdüğünden Sakaoğlu'na göre “doğru

yaklaşımli” programlar amacına ulaşamamıştır (s.252). Programa yönelik eleştiriler ve öneriler daha sonraki dönemlerde yerine getirilmeye çalışılmıştır.

1948 programına yöneltlen eleştiriler sonucunda 1952 yılında Amerikalı Profesör Dr. Kate Wofford Türkiye’ye davet edilmiştir. Türkiye’de yaptığı incelemeler sonucunda bir rapor hazırlamış, programda daha demokratik olunması yönünde tavsiyelerde bulunmuştur. 1952 yılındaki Beşinci Milli Eğitim Şurasında ilkokuldaki Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi derslerinin bir ders halinde ve çocuk psikolojisine uygun düzenlenmesi öngörülmüştür (Binbaşıoğlu, 1981, s. 68–69). Tarih dersi öğretim programı ilk olarak 1957 yılında hazırlanmıştır. 1957 programı “Türk Tarih Tezi”ni dikkatli bir şekilde sınırlandırmıştır Bu program 1960 yılında değişikliğe uğramadan tekrar basılmıştır. 1970 yılına gelindiğinde yine aynı program görülmektedir (Kaya, 2003, s. 43).

Ortaokullarda ise (bugünkü ilköğretim okullarının altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfları) 1924 yılından başlayarak 1967 yılına dek değişik tarihlerdeki program düzenlemelerinde Tarih ve Coğrafya dersleri aynı adla fakat zamanla değişen sürelerle (ikişer, üçer ya da birer saat) yer almıştır. Bu derslerin yanında, Malumat-ı Vataniye, Vatani Malumat, Yurt Bilgisi, Yurttaşlık Bilgisi, Vatandaşlık Bilgileri (tümü aynı ders) haftada ikişer ya da birer saat olarak uzun yıllar okutulmuştur (Sözer, 1998, s. 9–10). 1962’de Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi dersleri yerine Toplum ve Ülke İncelemeleri dersi konulmuştur. 1962 programında derslerin işlenişi yeniden gözden geçirilerek 1968’den sonra Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi derslerinin konuları birbirine yaklaştırılmış ve dersin adına “Sosyal Bilgiler” adı verilmiştir (Güngör, 2004, s.31). İlerlemecilik felsefesi önermelerine uygun olarak hazırlanıp 1968 yılında ilkokul programına giren Sosyal Bilgiler dersi gerek bu programda, gerekse sonraki yıllardaki 4. ve 5. sınıflarda mihver ders olarak kabul edilmiştir (Öztürk ve Dilek, 2002, s.74).

1976 yılına kadar öğretim programında daha çok Klasik Antik Çağ, Yunan ve Roma uygarlıkları yer alırken, 1976 tarih dersi öğretim programında Türk Tarihi ve Kültürü ağırlıktadır. 20. 12. 1974 günlü ve 495 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararında, liselerdeki tarih öğretiminin amaçları ve konuları saptanırken göz önünde

tutulan esaslar içerisinde 5. maddede “Müslümanlıktan önceki ve sonraki Türk kültür ve uygarlığına ağırlık” verilmesi istenmiştir. 27 Eylül 1976 tarihli ve 1900 sayılı Tebliğler Dergisi’nde bu tümcenin amaçların başına alındığını ve şu şekilde dönüştürüldüğü görülmektedir: “Tarih derslerinde temel TÜRK TARİHİ olacaktır. Başka milletlerin tarihine ait kısımlar, Türk tarihi ile ilgilileri derecesinde ve aralarında bağlantı kurularak işlenecektir” (Tebliğler Dergisi, 1976, s. 334, Akt: Tehmen, 2006, s.44). 1970’li yılların ortalarından itibaren artmaya başlayan, toplum içerisindeki huzursuzluk 1980 hareketi ile önlenmeye çalışılmıştır. Her iktidar gibi 1980’li yılların iktidarı da kendi görüş ve düşüncelerini eğitim anlayışı içerisine dayatmaya çalışmıştır. 1982 yılında ortaöğretim kurumlarında uygulanmak üzere geçici bir tarih öğretim programı hazırlanmıştır. Programda öğrencilere kendi tarihlerini, ülkelerini daha iyi tanıtmak ve daha çok sevdirmek amacıyla Türk tarihine, Türk coğrafyasına ve uygarlık tarihine ağırlık verilmiştir (Kaya, 2003, s.26). 1983 yılında yeniden düzenlenen programda, devletine ve Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı gençlerin yetiştirilmesi temel amaç olmuştur (Güngör, 2005, s.109).

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 26.5.1983 tarih ve 86 sayılı kararı ile program geliştirme modeli, program geliştirme çalışmalarının esasları, programların hazırlanmasında genel ilkeler ve bu çalışmaların nasıl yürütüleceği üniversitelerdeki bilim adamlarıyla işbirliği içerisinde hazırlanmıştır. 1984 yılında her dersin içeriği amaç ve hedefleri belirlenerek program yürürlüğe girmektedir. Ancak program modelinin uygulanmasıyla ilgili bağlayıcı bir kararın olmaması nedeniyle bazı programlar farklı modeller geliştirilerek hazırlanmış ve sonuç ders programlarının standartlaşmasına yönelik çaba da başarısızlığı getirmiştir (Yüksel, 2003).

1975–1976 öğretim yılında da ortaokullarda okutulmaya başlanan Sosyal Bilgiler dersi 1985–1986 öğretim yılında kaldırılıp 1998–1999 yılında tekrar programa konur (Safran ve Ata, 2003, s.340). 1985 yılında ortaokullarda sosyal bilgiler eğitimine son verilmesi ile bunun yerine Milli Coğrafya, Milli Tarih dersleri başlatılmıştır. Daha sonra 1992 yılında yeni bir Vatandaşlık Bilgileri programı uygulamaya geçirilmiş; 1993’te de Milli Tarih ile Vatandaşlık Bilgileri programlarında bazı değişiklikler yapılmıştır (Sözer, 1998, s.10).

Milli Eğitim Bakanlığı 1990'lı yıllarda Dünya Bankası desteğiyle programları iyileştirmeyi, ders kitaplarını ve öğretim materyallerinin kalitesini geliştirmeye amaçlamıştır. Müfredat Laboratuvar okulları geliştirilir. Milli Eğitim Geliştirme Projesi çerçevesinde kurulan Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) Müfredat Laboratuvar okullarında uygulanacak program için bir model geliştirir. Sözü edilen her iki program geliştirme modelinde taksonomik bir yaklaşım görmek mümkündür (Akbaba, 2004, Yüksel, 2003). Kaya'ya (2003) göre “Cumhuriyetin ilk yıllarında geliştirilen müfredat programlarında sadece hangi konuların işleneceği yer alırken 1990'lı yıllara gelindiğinde bunun yanında eğitim ve öğretim faaliyeti gerçekleştirilirken hangi yöntemlerin, hangi araç ve gereçlerin kullanılacağı ve öğrencide oluşturulmak istenilen hedef davranışlar programlar içerisinde yer almıştır “ (s.7).

1997 yılında sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz ilköğretim uygulaması ile ilgili yasanın yürürlüğe girmesinden sonra Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 10.09.1997 tarih ve 143 sayılı kararı ile ilköğretim okullarında okutulan Milli Tarih ve Milli Coğrafya dersleri uygulamadan kaldırılmış, yerlerine Sosyal Bilgiler dersinin konması kararlaştırılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 02.04.1998 tarih ve 62 sayılı kararı ile kabul edilen yeni “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı” ilköğretim dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıflara yönelik olup “öğretimin kalitesini yükseltmek, ezberci bir eğitim yerine, günün ihtiyaçlarına yanıt vermek” amacını taşımaktadır. Yeniden düzenlenmiş olan İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıflarında haftada üçer saat olmak üzere her sınıf için 36 haftada toplam 108 saatlik bir süre öngörülerek hazırlanmıştır. “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” adlı ders ise, yedinci ve sekizinci sınıflarda birer saattir. Ayrıca, yalnızca sekizinci sınıfta “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük” adıyla haftada iki saatlik bir tarih dersi vardır (Sözer, 1998, s. 9-10). EARGED modeline göre hazırlanan Hayat Bilgisi programı 1998 yılından itibaren uygulamaya konmuştur. Bu dönemde geliştirilen programların genel özellikleri öğrencide gözlenecek davranışları, konu içerikleri, eğitim durumları ve değerlendirmeleri içermesidir (Akbaba, 2004).

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve diğer ders programları da dâhil olmak üzere Kaya'ya (1989: 89) göre 2004 yılına kadar yapılan programlar; “Pratiğe değil bilgiye ağırlık verdiği, öğrencilerin ilgi, yetenek ve kapasite yönünden birbirinden farklı olduğunu dikkate almadığı katı, ezberciliğe iten, yaratıcı düşünmeyi geliştirmede, üreticiliği teşvik etmediği, hayatı kolaylaştırıcı becerilere yer vermediği, toplum hayatında her şey değişirken değiştirilemediği noktalarında eleştirilmişlerdir”. Diğer yandan toplumsal yapıdaki değişimler inanç, değer ve teknik eğitimde bazı temel değişimleri zorunlu hale getirmektedir. Bu değişimler yeni paradigmaları doğurmakta ve bilgi toplumunda egemen olan paradigma “üretim paradigması” olmaktadır (Özden, 2002, s. 16). Bu da bireylerin bilgi depolamasını değil onu kullanmasını ve yeni bilgiler üretmesini getirmektedir. Nitekim pozitivizm sonrası görüşler tek bir doğrunun olmadığı ön kabulü ile hareket eder. Bir başka deyişle pozitivist görüşler bilginin kümülatif olarak ortaya çıktığını ileri süren esasici (essentialist) bilgi tanımını kabul ederken, pozitivizm sonrası görüşler bilginin yorumlanarak oluşturulduğunu (constructed) savunurlar (Yıldırım ve Şimşek, 2004, s. 24).

2.5.3.1.Yapılandırmacı Tarih Programının Uygulamaya Geçişi

Bilişim çağının getirdiği postmodernist eğilimler ve yeni anlayışlar eğitim ve öğretim anlayışını sarsıp şekillendirmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu beliren yeni oluşum ve ihtiyaçlara cevap verebilmek için 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile ilköğretim okullarının 1.-5. sınıfları için hazırlanan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin öğretim programları, yapılandırmacı öğretim anlayışı doğrultusunda geliştirilerek; 2005–2006 öğretim yılında uygulamaya koymuştur (MEB, 2006).

2004 yılında Sosyal Bilgiler programı tümüyle yapılandırmacı bir eğitim anlayışıyla ele alınmıştır. Yapılandırmacılık-oluşturmacılık akımı çerçevesinde programdaki içerik, öğretim yöntem ve stratejileri yeniden düzenlenmiştir. Program “Birey ve Kimlik”, “Kültür ve Miras”, “İnsanlar Yerler ve Çevreler”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Küresel Bağlantılar” şeklinde sekiz

öğrenme alanına ayrılmıştır (MEB, 2006). Tarih, coğrafya ya da vatandaşlık gibi farklı disiplin isimleri ile içerik düzenlenmemektedir. Öğrenme alanları ile ifade edilmektedir. Disiplinler arası bir yaklaşımın uygulanırılığını ortaya koymaktadır.

MEB tarafından ilköğretim programlarının yapılandırmacılık anlayışı ile kurgulanması ve 2005–2006 öğretim yılında uygulanmaya konulması kuşkusuz önemli bir gelişmedir. Ve takdire değerdir. Bu bağlamda, yapılandırmacılık, ülkemiz ve eğitim sistemimiz için yeni bir kan ve yeni bir devinim olarak algılanabilir. Öğrenci ve etkinlik merkezli olan yeni program ile öğrencilerin yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alan çevreyle etkileşimine olanak sağlayan bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır. Programın başarıya ulaşması öğrenme-öğretme sürecinde yapılandırmacı yaklaşımının tam olarak uygulanmasıyla birlikte aynı zamanda buna uygun hazırlanan iyi bir ders kitabıyla mümkündür. Öğrencinin çalışma alışkanlığının geliştirilmesi için ders kitabının etkin bir şekilde kullanılması ve bu amaçla da kitabın yapılandırmacı eğitim anlayışa uygun olarak hazırlanması ders kitabının önemini daha da artırmaktadır.

2.5.3.1.1 TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi

Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi 8. sınıfta haftada üçer ders saati olmak üzere öğretim yılı boyunca 108 saatlik bir ders süresi ön görülerek hazırlanmıştır. “Etkili ve sorumlu Türk vatandaşı yetiştirmek amacıyla tasarlanmış Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin konuları” ifadesinden dersin temel vatandaşlık kazanımlarının aktarılmasında bir vasıta olduğunu görmekteyiz. Öğretmen, programda üç türlü ilişkilendirme ile karşılaşmaktadır. Bunlar, ders içi ilişkilendirme, diğer derslerle ilişkilendirme ve ara disiplinlerle ilişkilendirmedir. Programda ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirme açıklamalar bölümünde yer alırken ara disiplinlerle ilişkilendirme tabloları programın devamında verilmiştir. Ders öğretmeninin, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde sık sık öğrencilerin bu ilişkileri kurmasına yardımcı olması ve diğer branş öğretmenleriyle iş birliği yapması tavsiye edilmektedir. Programda oluşturmacı

yaklaşımın kavram olarak adının geçtiği tek satırda şu şekilde bir açıklama ile karşılaşmaktayız:

“Oluşturmacı sınıf”ın gerçek anlamda demokrasinin yaşandığı bir ortam olduğu unutulmamalıdır. Bu şekilde öğrenciler, demokratik düşünce ve değerlerle donanmış, bilimsel düşünmeye açık, bilgilerini ve düşüncelerini ifade edebilme yeteneğine ve cesaretine sahip, insan haklarına saygılı, iş birliği yapabilen, cumhuriyet sevgisi gelişmiş, haklarını bilen ve kullanan, milletine, ülkesine ve devletine bağlı Türk vatandaşları olarak yetişebilirler.

Yukarıdaki paragrafta oluşturmacı yaklaşım öğeleri ile davranışçı yaklaşım öğelerinin iç içe geçtiği bir açıklama yapılmaktadır. Program içerisinde yapılandırmacı yaklaşımı ortaya koyan çok sayıda ifade ile karşılaşmaktayız; “Kanıt dayalı akıl yürütme yeteneklerini geliştirerek”, “ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir”, “Tarih konuları öğrencilere sorun merkezli olarak sunulabilir”, “tarih metodolojisine özgü kavramlar (kanıt, sebep-sonuç, süreklilik-değişim, benzerlik-farklılık gibi), zaman ve mekâna özgü tarih kavramlar”, “aktif öğrenmeye dayalı etkinlikler uygulamalıdır”, “öğrencilerin ön bilgilerini yoklamalıdır”, “güncellik ilkesi gereği”, “güncel konular öğrencilere iş ve proje olarak verilmelidir”. “Öğrencilerde basın okuryazarlığı becerisi geliştirilmelidir”, “Öğretmen, sınıfta ya da müzede drama etkinlikleri ile geçmiş yaşantıların canlandırılmasını ve öğrencilerin tarihî kişilikler ile empati kurmasını sağlamalıdır”, “Sadece öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecini de değerlendirmelidir” vb. ifadelerde yapılandırmacılığın programda uygulandığını görmekteyiz. TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı 7 üniteden oluşmaktadır.

Tablo 2.8 Atatürk’ten Sonraki Türkiye: İkinci Dünya Savaşı ve Sonrası Ünitesinin Kazanım, Etkinlik Örnekleri ve Açıklamaları

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
Bu ünite sonunda öğrenciler; 1. İkinci Dünya Savaşı’nın sebep, süreç ve sonuçlarını Türkiye’ye etkileri açısından değerlendirir. 2. Türkiye’de çok partili siyasî hayata geçişi hızlandıran gelişmeleri demokrasinin gerekleri açısından inceler.	 “Film İzliyoruz” (İkinci Dünya Savaşı ve savaş sürecinde Türkiye’yi konu alan belgesel film izletilir.) (1,2 ve 3. kazanımlar)  “Harita Çiziyoruz” (İkinci Dünya Savaşı öncesi ve sonrasını gösteren siyasî haritalar hazırlanır.) (1. ve 3.	 Kore Savaşı, Türkiye’nin

3. Türkiye'nin dünya üzerindeki konumunun öneminden yola çıkarak İkinci Dünya Savaşı sonrası değişen ülkeler arası ilişkileri değerlendirir. 4. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Türkiye'de meydana gelen toplumsal, kültürel ve ekonomik gelişmeleri fark eder. 5. 1945 sonrası insan hak ve özgürlükleri ile demokratik anlayışın gelişimine yönelik uygulamalara örnekler verir. 6. Türk Silahlı Kuvvetlerinin önemini ve görevlerini kavrar. 7. Türkiye Cumhuriyeti'nin temel niteliklerine yönelik iç ve dış tehditlere karşı korunması konusunda duyarlı olur. 8. SSCB'nin dağılmasının dünyaya ve ülkemize etkileri hakkında çıkarımlarda bulunur. 9. Türkiye ve yakın çevresindeki enerji kaynaklarının siyasî ve ekonomik önemini değerlendirir. 10. Körfez Savaşlarının Türkiye'ye siyasî, sosyal, askeri ve ekonomik etkilerini değerlendirir. 11. Doğal kaynaklardan verimli şekilde yararlanmaya yönelik projeleri ülkemizin kalkınma politikaları çerçevesinde değerlendirir. 12. Türkiye-Avrupa Birliği ilişkilerini tarihsel gelişimi açısından analiz eder.	kazanımlar) 📊 “Grafik Okuyalım” (İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Türkiye'de meydana gelen toplumsal, kültürel ve ekonomik gelişmeleri içeren grafik ve istatistiklerden yararlanılarak bir rapor hazırlanır.) (4. kazanım) 🏠 “İnsan Hakları ve Demokrasi” (1945 sonrası Türkiye'nin de imzasının bulunduğu uluslararası antlaşmalara göre insan hakları ve demokrasi alanındaki gelişmeleri gösteren takvim hazırlanır.) (4 ve 5. kazanım) 🚗 “Kışlayı Gezelim” Türk Silahlı Kuvvetlerini tanımak amacıyla en yakın askerî birliğe tanıtım amaçlı bir gezi düzenlenir ya da ilgili bir tanıtım filmi izlenir.) (6. kazanım) 🎬 “Ermeni Sorunu” (Ermeni Sorunu ile ilgili belgesel film izlenir.) (7.kazanım) 🌐 “İnternette Araştırıyoruz” (Bir Türk Cumhuriyeti seçilerek SSCB'nin dağılmasından sonraki durumu ve Türkiye ile ilişkileri konusunda turizm rehberi hazırlanır.) (8.kazanım) 📅 “Eş Zamanlı Tarih Şeridi Hazırlayalım” (1945 sonrası Türkiye'de ve dünyada meydana gelen toplumsal, kültürel ve ekonomik gelişmeleri gösteren eş zamanlı tarih şeridi hazırlanır.) (4,8 ve 9. kazanım) 📰 “Basın Bülteni Hazırlıyoruz” (Körfez Savaşı'nın Türkiye'ye etkilerine yönelik görsel ve yazılı basından yararlanılarak bir basın bülteni hazırlanır.) (10. kazanım) 📊 “Proje Hazırlayalım” (Doğal kaynaklardan biri seçilerek önemi ve kullanım alanı ile ilgili bir proje hazırlanır.) (11.kazanım) 🌐 “Türkiye -Avrupa Birliği İlişkileri Takvimi” Türkiye ile Avrupa Birliği arasındaki siyasî	NATO'ya girişi ile Soğuk Savaş kavramı ele alınacaktır.(3. kazanım) 👤 Nüfus, eğitim, kültür, sanat, spor, ulaşım, sanayi ve sağlık alanında meydana gelen gelişmeler verilecektir.(4. kazanım) 📌 Atatürk'ün Türk Ordusuna Mesajı incelenecektir. (6. kazanım) 🛡️ Savunma sanayinin Türkiye'nin askerî ve ekonomik gelişmesine yaptığı katkıları 1923 sonrasındaki gelişim süreci içerisinde ele alınacaktır. (6. kazanım) 🇰🇵 Kıbrıs Barış Harekâtı, Bosna Hersek, Kosova, Arnavutluk, Somali ve Afganistan 'da Türk ordusunun faaliyetleri ele alınacaktır. (6. kazanım) 🇹🇷 Türk - Ermeni ilişkilerinin tarihsel gelişimi, 1915 Olayları ve bu olaylara ilişkin Ermeni iddiaları, terörizm, misyonerlik faaliyetleri, irtica, bölücülük konuları ele alınacaktır.(7. kazanım) 🌡️ Soğuk Savaş sonrası yumuşama dönemi ile Balkanlar, Kafkaslar ve Orta Asya'daki gelişmeler, bu gelişmelerin ülkemize ekonomik ve siyasal etkileri ele alınacaktır. (8. kazanım) 🌊 Doğal kaynaklar olarak su, petrol, bor, boraks, toryum, krom vb. ele alınacaktır.(11. kazanım) 🔄 Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası ve Atatürk'ün Ölümü (5–2) 👤 İnsan Hakları ve Vatandaşlık (1,22) ; (4–2,16); (6–22) ;(4,12–25); (5-2, 16, 22, 25) 👤 Girişimcilik (11–11) 👤 Rehberlik ve Psikolojik Danışma (3–14) 👤 Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim (4–4) 👤 Doğrudan verilecek beceri: Bilgi teknolojilerini kullanma
--	--	--

	ve ekonomik ilişkileri gösteren takvim hazırlanır.) (12. kazanım)  “Söyleşi Yapıyoruz” (Türkiye -Avrupa Birliği ilişkileri ile ilgili bir uzman davet edilerek söyleşi yapılır.) (12. kazanım)	Doğrudan verilecek değer: Duyarlılık Bu ünite de gözlem, öz değerlendirme formları, sözlü tarih değerlendirme, çoktan seçmeli sorular, proje ve poster, kavram haritası, öğrenci ürün dosyası (portfolyo), dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirme yapılabilir.
--	--	---

(TCİTADP, 2007, s.7).

TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında öğrenme alanları yoktur. Üniteler vardır. İçeriğini somutlaştıran kazanımlar planlı ve organize bir şekilde düzenlenen yaşantılar yoluyla öğrencinin kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Kazanımlar yapılandırmacı eğitim anlayışının temel noktasıdır. Yapılandırmacı yaklaşım bilgi, beceri ve değerinin her birini anlamlı bir bütün içine yerleştirmeyi temel almıştır. Program içerisinde yer alan kazanımların gerçekleştirilmesine dair sunulan etkin örnekleri öğretmenler için bağlayıcı unsur değildir programın iskeletine dair ipuçlarıdır. Program değerlendirme ile ilgili bölüm klasik ölçme değerlendirme yöntemlerini içermekle birlikte ağırlıklı olarak süreç değerlendirme anlayışı üzerine inşa edilmiştir. Geleneksel kalem kağıt yazılı anlayışının dışında gösteri, anekdotlar, görüşme, gözlem, sözlü sunum, projeler, araştırma kağıtları, öz değerlendirme, dereceleme ölçekleri ve tutum ölçekleri gibi yöntemler mevcuttur. Yeni program öğrencilerin bilgiyi kendi yaşantılarından yola çıkarak yine kendilerinin yapılandırmasını amaçlamaktadır (Safran, 2004)

2.5.3.1.2 Ortaöğretim Tarih Programları

2007-2008 yılında 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı kabul ediliyor. 2008-2009 yılında müfredata uygun Tarih 1 ders kitabı okullarda okutulmaya başlatılıyor. 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı (TDÖP) “Tarih Bilimi” ünitesinde, tarih metodolojisine ilişkin kazanımlar yer almaktadır (TDÖP, 2009). Öğrencilerin bu ünitelerden kazandığı bilgi ve becerileri, 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde de kullanmalarını sağlanmaları istenmektedir. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi programı 2008-2009 öğretim yılında kabul edilmiş 2009-2010 yılında buna uygun olarak hazırlanan tarih ders kitapları okullarda yürürlüğe girmiştir.

2.5.3.1.2.1 *Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı

Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı (ÇTVDTÖP) (2008) 2008-2009 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere 4.09.2008 yılında 180 sayılı karar ile kabul edilmiştir. 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı haftada 4 ders saati esas alınarak hazırlanmıştır. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı hazırlanırken 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu 2. maddesinde yer alan “Türk Millî Eğitiminin Amaçları” esas alınmaktadır:

Madde 2.

Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini; Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasa’da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa’nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek...(s.4)

2. madde ve devamındaki maddelerde “Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip... Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu... ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır” (s.5) şeklinde yer bulan ibareler tarih dersi öğretim programının vatandaşlık eğitiminin çerçevesinde yapılandırıldığına dair daha genel bir sonucuna ulaşmamıza ışık tutmaktadır. Sıralanan tarih dersinin genel amaçları içerisinde de yetişecek bireyin kendi kültürel değerlerine bağlı, bunlara sahip çıkan ve bu çerçevede diğer kültürleri değerlendiren ve etkileşimde bulunan bir birey olması ulaşılması istenen temel hedeftir.

20. yüzyılda dünyada küreselleşme akımı varlığını hissettirmiştir. 21 yüzyıla girildiğinde ise küreselleşmeye karşı gelişen yerelleşme eğilimi, kültürel değerlerin küresel değerler içerisinde korunmaya çalışılma mücadelesi başlatılmıştır. Çünkü küreselleşme ile tehlike içerisine düşen millilik ve milli değerler artık korunması

* Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı

<http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=downloads&d> web sitesinden pdf formatından alıntılanmıştır

gereken değerler olmuştur. Tarih dersinin amaçları içerisinde de bu etkileşimi görebilmekteyiz.

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersinin Amaçları:

- 1- 19. yüzyıldan günümüze kadar dünyada ve Türkiye’de meydana gelen gelişmelere ilişkin bilgi edinmelerini sağlamak.
- 2- Bu dönemde dünyada meydana gelen siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmelerin Türkiye’ye etkilerini ve Türkiye’nin 20. yüzyılda dünya olaylarındaki rolünü anlamak.
- 3- Küreselleşen dünyada, siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik olayların çok boyutluluğunu ve karmaşıklığını, farklı bakış açılarıyla inceleyebilmek.
- 4- 21.yüzyılın gelişen ve değişen gereksinimlerine yanıt verebilecek ve geleceğe yönelik sağlam öngörülerde bulunabilecek beceriler geliştirmelerini sağlamak.
- 5- Millî tarih ve kültürümüz konusunda bilinçli ve duyarlı, aynı zamanda dünyadaki farklı kültürlerle etkileşimde bulunabilen, entelektüel ve sosyal becerilere sahip bireyler olarak yetiştirmelerini sağlamak.

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin amaçları program içerisinde yukarıda gördüğünüz gibi modernizm ve postmodernizm öğeleri içerisinde şekillendirilmektedir. Böylece yetişecek bireyin küreselleşen dünya ile bağları güçlü ve aynı zamanda içinde bulunduğu toplumun tarih ve kültürel değerleriyle de kaynaşmış bir entelektüel olması istenmektedir.

Programın Temel Yaklaşımı

Dersin öğretim programında yeni yaklaşım “Yapılandırmacılık” yaygın söylem kazanan diğer adıyla “Oluşturmacılık”tan bahsedilmesine karşın kavram olarak adının bile geçmediğini görmekteyiz. Adı belirtilemeyen bu yaklaşım “... öğrenci merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine imkân sağlayan yeni bir anlayış”tır.

Bu anlayış doğrultusunda Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı,

1. Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
2. Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
3. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak öğrenmeyi, öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
4. Öğrencileri düşünmeye, araştırmaya, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.

5. Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.
6. Millî değerleri merkeze alarak evrensel değerlere saygılı olmaya önem verir.
7. Öğrencilerin ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
8. Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.
9. Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.
10. Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına imkân sağlar.
11. Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.

Öğretim programdaki genel yaklaşımı özetlediğimizde bireyin biricik, tek, kendine özgü bir yapısı olduğu genel kabulü üzerinden hareketle, kendi toplumuna ait milli değerlerle dünyaya ait evrensel değerler arasında, bilgi almaktan ziyade bilgiyi üreten, çevreyle etkileşim halinde olan, toplumsal sorunlara karşı duyarlı, problem çözebilen, karar verebilen, haklarını bilen ve sorumluluklarını yerine getiren bir birey olması hedeflenmektedir. Bu bireye ulaşmayı sağlayan etkileşim ağı bireye uygun öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerle gerekli görülen bilgi, beceri, kavram ve değer motifleriyle örülür. Bu motifler istenen bireyin yetiştirilmesinde ham madde işlevindedir.

Programın Yapısı

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı'nda; kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalar yer almaktadır.

Kazanımlar: Öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları kapsamaktadır.

Etkinlik Örnekleri (☞): Programda yer alan kazanımların hayata geçirilmesi ve hedeflenen bilgi, beceri, değer, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması için çeşitli etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sürekli iletişim içinde olmaları ve etkinliklerin her aşamasında katılımcı olarak yer almaları programın uygulanması açısından önemlidir.

Açıklamalar : Uyarı [!], kazanımı açıklayıcı ve kazanımda yer alan konuların sınırlarını belirleyen ifadelerin yer aldığı bölümdür.

Tarih Dersi Öğretim Programı'nda; kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalarla ilgili ayrıntılı şablonu Ek 3'te görebilirsiniz. Tarih Dersi Öğretim Programı içerdiği kazanımlarla temel becerilerin ve derse özgü becerilerin geliştirilmesini

hedeflemektedir. Tarih Dersi Öğretim Programı ile ulaşılması beklenen temel beceriler şunlardır:

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Araştırma-sorgulama
- Sorun çözme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik
- Gözlem yapma
- Değişim ve sürekliliği algılama
- Mekânı algılama
- Sosyal katılım

Tarih Dersi Öğretim Programı'nda yer alan tarihsel düşünme becerileri şunlardır:

- Kronolojik düşünme
- Tarihsel kavrama
- Tarihsel analiz ve yorum
- Tarihsel sorun analizi ve karar verme
- Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma

Yukarıda sıraladığımız temel beceriler ABD ders programları ile benzer bir yaklaşımı ortaya koymaktadır. Tarihsel düşünme becerileri NCHS'nin web sitesinden uyarlanmıştır. Tarihsel düşünme becerileri tarih metodolojisi ile uyumlu bir içeriktedir. Bu noktadan çıkış yaparsak tarih biliminin zorluklarını da ortaya koyarak öğrencilerin geleceğin küçük tarihçileri olarak kronolojik düşünme becerisi gelişmiş, gelişen kavrama becerisi ile tarihsel metinleri çözümleyebilen, metin yazarının amacını, yaklaşımını ve bakış açısını tanımlayabilen; tarihsel bilgiler arasında sebep sonuç ilişkisini kurabilen, tarihsel duyarlılığı gelişmiş; geçmişe geçmişin bakış açısıyla bakıp değerlendirebilen bireyler yetiştirmek kavrama becerisi içerisinde tanımlanmaktadır. Tarihsel analiz ve yorum becerisi ise öğrencilerin tarihsel kanıtlar üzerinde geçerli yorumlar yapmasını, yorumların göreceliğini fark etmesini, tarihsel olaylara ait yorumların yeni kanıtlarla değişeceğini kavramasına yöneliktir. Tarihsel sorun analizi ve kavrama becerisi ise öğrencileri kritik dönemlerdeki sorun veya konularla yüzleştirerek mevcut alternatifleri analiz etmesini, tercih edilmemiş seçeneklerin sonuçlarının ne olacağı hakkında

değerlendirmeler yapmasını ve tercih edilmiş çözüm yollarının sonuçlarıyla karşılaştırma yapmasını içerir. Öğrencilere bu yöntemle tarihi ahlaki değerler kazandırılacağı düşünülmektedir. Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi öğrenciye verilen bir araştırma ödevi ile geçmişe dair kanıtların sorgulanmasını içermektedir. Tarihsel sorgulama, konu hakkındaki kanıtlar yeterince zengin olduğu, olayda yer alan insanların konuşturulduğu, olayla ilişkisi olan farklı bakış açıları ve farklı geçmişlere sahip insanların çıkar, inanış ve fikirlerini yansıttığı ölçüde iyi bir sorgulama türüdür.

2.5.3.1.2.2 Tarih Dersinde Ölçme ve Değerlendirme

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların değerlendirilmesinde çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru – yanlış vb. türlerinden oluşan sınavlar ya da testlerin yanı sıra performans ve proje ödevlerine de yer verilmektedir. Performans görevlerine örnek olarak *yaratıcı performanslar* (sergi, dergi, gazete, pano, tarih şeridi, maket hazırlama, rol oynama vb.), *yazılı görevler* (araştırma raporu, makale, kompozisyon, açık uçlu soruları cevaplama, projeler vb.), *sunular, sınıf dışı çalışmalar* (işlenecek konu hakkında bilgi toplama, metin okuma, görüşme yapma, etkinlikte kullanılacak materyalleri hazırlama vb.) gibi etkinlikler yer alır. Program içerisinde aşağıda yer alan dereceli puanlama anahtarı örneği öğrencinin tarih dersi ile ilgili bir konuda araştırma yaparken göstermiş olduğu performansın değerlendirilmesi için hazırlanmış olup öğretmene örnek olarak sunulmuştur.

Tablo 2.9 Performans Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı

Mevcut ölçütleri okuduktan sonra, bu ölçütlere ilişkin açıklamalardan hangisinin öğrencinin performansını tam olarak yansıttığını düşünüyorsanız, o açıklamaya ilişkin puanı ilgili sütuna yazınız.					
Ölçütler					
Araştırma Süreci	4	3	2	1	Puan
1. Plan oluşturma ve uygulama	Araştırma öncesinde araştırma sürecini etkili şekilde planladı ve planını öğretmeniyle	Araştırma öncesinde araştırma sürecine ilişkin plan yaptı. Yapmış olduğu plana çoğunlukla	Araştırma sürecine ilişkin planlama yaptı, ancak plana tam anlamıyla uymadı. Araştırma	Araştırma süreci öncesinde bir plan yapmadı. Araştırma raporunu oldukça geç teslim etti.	

	paylaştı. Yapmış olduğu plana tam anlamıyla uydu. Araştırma raporunu tam zamanında teslim etti.	uydu. Araştırma raporunu zamanında teslim etti.	raporunu teslim tarihinden bir – iki gün sonra teslim etti.		
2.Kaynak kullanma	Konuya ilişkin çok fazla ve çeşitli kaynaklar kullandı. Toplamış olduğu kaynakları pratik bir şekilde düzenledi. Kullandığı kaynaklar konuyla ilişkiliydi.	Konuya ilişkin yeterli sayıda kaynak kullandı. Kaynakların çoğunluğu konuyla ilişkiliydi. Kaynaklarını düzenledi.	Konuya ilişkin kaynak kullandı, ancak kaynaklardan bir kısmı konuyla tam anlamıyla ilişkili değildi.	Konuyla ilgili olarak yeteri kadar kaynak kullanmadı. Kullandığı kaynaklar ders kitabı ile sınırlıydı.	
3. İş birliği yapma	Araştırma sürecinde ihtiyaç duyduğu yerlerde öğretmeninden, arkadaşlarından ve etrafındaki ilgili kişilerden yardım istedi. Gerekli olduğunda arkadaşlarıyla iş birliği yaptı. Arkadaşlarını kendi araştırmaları konusunda teşvik etti.	Araştırma sürecinde ihtiyaç duyduğu yerlerde öğretmeninden yardım istedi. Gerekli durumlarda arkadaşlarıyla iş birliği yaptı.	Araştırma sürecinde, ihtiyaç duyduğu hâlde, sadece bir iki kez öğretmeninden yardım istedi. Arkadaşlarıyla pek fazla iş birliği yapmadı.	Araştırma sürecinde ihtiyaç duyduğu konularda hiç kimseden yardım istemedi ve arkadaşlarıyla gerekli durumlarda iş birliğinde bulunmadı.	
4					
Araştırma Raporu	4	3	2	1	Puan
1. Kavrama	Konuya ilişkin kavram, olgu ve prensipleri doğru ve yerinde kullandı. Konuya kendi yorumlarını da kattı.	Konuya ilişkin kavram, olgu ve prensipleri doğru şekilde kullandı. Bazı yerlerde kendi yorumlarını kattı.	Konuya ilişkin kavram, olgu ve prensipleri kullanırken bazı hatalar yaptı. Pek fazla yorum yapmadı.	Konuya ilişkin kavram, olgu ve prensipleri kullanırken ciddi hatalar yaptı. Tamamen kitaptan aldıklarını aktardı.	
2.Kaynak kullanma	Kaynaklardaki bilgileri doğru bir şekilde sundu. Yapmış olduğu yorumları ve çıkarımları uygun kaynaklardaki kanıtlarla	Kaynaklardaki bilgileri doğru şekilde kullandı. Yorumlarının bazılarını uygun kanıtlarla destekledi.	Kaynaklardaki bilgileri aktarırken bazı hatalar yaptı. Çoğu zaman kaynaklardaki bilgileri olduğu gibi aktardı.	Kaynaklardan edindiği bilgileri hiçbir yorum katmadan olduğu gibi aktardı.	

	destekledi.			
3. Dil kullanımı	Dil bilgisi ve yazım kurallarını doğru ve tam olarak kullandı.	Dil bilgisi ve yazım kurallarını kullanırken az sayıda önemsiz hata yaptı.	Dil bilgisi ve yazım kurallarını kullanırken bazı ciddi hatalar yaptı.	Ciddi ve çok sayıda dil bilgisi ve yazım kuralı hatası yaptı.
4.				
5.				

(ÇTDTDÖP, 2009, s. 34-35).

Program içerisinde performansa dayalı değerlendirmenin öğretmen tarafından sağlıklı yapılması için verilen performans görevlerinde öğrencilerin göstermiş olduğu performansın, daha önceden hazırlanmış ölçütlerden oluşan değerlendirme araçlarından (dereceli puanlama anahtarı, derecelendirme ölçeği vb.) biri ile değerlendirilmesi ve puanlanması istenmektedir.

Ülkemizde program geliştirme çalışmalarında en önemli sorun programların tümüyle merkezden geliştirilmesi ve kararların merkezden verilmesidir. Bu durum programların bölge, okul ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve taleplerini karşılayamamasına yol açabilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu sorunu çözmek adına ufak tefek adımlar atsa da kalıcı çözümler için ciddi adımlar atılması gerekebilir.

2.5.4. Türkiye’de Tarih Ders Kitapları

Okul tarih ders kitapları, geçmişle ilgili bilgilerin öğrencilere aktarıldığı resmi olarak devlet eliyle yapılan tarih Tarih eğitimin amaçları ve vatandaşlık eğitiminin amaçları arasında şekillenen okul kitapları tarih biliminin disiplin dışı amaçları doğrultusunda yer yer ideolojik bağlamda okul programlarında yerini almıştır.öğretiminin bireylere aktarıldığı temel araçlar konumundadır.

Cumhuriyetin ilk yılları 1923-1930 yılları arasında okullarda “Ahmet Refik, Fuat Köprülü, İhsan Şerif, Ali Reşad” gibi tarihçilerin kitapları okutuldu. Bu yazarlar II. Meşrutiyet döneminden o güne kadar okutulan tarih ders kitaplarını Cumhuriyet yönetimi anlayışına uygun olarak yapılan program değişikliklerine göre düzeltip tekrar yayınladılar. Dönem içerisinde ortaokul kitapları İngilizce ve Almanca’dan

çeviri idi. Lise kitapları da Fransız programlarında uyarlanan kitaplardı. Ahmet Refik olsun Fuat Köprülü olsun dönemin milli anlayışına göre Avrupa’da yazılan ders kitaplarını örnek göstererek yazdıkları kitapları bu anlayışla yapılandırıdılar. Fuat Köprülü’nün 1923 yılında 4. ve 5. sınıflar için yazdığı *Milli Tarih* adlı kitabı millilik anlayışının yansımalarını içerir (Ata, 2000, s.85-86).

1931 yılında yayınlanan Türkiye Cumhuriyet’inin ilk ders kitapları Türk Tarih Tetkik Cemiyeti tarafından Türk Tarih Tezi doğrultusunda yazılmıştır. Cemiyetin içerisinde “Afet İnan, Mehmet Tevfik, Samih Rıfat, Yusuf Akçura, Reşit Galip, Hasan Cemil, Sadri Maksudi, Şemseddin Vasif ve Yusuf Ziya beyler bulunmaktadır. Cemiyetin hazırladığı kitaplarda Türk medeniyetinin dünyada birçok medeniyete beşiklik ettiğine ve Türk ırkının üstünlüğüne dair görüşlere yer verilmiştir. Atatürk’ün ölümünden sonra dünyada yaşanan siyasî ve sosyal olayların etkisi ile şekillenen dış politikada batı yanlısı bir duruş benimsenmiştir. Bu politika beraberinde ‘Hümanizm’ akımını getirmiştir. Yeni olan bu kültürel akım, Anadolu kültür kaynağını Grek-Latin uygarlığında görmektedir. Türklerin etnik geçmişinden ziyade Anadolu’nun geçmişini ele almak isteyenler bu görüşü kısmen de olsa kabul etmiştir (Aktın, 2005, s. 68). Atatürk’ün ölümünden sonra Güngör’e (1982, göre “bir taraftan milliyetçilikten hümanizme doğru bir açılma bir taraftan da milli kültürün ihmal edilmiş veya reddedilmiş taraflarına yönelme şeklinde iki yönlü bir baskı oluşmuştur” (s.109). Bu baskılardan biri inkılâpçı aydınlardan diğeri memlekette yeni başlayan siyasi muhalefetten gelmiştir. Dönem içerisinde yazılan ders kitapları ilk dönemler, yalnız “Türk Tarih Tezi” ile şekillenirken, 1938’den sonra “Hümanizm” ve “Türk Tarih Tezi” etkisi altında yazılmıştır. 1939 yılında yazılan Şemsettin Günaltay’ın Tarih I kitabı ile, 1941 yılında Enver Ziya Karal, Cavit Baysun, Arif Müfit Mansel tarafından yazılan tarih ders kitaplarından, dünyadaki birçok uygarlığın Türk olduğuna yönelik iddialar ve Türklerle bir şekilde bağlantısı kurulan medeniyetlerin büyük çoğunluğu çıkartılmıştır.

1943 Maarif Şurası 1930’lı yıllardan beri yazılan ortaokul ve lise tarih ders kitaplarının çocukların düzeyine uygun olmadığını vurgulamıştır. Bu dönemde öğretmen alan Ziya Talat çocuk psikolojisine yönelik Piaget’in görüşlerini dile getirmiştir. Somut düşünme aşamasında olan çocuklara tarih öğretiminde müzelerin

gezdirilmesini istemiştir. Atatürk'ün de sık sık çağdaş tarih pedagojisi ile çağdaş müzecilik anlayışını bütünleştirmeye çalıştığı görülmüştür (Ata, 2000, s.86).

1944-45 yılından itibaren özel yayın evleri, ders kitaplarını basıp yayınlama haklarını elde etti. Yalnız uygulama aşamasında 1950 yılından itibaren özel yayın evlerine ait ders kitapları okullara girebildi. Böylece diğer yıllara kıyasla okul ders kitabı sayısında artış olmuştur (Yılmaz, 2005, s.91). Demokrat Parti döneminde ABD'den çok sayıda uzman gelip Türk eğitim sistemi üzerine çalışmalar yapmıştır. Eğitimde ABD'nin etkisi söz konusudur (Yılmaz, 2005, s.160). DP döneminde dünyadaki demokratikleşme hareketi Türkiye'yi etkilemiş, ders kitaplarında daha fazla demokratik kavramlar yer almıştır (Yılmaz, 2005, s.160).

1950-1970 döneminde Niyazi Akşit ve Emin Oktay'ın yazdıkları tarih ders kitapları revaçta olup uzun yıllar liselerde ders kitabı olarak okutulmuştur. Bunun yanında Bedriye Atsız, Hilmi Oran ve Enver Koray'a ait tarih ders kitaplarını da görmek mümkündür. Bu dönemin en büyük özelliği Türk Tarihine daha az yer verilmesidir. Bunun en önemli sebebi, 1940'lı yıllarda dünyada yaşanan sosyal ve siyasal gelişmelerin etkisi ile oluşan Hümanist akım dolayısı ile Klasik akımının getirdiği tarih yazımıdır (Aktaş, 2005, s.54). 1976 yılına kadar lise tarih ders kitaplarında iki isim hâkim olmuştur. Bunlar Niyazi Akşit ve Emin Oktay'tır. 1950'li yıllarda yazılmış olan bu kitaplar çok az bir değişiklikle 1980'li yıllara kadar liselerde okutulmuştur. 25 Mayıs 1970 yılı 1608 sayılı Tebliğler Dergisinde Lise I, II ve III sınıflarda okutulacak tarih ders kitapları belirtilmiş, altıncı maddede; “belirtilen kitapların dışında hiçbir kitabın okutulamayacağı”nın altı çizilmiştir. 23.12.1974 tarihinde, liselerde okutulacak tarih kitaplarının tek tip olması yönünde bir karar da bulunmaktadır. Bu kararın, 1976-1977 öğretim yılı başından itibaren yürürlüğe gireceği, IX. Milli Eğitim Şurası'nda da belirtilmiştir. Sonuçta 1976-1977 ders yılında okutulan tarih ders kitapları ısmarlama yöntemle belirli yazarlara yazdırılmıştır. Bu kitaplar, Atatürk ilkelerine ters düşen ifadeler içermeleri ve bilimsel yanlışlarla dolu olmaları sebebiyle çokça eleştirilmişlerdir. Türk Dil Kurumu Kafesoğlu-Deliorman ve Öztuna'nın kitaplarını eleştirmektedir. Bu rapora göre, tek tip ders kitapları, eğitim felsefesini ve görüşlerini çağdaş değerlerden uzaklaştırmakta, Cumhuriyetin getirdiği değerler çizgisini değiştirmektedir (1976, s.

10-15, Akt: Sarı, 2005, s.52). Güngör’e (2005) göre “1976 yılında Kafesoğlu ve Deliorman ikilisi, Akşit ve Oktay’ın çok önemseydiği Yunan-Roma uygarlıkları yerine Türk-İslam tarihini ayrıntılarıyla ele almaya başlamış ve ‘Türk-İslam Sentezi’ olarak nitelenebilecek yeni bir anlayışın temsilciliğini yapmıştır” (s.399). Kafesoğlu ve Deliorman çalışmalarının 1980 sonrasında hazırlanan tarih ders kitaplarına öncü olduğu da söylenebilir.

Milliyetçi Cephe Hükümetleri döneminde değişen lise tarih ders kitaplarının, bir önceki döneme tepki amacıyla yazıldığı anlaşılmaktadır. Türk-İslam sentezinin, hümanizme tepki olarak ortaya çıkması neticesinde dönemin kitaplarında birbirine zıt iki görüş tespit edilmektedir. Hümanizm etkisinde yazılan ders kitaplarında Avrupa tarihinin ağırlığı hissedilirken, Türk-İslam sentezinin etkisinde yazılan kitaplarda Türk tarihinin ağırlıklı olarak yer alması, kitaplar arasında tezat bir görüntü oluşturmaktadır. Dolayısıyla, değişen siyasi iktidarın bakış açısına göre tarih ders kitapları da değişmiştir (Sarı, 2005, s.47).

26.06.1984 tarihinde Talim ve Terbiye Kurulu onayını alan Yüksel Turhal’ın “Tarih 2” çalışması ve 30.07.1986 tarihinde Talim ve Terbiye Kurulu onayını alan Faruk Sümer ve Yüksel Turhal’ın birlikte hazırlamış oldukları “Tarih 1” çalışması, 1983’teki yeni müfredat programına göre hazırlanan ilk tarih ders kitaplarından. Bu çalışmalar yıllarca okutulan Akşit ve Oktay’ın ders kitaplarının da yerini almıştır. 1950’li yıllardan 1980’lerin sonlarına kadar Akşit ve Oktay’ın kitapları kullanılmış, 1980’lerin sonlarında ise Turhal ve Sümer gibi yazarların tarih ders kitapları ile birlikte yeni tarih ders kitapları gündeme getirilmiştir. Dönemin tarih ders kitaplarında “Türk-İslam Sentezi”nin izlerine rastlanmaktadır. “Türk-İslam Tarihi” konularına verilen büyük önem ve bu konuların ayrıntılı anlatımı bu sentezin etkisini yansıtabilecek niteliktedir (Güngör, 2005, s.399–400).

1992 tarihli yeni program ile üç yıllık tarih öğretimi iki yıllık tarih öğretimine indirilir. Yeni hazırlanan tarih ders kitapları da iki yıllık konu dağılımına göre hazırlanır, programa göre hazırlanan ders kitapları “Tarih 1” ve “Tarih 2” adıyla basılır. 1992 yılında bir yandan, iki yıllık tarih öğretimine geçilirken, diğer yandan “Kredi Sistemi”nin ürünleri olan; Genel Türk Tarihi, Osmanlı Tarihi ve İslam Tarihi

dersleriyle tarih öğretimi geliştirilmeye çalışılır. Türkiye, 1991 yılında SSCB'nin dağılmasından sonra, bağımsızlığını kazanan Türk cumhuriyetleri ile yakın ilişkiler kurmuş ve tarih ders kitaplarında da bu konular; Türklerin, Türkiye dışındaki varlığı olarak önem kazanmıştır. Tarih ders kitaplarına “Türkiye Tarihi” başlığı altında üniteler yerleştirilmiş ve Türklerin sadece Türkiye’de değil dünyadaki varlığı da öğrencilere tanıtılmaya çalışılmıştır. Türkmenlerden, Hindistan’da varlık gösteren Bâburlü Türklerine kadar dünyanın dört bir yanındaki Türk varlığı ayrıntıyla ele alınmıştır. 1980–2000 döneminin tarih ders kitaplarında “Türk Tarih Tezi”nin etkisi tümünden silinmemişse de oldukça zayıflamıştır (Güngör, 2005, s.399–400).

2.5.4.1 *Türkiye’de Ders Kitapları Seçimi İle İlgili Mevzuat

Okullarda okutulacak ders kitaplarının standartları Milli Eğitim Bakanlığı’na belirlenmektedir. Ders kitapları ilgili yönetmeliklerle devlet denetimi ve desteği altındadır. “Ders Kitaplarının Nitelikleri” yönetmelikle belirtilmektedir;

a) Anayasaya ve kanunlara aykırı hususları içeremez.

b) 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda yer alan Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarında belirtilen "Atatürk İnkılâp ve İlkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek" hükmüne ve Türk Millî Eğitiminin Temel İlkelerine uygun olarak hazırlanır.

c) Temel insan haklarına aykırılık taşıyamaz. Cinsiyet, ırk, din, dil, renk, siyasî düşünce, felsefî inanç, mezhep ve benzeri ayrımcılık içeremez.

ç) Bilimsel ilke ve yöntemlere uygun olarak hazırlanır.

d) Reklâm niteliğinde öğeleri içeremez.

Ders kitapları seçiminde yönetmelikteki belirtilen ilkelere uygun olması şartı aranmaktadır. Talim Terbiye Kurumu kitabın hazırlanması ve hizmete sunulması

* Bu bölümdeki alıntılar Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinden <http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/derskitaplarionyonetmeligi.htm> web sitesinden alıntılanmıştır

aşamasını faklı şekillerde gerçekleştirebilmektedir. Bakanlıkça ders kitapları yarışma, sipariş, satın alma ve yazdırma usulleriyle temin edilmektedir. Kurum ders kitabıyla ilgili ödüllü ya da ödüksüz bir yarışma açabildiği gibi sipariş usulü ile kişi veya komisyona yazdırabilmektedir. Satın alma durumunda ise yurt içinde veya dışında yazılmış ya da tercüme edilmiş olan kitaplar ilgili birimce incelenir ve raporlarıyla birlikte başkanlığa sunulur. Kitap Bakanlık teşkilâtında görevli elemanlara veya bunların kuracağı bir komisyona hazırlatılabilir. Bu durumda da sipariş usulündeki yol izlenir. Özel kesimce hazırlama (Değişik: 5.4.2005/25777 RG). (Değişik alt bend: 3.3.2007/26451 RG) baskıya hazır nüshanın üç adedi, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitapları ile birlikte takım hâlinde her yıl incelenmek üzere Ocak, Şubat, Mart aylarında başkanlığa teslim edilir. Hangi ders kitaplarının öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı ile birlikte takım hâlinde verileceği ilgili dersin öğretim programının kurul kararında belirtilir.

Kurulun belirleyip gerekli düzeltmelerin yapıldığı ders kitaplarında okutulma süresi “Madde 13-(Değişik: 17.3.2004/25405 RG ilk kabul edildiği öğretim yılından itibaren beş öğretim yılı” olarak belirtilmiştir. Okutulma süresinin uzatılmasıyla ilgili yönetmelik maddesinde

“-(Değişik:3.3.2007/26451 RG) Okutulma süresi sona eren ders kitaplarının süreleri uzatılmaz. Ancak alanında ders kitabı bulunmayan veya bir kitap bulunan ders kitaplarının birer yıl süreyle uzatılıp uzatılmamasına; ilgili birimlerin veya başvuru sahiplerinin Başkanlığa başvurusu sonucunda Kurulca karar verilir. Bu durumdaki kitaplar için süre uzatımı, en fazla iki defa yapılabilir. Bakanlık kitaplarının güncelleştirilmesinden ve yenilenmesinden ilgili birim sorumludur

Ders kitaplarına ait fiyat belirlemesi kurul tarafından olmaktadır. Kurulun belirlediği fiyatın dışında satış yapan kitaplar tespit edildiğinde kitabın kabulüne dair kararı kurul iptal eder ve kitap ders listesinden çıkarır. Talim Terbiye Kurulu’nun belirlediği kitaplar Tebliğler Dergisi’nde yayınlanır. Devamında örgün ve yaygın eğitim kurumları Tebliğler Dergisi’nde yayınlanan okutulacak ders kitaplarının seçiminde yönetmeliğe göre aşağıdaki yolu izler.

Madde 23- (Değişik: 12.8.1998/23431 RG) a) Kurulca kabul edilen ders kitaplarının yayımlandığı Tebliğler Dergisinin her öğretmen tarafından incelenmesi okul yönetimince sağlanır.

b) İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okutulacak ders kitapları, ilgili sınıf ve branş öğretmeni tarafından seçilir.

Sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni, seçtikleri kitapların seçme gerekçeleri konusunda zümre öğretmenler kuruluna bilgi verirler. Bu toplantıya okul-aile birliği başkanı ya da uygun göreceği üyelerin katılması sağlanır.

Sınıf ve branş öğretmeni, seçtiği kitap listesini gereği için okul müdürüne sunar.

c) Okul yönetimleri, Talim ve Terbiye Kurulunca kabul edilen ders kitapları çeşitlerinin okul ve sınıf kitaplıklarında bulundurulmasına özen gösterirler.

d) (Ek: 17.3.2004/25405 RG) Bakanlık, resmî ilköğretim ve ortaöğretim kurumları⁽¹⁰⁾ öğrencileri için belirleyeceği derslerin kitaplarını satın alabilir. Bu ders kitaplarının seçiminde, Yönetmeliğin kitapların seçimine ilişkin hükümleri uygulanmaz.

Talim Terbiye Kurulu “Madde 28- Tebliğler Dergisinde yayımlanan ders kitaplarından başka hiçbir eser ders kitabı olarak öğrencilere aldırılamaz” hükmü ile ders kitapları seçiminde belirleyici tek organ olduğunu yasal olarak belirlemiştir.

Tablo 2.10 *2009-2010 Okullarda Okutulacak Sosyal Bilgiler/Tarih Ders Kitapları

Kitap Adı	Yazarlar
İlköğretim Sosyal Bilgiler (Coğrafya)6 Ders Kitabı	Dr.İ.E. Özatenç, S. Kutoğlu, G. Terkan, A. Bilir M.E.G.S.B Yay.
İlköğretim Sosyal Bilgiler (Tarih) 6 Ders Kitabı Kılavuz Kitabı	Dr.İ.E. Özatenç, D. Geylan, N.Uçar, A. C. Özada.
İlköğretim Sosyal Bilgiler (Coğrafya) 7 Ders Kitabı	Dr. İsmail Özatenç, Uzm. S. Kutoğlu, G. Terkan, A.Bilir M.E.G.S.B Yay.
İlköğretim Sosyal Bilgiler 7 (Tarih) Ders Kitabı	Sosyal Bilgiler 7(Tarih) Dr. İsmail Özatenç, A. Candan, N. Uçar, D. Geylan M.E.G.S.B Yay.
İlköğretim T.C. Ğnkılap Tarihi ve Atatürkçölük 8 Ders Kitabı	A.Yıldız, Ö.F.Evirgen, S.Başol, M.Koyuncu, T.Yıldırım TC Milli Eğt. Yay.
Ortaöğretim Tarih 9	A.Sever, M. Yurtbay, T. Özcan, Y.Okur, İ.Genç Millî Eğt. Yay
Ortaöğretim Tarih 10	. Genç, V. Cazgır, Ş. Türedi, M. Çelik, C. Genç TC Milli Eğt. Yay
T.C.İnkılap Tarihi ve Atatürkçölük	M. Çakmak, M. Genç, İ. Akdin TC

* Kitap listesi <http://www.talimterbiye.mebnet.net/duyurular/2009-2010/kitaplistesi.pdf> adresinden alınmıştır.

Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi	M. Aksoy, A. Sever, E. Aydın, M. Öztürk, H. Kızıltan, Y. Okur
---	---

Ders kitapları devlet okullarında ücretsiz, özel öğretim kurum ve kuruluşlarında ücretli olarak öğrencilere satılmaktadır. "İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerine Ücretsiz Ders Kitabı Projesi" 2003-2004 öğretim yılından itibaren MEB tarafından yürütülmektedir. Kitapların siparişinde gelişen teknoloji de aracılık etmektedir.

III. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1 Araştırmada Kullanılan Yöntem

Bu araştırma “Yapılandırmacı Bakış” açısının Türkiye, İngiltere ve ABD’deki sosyal bilgiler/tarih ders kitaplarında ve öğretim programlarında II. Dünya Savaşı örnekleminde yola çıkarak nasıl uygulandığını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Çalışma nitel bir araştırma olup amaçlı örnekleme yöntemleri ve doküman analizi yöntemi ile verilerin analizini içermektedir.

Araştırmada kullanılan doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman analizi tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi, diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işe yarayabilir. Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir. Eğitimle ilgili bir araştırmada; ders kitapları, öğretim programları, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeler vb. veri kaynağı olarak kullanılabilir. Doküman analizi tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanıldığında, dokümanların araştırmanın amacına göre kapsamlı bir içerik analizi yapılması gerekmektedir. Burada araştırmacının karşısına başka bir zorluk da çıkabilir ”tüm doküman verisi... bir bütün olarak analize konu olması mümkün” olmayabilir. Araştırmacı bu zorluğu aşmak için analize konu olan veriden örneklem seçme yoluna gidebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 188, 189–197). Araştırmada seçilen örneklem araştırmanın teorik çıkarsamaları ile belirlendi. Teorik örneklem Kümbetoğlu’nun (2008, s.100) belirttiği gibi “Örneklem araştırmanın başlangıç aşamasında tahmin edilemez, oluşturulamaz. Araştırma süreci içinde teorik bir

doym noktasına ulaşılana kadar, rneklemi oluşturacak birim ya da bireylerin seçimi devam eder”.

Araştırma dökümanı olan ders kitaplarının seçiminde ABD’de benzer bir sorunla karşılaşıldı. 50 eyaletin yer aldđđı bir ülkede hangi eyaletlerdeki ders kitapları seçilecekti. Yapılan araştırmaların neticesinde ülke eyalet programları ve ulusal programların ortak bir yapılandırımcı anlayışa sahip olduğu ve çalışmanın odak noktasını oluşturan ders kitaplarının eyalet içerisinde yayınevlerine göre çeşitlilik gsterdiđđi tespit edildi. Sorunu çözmek için ABD devlet okullarında kullanılan ders kitaplarının listesi çıkarıldı. Çok sayıda farklı kitaplara ulaşıldı. Bu kitapların büyük bir çoğunluğu dünyada en büyük okul ders kitapları hazırlayan kuruluşlar tarafından basılmaktaydı. 2009 verilerine göre ABD’de en büyük kolej ders kitapları hazırlayan kuruluşlar:

- Pearson Education (including such imprints as Addison-Wesley and Prentice Hall)
- Cengage Learning (formerly Thomson Learning)
- McGraw-Hill
- Houghton Mifflin Harcourt

Tez konusu ülkedeki yapılandırımcı eğitim anlayışını tarih ders kitapları üzerinde yansımasını tespit etmek olduğu için eyaletten ziyade farklı yayın evlerine ait kitaplar çalışma örneklemine alındı. Yayın evi şirketleri kendi yazarlarıyla ders kitaplarını hazırlamakta ve çalışmalarıyla eğitim üzerinde doğrudan bir etki alanına sahiptir.

Türkiye’de eğitim sistemi ve tüm bileşenleri tek bir merkezden yönetilmekte ve kontrol edilmektedir. Dolayısıyla eğitim sistemi ve ders kitapları tüm ülke genelinde aynıdır. Ders kitapları çeşitlilik göstermesine karşın devlet okullarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılan ders kitapları kullanılmaktadır. Çalışma rneklemine bakanlığın yayınladıđđı farklı yazarlar tarafından yazılan tarih ders kitapları oluşturmaktadır.

İngiltere tarih ders kitabında seçilen örneklem okullardaki tarih eğitimini şekillendiren ve tarih ders kitapları çalışmalarıyla adı duyulan SHP'ye (School History Project) ve Secondary History Project tarafından çalışmaları yürütülen tarih projelerine uygun ders kitabı basan Heineman yayın evine ait tarih ders kitapları seçildi.

Araştırma aşamasında ABD tarih ders kitaplarından her birinin 700 sayfaya ulaşan sayfa sayısı ve İngiltere ders kitaplarıyla beraber binlerce sayfaya ulaşan kitapların çeviri sorunu ve analizi eldeki veri sütunu içerisinde örneklem oluşturmayı zorunlu kıldı.. Şimşek ve Yıldırım'ın (2008, s.197) belirttiği gibi “Doküman incelemesine dayalı araştırmalarda, tüm doküman verisinin bir bütün olarak analize konu olması mümkün olmayabilir. Bu nedenle çoğu zaman araştırmacılar, eldeki veri setinin içinden bir örneklem oluşturmaya çalışır”. Sorunun çözümüne yönelik Türkiye, İngiltere ve ABD ülkelerine ait tarih ders kitapları arasında ortak işlenen konular arasında II. Dünya Savaşı örnekleme seçildi. II. Dünya Savaşı dünyanın en büyük askeri gücü, en büyük savaş hattı ve en yıkıcı silahları içeren çok fazla ölümün ve çok fazla acının yaşandığı bir savaş olması ve örneklem olarak çalışma kaynaklarının genişliği nedeniyle tercih edildi. Bu kadar önemli olan bir konunun üç ülkenin ders kitabında ele alınışının “Yapılandırmacı Eğitim Anlayışını” açısını ortaya koymak açısından oldukça önemli olacağı düşünüldü.

Bu üç ülkedeki örneklem “*Amaçlı Örneklem*” grubuna girmektedir. Amaçlı örnekleme araştırmacılar kendi amaçlarına hizmet eden elemanları kendileri seçer. Yani seçilen elemanlar, araştırmacının ihtiyacına göre belirlenmiştir (Dilek, 2006. s.26). Araştırma amacımız İngiltere, Türkiye ve ABD’de yapılandırmacı eğitim anlayışının ders kitaplarına nasıl yansıdığını tespit etmektir. Bu amaçla ülkede en çok ders kitabı basan yayınevlerine ait ders kitapları amaçlı örneklemimiz oluşturdu. Seçilen ders kitaplarının özellikle ABD’de ansiklopedik nitelikte olması araştırma örnekleminde yeni bir örneklem oluşturulmasına neden oldu. Ders kitaplarında ortak işlenen konular arasında en fazla trajedik boyutu olan II. Dünya Savaşı örnekleme alındı. Bu şekilde araştırma yöntemi *Amaçlı Örneklem (purposive sampling)* yöntemlerinden “*Maksimum Çeşitlilik Örneklemesi*” yöntemiyle oluşturuldu. “Buradaki amaç göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme

çalışılan probleme taraf olabilecek çeşitliliği maksimum derecede yansıtmaktır”. Patton’a (1987) göre maksimum çeşitlilik gösteren bir örneklem oluşturmak “örnekleme dahil olan her durumun kendine özgü boyutlarının ayrıntılı bir biçimde tanımlanması[na] ve büyük ölçüde farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak temalar ve bunların değerinin ortaya çıkarılması[na]” yardımcı olacaktır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve sonuçlar başka bir yöntemle elde edilecek sonuçlardan daha zengin olacaktır (Şimşek, Yıldırım, 2008, s.109). Buradaki amaç bir genellemeye ulaşmak değildir. Tespit edilmeye çalışılan yapılandırmacı bakış açısının, ders kitaplarında uygulanışı hakkında bilgi sahibi olmak ve uygulamanın düzeyini belirlemektir.

Ders kitaplarının analizinde tarih metodolojisi çerçevesinde öğrencilere kazandırılmak istenen tarihsel düşünme becerileri ve yapılandırmacı anlayışın kesiştiği ortak kodlama bir tablo oluşturuldu. Bir eksen temelinde yapılmaya çalışılan kodlama üzerine Fielding (2001) şu şekilde bir açıklama getirmektedir “Araştırmacı ... oluşturduğu kodlar üzerine odaklanır. Verilerin sınıflanması ve alt sınıflar arasında ilişkiler belirlendikten sonra ana örüntüler ve verinin ana eksenine ortaya çıkmış olur. Araştırmacı kategoriler ve alt kategoriler arasında gruplamalar, temalar arasında gruplamalar, temalar arasındaki ilişkiyi analiz ederken yararlanılacak örüntüleri oluşturur” (Akt: Kümbetoğlu, 2008, s.125). Tablodaki kodlamalar bazı ders kitaplarında birebir karşılık bulamayınca daha genel kavramlarla ifade edildi. Ölçeğin tutarlılığı artırılmaya çalışıldı. Süreç içerisinde karşılaşılan sorunlara takınılan tutumu onaylar şekilde Maxwell (1996) bu durumu “Araştırma süreci içerisinde araştırmanın yönü değişebilir, yeni problemler ortaya çıkabilir ve yeni yöntemlere başvurulması gerekebilir” şeklinde ifade etmiştir (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.46). Yıldırım ve Şimşek (2008) tüm bu değişiklikleri ve ayarlamaları sosyal olay ve olguların karmaşık doğasına uygun bir araştırma deseni oluşturma çabası olarak değerlendirir (s.46).

Güvenirlik gerçeklik için ön koşul olup bir ölçeğin tutarlılığını gösterir. Bir araç güvenilirse ölçmek istediği özellikleri tutarlı biçimde ölçer ve her ölçmede birbirine yakın sonuçlar verir. Tekrar edilebilirlik önemlidir (Balcı, 2001. s.115). Marshall ve Rossman (1968) nitelik araştırmalarda yorumsamacı bakış açısından güvenilirliği

tekrar edilebilirlikle açıklamayı sorunlu olarak görmektedirler. Nitel araştırmalarda kontrol, standartlaştırma, deneysel çalışmalar ve kavramlaştırmayı da içeren bir ortam kurulamamaktadır. Güvenirlik her zaman aynı düzeneği kurarak gerçekleştirilememektedir (Akt: Kümbetoğlu, 2008, s.52). Yıldırım ve şimşek ise (2008) toplumsal araştırmalarda insan faktörünü göz önüne alarak davranışlarının durağan olmayıp sürekli değişen ve karmaşık bir yapıda olması nedeniyle sosyal olaylarla ilgili bir araştırmanın aynen tekrarının mümkün olmadığını vurgular. Üstelik aynı verileri iki farklı araştırmacının da farklı algılamasını ve farklı yorumlamasını kaçınılmaz olarak değerlendirmektedirler (s.259). Bu nedenle Kümbetoğlu’nun ifade ettiği gibi (2008) niteliksel araştırmalarda “güve[nir]lik sözcüğünden çok ‘uygunluk’ (yöntemin amaca uygunluğu), ‘açıklık’ (uygun başka yöntemlerin kullanılmasına imkan yaratma), tartışma, ‘muhavere’ (araştırma verisini araştırmacıların tartışmasına, birlikte yorumlamasına ve bulguların sonuçlarını değerlendirmesine imkan verme) gibi sözcükleri dikkate” almak gerekmektedir (s.52).

Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirlik kavramları dışında niteliği artıracak alternatif “i geçerlik” yerine “inandırıcılık”, “dış geçerlik” (ya da “genelleme”) yerine “aktarılabilirlik”, “i güvenirlik” “tutarlık” ve “dış güvenirlik” (ya da “tekrar edilebilirlik”) yerine “teyit edilebilirlik” kavramlarını kullanmayı tercih etmektedir (Aktaran; Yıldırım, şimşek, 2008, 274). Özetlemek gerekirse Yıldırım ve şimşek’in (2008) ifadelerinde yer bulduğu gibi araştırmacının doğru bilgiye ulaşma konusunda gereken önlemleri alması geçerliliği, araştırma süreci ve verileri açık ve ayrıntılı bir biçimde tanımlama güvenirliği artıran bir uygulamadır. Geçerlilik güvenirliği güvence altına alan bir uygulamadır. Dolayısıyla geçerliliğe verilen önem aynı zamanda güvenirliği sağlamaya yönelik de atılan önemli bir adımdır (274).

Araştırma sürecinde dış güvenirliği sağlamak açısından ders kitabında verileştirilen soruların analizinde kullanılan kavramsal ereve tarihsel düşünme becerileri temel alınarak hazırlanıp tanımlandı. Ölçüt kriterler arasında genel uzlaşmayı sağlamak ve teyit ettirmek için tez danışmanı Prof. Dr. Dursun Dilek ile görüşüldü. Araştırmada i

güvenirliği sağlamak için de analiz edilen tarih ders kitaplarının ilk önce betimsel bir analizi yapıldı. İç güvenirlikte tutarlılığı arttırmak için verilerin toplanması, analizlerin yapılması ve sonuçlara ulaşılması aşamasında Doç. Dr. Halil Ekşi ve Prof. Dr. Dursun Dilek ile sürekli görüş alışverişinde bulunuldu.

Doküman incelemesinde araştırmanın güvenirliği açısından kaynakların özgün olup olmadığının kontrol edilmesi önemli bir kriterdir. Araştırmacı dokümanları kapsayan veriler asıl kaynaklardan oluşmalıdır (Yıldırım, Şimşek, 2008, s.195). Bu bağlamda araştırma verilerimizi oluşturan ders kitapları ABD’de ülkenin en büyük yayınevleri tarafından bastırılan orijinal tarih ders kitapları, İngiltere’de ise okul tarih ders kitapları ve tarih eğitimi üzerine yaptığı araştırma ve çalışmalar ile ülkede önemli bir güvenirliğe sahip Schools History Project kurumuna ait ders kitabı ile lise düzeyinde yaygın kullanılan Heineman yayınevine ait ders kitapları analiz edildi.

İngiltere’de tarih ders kitapları sorgulamaya dayalı bir tarih anlayışını ortaya koyan National Curriculum’a (UK) ait Ulusal Tarih Programı rehber alınmaktadır. Ulusal diğer kurum ve kuruluşlar Qualifications and Curriculum Authority (QAC), National Council for Curriculum and Assessment (NCCA), İSEB, QCDA, The Nuffield Primary History Project (NPHP) vb kuruluşlar tarih eğitiminde ve öğretiminde ders kitaplarının şekillenmesinde doğrudan ya da dolaylı bir etkiye sahiptir. İsimleri sıralanan bu kuruluşların tarih öğretimi ve değerlendirilmesi ile ilgili standartları tespit edildi. Türkiye’de devlet okullarında okutulan tarih ders kitapları ve programlar MEB’e (Milli Eğitim Bakanlığı) aittir. Ders kitapları ve öğretim programları organize edilmiş ve gözden geçirilmiş nitelikli veri kaynaklarıdır. Nitelikli olan bu veri kaynakları ders kitapları ve programların birlikte incelenmesi araştırmanın geçerliliğini ve güvenirliğini artırmaktadır.

3.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırma bir durum araştırması olduğu için geneli içermemektedir. Evren kavramı kullanılmamaktadır. Çalışma örneklemini Türkiye’de II. Dünya Savaşı örneklemini MEB tarafından hazırlanan 9. sınıf TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ve 12. sınıf

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitapları içermektedir. Ders programı ise Milli Eğitim Talim Terbiye Kurulu'nun hazırladığı yeni yapılandırmacı programlardır.

İngiltere'de çalışma örneklemini The Schools History Project'e ait Peace and War ve Secondary History Project'de Heineman'a ait The Modern World kitabı oluşturmaktadır. Ülkedeki ulusal program ile ders kitapları değerlendirildi.

ABD'de ile ilgili örneklemini Thomson Wadsworth'a yayınevine ait World History (K9-K10), Glencoe McGraw-Hill yayınevi tarafından basılan World History (K10-K12) ve Houghton Mifflin Harcourt'ın yayınevine ait Social Studies World Cultures & Geography (K6-K8) ders kitapları oluşturmaktadır. Program olarak da ABD'de I. ve II. Kademe okullarda Ulusal Sosyal Bilgiler Programı (NCSS) içerisindeki tarih programı standartları ve K-12 Ulusal Okul Tarih Merkezi (NCHS) standartları, New York ve Teksas eyaletine ait Sosyal Bilgiler Programı çalışma örneklemini oluşturdu.

3.3 Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri ABD ve İngiltere tarih ders kitaplarından II. Dünya Savaşı örneklemini İngilizceden Türkçeye çevrilerek elde edildi. Türkiye'de ise MEB tarafından yayınlarından yapılandırmacı anlayışa göre oluşturulan "TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi" ders kitaplarından II. Dünya Savaşı üniteleri alındı.

Araştırmanın ikinci veri kaynağı tarih dersi öğretim programlarıdır. İngiltere'de QAC, NCCA, İSEB, QCDA, NPHP vb. kuruluşlara ait internet sitelerinden tarih programlarına ulaşıldı. ABD'de I. ve II. Kademe okullarda NCSS içerisindeki Tarih Programı Standartları ve K-12 Ulusal Okul Tarih Merkezi (NCHS) Standartları, New York ve Teksas eyaletine ait Sosyal Bilgiler Programına "Eğitim Dairesi"ne (Education Agency) ait web sitelerinden ulaşıldı. Elde edilen programlar birer veri kaynağı olarak çalışmada yer aldı.

3.4 Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde ABD ve İngiltere sosyal bilgiler/tarih ders kitaplarında II. Dünya Savaşı ile ilgili bölümler ve ülkelerin Tarih/Sosyal Bilgiler Programları İngilizce'den Türkçeye çevrildi. Ders kitapları öncelikle “Betimsel Analize” tabi tutuldu. Betimsel analiz sırasında kitaptaki sorular kodlandı. Daha önce tarihsel düşünme becerileri ve yapılandırmacı eğitim anlayışının ortak noktaları doğrultusunda hazırlanan tablo ile ders kitabında kodlanan ilgili bölümdeki sorular içerik analizine tabi tutuldu. Bir sonraki aşamada ders kitaplarında betimsel ve içerik analizi sonucunda elde edilen veriler aynı ülkelerin sosyal bilgiler/tarih programları çerçevesinde yorumsal olarak analiz edildi. Bu şekilde programlarda belirlenen yapılandırmacı eğitim anlayışının ders kitaplarına yansımaları ortaya konulmuş oldu.

3.4.1 Betimsel Analiz

Dey'de (1993) veri analiz sürecinde “betimleme” aşamasını önemsemekte olup art arda sıraladığı “sınıflandırma”, “ilişkilendirme” sürecini başlatan ilk halka olarak ayırmıştır. Dey araştırmacının verileri tanımlaması aşamasında, okuyucunun “verilerin toplandığı ortama, verilerin ayrıntısına ve derinliğine, araştırmaya katılan bireylerin görüşlerine ve araştırma sürecine ilişkin bilgilerin ilk elden edinmesini amaçlar” (Yıldırım, Şimşek, 2008, s.223).

Betimleme araştırma verilerine anlam kazandıran bir aşamadır. Araştırma sürecinde betimsel analiz ile ders kitabının içerik olarak nasıl yapılandırıldığı belirlenmeye çalışıldı. Analiz içerisinde kitabın sayfa sayısı, içerisindeki bölüm başlıkları, alt başlıklar, konular, görsel malzemeler ve tarihsel kanıtların varsa kitapta yer alan diğer öğelerin isimlendirilişi, düzenlenişi, görsel malzemelerin konuya uygunluğu, konuların yapı ve sıralamaya uygunluğu ve konuların kitap içerisindeki dağılımına yer verildi.

3.4.2 İçerik Analizi

Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler içerik analizinde daha derinlemesine incelenir. Benzer şekilde “Cohen ve Manion içerik analizini, iletişimin içeriğinden çıkarımda bulunma problemini geniş bir çerçevede incelemek için özellikle geliştirilmiş çok amaçlı bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır” (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.21). İçeriğe yönelik gözden kaçan fark edilmeyen “kavram” ve “temalar” bu analizle ortaya çıkarılır. Bu amaçla toplanan veriler önce amaca göre kavramlaştırılır, daha sonra ortaya çıkan kavramlar usulüne uygun biçimde düzenlenip veriyi işaret eden temalar belirlenir. Strauss ve Corbin(1990) “Bir kavrama bir ad verdiğimiz zaman; o kavramla ilgili sorular sorabiliriz, o kavramı inceleyebiliriz ve başka kavramlarla ilişkilendirebiliriz” demektedir (Yıldırım, Şimşek, 2008, s.227). Çalışma içerisinde kavramlaştırıp beraberinde hazırlanan sorular yapılandırmacı tarih anlayışının belirgin temaları etrafında şekillendirildi. Temalar içerik analizinde elde edilen kavramlardan daha soyut ve geneldir.

İçerik analizinde “Gramatik bakımdan birbirine bağlanmış bir grup kelime, diğer bir deyişle cümle ya da paragraf birim olarak alınabilir. Cümle veya paragraflar gramatik bakımdan ele alınabileceği gibi, anlam açısından da incelenebilir” (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.65). Tarihsel yapılandırmacı anlayışı ortaya koymak için yapılandırmacı anlayışla kesişen tarihsel kavrama ve düşünme becerilerine temalara ayrıldı.

Tablo 3.1 İçerik Analiz Tablosu

Temalar	Kodlar
Anahtar sorular	Bağlantı, başlangıç soruları ve kavram çalışmasına yönelik sorular.
	Görsel kaynaklara yönelik tanımlayıcı sorular
	Zaman, değişim ve sürekliliği belirten sorular
Tarihsel kavramaya yönelik bağlantı soruları	Tarihsel bilgiyi/kaynağı kavramaya yönelik olay ve olguların tanımlama, çıkarım yapma, temel öğeleri listeleme, en önemli şeyleri tespit etme, sebep sonuç ilişkisini sorgulama
	Problem çözme içeren tarihsel kaynaklar üzerinde çalışmaya yönelik sorular

Tarihsel Yapılandırmaya Yönelik Soruları	Tarihsel bağlam içerisinde öğrencinin düş gücünü harekete geçiren soru ve aktiviteler (broşür, poster hazırlama, tarihsel empati, perspektif geliştirme ve alma)
	Öğrencinin işbirliği içerisinde ya da bireysel çalışmasına yönelik proje ve ödevler

Tablo’da görülen temaları içeren soru türleri belirlendi. II. Dünya Savaşı ünitesinde “Anahtar, tarihsel kavrama ve tarihsel yapılandırma” temalarına yönelik öğrenciye yöneltilen sorular türleri kodlama aşamasından geçirilerek hangi tema sınıfına girdiği belirlendi. Kısacası soru türleri kod olarak adlandırıldı. Temalar ve kodlarla şekillendirilen kriterler doğrultusunda II. Dünya Savaşı ünitesi içerik analizine tabi tutuldu.

3.4.2.1 Anahtar Soruları

Anahtar sorular çocuğun zihninin yeni tarihsel bilgileri yapılandırmaya hazır hale getirilmesine yönelik sorulardır. Geçmiş anlamada, hayal etmede ve düş gücünü harekete geçirmede temel olan unsurlardır. Geçmiş yapılandırmada tarihi olayların kilit isimleri, şahıs fotoğrafları, temsili resimler, tarihi olay ve mekâna ait fotoğraflar, haritalar, aktarılan döneme ait zaman çizelgeleri ve tarihsel olaya uygun kavramlar çalışma içerisinde anahtar tema olarak isimlendirildi. Anahtar tema soruları içerisinde, öğrencinin yeni öğrenmesini önceki öğrenmesi üzerine yapılandırmasına aracılık eden bağlantı soruları ya da yeni konuya yönelik başlangıç soruları da dahil edildi.

Yapıcı’nın (2006) ifadelerinde yer bulduğu gibi “başlangıç soruları” olarak adlandırılan “*anahtar sorular*”, aşamalı bir seyir izleyerek etkileşim halinde birbirlerini ilerleten “sorgulama” ve “ardıl sorulara” alt yapı oluşturur. Anahtar sorular sağlıklı bir tarihsel sorgulama sürecinin yapılandırılmasında öğrencinin bilişsel ve duyuşsal olarak hazır bulunuşluk düzeyini artırır ve çocuğun zihnindeki yapılandırmacı sürecin başlangıcında tetikleyici eylem görevini görür. Bu bağlamda çalışmada yer verilen anahtar girdileri ve soruları üç aşamada gruplandırıldı:

- Başlangıç soruları ve kavram çalışmasına yönelik soru ve aktiviteler.
- Görsel kaynaklara yönelik tanımlayıcı sorular (resim, grafik, tablo ve harita)
- Zaman algısına yönelik sorular.

İşlenecek bölümlere ait öğrencilerin bilmesi gereken ön bilgiler ve öğreneceği bölüme ait hazırlık niteliğindeki sorular yapılandırmacı bir anlayışın izlerini sürmek açısından önemlidir. Çünkü yapılandırmacılık, yeni karşılaştığımız bilgileri önceki bilgilerimizle ilişkilendirerek öğrenmek ve böylece daha önceden bildiğimiz konulara bağlı olarak yeni öğrenmeler oluşturmak anlayışına dayalı bir yaklaşımdır.

Tarihsel yapılandırmacı bir anlayışın oluşumunda görsel unsurlarla çalışmak önemlidir. Yazılı olarak ifade edilmeyen çok sayıda ayrıntıya ait izler sürebileceğimiz görsel malzemelerdeki kanıtlar okunabildiği sürece geçmişin sis perdesini aralamaya tanıklık edecektir. Bu nedenle ders kitaplarında görsel malzemelerin önemli işlevleri yerine getirmesi beklenir. Pingel'in (2004) ifadelerinde yer bulduğu gibi görsel malzemelerin anlatı içerisinde “Yeni perspektifler” katıyor olması “Yaklaşım açısını değiştir”mesi ve “Metni tamam”laması görsel malzemeye işlevlik katan önemli ayrıntılardır (s.31). Görsel malzemeler hassas ve tartışmalı konularda ifade edilemeyen çok sayıda ayrıntıyı gözler önüne sererek öğrencilerin duygularını etkiler. Yazılı metinden daha kalıcı izlenimlerin zihinde oluşmasına neden olabilir. Bu bağlamda geçmiş üzerine yapılandırılan tarihsel çalışma başarılı bir ikonolojik çalışmayı şart koşmaktadır. Eddy de Jongh’a ikonolojik çalışmayı “resimleri kendi tarihsel bağlamında, diğer kültürel olgular ile bağlantılı olarak açıklama girişimi” olarak tanımlanmıştır. Bu tanımda yer verilen “diğer kültürel olgularla bağlantılı olarak açıklama” Yenişehirlioğlu’nun ikonolojik değerlendirmeyi yapan kişinin “imgeyi yaratan kişiden çok daha geniş bir donanıma sahip olduğunu” değerlendirmesine denk düşmektedir. Yenişehirlioğlu imgelemeyi yorumlayan kişinin, imgelemeyi çizen kişiden çok daha geniş siyasi, sosyal ve kültürel birikime sahip olduğu varsayar. Dolayısıyla metinlerde verilen bilgileri somutlaştırmak ya da desteklemek amacıyla sunulan tarihi haritalar, grafikler, tarihsel fotoğraflar, siyasi karikatürler, temsili resimler ve mimari çizimler gibi farklı görsel materyaller üzerinde çalışmak tarihsel metinleri kavramayı ve yapılandırmayı kolaylaştıracaktır (Kıcır, 2009, s.187). Nichol ve Dean’e (1997) göre öğrencinin “tarih yapması”nda görsel materyaller geçmişin neye benzediğine yönelik öğrenciye fiziksel ipuçları vermektedir. Öğrenciler hafızalarında resmedilen bu tabloyu kendi anlamalarındaki görsel imajlara

dönüştürebilirler (Akt. Dilek, 2009). Harvey (1999) “tarihsel anlamının tarihsel imgelememin teşvik edilmesiyle ilerleyebileceğini öne sürerek resim, fotoğraf, belgeseller, tarihsel filmler gibi görsel materyallerin tarihsel imgelemin beslenmesinde önemli rol oynadığını belirtir” (Yapıcı, 2006, s.45). Dilek’in (2009) ifade ettiği gibi “tarihsel imgelemin tarihsel bağlama ve gerçekliğe uygun olarak işe koşulması ve geçmişi geçmişin şartlarında düşünme becerisi olan tarihsel duyarlılık kavramı ile sıkı bağlar içerir” ve kısaca tarihsel duyarlılık kavramının gerçekleşmesine aracılık eder. Dolayısıyla geçmiş üzerinde etkili bir tarihsel çalışma görsel malzemelerin okunması, yazılı tarihsel kanıtların sorgulanması kadar önem kazanmaktadır.

Çocuktaki tarih düşüncesinin gelişimi onun kavramsal gelişimine paralellik seyreder. Yapılan araştırmalar çocukların zamanı kronolojik olarak algılamakta bir takım güçlüklerle karşılaştıklarını göstermiştir. Tarih derslerinde önemli bir yere sahip olan kronolojinin anlaşılmaması, tarihsel zamanın anlaşılmasını engellemektedir (Dilek, 2002, s.83). Tarih öğretiminde zaman kavramının sadece takvimlerdeki sayısal bir ifade olmadığı toplumsal değişmelerin değişik aşamalarına denk gelen bir kavram olarak öğretilmesi durumunda zaman ve mekân gelişmesine de olanak sağlanabilir (Tekeli, 1998, s.62). Bu bağlamda ders kitaplarında zaman kavramı içeren sorular ve etkinlikler tespit edilmeye çalışıldı.

3.4.2.2 Tarihsel Kavramaya Yönelik Bağlantı Soruları

Tarihsel kavrama tarihsel metinleri ve tarihsel kaynakları çözümlemeyi içeren bir beceridir. Öğrencilerin bu becerilerin gelişimi için tarihsel metinlerin “tarihin akışı içindeki insanların eğilimlerini, karşılaştıkları sorunları yaşadıkları karmaşık dünyayı açıklama gücüne sahip” olması gerekir. Öğrenciye bundan sonra “otobiyografi ve benzeri tarihsel metinleri anlamak için” okuduğunu anlayıp düşsel olarak onları zihinde canlandırmak düşer. Tarihsel metinleri kavramak ayrıca, öğrencilerin tarihsel yaklaşım içerisinde “geçmişteki olayları dönemin şartları ve kavramlarıyla bu geçmişi yaşayanların bakış açılarından inceleyebilmeleri gerekir”. Geçmişe ait buluntuları ve süreci bugünün kavram ve normlarıyla değerlendirmekten

kaçınmalıdır. Ayrıca bu önemli kazanımların ötesinde, öğrenciler tarihsel olayları yeniden açıklayan veya yorumlayan anlatıları da kavrayacak becerileri geliştirmeli ve tarihsel akış içinde etkili olmuş güçler arasındaki ilişkiyi ve bu güçlerin olayların gidişatını nasıl etkilediğini analiz edebilmelidirler. Sebep sonuç ilişkilerini kavrayabilmelidir. Tarihsel olgu ve görüşleri ayırt edebilmelidir. Metinlerden çıkarımlarda bulunabilmelidir. Farklı tarihsel yaklaşımları değerlendirebilmelidir. Tarihsel kaynaklar; tablolar, haritalar ve metin arasındaki ilişkiyi ifade edebilmelidir (ÇTVDTÖP, 2009).

Öğrencilerde tarihsel kavrama becerisinin gelişiminde tarihsel kaynaklar önemli rol oynamaktadır. Öğrencinin zihinsel ve duyuşsal olarak hazır bulunuşluğu üzerine inşa edilecek yeni öğrenmeler karşılaştığı tarihsel kaynak/kanıtları sorgulaması ile gerçekleşecektir. Tarih öğretiminde kaynaklar birer tarihçi olduğunu varsaydığımız öğrenciler için temel malzemedir. Kanıt üzerinde sorgulamaya dayalı çalışma öğrencilerin tarihsel becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir unsurdur. Halkin'e (1989) göre tarihsel sorgulama belgeleri "araştırma ve yorumlama arasında yer al"an bir süreci tanımlar. Haklin (1989), aralarında tam bir ayırım yapılmasını pek mümkün görmese de, tarihsel kaynakların dış ve iç kritiği yapılarak iki yolla incelenebileceğinden söz eder. Dış kritik belgelerin kaynağı ve dış değerini, iç kritik ise belgelerin iç değerini onaylar ve metnin tam olarak anlaşılmasına yardımcı olur (Akt: Kıcı, 2009, s.185).

Tarihsel kavrama becerisi Tarihsel metinler tarihin akışı içerisinde insanların eğilimlerini, karşılaştıkları sorunları, yaşadıkları karmaşık dünyayı açıklama gücüne sahiptir. Tarihsel metinler içerisine yerleştirilen öykü, biyografi, otobiyografi ve benzeri öğrencilerin olayı ya da olguyu zihinlerinde canlandırarak okuma yeteneklerini gelişmesine yardımcı olur. Tarihsel metinleri kavramak ifadesi aynı zamanda öğrencilerin tarihsel yaklaşım edinmelerini yani geçmişteki olayları dönemin şartları ve kavramlarıyla bu geçmişi yaşayanların bakış açılarından inceleyebilmelerini içerir. Bunu gerçekleştirmenin koşulu da; öğrencilerin geçmişe ait buluntuları, belgeleri, günlükleri, mektupları, sanat eserlerini, edebi ürünleri vb. kaynakları incelerken, geçmişi bugünün kavram ve normlarıyla değerlendirmekten kaçınmayı öğrenmeleri, olayların meydana geldiği tarihsel bağlamı göz önünde

bulundurmaları ile gerçekleşir. Ayrıca bu önemli kazanımların ötesinde, öğrenciler tarihsel olayları yeniden açıklayan veya yorumlayan anlatıları da kavrayacak becerileri geliştirmeli ve tarihsel akış içinde etkili olmuş güçler arasındaki ilişkiyi ve bu güçlerin olayların gidişatını nasıl etkilediğini analiz edebilmelidirler (ÇTVDTÖP, 2009, s.9).

Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi Tarihsel analiz ve yorum yapabilmek için öğrenciler tarihsel kavrayış becerilerini kullanmalıdır. Ancak analiz ve yorum yapabilme ile tarihsel kavrayış becerisini ayıran keskin çizgiler yoktur. Kavrayış ile ilgili bazı beceriler, analiz yapma ile ilgili becerileri de kapsamakta, hatta bunlar için gerekli sayılmaktadır. Örneğin tarihi bir doküman veya metnin yazarını veya kaynağını belirleme ve geçerliğini değerlendirme (tarihsel kavrayış becerisi) birbiriyle ihtilaflı tarih metinlerini karşılaştırmanın (tarihsel analiz ve yorum becerisi) ön koşuludur. Analiz yapma, kavrayış ile ilgili beceriler üzerine inşa edilir ve öğrenciden tarihçinin kanıtlarını ve bu kanıtlardan yola çıkarak ortaya attığı yorumlarının sağlamlığını değerlendirmesini ister (ÇTVDTÖP, 2009, s.10).

Tarihsel kavrama becerisini ortaya çıkarmaya yönelik tarihsel bilgi ve kaynaklar, olay ve olgular üzerinde tanımlama, çıkarım yapma, temel öğeleri listeleme, en önemli şeyleri tespit etme, sebep sonuç ilişkisini sorgulatmaya yönelik vb. sorular ders kitaplarından tespit edilip içerikleri analiz edildi.

3.4.2.3 Tarihsel Yapılandırmaya Yönelik Sorular

Tarih dersinde öğrenme, çocuğun çevresinde algıladığı somut şeylerin içselleştirilmesinden çok sözlü ve kitabi öğrenme ve kanıtın sorgulanması gibi bir takım süreçleri düş gücü [imgelem] ve yaratıcılık gibi bir takım yetenekle[ri] birlikte içerir” (Dilek, 2009). Tarihsel kaynakları sorgulamaya dayalı tarih anlayışı öğrencinin tarihçinin malzemesini oluşturan tarihsel kaynaklara karşı eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmasını sağlar. Öğrenci tarihçinin yapılandığı geçmişin öznel unsurlar taşıyan geçici ve yeniden yapılandırılabilir olduğunu anlayacaktır. Tarihin sadece yeni kanıtlarla değil yeni yorumların ışığında sürekli yeniden yorumlandığına dair geniş bir tarih perspektif sahibi olacaktır.

Problem Çözme Problem bireyin rutin çözdüğü işler karşısında onu zorlayan yeni bir güçlük durumudur. Problem çözme süreci problemi tanımlama, bilgi toplama, seçenekler üzerinde düşünme ve listeleme, avantajlarını ve dezavantajlarını düşünmek seçme, çözümü uygulama, çözümün etkisini değerlendirme ve karar verme sürecinde durumu tanımlama, bilgi toplama, seçenekleri tanımlama, sonuçları tahmin etme ve kararı uygulamaya koymayı içermektedir (TEA, 1999).

Probleme dayalı öğrenme genel olarak öğrenenlerin eğitim programında istenilen davranış ve becerilerin kazandırılmasında eleştirel düşünebilme ve problem çözme becerilerini kullanabilmelerine fırsat veren “gerçek yaşam problemlerinin kullanıldığı” bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanır. Problem çözme yeteneği gelişen birey kendi yeteneğini keşfederek zihinsel ve sosyal gelişimini sağlar (Erdem, 2005, s.81).

Öğrencileri tarihsel bir sorunu çözmeye yönlendiren sorun merkezli analiz ve karar verme etkinlikleri öğrencilerin, geçmişte insanların karşılaştığı sorunları çözme yolunda dönemin sorun ve konularıyla yüzleşmesini sağlar. Eldeki alternatiflerini yeniden değerlendiren öğrenci geçmişle kurduğu tarihsel empati ile tarihsel bir perspektif geliştirerek tercih edilmemiş seçeneklerin sonuçlarının ne olacağı hakkında değerlendirmeler yapabilir. Ders kitabında yer alan mevcut sorunun çözüm yolları öğrencilerin bu konulara bireysel ilgi ve katılımını da artırır.

Tarihsel sorgulamaya, problemin tanımlanmasıyla başlanır. Öğrencilerden şu sorulara cevap aramaları istenir:

- Bu kanıtlar kim tarafından, ne zaman, nasıl ve neden yapıldı?
- Bu kanıtların gerçekliğinin, yetkinliğinin ve geçerliğinin ölçütü nedir?
- Bu kanıt, yazarın bakış açısı, geçmişi ve eğitimi hakkında neler söylemektedir?
- Bu belge veya buluntunun yansıttığı olayın geçerli bir hikâyesini, açıklamasını veya anlatısını yeniden inşa etmek için başka neler keşfetmek zorundayız?
- Eldeki verilerden ne tür bir yorum çıkarılabilir ve bu veriden oluşturulan tarihsel açıklamayı desteklemek için ne tür iddialar öne sürülebilir?

Tarihsel sorgulama, konu hakkında kanıtların yeterince zengin olduğu, olayda yer alan insanların konuşturulduğu, olayla ilişkisi olan farklı bakış açıları ve farklı geçmişlere sahip insanların çıkar, inanış ve fikirlerini yansıtan bir çalışmadır

Tarih yapma bir çalışma ürünü ortaya koyma sürecidir. Bu çalışma ürününün ortaya konulması yapılandırmacı bir tarih anlayışı çerçevesinde öğrencinin tarihsel kaynaklar üzerinde etkin bir şekilde çalışmasına, tarihsel sorgulamaya ve geçmişi bir tarihçi gibi yeniden yapılandırması için tarihsel belge ve anlatılardaki boşlukları eldeki verilerden hareketle tarihsel düş gücü/imgelem ve empati becerilerine kullanarak doldurmasına ihtiyaç duyar (Dilek, 2009). Ders kitabında yapılandırmacı bir anlayışın analizinde bu nedenle tarihsel bilgi, tarihsel sorgulamaya dayalı yazılı ve görsel kaynaklar ve beraberindeki soruların öğrencinin tarihsel düş gücünü kullanmasına temel olacak şekilde kullanılıp kullanılmamasına ve ders kitabının bu ayrıntılarla donatılıp donatılmadığı önem kazanmaktadır. Nitekim Graff “tarihsel anlamının tarihsel imgelemin teşvik edilmesiyle ilerleyebileceğini öne sürerek resim, fotoğraf, belgeseller, tarihsel filmler gibi görsel materyallerin tarihsel imgelemin beslenmesinde tarihsel rol oynadığını belirtir”. Bu bağlamda görsel kaynakların analizine önemli yer verildi. Tarihsel düşünme becerilerini kullanmaya yönelik sorunlar tespit edilip analiz edilmeye çalışıldı. Tarihsel problemleri çözme ve karar vermeye yönelik soru ve aktiviteler tarihsel yapılandırmaya yönelik birer çalışma olarak değerlendirildi.

Tarihsel Düş Gücü/imgelem ve Empati (tarihsel duyarlılık) Geçmişin birer tarihçisi olarak düşündüğümüz öğrencilerin farklı zaman ve yerlerde yaşayan insanların davranışlarını, yapıp ettiklerini kısaca yaşantılarını anlayıp sorgulayabilmesi için geçmişi geçmişin koşulları içerisinde değerlendirmesi gerekmektedir. Öğrencileri bu sürecin içerisine girdiklerinde karşılına çıkan zorluk tarihsel geçmişi keşfetmede eldeki kanıtların yetersiz oluşudur. Bu durumda birer tarihçi gibi geçmişi zihinlerinde yapılandırmak için tarihsel düş güçlerini (historical imagination) veya İmgelem yeteneklerini kullanarak empati yapmaları beklenir. Tarihçilerin de geçmişi araştırmada bilimsel yöntemler kullandıklarını tarihsel durumları açıklamada verilerin sınırlı olduğu koşullarda tarihsel düş gücünü kullandıkları bilinmektedir. Bunun bir nedeni geçmişten bize kalan izlerin son derece eksik bir yapıda olmasıdır. Ortaya çıkan cevaplanamayan boşluklar karşısında tarihçi mantıksal düşünme süreçlerinin yanı sıra düş gücünü/imgelemine (durağan ve süregelen) kullanarak bu boşlukları doldurmaya çalışır. Bu şekilde geçmişi zihinsel bir etkinlik yapılandırmayı (*construction*) hedefler (Yapıcı, 2006, s.45). Tarih öğretimi alanında

“empati ve düş gücünün” bazen bir arada bazen de birbirinin yerine geçecek şekilde kullanıldığını görmekteyiz (Dilek, 2005, s. 215). Empati kavramı geçmişteki insanları anlama durumunda kullanılmasıyla empati kelimesinin başına “historical” (tarihî) kelimesi eklenerek “tarihî empati” kavramı oluşturulmuştur (Lee ve Ashby, 2001, MEB, 2010). Psikolojideki empati daha çok duyuşsal alan içerisinde yer alırken tarihteki empati daha çok bilişsel bir becerinin kullanımını gerekli kılmaktadır. Çünkü geçmişte olayın nasıl olmuş ya da o kişinin nasıl davranmış olabileceğine yönelik elimizde sadece kanıtlar vardır. Tarihsel empatiyi kendi düşüncelerimizi, bilişsel becerileri ve eldeki kanıtları kullanarak oluşturabiliriz (Cairns, 1989, s.13, Akt; MEB, 2010).

Tarihî empati alanının önemli isimlerinden biri olan Foster (2001) tarihî empatinin altı özelliğinden bahsetmektedir: Birincisi, tarihî empati geçmişteki insanların davranışlarının nedenlerini anlamamıza ve açıklamamıza imkân tanıyan bir süreçtir. İkincisi, tarihî olayların kronolojik açıdan ve bağlam açısından değerlendirilmesini içerir. Tarihî empati kurarken öğrenciler, temel olayların, kişilerin ve döneme ait kültürel, ekonomik, siyasal, toplumsal, felsefî bilgilerin farkında olmalıdırlar. Üçüncüsü, tarihî empati, tarihî kanıtların değerlendirilmesine ve analizine dayanır. Tarihî kanıtlar tarihin motorudur. Onlar olmadıklarında, hatta bazı durumlarda az bulunduklarında bile tarih makinesi çalışmaz. Öğrenciler tarihî olayları daha derinlemesine anlayabilmek için, tarihî kanıtların incelemesi ve değerlendirilmesi ile ilgili alıştırmalarla baş edebilmelidirler (Akt: Safran ve Köksal, 1998). Dördüncüsü, tarihî empati geçmişte yaşanan olayların sonuçları üzerinde çalışmayı içerir. Öğrenciler olayların içyüzlerini öğrenmekten hem haz duyar, hem de bu bilgileri bilmenin yararlarını görürler (diğer tarihî olayları ve günümüz olaylarını anlama, aralarında bağlantılar kurma, tarihî karakterin yaptığı bir davranışın, sonradan başka bir olayı nasıl etkilediğini anlama). Beşincisi, tarihî empati çalışılan dönemin bugünden farklılığı kesin ve net olarak anlaşılmasını gerektirir. Tarihî empati kurarken, bugünün değerleri ile geçmişi yargılamamalıyız. Altıncı ve son olarak, tarihî empati insan davranışının farklılığına, çeşitliliğine ve karmaşıklığına saygı duymayı gerektirir (MEB, 2010).

Tarihsel bilginin oluşmasında oldukça sık başvurulmuş tarihsel empatinin K. Jenkins (1991) postmodern tarih yorumuna ters düştüğünü iddia etmektedir. Geçmişte yaşayan insanın düşünce ve davranışlarının bugünün sosyo-kültürel değerleriyle yoğrulan bir tarihçi tarafından tam anlamıyla bilinemeyeceğini ve yapılan değerlendirmenin öznel bir yapılandırma olduğunu iddia etmektedir. Benzer düşünceleri paylaşan Husband (1996) tarihsel düş gücünün gerçek anlamda kullanılamayacağını gerekçe olarak da günümüz insanın bireysel ve kendi rasyonel tavırlarına uygun empatik bir tutum sergileyeceğini ileri sürmektedir. Tarihsel düş gücü kullanmaya daha olumlu bakan Duckworth (1971) ise geçmişte yapılan bu yolculukta “düş gücünü” kullanmanın kendimizden uzaklaşmak “başka çağ ve ülkede yaşamış olan hayata mümkün olduğunca yaklaşmak olduğunu” ifade eder” (Akt. Dilek, 2002, s. 96, 98). Bu durum bize empatinin tarih öğretiminde kullanılması üzerinde titizlikle durulması gereken birtakım kıstasların olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Genel olarak yapılan çalışmalar empatinin öğrencide tarihsel duyarlılık geliştirmek için kazandırılması gereken temel becerilerden biri olduğunu göstermektedir.

Perspektif Alma ve Perspektif Geliştirme Empati ile ilgili tartışılan çıkmazlardan biri de perspektif alma ile karışmasıdır. Birbirleriyle sıkı ilişki içerisinde olmaları sınırlarının karışmasına neden olmaktadır. Beddington empatik süreçte “kendini başkasının yerine koyma” ile devamındaki “olayları onların bakış açısından anlamayı” birbirinden ayırmıştır. Perspektif alma doğrultusunda ilk süreç “öznel ve duygusal” bir aşama iken ikinci aşama birinci aşamayı da içine alarak ikisini daha fazla kavramadır ve anlatımın gerçek anlamda ortaya çıktığı noktadır. Zaten Dulberg (1998) “bazı psikologların empatinin çocuğun kendi ve öteki kavramsal farkının gelişimini olgunlaştırmakta olan perspektif almanın bir parçası olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Başka birinin perspektifinden konuşurken o insanın neden farklı şekilde davrandığını ve düşündüğünü sorup onu anlamaya çalışırız ve bakış açısını açıklamak için çaba harcarız. Bu çaba bizi karşımızdaki kişinin hislerini anlamanın ötesine perspektif alma ve daha da ilerisinde perspektif geliştirmeye götürmektedir (Kıcı, 2009, s.189).

Elton perspektif almanın tarihte yorum becerisinin ilk aşamasını ve perspektif geliştirmenin de ikinci aşamasını oluşturduğunu belirtmektedir. Bu süreci daha somut bir anlatımla ifade edecek olursak öğrenci ya da tarihçi “tarihsel duyarlılık”, “düş gücü”, “kanıtı sorgulama” ve “bilgiyi kullanma” becerilerini kullanarak geçmişe dair tarihsel bir bilgiyi yapılandırır. Yapılandırılan tarihsel bilgi bir perspektif almadır, geçmişte var olanı görmek ve anlamaktır. Devamında perspektif geliştirmeyi işaret eden bu aşamanın ikinci boyutu yapılandırılan tarihsel bilgiye kişisel yorum katmayı ifade eder. Kişi sosyo-ekonomik, kültürel tüm bilgi ve birikimiyle tarihsel bilgi üzerine yorum katarak kendi tarihsel öğrenmesini yapılandırmaktadır (Kıcır, 2009, s.190).

Elde edilen veriler nicel olanlar tablolaştırıldı, nitel olanlar tarihsel yapılandırmacı bakış açısıyla yorumlanmaya çalışıldı. Tarih öğretiminde yapılandırmaya yönelik temaların yorumlanmasında tarihsel kaynakların sorgulanması ve tarihsel düşünme becerileri üzerine temellendirilmektedir.

İş Birliğine Dayalı Öğrenme Grubu (Cooperative Learning Group) Ortak öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek ve elde edilen verimden tüm üyelerin yarar sağlaması esasına dayanan öğrenme grubudur. Öğrenci merkezli bir öğrenmede öğrencilerin düşüncelerini paylaşmada serbestlik sağlar. İşbirlikçi öğrenme eşli çalışma, beyin fırtınası, fikirlerin paylaşımı, kelimelerle ağ oluşturma (word webbing), üç basamaklı bir görüşme, yerleştirme, yapboz ve anlık paylaşımların tasarlandığı basit bir yapı olarak inşa edilmiştir. Görev dağılımı her bir bireyin çalışma sürecine katılımını sağlar. Dolayısıyla işbirlikçi öğrenmede grubun başarılı olması gruptaki her bir çocuğun da öğrenme amaçlarını gerçekleştirmede başarılı olduğu anlamına gelir. Spencer Kagan’ın da oluşan sosyal öğrenme ortamının öğrencilerin öğrenmelerini zenginleştirileceğine olan inancı yapılandırmacı yaklaşımda içeren uygulamalarda işbirlikçi öğrenmeyi temel almasına neden olmuştur (Haienen, Tuithof, 2008, s.31, 32). Bireyin yüksek düzeyde düşünmeye teşvik edilmesi ve diğer arkadaşlarıyla diyalog kurma fırsatının sağlanması öğrendiklerini yapılandırmasında destek ve açılım kazandırmaktadır.

Kobrin işbirlikçi bir öğrenmede öğretmenin önemli fonksiyonunun farkında olarak öğrencileri doğru bir şekilde işbirliğine hazırlaması gerektiğini belirtir. Öğrencilerin tarihçi gibi çalışırken öğretmenin rehberliğine, organizasyonuna ve desteğine ihtiyaç duyduklarını düşünmektedir. Öğretmenin konuyu ya da çalışmaları istenen projeyi çekici bir görünümde sunduğu takdirde öğrencilerin tarihsel çalışmalar yapmanın heyecanını duyacakları görüşündedir (Akt: Yapıcı, 2006, s.47). Çalışmamızda işbirliğini ön plana çıkaran grup çalışmalarına yer verilip verilmediği tespit edilmeye çalışıldı.

3.4.3 Ders Kitapları İçeriklerinin Sosyal Bilgiler/ Tarih Öğretim Programları Doğrultusunda Yorumlanması

Verilerin yorumlandığı son aşamadır. Bu aşama betimsel ve sistematik analiz sonucunda parçalara ayrılarak incelenen metinler ile tarih öğretim programları arasında çeşitli bağlantıların yapıldığı, eğilimlerin belirlendiği bir boyuttur. Kümbetoğlu'nun (2008) vurguladığı gibi verilerin yorumlanması “niteliksel veride ortaya çıkan ortak eğilimlerin belirlenmesi, farklılıkların ortaya konması ve anlatılanların ayrıntılarında gizlenen anlamın gün yüzüne çıkarılmasıdır” (s.154). Çalışmanın bu aşamasında genel yorumlara ulaşırken tarih öğretim programları temel alındı.

3.5. Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Araştırma sürecinde karşılaşılan ilk zorluk ABD ile ilgiliydi. 50 farklı eyaleti içinde barındıran ve farklı eğitim bölgelerine ayrılan bir ülkede hangi kitaplar sipariş edilecek, hangi programlar analiz edilecekti. İnceleme sonucunda ülkede öneri niteliğinde Ulusal Standartlarının varlığı ve her eyaletin kendi programını yapılandırırken bu standartları göz önünde bulundurması gerçeği ile karşılaşıldı. I. ve II. Kademe okullarda Ulusal Sosyal Bilgiler Programı (NCSS) içerisinde yer alan Tarih Standartları ve ülkede tarih eğitiminde başvuru niteliğinde olan K-12 Ulusal Okul Tarih Merkezi'ne (NCHS) ait standartlar araştırma kapsamında tercüme edilip incelendi. Hangi ders kitaplarının analiz edileceği ilgili soruna yönelik yapılan

araştırmada ülke genelinde en büyük yayınevlerine ait kitapların yaygın şekilde kullanıldığını tespit edildi. Programlarda yapılandırmacı anlayışa yönelik temel çerçeve aynıydı. Eyaletlere göre değişen şeyin ders kitaplarında hangi konuya ne kadar yer verileceği, hangi temaların ağırlıkta olacağına dair değişkenlerin olduğu tespit edildi. Sonuç olarak kitap tercihinde eyaletlerden ziyade ders kitaplarının hazırlanmasında büyük bir rekabet halinde olan yayınevlerine doğru kaydı. Bugün ABD devlet okullarında kullanılan ders kitaplarının büyük bir çoğunluğu büyük uluslar arası şirketler tarafından basılmaktadır. Bu şirketler dünyada en büyük okul ders kitapları hazırlayan kuruluşlardır.

Karşılaşılan ikinci sorun ABD'den ders kitaplarının getirtilmesiydi. Amerika'da yaşayan ve Amerika'ya gidecek arkadaşlardan dört büyük yayınevine ait okul tarih ders kitapları sipariş edildi. Burada arkadaşlar tarih/sosyal bilgiler ders kitaplarına ulaşmada sıkıntılar yaşadı. Ders kitaplarının okullara yayınevleri tarafından verilmekte olduğunu ve öğrencilere doğrudan kitap satışı yapan kitapevlerinin olmadığını öğrendiler. Sipariş edilen kitapları bulamadan boş dönen arkadaşlar da oldu. Mücadeleci ve azimli kardeşim Sevgi Çevik daha sonrasında ders kitaplarının kitapevlerinde olmadığını, okullarda ve ikinci el kitap satan yerlerde bulunduğu öğrenince okullara kadar gidip kitap talebinde bulunur, bu isteği de gerçekleşmeyince fotokopi çektirmek ister. Sevginin fotokopi olarak çıkartma isteğine de izin verilmeyince daha sonrasında öğrendiği ikinci el kitap satan yerlerden çok sayıda kitap getirdi. Tesadüfen ABD okullarında çalıştığını öğrendiğim Veysel Akyol arkadaşım da bana önemli olan kitaplardan birini gönderdi. Kitapların pahalı olması ve temininde yaşanan güçlükler, yaklaşık olarak 500 ile 700 arasında değişen sayfalardan oluşması ve çeviride yaşanan sorunlar nedeniyle kitaplar içerisinde örneklem seçme yoluna gidildi.

Karşılaşılan üçüncü sorun kitabın içerik analizinde kullanmak amaçlı hazırladığımız kodlamayı analize uygulama aşamasında yaşandı. Kodlama ülkelerin ulusal programlarında yer alan yapılandırmacı anlayışın işlerlik kazandığı tarihsel düşünme becerileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bir eksen temelinde yapmaya çalıştığımız kodlama üzerine Fielding (2001) şu şekilde bir açıklama getirmektedir: “Araştırmacı

... oluşturduğu kodlar üzerine odaklanır. Verilerin sınıflanması ve alt sınıflar arasında ilişkiler[i] belirle[dikten] sonra ana örüntüler[i] ve verinin ana eksenine ortaya [çıkartır]. Araştırmacı kategoriler ve alt kategoriler arasında gruplamalar, temalar arasında gruplamalar, temalar arasındaki ilişkiyi analiz ederken yararlanılacak örüntüleri oluşturur” (Akt: Kümbetoğlu, 2008, s.125). Bu bağlamda örüntülerle oluşturduğumuz içerik analiz tablosu çerçevesinde ders kitabının içeriği kodlandı. Bazı ifadelerin bazı kitaplarda tam karşılık bulamadığı görüldü. Tabloda yer alan tarihsel kanıtların analizi ifadeleri, bazı kitaplarda ağırlıklı olarak tarihsel bilginin analizine dönüşünce bu ifadeler de çıkarılarak tablodaki kodlamalar sadece daha genel kavramlarla ifade edildi. Ölçeğin tutarlılığı artırılmaya çalışıldı. Süreç içerisinde karşılaştığımız sorunlar karşısında takındığımız tutumu onaylar şekilde Maxwell (1996) bu durumu şu şekilde ifade etmiştir; “Araştırma süreci içerisinde araştırmanın yönü değişebilir, yeni problemler ortaya çıkabilir ve yeni yöntemlere başvurulması gerekebilir” (Akt; Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.46).

Karşılaşılan son sorun da çalışma örneklemimiz olan II. Dünya Savaşı konusuna 9. sınıf TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı içerisinde çok az yer verilmiş olmasından kaynaklandı. Ders kitabında yapılandırmacı anlayışın uygulanışı konusunda yeterli bilgi elde edilemeyeceği kaygısıyla “Atatürk’ten Sonraki Türkiye: II. Dünya Savaşı ve Sonrası” ünitesinin tamamı içerik analizine tabi tutuldu. Benzer bir durumda ABD Social Studies World Cultures & Geography ders kitabında karşımıza çıktı. Aynı sorun nedeniyle kitap içerisinde “Avrupa’da Savaş” ünitesinin tamamı analiz edildi.

4. BÖLÜM: TÜRKİYE, İNGİLTERE VE ABD SOSYAL BİLGİLER/TARİH DERS KİTAPLARINDA YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM, II. DÜNYA SAVAŞI ÖRNEİ

4.1 İngiliz Tarih Ders Kitaplarında Yapılandırmacı Anlayış

İngiliz tarih ders kitaplarında seçilen II. Dünya Savaşı örneklemleri ile ilişkili tarihsel bilgi aktarımının yapıldığı paragraflar, tarihsel kanıtlar, sorular ve aktiviteler, programdaki mevcut anlayışın yansımaları da göz önünde bulundurularak betimsel ve içerik analizine tabi tutulacak ve ders kitaplarındaki yapılandırmacı tarih öğretim anlayışı ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Tablo 4.1 İngiliz Tarih Ders Kitaplarında II. Dünya Savaşının Dağılım Oranı

Kitabın adı	Kitabın Yazarları	Kitabın Sayfa Sayısı	II Dünya Savaşı Sayfa Sayısı	Yüzde Oranı
Peace and War	Colin Shephard, Andy Reid ve Keith Shephard	218	56	% 25.69
The Modern World	Nigel Kelly Rosemary Rees	240	21	% 8.75

Peace and War kitabı 9. sınıf, The Modern World kitabı ise 12. sınıf düzeyinde bir kitaptır. Burada dikkat çekici olan 9. sınıfta II. Dünya Savaşı'nın yer aldığı kitap sınıf düzeyi düşük olmasına rağmen içerikte sayfa sayısı ve dağılım oranı The Modern World kitabına göre oldukça fazladır. Yayınevleri ve yazarları farklı olan ders kitaplarından Peace and War kitabı Schools Council Project History (SHP), The Modern World kitabı Heinemann yayınevi tarafından Secondary History Project kapsamında basılan ders kitabıdır. SHP 13-16 1972 yılında okullardaki tarih öğretiminin doğası ve amaçları üzerine çalışmalar yapmak üzere oluşturulan bir kuruluştur. İngiltere'de ciddi araştırmalar yapan, yayınları olan bu kuruluş tarih

öğretimini sorgulamaya dayalı bir tarih anlayışı ile çerçevelemektedir (SHP, 2010). Yayınevlerinin farklılığı bu durumun kısmen açıklayıcısı olabilir.

4.1.1 Peace and War Tarih Ders Kitabı

Peace and War kitabı (1999) Schools Council Project History (SHP) tarafından basılan bir ders kitabıdır. Kitap halen okullarda Key Stage 3 (KS3) 9. sınıf düzeyinde ders kitabı olarak kullanılmaktadır. II. Dünya Savaşı ile ilgili konular kitabın dörtte birini oluşturmaktadır.

4.1.1.1 Peace and War Kitabının Betimsel Analiz

Kitap içeriğinde çok sayıda yazılı ve görsel kaynak dikkati çekmektedir. Kitabın yapılandırılmasında başlıca temel öğeler:

- Konu Başlıkları:
- Bilgi Aktarımının Yapıldığı Paragraflar
- Tarihsel Kaynaklar
- Aktiviteler
- Sorular

4.1.1.1.1 Konu Başlıkları

Peace And War kitabında ünite içerisindeki konu başlıkları “Dunkirk: zafer mi yoksa felaket mi?, Yahudi soykırımı nasıl oldu?, Japonlar Pearl Harbor’a niçin saldırdı?” şeklinde içeriği kavratmaya yönelik sorgulayıcı ya da analiz edici sorularla başlatıldığı gibi “Savaş süresince yaşam: birinci bölüm, bombalanmayı beklemek, tahliye, yıldırım savaşı, geçmişe bakmak, hava saldırısı” şeklinde özel konu başlıkları olarak da isimlendirilmektedir. Soru içeren bölüm başlıkları aktarılan tarihsel bilgi ve kanıtlar üzerinde öğrenciyi düşünmeye yönlendirirken sorgulamaya yönelik tarihsel bir sorunu da ifade edebilmektedir. Bir tarihsel araştırma süreci içerisinde öğrenciyi kanalize etmeye yönelik sorulardır.

4.1.1.1.2 Tarihsel Anlatı Metinleri

Peace And War kitabında bölüm girişlerinde ve kanıtlar arasında tarihsel bilgi aktarımının yapıldığı anlatı metinleri mevcuttur. Öğrenmek için bilgiye gereksinim vardır gerçeğinden yola çıkarsak üzerine inşa edilecek daha önce oluşturulmuş bir bilgi yoksa konuyu anlayıp yapılandırmak eksik kalacaktır. Tarihsel anlatının yer verildiği paragraflarda öğrenciye bilmesi gereken konuyla ilgili genel ana hatlar aktarılır. “Savaşta Yaşam” adlı bölüme giriş aşağıdaki gibi yapılmıştır:

Savaş süresince yaşam nasıldı? Bu sizin nerede ve kim olduğunuza bağlıydı. Herkesin yaşadıkları farklıydı. Sizin yaşadığınız şeyler Leningrad Kuşatması ya da Hava Saldırısı’nı yaşayanlara benzeyebilirdi. Askerlerin yaşamı benzer nitelikte kötü de olabilirdi. Atlantik konvoyunda ya da Rusya’da dondurucu kış soğukunda yaşayanlara benzeyebilirdi. Biz size Dünya Savaşında yer alan resimler ve birkaç vaka ile kısaca yaşananları özetleyeceğiz. Savaşın genel yapısı içerisinde yer alan olayları görmek için sayfa 150-151’deki zaman çizelgesine ihtiyacınız olacaktır. (Peace and War, 1999, s.182).

Tarihsel anlatının yapıldığı bu metinde “Savaş süresince yaşam nasıldı?” sorusuna karşı “sizin nerede ve kim olduğunuza bağlıydı” cevabı tarihi empatik bir süreci de ortaya koymaktadır. Aynı zamanda bir şekilde geçmişe ait bir koşulla ilgili yorumların neden farklı olacağı ve tek bir cevabın olamayacağı sonucuna da gidilebilir.

Tarihsel anlatı bölümleri rehber konumunda, öğrenciyle konuşur gibi yazılmaktadır: “Önceki sayfalarda 1. soruya verdiğiniz cevabı düşününüz. Atom bombasını onaylayacak sebeplerden bazılarına karar vermişsinizdir. Şimdi daha fazla ayrıntılı sebepleri inceleyeceğiz. Kaynak 7-20 arasındaki daha geniş dağılımlı kanıtlara bakarak ne olduğunu göreceğiz” (Peace and War, 1999, s.199). Alıntı da samimi karşısındaki ile konuşur gibi bir üslubun kullanıldığı görülebilir aynı zamanda öğrencilere devam eden bölümün özelliği hakkında açıklama yapılarak öğrencilerin dikkatleri tekrar yeni konuya yönlendirmektedir. Ders kitabı yardımcı öğretmen konumundadır.

4.1.1.1.3 Yazılı ve Görsel Kaynaklar

Ders kitabında tarihsel anlatı metinlerinin dışında kalan tüm materyaller kaynak başlığıyla sıralanmaktadır. Kanıtlara dayalı bir tarih anlayışının etkisinin görüldüğü İngiliz Tarih Ders kitaplarında konuya paralel birinci ve ikinci elden yazılı ve görsel tarihsel kaynaklar öğrenciye sunulmaktadır. Peace and War kitabında II. Dünya Savaşı konusu % 25.69 oran ile en fazla görsel ve yazılı kaynağın yer aldığı bölümdür. Tarihsel kaynaklar Peace and War kitabında 202 adet. Kaynaklar içerik olarak incelendiğinde tarihsel olay ya da olgu hakkında uzlaşan ve çelişen bakış açılarına rastlanmaktadır.

“Kadınların Savaş Süresince Yaşamı” adlı bölümünden yapılan bazı alıntılar:

Kaynaklar

KAYNAK 19. 1938 ve 1944 arasında çalışan kadınların çalıştığı işlerin dağılım oranı

KAYNAK 20 Kadın dergisinden bir ilan. (Bir puding reklamı ev kadınlarının eşlerine yardım etmelerini öneren bir reklam).

KAYNAK 21. Bir hükümet ilanı. (Kadınların çalışmasına duyulan ihtiyacı belirten bir ilan) Yardımcı Hizmetlerde çalışan kadın kolu.

KAYNAK 23. Eylül 1942 yılında Devlet Başkanı Clement Atlee’nin konuşmasından

KAYNAK 24. Kara Ordusu Kadınları çalışırken. Birinci Dünya Savaşı sırasında kurulan Kara Ordusu Kadınlar 1939 yılında tekrar çalışmaya başladılar.

KAYNAK 25. Savaştan kırk yıl sonra Kara Ordusunda çalışan bir kadının hatırladıkları.

KAYNAK 26. Bazı kadınlar hava ulaşımında görev aldı. Hava üssünde yeni uçaklar ve yedekleri yapıldı. Wellington bombası dağıtan bir ATA pilotu gösteriliyor.

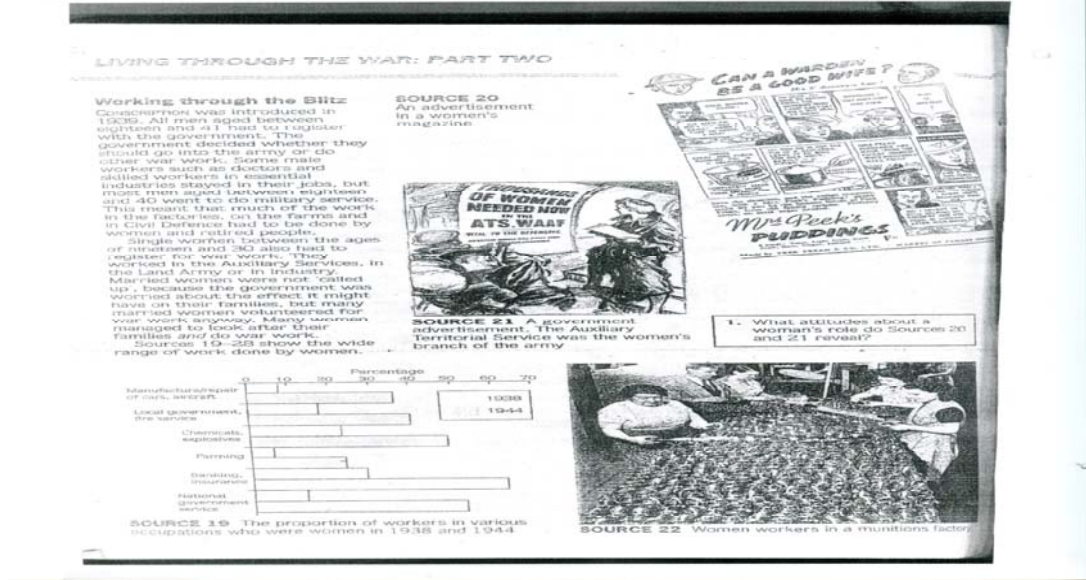
KAYNAK 27.1940lı yılların başında Birmingham fabrikasında çalışan işçiler açıklıyor.

KAYNAK 28. 1942 yılında bir ev hanımının günlüğünden yazıldı. (Peace and War, 1999, s.168-169).

II. Dünya Savaşı içerisinde kadınlara yer verilen bölüm içerisinde çok sayıda farklı kaynağa rastlanmaktadır: Sayısal verileri ifade eden tablo, bir el ilanı, kadın dergisinde yer alan bir ilan, devlet başkanının kadınlara yönelik konuşması, savaşta ve savaş gerisinde çalışan kadınların yaptığı işler görsel ve yazılı kaynaklarla ortaya konulmaktadır. Savaş süresince savaşın bir şekilde hem içerisinde hem dışarısında yer alan kadınların yaşamı, onları etkileyen basın ve yayın araçları, hükümetin onlara karşı tutumu farklı nitelikte kaynaklara ortaya konulması aynı zamanda sosyal bir

tarih çalışmasıdır. Ders kitaplarında yok sayılan kadın tarihine karşı yapılan iyi bir çalışmadır.

Şekil 4.1 Savaş Boyunca Yaşam: Bölüm İki



(Peace and War, 1999, s.168).

İngiliz eğitim sisteminde kadın tarihine ayrı bir önem verilmesinde kadın tarihi ile ilgilenen kurum ve kuruluşlarında bir etkisi vardır* adlı site üzerinde kadın tarihi ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Warwick Üniversitesi 10-12 Eylül 2010 tarihinde "Kadınların Yaşamına Tarihsel Bakış Açısı" başlığıyla bir konferans düzenleyecektir. Konferansın içeriğinde kadın tarihi yazımı, cinsiyet ayrımcılığı, feminizm ve kadın tarihi öğretimi gibi farklı konularda tartışmalar yapılacağını görmekteyiz. Tarih öğretimi sitesinde kadınların 1900 ile 1945 yılları arasında İngiliz tarihinde oynadıkları roller hakkında geniş tarihi bilgilere rastlamanız mümkündür*. Kadın tarihine verilen bu önemin yansımalarını İngiliz tarih ders kitaplarında da görmek mümkündür.

Ders kitabında savaş sürecinde çocukların yaşantıları, ailelerin parçalanışları, savaş içerisinde yer alan asker ve pilotların yaşantılarını ortaya koyan çok sayıda tarihsel kaynaklarda karşılaşılmaktadır. II. Dünya Savaşı sürecinin sosyal ve siyasi alana etkisi karakteristik özellikleriyle ortaya konulmaktadır.

* <http://www.womenshistorynetwork.org/annualconf.html>

* <http://www.historylearningsite.co.uk/index.htm>

4.1.1.1.4 Aktiviteler

Yapılandırmacılığa yönelik uygulamaların yer aldığı önemli bir aşama olduğu söylenebilir. Kitapta mevcut aktiviteler içerisinde bazen öğrencilerin kendilerini bir tüccar, başka ülkeye tahliye edilen bir çocuk, bir hükümet sansürcüsü, Leningrad’da bir genç olduklarını düşündüren vb. tarihi empatik düş gücünü kullanmaya yönelik uygulamalar yer almaktadır. Bu uygulamaların yanında herhangi bir konuda öğrencilerin bireysel ya da grup çalışmalarını içeren poster hazırlama, makale yazma, herhangi bir konuda tartışma ve münazaralara katılma aktivitelerini içeren tarihsel çalışmalarla da karşılaşmaktadır Aktiviteler öğrenene tarihsel duyarlılık kazandıracak, küçük bir tarihçi gibi çalışarak ve yaratıcılığını kullanarak yeni bir ürün ortaya koyma fırsatı sunmaktadır. Öğrenen kendisine sunulan tarihsel kaynakları kullanarak tarihi bir olayı, haberi yeniden yapılandırmaya yönlendirilmektedir. Öğrenenin tarihsel düşünme becerilerini kullanacağı bir bölümdür.

4.1.1.1.5 Sorular

Tarihsel düşünme becerilerini kazandırmayı amaçlayan tarih öğretiminde öğrenenin tarihsel olgu ve olayı zamana yerleştirmesi, değişim ya da sürekliliği fark edip tanımlaması, geçmiş tarihsel bağlam içerisinde açıklaması, kaynakları çelişkili bakış açıları içerisinde doğruluk değerini tartışabilmesi ve kendi tarihsel anlamasıyla uyuşan bir bakış açısı benimseme ya da oluşturmaya yönelik sorularla karşılaşmaktadır. Sorularla tarih ders kitaplarının ne düzeyde sorgulamaya dayalı bir tarih anlayışını ortaya koyduğu belirlenen kriterlerle analiz edilerek tespitte bulunulmaya çalışılacaktır.

4.1.1.2 Peace and War Kitabında II. Dünya Savaşı Sorularının İçerik Analizi

Ders kitabında soruların temaları

- Anahtar sorular
- Tarihsel kavramaya yönelik bağlantı soruları
- Yapılandırılmaya yönelik soruları şeklinde üç grupta sınıflandırıldı.

Tablo 4.2. Peace and War Kitabında II. Dünya Savaşı Ünite Sorularının Dağılımı

Temalar	Kodlar	%
Anahtar sorular	Başlangıç soruları ve kavram çalışmasına yönelik sorular	% 0
	Görsel kaynaklara yönelik tanımlayıcı sorular	% 7.57
	Zaman, değişim ve sürekliliği belirten sorular	% 2.27
Tarihsel kavramaya yönelik bağlantı soruları	Tarihsel bilgiyi/kaynağı kavramaya yönelik olay ve olguların tanımlama, çıkarım yapma, temel öğeleri listeleme, en önemli şeyleri tespit etme, sebep sonuç ilişkisini sorgulama	%29.54
Tarihsel yapılandırılmaya yönelik sorular	Problem çözmeye içeren tarihsel kaynaklar üzerinde çalışmaya yönelik sorular.	%47.47
	Tarihsel bağlam içerisinde öğrencinin düş gücünü harekete geçiren soru ve aktiviteler (broşür, poster hazırlama), tarihsel empati, perspektif	% 6.81
	Öğrencinin işbirliği içerisinde ya da bireysel çalışmasına yönelik proje ve ödevler	%5.30

Peace and War kitabında tabloda görüldüğü gibi sorulara yönelik yaptığımız nicel bir analizde en fazla soru dağılımının tarihsel yapılandırmaya yönelik olduğunu görmekteyiz. Bu veri tarihsel kanıtlar üzerinde sorgulamaya dayalı bir tarih anlayışının kanıtı niteliğindedir. Tarihsel kaynaklar üzerinde bireyin kendi tarihsel gerçekliğini yapılandırmasına yönelik yaptırılan aktivite ve diğer çalışmaları bölüm içerisinde ayrıntılı olarak ele alacağız. Tablodaki soruların yaklaşık üçte biri tarihsel kavramaya dönük, onda biride anahtar sorulardan oluşmaktadır.

4.1.1.2.1 Anahtar Sorular

Konuya giriş niteliği taşıyan anahtar sorular çocuğun zihnindeki tarihsel bilgiyi yapılandırmasına yönelik sürecin ilk aşamasıdır. Anahtar sorular üç farklı yapıda analiz edilmeye çalışıldı:

- Bağlantı, başlangıç soruları ve kavram çalışmasına yönelik sorular.
- Görsel kaynaklara yönelik tanımlayıcı sorular.
- Zaman, değişim ve sürekliliği belirten sorular.

Peace and War kitabında yer alan soruların % 9.84'ü anahtar sorulardır. Genel soru oranına göre oldukça düşük bir orandır.

4.1.1.2.1.1 Başlangıç Soruları ve Kavram Çalışmasına Yönelik Sorular

Ünite içerisinde başlangıç soruları olarak nitelendireceğimiz konu başlıkları öğrencileri cevabı aranan ana temayı bulmaya yönlendirmektedir. Öğrencilerin ön bilgilerini hatırlatmaya yönelik bağlantı sorularına kitapta yer verilmemektedir. Yalnız aktarılan konu ile ilgili öğrencilerin hatırlaması istenen geçmiş bir bilgi varsa “see page 138”, “see page 150-151” ya da “146-147” gibi yönergelerle öğrencilerin belirtilen sayfalara bakması istenmektedir (Peace and War, 1999, s.173, 181). Bir şekilde onların ön bilgilerinin hatırlanması sağlanmaktadır.

Ders kitabında İkinci Dünya Savaşı örnekleminde kavramlarla ilgili bir soru ile karşılaşmadı. İçerikte “Halocaust” ve “Blitzkrieg” kavramlarına yönelik yer verilen açıklama şu şekildedir; “Yahudi nüfusunun genel olarak yok edilmesi teşebbüsü ‘Soykırım’ Holocaust olarak bilinir. Çok sayıda Yahudi bu kelimeyi kurban etmek anlamına geldiği için itiraz eder. İmha anlamına gelen Churban kelimesinin kullanılmasını tercih ederler” (Peace and War, 1999, s.187). Yıldırım Savaşı;

Mayıs 1940’larda Hitler dikkatini Batı’ya yönlendirdi. Fransa gelecekteki hedefti. Kaynak 1’de görebilirsiniz. Fransa sınır boyunca güçlü savunma sistemi oluşturmuştu. Hitler yakınlarına doğru ilerlemeye başladı, Hollanda’yı

sonra Belçika'yı ve daha sonra Fransa'yı istila etti. Sonra kanal başkanlığını yaptı. Bu durumun hepsi iki aydan daha az sürdü. Hız Yıldırım Savaşı Blitzkrieg (Yıldırım Savaşı) olarak adlandırılan Alman taktiğinin bir parçasıydı (Peace and War, 1999, s.159).

Kitap içeriğinde yer alan kavramlar yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi tarihsel anlatıda parantez içerisinde tek kelime ile ya da tarihsel bilgiler ve örneklerle açıklanmaktadır.

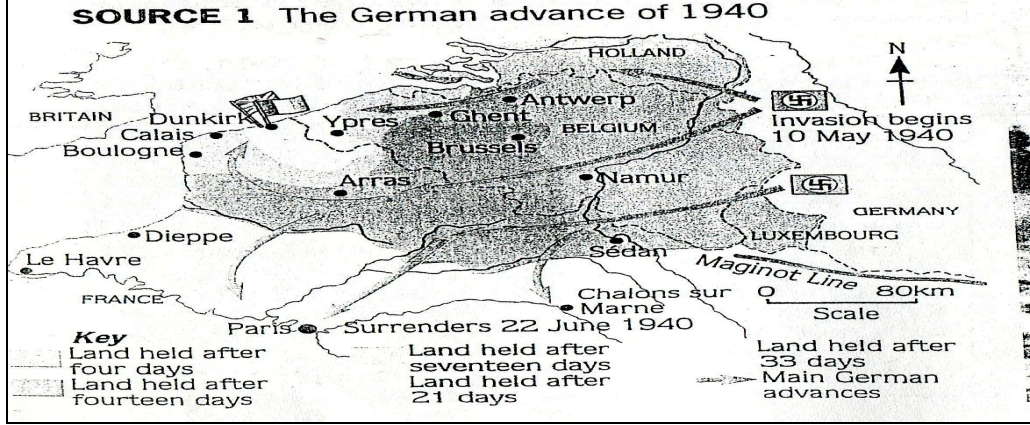
4.1.1.2.1.2 Görsel Kaynaklara Yönelik Tanımlayıcı Sorular

Görsel tarihi kaynaklar tarihi geçmişi somutlaştıran, bireyin anlamalarını zenginleştiren ve tarihsel düş gücünü şekillendiren önemli unsurlardır. Öğrencinin “tarih yapması”n da görsel materyaller geçmişin neye benzediğine yönelik öğrenciye fiziksel ipuçları vermektedir. Öğrenciler hafızalarında resmedilen bu tabloyu kendi anlamalarındaki görsel imajlara dönüştürebilirler (Nichol, Dean, 1997, s.67, 71; Akt. Dilek, 2009). Tarih ders kitaplarında çok sayıda resim, harita az da olsa plan ve kroki görmemiz mümkündür. Yalnız kitaplarda yer alacak materyallerin sadece görsel olarak sunulması değil işlevsel olarak da kullanılması önemlidir. Bu nedenle materyallerin ders kitabında nasıl sunulduğu ve kullanıldığı analiz edilmeye çalışılacaktır.

Ders kitabında harita üzerinde coğrafi bir konumu belirleme tarihi bir olay ve olgunun çözümlenmesinde, somutlaştırılmasında önemli bir etkinliktir. Tarihi bir anlatıda yer verilen harita, plan ya da kroki, tarihi bir olay ya da savaşın geçtiği coğrafi koşullarının göz önüne alınmasına, ülkenin, şehrin ya da bir kasabanın harita üzerinde konumunun belirlenmesine yardımcı olur.

Aşağıda Almanya'nın ilerleyişinin gösterildiği olay akış haritası görülmektedir.

Şekil 4.2. 1940 yılında Almanya'nın İlerleyişi



(Peace and War, 1999, s.158).

Maalesef yukarıdaki haritaya yönelik herhangi bir soru ile karşılaşılmamaktadır.

Şekil 4.3. Savaş Bölgesinde Ana Endüstri Merkezleri

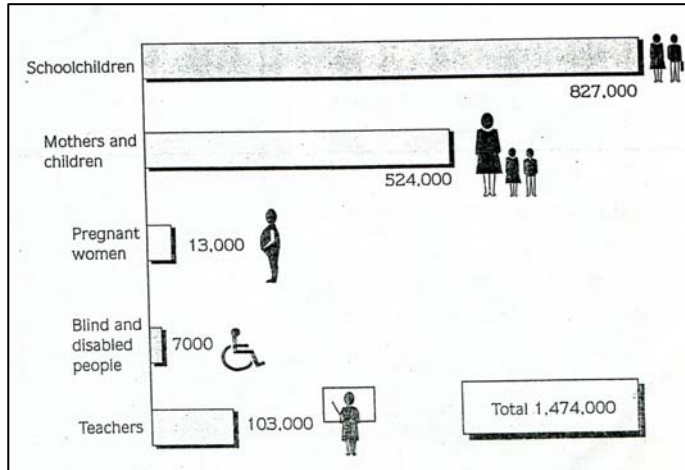


(Peace and War, 1999, s.153).

Peace and War (1999) kitabında yukarıdaki haritaya yönelik olarak ise “Kaynak altıyı kopyalayın üzerinde boşaltılan bölgeleri, yerleşim alanlarını, tarafsız bölgeleri işaretleyin” (s.153) belirtilen soru ile öğrenciye harita tekrar çizdirilmekte ve bu aktivite ile öğrencinin bilgilerini görsel olarak somutlaştırmasına fırsat sağlanmaktadır. Peace and War kitabı genel olarak değerlendirildiğinde haritalar

içeriğe uygun anlatılan konunun resmedildiği önemli bir işlevi yerine getirmesine karşın öğrenciyi üzerinde çalışmaya yönlendiren soru ve yönergelerin sayılı derecede az olması bir olumsuz değerlendirme olarak kaydedilebilir.

Şekil 4.4 Devlet Tarafından Tahliye Edilen Halk



(Peace and War, 1999, s.150, 153).

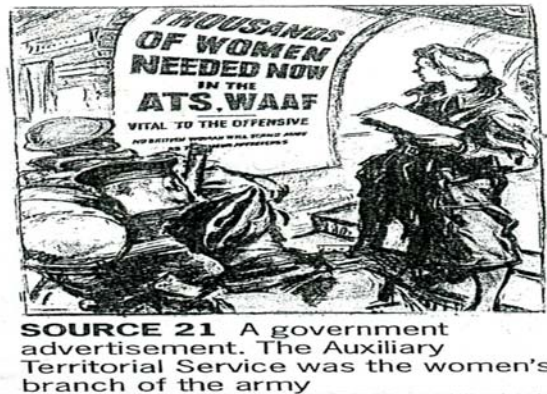
Peace and War (1999) tarih ders kitabında ünite bağlamında istatistik veriler içeren iki şekil ile karşılaşilmektedir; biri savaşta ölenler ile ilgili (s.150) bir diğeri ise yukarıdaki alıntıda görüldüğü gibi “1939 yılında hükümet tarafından tahliye edilen insanların sayısı” göstermektedir (Peace and War, 1999, s.153). Her iki grafik üzerinde öğrencilerin yorum yapmalarını sağlayacak bir soru yoktur. Sayısal veriler üzerinde çalışma çoklu zekâya yönelik iyi bir uygulamadır. Konunun sayısal olarak da anlaşılmasına yardımcı olur. Tablolara ait yorumlar özellikle yazarlar tarafından tarihsel anlatımın yapıldığı paragraflarda yapılmaktadır.

Peace and War (1999) kitabında II. Dünya Savaşı ile kadınların değişen toplumsal rolü görsel kaynaklarla ortaya koyulmaktadır.

Şekil 4.5 Puding Yapımı



Şekil 4.6 Bir İlan



Şekil 4.7 Çalışan Kadın İşçiler



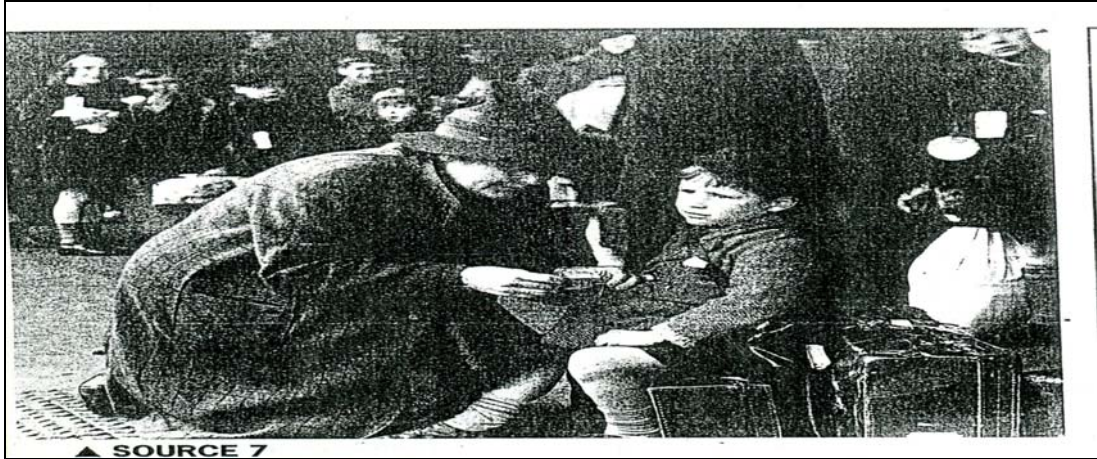
(Peace and War, 1999, s.168-169).

Kaynak 20 Kadın dergisinden alıntı yapılan bir ilan olup ev kadınlarının eşlerine puding yapmalarını öneren bir reklamdır. Kaynak 21. Bir hükümet ilanı. Kadınların askeri alanda çalışmasına duyulan ihtiyacı belirten bir ilandır. Ders kitabında “Kaynak 20 ve 21’de görülen kadınlarla ilgili durum nedir?” (Peace and War, 1999, s.169) soruları kanıtlarda var olan durumu tespit edip, ifade etmeye yönelik birer gözlem ve mantık sorularıdır.

Görsel kaynaklara yönelik etkinlikler içerisinde en önemli incelemeye değer olanı Yahudi Soykırımının işlendiği bölümde karşımıza çıkmaktadır:

1. Kaynak 7’ye bak. Bu fotoğraflarda gördüğünüz şeyleri not düşününüz. Cevaplarken resimlerdeki ipuçlarına dikkat ediniz: Örneğin çocuğun arkasında duran çocuğa, yüz ifadesine, oğlanın ceketine ve bavula toplu iğne ile tutuşturulan etikete.
2. KAYNAK 8’e bak. Tahliye edilen çocuklar ülkesine yen vardı.
 - a) Yüzlerindeki ifadelere bakınız. Sizce onlar endişeli, korkutulmuş ya da heyecanlı olabilir mi?
 - b) Siz kadınların ne yaptığını düşünüyorsunuz? (Peace and War, 1999, s.154).

Şekil 4.8 Yahudi Bir Kadın ve Çocuğu



(Peace and War, 1999, s.154).

Alıntıda yer verilen kaynak 7'ye yönelik soru (Yukarıda kaynak 4 Yahudi kadın ve çocuğu), görsel kanıtlarda mevcut ipuçlarını fark ettirmek amaçlı düzenlenen ve bu ipuçları doğrultusunda olan şeyi tanımlamaya dayalı gözlem sorusudur. Kaynak 8'e yönelik a şikkındaki soru görsel kanıtta resmedilen duyuşsal bir tanımlamayı içermektedir. “Siz kadınların ne yaptığını düşünüyorsunuz?” sorusu ise görünen şeylerden yola çıkarak kişisel bir çıkarım yapmayı içermektedir. Ders kitabında her görsel kaynağa yönelik soru sorulmamaktadır.

Şekil 4.9 Yıkıntı bir kasaba içerisinde Rusyalı öksüz çocuklar.



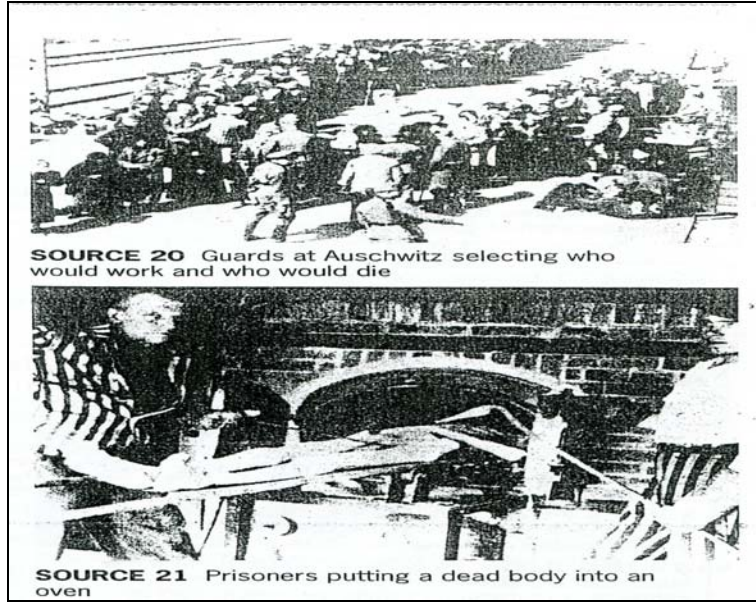
(Peace and war, 1999, s.183).

Yukarıdaki fotoğraf “Vaka Çalışması 2. Rusya ve Ukrayna” adlı bölümden alıntılanmıştır. Alman askerlerinin SSCB'nin Ukrayna bölgesinde oluşturduğu

yıkımlar içerisinde öksüz bir çocuk gösterilmektedir. Bu fotoğrafa yönelik herhangi bir soruya yer verilmemektedir.

Aşağıda yer verilen “Kaynak. 5” Yahudilere yapılan soykırımını ortaya koymaktadır.

Şekil 4.10 Yahudilere Yapılan Soykırımın Görsel Kanıtları



(Peace and War,1999, s.191).

Kaynak 20’de Auschwitz’de muhafızlar çalışmaya gidecek ve öldürülecek Yahudileri seçerken, kaynak 21’de ise mahkûmlar öldürülen Yahudileri fırına yerleştirirken resmedilmektedir. Kitapta yazılı ve görsel kaynaklara yönelik “1-31’deki kaynakları kullanarak”, “Kaynak 4-6’ya bak” şeklinde hepsini içerecek şekilde çıkarım yapmalarına dayalı sorulara da yer verilmektedir. Kitapta görsel kaynaklar, üzerinde çalışılacak temel kaynaklar olarak yazılı kaynaklarla birlikte değerlendirilmesi istenmektedir.

4.1.1.2.1.3 Yer, Zaman, Değişim ve Sürekliliği Belirten Sorular

Peace and War (1999, s.150-151) kitabında II Dünya Savaşı ile ilgili önemli olaylar çok genel hatlarıyla zaman çizelgesi üzerinde yerleştirilerek öğrencilere sunulur ve haritalarda II. Dünya Savaşı’nın cereyan ettiği ülke toprakları gösterilir. Öğrencileri zaman çizelgesi üzerinde çalışmaya yönlendirecek sorular sorulur:

1939-1945 yılları ile ilgili bir zaman çizelgesi çizersiniz. İnsanların yaşamını değiştiren olayların ya da değişimin olduğu zamanı işaretleyin (Peace and War, 1999, s.162-163).

Kitapta zaman kavramı üzerine yapılan önemli bir etkinliktir. Zaman çizelgesi üzerinde değişimin olduğu tarihlerin öğrenciler tarafından belirlenmeye çalışılması tarihsel akış içerisinde değişim ve sürekliliği ortaya çıkarmaya yöneliktir.

Şekil 4.11 Farklı Zaman Dilimlerinde Bombalama İle İlgili Değişimi Resmeden Bir İçerik



(Peace and War, 1999, s.194).

1. Kaynak 1-3'ü inceleyiniz ve yukarıdaki bilgilerle 1914 ve 1944 yılları arasında bombalanmanın nasıl değiştiğini açıklayınız? (Peace and War, 1999, s.194).

Yukarıdaki soru tarihsel süreç içerisinde öğrencilerin tarihsel anlatılarla beraber yazılı ve görsel kaynaklardan faydalanarak değişimi ortaya koymalarına yöneliktir.

Kitapta benzer nitelikte değişimi karşılaştırmayı içeren sorulara yer verilmektedir:

Savaş sürecindeki yaşam ile bugünkü yaşamı dört paragrafta karşılaştırınız:

- *Ana farklar nelerdir.
- *O dönemde yaşamak isteyip istemeyeceğinizi
- *Hangi şeyleri yaşamınızda çok zor bulurdunuz.
- *Hangi şeylerden çok hoşlanırdınız? (Peace and War, 1999, s.171).

Yukarıda farklı zaman dilimleri içerisinde dün ve bugün karşılaştıran sorular öğrencilere değişim ve gelişimi fark ettirip, dönemin koşullarını göz önünde bulundurarak tarihi empatik bir süreçle o dönemi hayal ettirmeyi ve zor olan

koşulları tespit etmeyi içermektedir. Tüm bunları anlatan tarihsel bir metin oluşturmaları istenmektedir.

4.1.1.2.2.Tarihsel Kavramaya Yönelik Bağlantı Soruları

Peace and War kitabında bu bölüme % 37,84 gibi bir pay ayrılırken The Modern World kitabında %55,54 gibi yüksek oranda bir yer ayrılmıştır. Kavramaya yönelik sorular öğrenenlere metnin gerçek anlamını kavratır. Öğrenenler böylece tarihsel olgu ve görüşleri ayırt eder. Tarihsel kaynakları yorumlar, farklı tarihsel yaklaşımları değerlendirir..

4.1.1.2.2.1 Tarihsel Kaynağı Kavrama

Tarihsel kavrama, kaynağı tanımlamayı da içeren bir kavramdır. Kaynağı tanımlama herkesin gördüğünü görmeye yönelik bir etkinliktir. Tanımlama olay ya da olguya yönelik ortak bir kanı niteliğini taşımaktadır. Yahudi Soykırımı adlı bölümde yer alan aşağıdaki alıntı Yahudilere yönelik olarak uygulanan şiddeti içermektedir:

KAYNAK 13. Bir Alman inşaatçısı tanık olduğu Einsatzgruppe'nin eylemlerini rapor etti.

“Kadın, erkek ve çocuk her yaştaki insan kamyonlardan indirildi. Ellerinde köpekleri olan SS adamları tarafından soyunmaları emredildi.

Diğer aile üyeleriyle birlikte elbisesiz ayakta bekletilen bu insanlar, birbirlerinden utanıyor, ağlıyor ve hıçkırıyordu. Onlara hoşça kalın diyorlardı. Acımasız davranışlar içerisinde konuşulanları duymadım. Sekiz kişilik bir aileyi seyrettim. Yaşlı beyaz saçlı bir kadın kolunda bir çocuk vardı. Ağlayan çocuğu memnun etmeye çalışıyordu. Baba da elinde on yaşında bir çocuğu tutuyordu. Onunla sakın bir şekilde konuşuyordu. Yaşlı gözlerle oğlunu tutarken ağlamamak için mücadele ediyordu. Baba parmaklarıyla gökyüzünü işaret etti. Başını okşadı, ona bir şeyler açıklıyor gibi görünmekteydi.

Büyük bir mezara doğru yürüdüm. Uzatılan bedenler sıkıca paketlenip serilmişti, onların kafasını gördüm. Kanları omuzlardan aşağı doğru akıyordu. Bazıları halen hareket ediyordu. Yaklaşık 1000 vücut vardı. SS'ler oturuyordu. Bacaklar yüzüyordu. Gergin ve sinirli hendekleri kazdılar. Adamın otomatik silahı vardı, sigara içiyordu. Tamamen çıplak insanlar merdivene tırmanmıştı. Yere uzandırılanlar vardı. SS adamları spot ışıkları söndürdü. Emir verildi. Tabanca seslerini işittim. Hendeklerin kazıldığını gördüm. İnsanlar katlanıp içerisine atıldı.

(Peace and War,1999, s.189).

1. Kaynak 13’deki kanıtta;
 - a) Öldürülecek olan Yahudilerin davranışları
 - b) SS Adamların davranışları
 - c)Yazarı tutumu nasıldır? (Peace and War,1999, s.189).

Örnekteki sorular kanıtta aktarılanları tanımlamayı içeren cevaplara yöneliktir. Kitap içerik olarak öğrencilerin şiddeti tanımlayıp, analiz edip ve değerlendirmelerine yarayacak kadar görsel ve yazılı kaynaklarla donatılmaktadır.

KAYNAK 23. Eylül 1942 yılında Devlet Başkanı Clement Atlee’nin konuşmasından “İşçi kadınlar mühimmat (silah) fabrikasında görev yapıyorlardı. İnaniyor görünmek zorundaydılar. Hassas mühendislik işlerinde birkaç yıl öncesine göre becerikli ustalara dönüşüyorlardı. Endüstri deneyimi olmayan kızların performansı kötüydü.

KAYNAK 25. Savaşın kırk yıl sonra Kara Ordusunda çalışan bir kadının hatırladıkları.

“İnsanlar ülkelerine çok küskündü. Onların sizin için yaptığı işler kolay değildi. Biz gerçekte hoş gelmemiştik. Kara Ordusunda on ay boyunca her gün sosis yaptık. Sonra onları su içinde pişirdik. Korkunçtular.

Essex’te bir çiftliğe gönderildim. Biz dört kişilik grup olduk. Eski buharlı traktörle ve harman makinesi ile çalıştık. İki kişide... ambara mısırları atıp kalanını da büyük miktarlarda çuvalayıp bağlıyorduk. Çok sıkı çalıştık. Koşum takımlarını sürmek zorundaydık. Bazen sekiz mil sürüyorduk. Daha sonra patates ektik (Peace and War,1999, s.168).

Kaynak 23, 25 ve diğer yazılı ve görsel kaynaklara istinaden sorulan “Savaş sırasında kadınların yaşamı nasıl değişti?” sorusu öğrenciler tarafından kaynaklara dayalı olarak var olan durumun ortaya konulmasına yöneliktir. II. Dünya Savaşı sırasında değişen yaşam koşulları, beliren ihtiyaçlar kadınların yaşamında ne gibi değişiklikler oluşturduğu kaynaklarla ortaya konulmaktadır. Öğrencilerin bu durumu kavramaları istenmektedir.

Peace and War kitabında Pearl Harbour saldırısı özenle işlenen önemli konulardan bir diğeridir. Bu konuyu öğrencilerin kavramasına yönelik seçenekli sorularla sorulmaktadır. Aşağıdaki aktivite içerisinde bu örnek incelenebilir:

Aktivite

Japonların Pearl Harbour saldırısının olası sebeplerine listeden bakınız.

- *Japonlar güçlü bir Asya imparatorluğu kurmak istiyordu.
- *Japonlar Devlet Başkanı olarak savaş generalini atadı.
- *Japonlar sonuçları düşünememişti ve aptaldı.
- *Japonlar Amerikalıların savaşa geri dönemeyeceğine inanıyordu.
- *Japonlar ilk hava saldırısında savaşın kaçınılmaz olacağına inandı.
- *Japonlar Çin ile savaşmaya hazırды.
- *Amerikalıların mümkün olmayan talepleri ve ticari yaptırımları Japonları provoke etti.

*Japonya'nın petrol gibi ham maddeye ihtiyacı vardı. Bunu da Güney Doğu Asya'daki petrol havzalarını işgal ederek elde edebilirdi.

1. Listede çok önemli olduğunı düşündüğünüz beş faktörü seçiniz. Her birinin Japonya'nın saldırıya karar vermesine nasıl neden olduğunu açıklayınız?
2. Listedeki hangi faktörün saldırıyı tetiklemeye neden olduğunu açıklayınız?
3. Birbirleriyle bağlantılı faktörler var mı, eğer öyleyse açıklayınız?
4. Şimdi bu sayfadaki ilk üç paragrafı tekrar okuyunuz. Amerika'nın Pearl Harbour olmasa bile Japonya'ya savaş açacağını düşünüyor musunuz ya da Pearl Harbour mı savaşa sebep oldu? (Peace and War, 1999, s.181).

Pearl Harbour baskınıyla ilgili verilen kaynaklar ve tarihsel anlatıya dayalı bilgi aktarımının ardından yukarıdaki aktivite ile önemli sebeplerin, ilişkili olanların öğrenciler tarafından seçilip ayırt edilmesi ve tetikleyen nedenin açıklanmasını istemektedir. Tek bir nedene dayalı bir açıklamadan ziyade birbiriyle bağlantılı faktörlerin de göz önüne alarak olaylar arasında ilişkilerin kurulması istenmektedir. Dördüncü soruda öğrencilerin varsayımlar doğrultusunda durumu tekrar değerlendirip Amerika'nın Japonya'ya savaş açma olasılığına neden olacak başka faktörlerin de analiz edilmesi istenmektedir.

Japonların Pearl Harbour baskınından sonra Amerika'da yaşayan Japonların yaşamları tehdit edilmeye başlanmıştır. Bir süre sonra Japonların çoğu evlerini satmaya mecbur bırakılır ve Amerikalılar tarafından çölde inşa edilen TOPLAMA kamplarına gönderilirler. Aşağıdaki kaynak alıntılar ö dönemde ilişkindir.

KAYNAK 3. Kampa gönderilen bir öğrencinin hikâyesi

“Kamp Minidoka yarı çöl olan bir bölgeye kurulmuştu. 10.000 evin yüzlerce, binlercesi barakaydı.

Evimizin 7.5-6 metre civarında büyük bir odası vardı. Tek mobilyamız demir kenarları şişkin bir soba ve portatif bir karyolaydı. Kamptaki ilk günümüzde toz fırtınası oldu. Ayakta duran taşlama makinesi gibi hissettik. Yazın ortalama 100 C sıcakta bunalıyorduk. İlk birkaç hafta sabahdan akşama kadar yatakta yattım. Günde üçten fazla yemek salonuna gitmeye cesaret edemezdik.

KAYNAK 4. 1970 yılında Amerikalı bir tarihçi tarafından yazıldı.

“Yazın Kaliforniya'da esen hava tahammülsüz, şüpheli, korku dolu bir sertliğe dönüştü. Yaygara koparanlar toplama kamplarını ortaya çıkardı. Gizlice yayılan dokümanlar, sahile saldırı hikayeleri, yanlış alarm karışıklıkları ölümsüz Japonlar nedeniyle arttı. Asıl düşünceleri Japonları temizlemektir, bu bir ırkçılıktı.

1. Amerikalıların niçin Japon Amerikalılara bu tarzda davrandığını düşününüz? (Peace and War, 1999, s.181).

“Kaynak 3” Amerikalıların Japonlara karşı davranışını gösteren birinci elden kanıt niteliğindedir. “Kaynak 4” ise Amerikalıların bu davranışını açıklayan II. elden kanıttır. Yazar öğrencilerin “Amerikalıların niçin Japon Amerikalılara bu tarzda davrandığını” düşünmelerini istemektedir. Bu sorunun cevabı tarihsel anlatı ve kaynaklara dayanılarak verilebilir. Öğrencilere tarihsel bir olay hem tarihsel bilgiler hem de tarihsel kanıtlarla aktarılmaktadır.

“Vaka Çalışması 2. Rusya ve Ukrayna” adlı bölüm içerisinde kaynak 5 ve 7 Alman askerlerinin SSCB’nin Ukrayna bölgesindeki insanlara nasıl davrandığını göstermektedir:

KAYNAK 5. Bizim insanlara nasıl davrandığınızı biliyor musunuz? Biz onlara cehennem dışındaki şeytanlar gibi davrandık. Fakir insanların binlercesini ve daha binlercesini açlıktan ölmeye bıraktık. Bu şekilde siz bir savaş kazanabilir misiniz?

Köylüleri bize hakaret ettiklerini mazeret gösterip öldürdük. Duvara karşı onları soyup beklettik. Tüm köylülere seyretmeleri için emir verdik. Bu ahlaksızca bir çarktı. Biz onlardan nefret ettik onlar da bizden etti. Bu böyle devam edip gitti ve herkes insanlıktan çıktı.

Vatandaşlar bize kurtarıcı olarak bakıp hazır ola geçmekteydi. Onlar yıllardır komünistlerden baskı görmüşlerdi. Biz ne yaptık ki? Hitler yönetimi altında onları köleye dönüştürdük. Eğer Ruslar bizim yaptıklarımızın yarısını bile yapsalardı siz tekrar gülemeyecek ve şarkı söylemeyecektiniz.

KAYNAK 7. Kasabanın dışında bir evde yaşadık. Gece kaldığımız yaşlı büyük bir anne ile birlikte çocuklu Rusyalı bir ailenin yaşadığı ahşap bir evdi. Tüm gece pireler tarafından ısırıldık. Kutuları açtık ve kahve yaptık. Yaşlı kadın ve çocukların her şeyini onlarla paylaştık.

Evin adamı bir askerdir. Kadını siper kazılarında alıp getirmişti. Çocukları uzun dönemli beslenme bozukluğunda göbekleri çıkıktı. Gerçek olan şu ki komünist yönetimden 22 yıl sonrasıydı. Tuzlu balık en büyük lükstü. Bu ülke canımı sıktı.

1. Kaynak 5 ve 7’yi yazan iki Alman askeri savaştan ne şekilde etkilendi?

2. Kaynak 5 ve 7’ye göre Sovyet vatandaşları savaştan nasıl etkilendi?

(Peace and War, 1999, s.183).

Vaka çalışmasında yer verilen alıntılar Alman askerlerin Rusya’da yaşadıklarını aktarmaktadır. Rus köylülerine yaptıkları acımasızca davranışlar tüm gerçekliğiyle ortaya konulmakta ve köylülerin durumu belirtilmektedir. Sorular kaynaklara içerik açısından çok boyutlu yaklaşmayı içermektedir. Aynı kaynaklardan hem Alman askerinin hem Sovyet vatandaşlarının savaştan nasıl etkilendiğini dair tespitlerin yapılması istenmektedir.

Kitapta yer alan diğer aktivite “Haftalık yiyeceğiniz şeyleri kayıt altına alınız. Kaynak 33 ve 36 ile karşılaştırınız” (Peace and War, 1999, s.170). Yaptırılmak istenen aktivite de öğrenci kendi yapacağı haftalık yiyecek menüsünü, kaynak 33’de yer alan “Kişi başına haftalık yiyecek oranı” ile kaynak 36’da yer alan “Hükümetin yayınladığı broşürdeki bir haftalık menü”yle karşılaştırarak o dönemin koşullarını fark etmeye yönlendirilmektedir.

Peace and War kitabında karşımıza analogik bir yaklaşım çıkmaktadır. Konudaki temel kavramlar bugünle bağlantılı sorularla güncelleştirilmektedir. “Son zamanlarda bir ırkın başka bir ırktan nefret etmesini teşvik eden başka örnekler verebilir misiniz?” (Peace and War, 1999, s.187). Bu tür sorular öğrencinin savaş ortamında ya da farklı nedenlerle din, dil, ırk, kültür gibi toplumda oluşan ayrışmayı körükleyen unsurlara dikkatini çekmektedir.

“Bugünkü ünlü liderlerden bazılarını listeleyiniz” (Peace and War, 1999, s.202) sorusu liderin ne olduğuna yönelik tanımlanmış bir kavramı da gerekli kılmaktadır. Aktivite bugünkü liderleri de tespit etmeye yönelik güncel bir etkinliktir.

4.1.1.2.3 Tarihsel Yapılandırmaya Yönelik Soruları

Yapılandırmaya yönelik sorular üç bağlamda ele alındı:

- Problem çözmeyi içeren tarihsel kaynaklar üzerinde çalışmaya yönelik sorular
- Tarihsel bağlam içerisinde öğrencinin düş gücünü harekete geçiren soru ve aktiviteler (broşür, poster hazırlama, tarihsel empati, perspektif geliştirme ve alma)
- Öğrencinin işbirliği içerisinde çalışmasına yönelik proje ve ödevler

Yapılandırmacılığa yönelik bu aşamada öğrencilerin belge veya buluntunun ait olduğu tarihsel dönem hakkında edindiği bilgiler çok önemlidir. Kendi tarihsel gerçeğini yeniden yapılandıran öğrenci mevcut boşlukları doldurmak için eldeki kanıtları değerlendirecek ve eldeki kurgusunu güçlendirmek için daha geniş bir anlayışa ihtiyaç duyacaktır. Bu aşamada yapılan tüm çalışmalar öğrencinin tarihsel duyarlılığını geliştirecek yapılandırmacı aktiviteler olacaktır. Peace and War kitabı

içerisindeki soru ve uygulamaların yaklaşık % 52.25'i yapılandırmacı niteliğe sahiptir. Kavrama düzeyindeki uygulama ve sorulardan sonra yapılandırmacı çalışmalar ikinci düzeyde kalmıştır.

4.1.1.2.3.1 Problem Çözmeyi İçeren Tarihsel Kaynaklar Üzerinde Çalışmaya Yönelik Sorular

Tarihçileri karşılaştıkları tarihsel durumu ya da problemi çözümlemede en çok zorlayan çelişkili kaynaklardır. Çelişkiler içerisinde doğrunun ne olduğunu saptamak mümkün müdür? Tarihçi nasıl bir yol izlemelidir? Belki de artık doğrunun ne olduğundan ziyade olanı olduğu gibi ortaya koymak önemlidir. Birer tarihçi gibi düşünülen öğrenciler ders kitaplarında çelişkili tarihsel kaynaklarla karşılaştırılmaktadır. Çelişkili kaynaklar eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemlidir. Kanıt temelli tarih öğretiminde kaynakların sorgulanması hem tarihsel düşünme becerisinin kazandırılmasına hem de yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde temel yapı taşlarıdır. Nitekim Collingwood'a göre, "tarihçi, geçmişi, yalnızca geçmişteki olayların tanığı olmuş birinin bıraktığı kanıtlara dayanarak bilmez. Böyle bir bilgi ancak inanç olabilir; oysa tarihçi kanıtlara inanarak değil, onları eleştirerek işini yürütür" (Yapıcı, 2006, s.45).

Peace and War tarih ders kitabında tarihçinin mutfağı öğrenciye tartışmalı konular içerisinde sunulmaktadır. Kitapta önemli tartışmalı konuların başında Yahudi Soykırımı gelmektedir. Tarih ders kitabında "Yahudi Soykırımı nasıl yapıldı?" adlı bölüm başlığı içerisinde tarihsel bilgi aktarımının yapıldığı paragrafta aşağıdaki ifadeler yer almaktadır:

Siz muhtemelen bu gibi davranışların nasıl yapıldığı anlamakta zorlanacaksınız.
Farklı açıklamalar getirilebilir:

- Kamp gardiyanlarının insan olmadığı,
- Yahudilerin insan olarak kaile alınmadığı,
- Gerçekte yapılmakta olan şeyin kendilerinden saklandığı
- Asker olarak yaptıkları şeyden gurur duydukları ve onların yaptıkları şeyi bir görev olarak görmekte olduğu gibi...

1. Kaynak 23-26'daki kanıtların her biri bu açıklamaları desteklemekte midir?
(Peace and War, 1999, s.192)

Paragrafın devamında sunulan kaynaklarda Yahudi soykırımını yapanların tek bir açıdan ziyade farklı açılardan da değerlendirileceğine dair kanıtlar ve ifadelerdir. Öğrenene çoklu bir bakış açısı sunmaktadır. Peace and War (1999) kitabında sunulan kaynaklar aşağıda yer almaktadır:

KAYNAK 23. Treblinka komutanı Franz Stangl röportajından alıntıdır. O 1971 yılında cezaevinde ömür boyu hapis cezasını çekiyordu.

“Q: Siz Yahudilerin insan olmadığını mı düşündünüz?

A: Kargo, Onlar kargoydu.

Q: Ne zaman onları kargo olarak düşünmeye başladınız?

A: Treblinka ölüm kampını gördüğüm günde düşünmeye başladım.

Q: Burada mavi-siyah cesetlerle dolu çukurların bitişiğinde Wirth’de durmaya başladığımı hatırlıyorum. İnsanlıkla hiçbir ilgisi yoktu... Çürümüş et yığıydı. Wirth bu çöpleri ne yapacağımızı söyledi? Onları yük olarak düşünmeye başladığımı düşünüyorum.

KAYNAK 24. Auschwitz SS memurunun günlüğünden. Gaz odasına kurbanların varışı özel bir eylem oldu. Treblinka komutanı Franz Stangl röportajından alıntıdır.

“6.9.1942 Pazar. Mükemmel bir öğle yemeği: Domates çorbası, yarım tavuklu patates, kırmızı lahana, mükemmel vanilyalı dondurma. Özel bir eylem için saat sekizde ayrıldılar.

7.10.1942. Şu an dokuzuncu özel bir eylemdi. Yabancılar ve kadınlar.

KAYNAK 25. Heinrich Himmler, SS başkanı ‘Final Çözümü’n den genel sorumlu kişiydi. Kendisi hiç kimseyi kesinlikle öldürmemişti. 1941 yılında Rusya’yı ziyaret eden SS generalinin açıklaması.

“ Daha önce hiç öldürülmüş insan görmemişim. Devasa mezarların kenarında durdum. Seyrederken ceketime beyin sıçraması kötü bir şans oldu. Çok yeşil ve soluk geldi... Onu sallayıp, döndürüp, fırlattım. Daha sonra ileri atlamak ve sürekli ceketimi tutmak zorunda kaldım.

KAYNAK 26. 1942 yılında SSCB’de çalışan Alman komiser yardımcısı bir polisin mektuplarından.

“Doğal olarak biz epeyce temizlik yaptık, özellikle Yahudiler arasında. ... halkta sıkı kontrol altında tutulurdu. Biz hızlı davrandık. Oldukça iyiydik. Kısa zamanda hepimiz eve gideceğiz.

Rahat bir evimiz vardı. Hiçbir şey kaybetmedik. Eşim ve çocuklarımdan ayırdım. Dieteri’me ve benim küçük Liese’me sık sık yazardım. Bazı zamanlar gözyaşı döktüm. Benim gibi çocuklarını seven biri için iyi bir durum değildi.

(Peace and War, 1999, s.192).

Soykırımın yapanların bu olayı gerçekleştirirken duygu, düşünceleri ve ruh hallerinin nasıl olduğu, neler düşündükleri ve karakterleri “Auschwitz SS memurunun günlüğünden”, “Treblinka komutanı Franz Stangl röportajı”ndan, “SSCB’de 1942 yılında çalışan Alman komiser yardımcısı bir polisin mektuplarından” alıntılarla ortaya konarak öğrencinin bu durumu saptamaya çalışması sağlanmaktadır.

Peace and War kitabında II. Dünya Savaşı konu dağılımı incelendiğinde “Savaş süresince yaşam: bölüm II” ve “Yahudi Soykırımı” % 14.28’lik bir oranla içerikte en fazla yer verilen bölümdür. Bu durum İngiltere’de 1991 yılında Ulusal Programda Yahudi soykırımı özel bir yer verilmesiyle başlamıştır. Yasayla İngiltere’de 9. sınıf düzeyinde başlamak kaydıyla tüm çocukları Yahudi Soykırımı hakkında bilgilendirmek zorunlu hale gelmiştir. 27 Ocak’ta (Auschwitz-Birkenau kampında olan Yahudilerin özgürlüğe kavuştuğu gündür) tüm ilkokul ve liselerde Ulusal Yahudi Soykırım günü kabul edildi (HET, 2010).

İngiliz tarih ders kitaplarında II. Dünya Savaşı ile ilgili bölüm içerisinde tartışmalı konulardan bir diğeri de Dunkirk olayıdır. Dunkirk’in Almanlar tarafından acımasız bir şekilde bombalandığına dair iddialar ile küçük bir bombalanmanın olduğu hiç ölümün bile olmadığına dair iddialar İngiliz tarih ders kitaplarında yer almaktadır. Ders kitabında “Kaynak 2-9’da Dunkirk olayını en iyi tarif eden kelimeleri bulunuz: zafer mi yoksa felaket mi? Cevabınızı sebepleriyle açıklayınız” (Peace and War, 1999, s.160) sorusu ile problem ortaya konulmaktadır. Olayda çok sayıda İngiliz askerinin ölüp ölmediği cevaplanması gereken önemli bir sorudur. Konuya yönelik olarak sunulan farklı yazılı ve görsel kaynaklar kendi içerisinde çelişki yaratmaktadır. Soru nitelik olarak çıkmazı yansıtan kaynaklara yöneliktir. Tarihsel kaynaklardaki çelişkilerin ortaya konulması açısından önemli bir sorudur. Öğrencinin var olan çelişkiyi fark etmesi ve farklı kaynakları ve bakış açılarını analiz edip kendi bakış açılarını gerekçeleriyle açıklaması istenmektedir. Öğrencinin belirli bir tarihsel konu hakkındaki iddiaları inceleyip değerlendirerek, eldeki kanıtlara dayalı, geçici de olsa geçerli sonuçlara ulaşması tarihsel gerçekliğin neyle sınırlı olduğunu anlaması açısından önemlidir.

Dunkirk olayına yönelik olarak “Siz kaynak 2-9’daki açıklamalara nasıl güvenebilirsiniz. Dunkirk’te olan biten şeyleri bize anlatır mısınız?” (Peace and War, 1999, s.160) sorularında kaynakların güvenilirliğinin sorgulanması ve durumun tekrar ifade edilmesi istenmektedir.

KAYNAK 10. General Sir Harold E. Franklyn. Dunkirk bölge komutanı tarafından 1962 yılında yazıldı.

... Dunkirk ile ilgili acımasız bir patlama ve cehennem raporu oldukça saçmaydı. Çeşitli olaylarda sahil boyunca yürüdüm ve hiç ceset görmedim. Çok az bomba vardı.

Buradaki her birimde savaşa katlanamayacak bazı adamlar vardır. Kanal yakınlarındaki savaş taburunda başlangıçta birkaç adam vardı.

KAYNAK 11. 1961 yılında Richard Collier, Dunkirk üzerine önemli bir çalışma yayınladı. 1970 yılında görgü tanıklarıyla görüştü, Dunkirk hakkında daha önce hiç görülmemiş resmi kayıtlara ulaştı. Kitabı bu olayla ilgili açıklamaları içeriyor.

“*Dunkirk’teki bir otel bodrumu hıçkırın, ağlayan Fransız ve İngiliz asker şarkılarıyla doluydu.

*Subay olan erkek gruplar, vahşi şiddet duyguları içerisinde kasabayı kolağan ediyorlardı.

*Bir subay başkaları tarafından kafasından vuruldu, çünkü bu zaten aşırı yüklü alabora olan teknede onu durdurmanın tek yolu.

*Sağ kalanlar cesareti kırılmış, düşmana zarar vermekten çok uzak bir şekilde Britanya’ya geri döndüler. Kent’teki polis müfettişine göre Dover’de onları taşıyan trenden tüfeklerini fırlattılar.

KAYNAK 12. Dunkirk, Lüzumlu Efsane adlı bir kitaptan 1981 yılında yayımlandı.

“Sahilden ayrılan askerin çoğu gizli bir şekilde dağılmadan önce Kraliyet Donanması tarafından ya da kendi askerleri tarafından gemilere doldurulmuştu. Sonra dağılmaları sır oldu. Gönüllü vatandaşlar tarafından 26.500 kişi sahilde kurtarıldı. Dunkirk’in boşaltılmasındaki başarı gönüllü vatandaşların kahramanlığıydı. Fakat kurtarılanlar sayı bakımından önemli değildi.

KAYNAK 13. İngiliz ordusunda üst rütbeli bir subay tarafından yayına hazırlandı. 1972 yılında basılan kitaptan alıntıdır.

“Askerler Dunkirk’ten tahliye edilmiş olmasına rağmen Hitler ezici bir zafer elde etmişti. 10,252 Alman öldürülmüştü, 42,523’ü yaralı, 8457’si kayıptı. Buna rağmen Hitler 1.212.000 Hollandalı, Belçikalı, Fransız ve İngiliz suçluyu tutukladığını söyledi. Buna ek olarak Hitlerin ordusu 1200 sahra topu, 1250 uçaksavar topları, 11.000 makineli tüfek ve 75.000 aracı İngilizlerden ele geçirdi.

KAYNAK 14. 1989 yılında yayımlanan bir kitaptan.

4 Haziran’da 338,226 adam tahliye edilmişti. Üçte ikisi İngiliz kalanı Fransız’dı. Dunkirk’teki Alman baskısı acımasızdı. Fakat RAF tarafından güçlü bir direniş ve cesaretle bastırıldı, 2739 saldırı uçuşu (Almanya’ya karşı keşif seferi yapan uçaklar) yaptı.

1. Kaynak 2-9’da güncel açıklamalar arasındaki farkın listesini yapınız. Daha sonra kaynak 10-14’teki açıklamaları yazınız. Sizce gerçekler ya da bakış açıları farklı mı?

2. Farklılıklar var mı sebebini açıklayınız?

3. İngiliz Hükümeti Dunkirk raporunda olayı bir zafermiş gibi gösteriyor siz ne düşünmektесiniz?

4. Dunkirk ile ilgili açıklamalar yapmak istiyorsunuz. Hangi kaynakları kullanırdınız. Hangi kaynaklar size zafer ya da felaketi göstermektedir?

5. Dunkirk ile ilgili tarihçiler halen uzlaşmamaktadır. Uzlaşamadıkları iki örnek veriniz.

6. Dunkirk ile ilgili tarihçiler niçin hem fikir değil, nedeni?

O dönemde hükümet raporları kontrol edildi mi?

Yeni kanıtlar dereceli olarak mı ortaya çıktı?

Değişen tarihçilerin bakış açıları mı?

7. Dunkirk ile ilgili gerçekleri çözebildiniz mi siz düşünüünüz? (Peace and War, 1999, s.161).

Yukarıdaki alıntılara istinaden yer verilen ilk soru öğrencilere kaynaklardaki farklı bakış açılarını tespit ettirmeye ikinci soru nedenini sorgulatmaya yöneliktir. Üçüncü soru elde edilen tarihsel bir kanıtın da gerçek dışı abartılar içereceğine, dördüncü soru öğrenciyi küçük birer tarihçi gibi kaynakları kullanarak Dunkirk olayı ile ilgili kendi tarihsel gerçeğini yapılandırmasını içermektedir. Ardından gelen soruda tekrar Dunkirk ile ilgili tarihçilerin çelişkili kaynaklarına dikkat çekilmekte ve kaynakların öğrenciler tarafından örneklendirilmesi istenmektedir. Altıncı soruda Dunkirk olayında tarihçilerin hemfikir olmamasıyla ilgili üç neden sıralanmaktadır. Belirtilen bu üç neden tarihçilerin çalışma alanında tarihsel kaynaklar ilgili sıkıntılarına, kaynakların ortaya çıkmasıyla farklılıkların arttığı yönelik gerçeklere ve tarihçilerin değişen kişisel fikirlerine vurgu yapılmaktadır. Son soru da ise Dunkirk ile ilgili tarihsel kanıtlar etrafında dönen çıkmaz içerisinde kalan öğrencilere içinde bulundukları durum sorulmaktadır. Genel olarak Dunkirk baskını üzerine farklı kaynaklardan kanıtlarla olayın gerçekliği araştırılıyor. Bölüm içerisinde mutlak bilginin imkânsızlığını, göreceli tarih anlayışını yansıtan sorgulamaya dayalı bir tarih anlayışı sergilenmektedir. Birer tarihçi gibi düşünülen öğrencilerin kendi tarihsel gerçeğini yapılandırılmasına imkân tanınmaktadır.

Yukarıdaki kaynakları örneklem olarak gösterirsek ders kitabındaki diğer tüm kaynaklarda da alıntıların yapıldığı I ve II. elden kaynakçalar alıntı kurallarına uyularak aktarılmamaktadır; kim tarafından yazıldığı, aktarılan belgenin ismi, hangi tarihe ait olduğu, alıntının alındığı yer kitap, gazete vb. materyal ismine tam olarak yer verilmemektedir.

Savaş boyunca tarihçiler için gerçekmiş gibi yaşanan şeyi bilmenin niçin zor olduğunu düşününüz? (Peace and War, 1999, s.167).

Yukarıdaki alıntı “Savaş Boyunca Yaşam” adlı bölümden alınmıştır. Bölüm içerisinde savaş boyunca İngiliz halkının içerisinde bulunduğu durumla ilgili raporlar, mektuplar, karikatürler, kimi zaman birbiriyle çelişen ve uyuşan farklı kaynaklardan alıntılar yer almaktadır. Dunkirk olayında ortaya konulmaya çalışıldığı gibi tarihinin çalışma sahasını oluşturan kaynaklarla mutlak bilginin elde edilmesindeki zorluk ortaya konmaktadır. Bu zorluğun nereden kaynaklandığının

öğrenci tarafından anlaşılması istenmektedir. Tarihin göreceliği sunulan örnekler ve sorularla ortaya konulmaktadır.

Dresden'in Bombalanması Peace and War kitabında tartışmalı konulardan bir diğeridir. Sivillerin çoğunlukta bulunduğu bu bölgeye yapılan saldırının savaş ahlakına aykırı bulunması nedeniyle yapılan bir tartışma kaynaklarıyla kitapta sergilenmektedir.

1. Kaynak 12-17 Dresden'in bombalanmasıyla ilgili gerçekleri ve düşünceleri içermektedir. Gerçekleri ve düşünceleri içeren iki liste oluşturunuz.
2. Kaynakların güvenilirliğinden şüphe etmeniz için herhangi bir sebep var mı? (Peace and War, 1999, s.197).

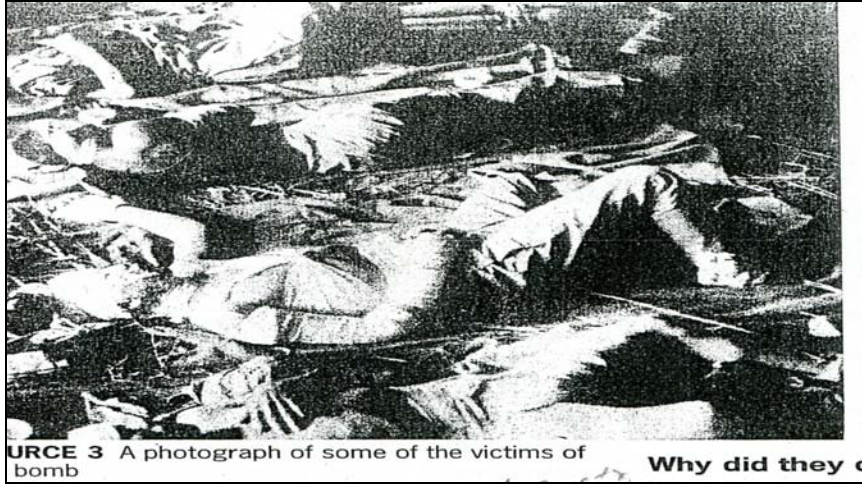
Yukarıdaki kutudaki yer alan ilk soru kaynakların içeriğine yöneliktir. Resmi yetkililer tarafından yapılan açıklamaların yer aldığı kaynaklarla o döneme tanık olan kişilerin düşüncelerinin yer aldığı kaynaklar içerik olarak çelişmektedir. Öğrencilerin resmi açıklamalarla kişisel ifade içeren açıklamaları birbirinden ayırması istenmektedir. İkinci soru ise kaynakların güvenilirliğine yöneliktir. Öğrencilere kaynakların güvenilirliğine yönelik sorulan sorular öğrencilerin geçmişe ilişkin farklı yorum ve bakış açılarını gözden geçirip kaynakların güvenilirliği ile ilgili şüpheleri varsa onları ortaya çıkarmaya yöneliktir.

Tartışmalı konulara ekleyeceğimiz bir diğer konu da ABD'nin Japonya'yı bombalamasıdır. Nagazaki ve Hiroşima'ya düşürülen atom bombasının gerekçelerinin sorgulanması ve bu durumun yarattığı etki Peace and War kitabında çok sayıda kaynakla sunulmaktadır. Kaynakları incelediğimizde "Japon Zaferi" adlı bölüm içerisinde yer alan alıntılar Nagazaki ve Hiroşima'ya atılan bombanın insanlar üzerindeki ciddi etkilerinden bahsedilerek anlatılan zaferin nasıl bir zafer olduğu sergilenmektedir.

KAYNAK 1. 1946 yılında yayımlandı. Bombadan etkilenen J.Hersey'in hikayesi.

“Baba Kleinsorge’yi çalılık içerisinde yaklaşık yirmi adamla buldum. Onlar aynı yerde aynı kabusun içerisindeydiler. Yüzleri tamamıyla yanmıştı, göz çukurları boştu. Eriyen akışkan gözler yanaklardan aşağıya doğru inmekteydi. Onların sadece ağızları şişmiş yaraları irin kaplıydı. Çaydanlık ağzının içeri girmesine yetecek kadar gerilmeye tahammülü yoktu. Baba Kleinsorge’yi büyük parça bir cam kaba su içmesi için pipet yerleştirdik, onlara bir şekilde su içirdik (Peace and War, 1999, s.198).

Şekil 4.12 Bazı Bombalama Kurbanlarının Fotoğrafları



KAYNAK 4. Beş yaşındaki bir kızın tanık olduklarından anlattıkları
“Deri bazılarında yanmıştı, kollarında asılıydı ya da çenesinin altında gizliydi.”

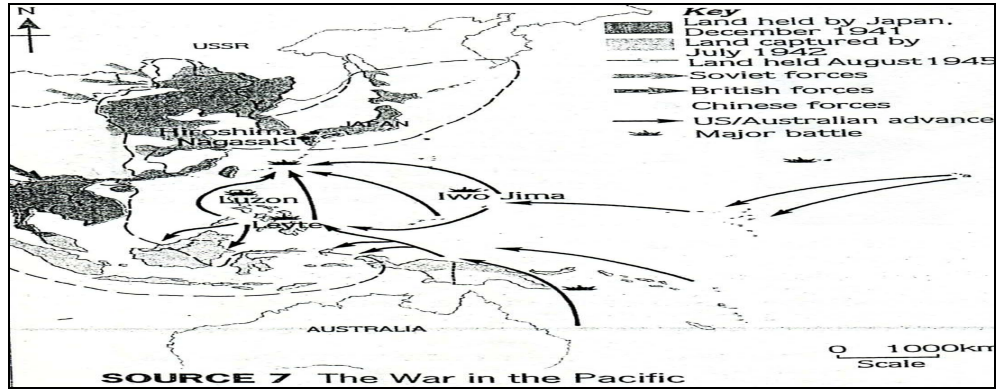
KAYNAK 5. Üç hafta sonra İngiliz gazeteleri Hiroşima ile ilgili bilgi elde etmeyi başardı. Radyasyon hastalığı ile ilgili kamuoyuna yapılan ilk yazılı açıklamaydı.
“Hiroşima, 30 gün sonra. İnsanlar bombalamadan yara almadılar. Yalnızca atom vebası olarak tarif edilecek bilinmeyen bir şeyden korkunç ve gizemli bir şekilde öldüler.

KAYNAK 6. Japon tanıkların radyasyon hastalığı ile ilgili yaptığı açıklamalar.
“Sağ kalanlar tuhaf bir şekilde hastalandıklarını bile fark etmediler. Hastalık kusma, diare ile büyük miktarlarda kan kaybı, deride morluklar, ağız içi morlukları, saç kaybı ve genellikle ölümle sonuçlanıyordu.

(Peace and War, 1999, s.198-199).

“ABD Niçin Bombaladı” adlı ikinci bölümde ise bombalama sebepleri tarihsel anlatı bölümünde kısaca anlatılmaktadır. Öğrencilere aktivite bölümünde “Siz Nagazaki ve Hiroşima’nın bombalanmasını araştırmak ve bu durumu onaylayıp onaylamayacağınıza karar vermek için hazır kanıtları isteyebilirsiniz. Size 7-20’deki kanıtlar verildi” (Peace and War, 1999, s.201). Devamında aşağıdaki kaynaklar sunulmaktadır:

Şekil 4.13 Pasifik Savaşı



(Peace and War, 1999, s.200).

KAYNAK 8. Amerikalıların işgal etme planını hazırladıkları Japonya'nın bir bölümü Kyushu'nun savunması ile ilgili bir Amerikan raporu.
"Öncelik savunmaya verilmeli. Ağır topçu sınıfını yapılandırarak uygun yerler var. Büyük olasılıkla mayın tarlaları kıyı boyunca uzanmakta ve kıyının gerisi yığınlarla güçlendirilmiştir.

KAYNAK 9. 1945 yılında Amerikan Başkanı olan Harry Truman'ın 1958 yılında yayımlanan anılarından.
"Hepimiz mücadelenin sert olacağını ve ağır kayıplar vereceğimizi fark ettik. General Marshall bana yarım milyon Amerikalının hayatına mal olabileceğini söyledi".

KAYNAK 10. Başkan'a ABD askeri şefleri tarafından gönderilen dokümandan alıntı.

"1 Kasım'da Kyushu'ya saldırmalıyız. O zamana kadar:

*Hava saldırısı Japon şehirlerinde büyük bölgeleri yıkmakla birlikte endüstriyel hedefleri de vurmuş olacak.

*Japon donanması tamamen güçsüzleştirilecek.

Zayıyat: Aşağıya bakınız, Luzon için ödediğimiz para çok fazla olmamalıdır.

Savaş ABD zayıyatı Japonların zayıyatı

Leyte 17.000 78.000

Luzon 31.000 156.000

Iwo Jima 20.000 22.000

KAYNAK 11. 1963 yılında Japon savaş bakanı sekreteri ile yapılan görüşmeden.

Biz ilk Amerikan çıkarmasında yenileceğimizi düşünmüştük. Eğer Amerikalılar ikinci ya da üçüncü saldırıyı yapsaydılar yiyecek ve silah stokları biterdi. Amerikalılar Atom bombasını kullanmasaydılar bile kazanabilirdi.

KAYNAK 12. Başkan Truman'ın danışmanı Admiral D.'nin hatıralarından, 1950 yılında yayımlandı. Japonlar kullanacağımız bu barbar silahlara karşı direnemeyeceklerdi. Japonlar zaten yenildi.

KAYNAK 13. Japon bakanı Suzuki'nin konuşmasından.

“Görkemli bir imparatorluğun 100 milyon insanın, istilacılardan, topraklarını ve imparatorluğunu korumaları için kalkan olmalarını beklerim.”

KAYNAK 14. 1947 Amerikan savaş sekreteri Henry Stimson tarafından yazılan bir makaleden:

“Savaşmak için Japon kararlılığında bir zayıflık yoktu. Japon ordusunu güçlendiren yaklaşık beş milyon insan vardı. Müttefikler beş milyon adamı yok etmek için görevlendirilmiş, öldürmek için savaşan 5000 intihar uçağı ile karşı karşıyaydılar. Sayfa 200

KAYNAK 15. 1946 yılında Henry Stimson tarafından yazıldı. Yerleşim alanı olmayan yerlerde Japonların teslim olması dikkate alınmıyordu. Tehlikeli görevler de vardı. Bizim boşa atacak bombamız yoktu.

KAYNAK 16. Nükleer Silahsızlandırma kampanyası 1985 yılında bir kitapçık yayınlandı.

“Manhattan Proje yönetici mühendisi General Groves Savaş bitmeden önce mücadelesinin sonucunu görmekte ümitsizdi. Bombaları geliştirme maliyeti 2000 milyon dolara mal olmuştu. Devasa bir yatırımı kullanmamayı onaylamakta zorlanmış olacaktık. İki tip bomba geliştirmiştik. Nagazaki'deki sadece ikinci tip bir denemeydi.

KAYNAK 17. Robert Oppenheimer, Japon bombasını geliştiren proje yöneticisi, 1954 yılında Amerikan senatosu tarafından sorgulandı.

“Q: Postdam Konferansından (1945 Haziran Müttefik toplantısı) öncedende bomba üretmek için belirli bir çaba yok muydu? Başkan Japonya'da kullanılacak yeni bir silah planı dışında daha fazla bir şey konuşmadı. Silah çok güçlüydü. Konferanstan önce onu yapmamız için inanılmaz baskı gördük.

KAYNAK 18. 1945 Haziran ayında hükümet içerisindeki Amerikan nükleer bilim adamlarından bir not:

“Bomba gösterisi en iyi çölde ya da çorak topraklarda yapılabilir. Japonların sonra teslim olmaları istenebilir.

KAYNAK 19. Yirmi yıl sonra Amerikan Eyalet Sekreteri James Byrnes ile bir görüşmeden:

“Biz Pearl Harbour'a gizlice saldırmaktan tereddüt etmemiş insanlar hakkında konuşuyoruz. Yalnızca gemileri değil binlerce Amerikan askerinin yaşamını da yok ettiler.”

(Peace and War, 1999, s.200-201).

Şekil 4.14. 1945 Yılında Yayımlanan Bir İngiliz Karikatürü.



(Peace and War, 1999, s.201).

“Kaynak 11” 1963 yılında Japon savaş bakanı sekreteri ile yapılan bir görüşmeden alıntıdır. İçerikte Japonya’nın bombalanmadan da savaşın bitirileceğine dair alternatif bir görüş sunulmaktadır. Bu kaynak bombalamaya karşı olan ilk kaynaktır. “Kaynak 18” 1945 Haziran ayında hükümet içerisindeki Amerikan nükleer bilim adamlarından aktarılan not içerisinde Bombalamanın çölde ya da çorak topraklarda yapılması önerilmektedir. “Kaynak 18”, “Kaynak 11”den sonra her ne kadar bombalamayı siviller üzerine değil de farklı bir alana yapılmasını önerse de bombalamaya karşı olan ikinci kaynaktır. Bu bölümde sunulan ilk altı kaynak bombalanmanın sivil yaşamı ve doğayı yok ettiğine yöneliktir. Son on bir kaynak içerisinde sadece dokuzu Amerikalıların bakış açısıyla bombalamanın gerekliliği anlatılmıştır. Kaynaklar çoğunlukla işgali desteklemektedir. Aktivite’nin devamında “Eğer ABD Japonya’yı bombalamasaydı, Amerika’nın kaybı ağır olacaktı, ABD yeni pahalı silahlarını denemek istedi, ABD ne kadar güçlü olduğunu SSCB’ye göstermek istedi, ABD Japonya’ya bir ders vermek istedi. Sayfanızı dört sütuna bölün. Kanıtları ileri sürülen fikirlere göre sıralayınız” denilmektedir. Yarı yapılandırılmış yapılandırmacı bir aktivitede ileri sürülen tüm maddeler ABD’nin Nagazaki ve Hiroşima’yı bombalamasını anlamaya yöneliktir.

Onlar Niçin Japonya’yı bombaladı?

Amerikan başkanı Henry Truman bombalama ile ilgili “Bu tarihin en büyük olayıdır” dedi. Evet 40 yıl sonra bile halen insanlar bu durumun etkisinden dolayı ölmeye devam etmektedir. Patlayan atom bombaların sonucu korkunç oldu. Bu durumda biz savaşı kazanmak üzereyken niçin atom bombasını atığımızı sorgulamak zorundayız.

Amerikalılar Pasifik bölgesini işgal eden Japonları tüm topraklardan neredeyse çıkarmıştı. Avrupa'nın Hitleri yenildi. Bu yüzden mi Amerikalılar Japonya'yı bombalamak istedi? Bu duruma yönelik çok sayıda neden ileri sürülebilir:

- Amerikalılar Japonların hiç teslim olacağına inanmadı. Eğer atom bombası kullanılmasaydı, binlerce Amerikalı Japon işgalinde ölecekti.
- Çok büyük miktarlarda para harcadıkları bombaları kullanmak istediler.
- SSCB en üst askeri birimi bombaların kullanımını gösterdi.
- Japonlar savaş suçlularına karşı acımasız olmuşlardır. Bazı Amerikalılar Japonların böyle bir dersi hak ettiğini düşündü.

1. Her bir sebep üzerine düşününüz. Bombalama sebeplerini onaylayıp onaylamayacağınızı düşünüp kısa açıklama yapınız (Peace and World, 1999, s.201).

Yukarıdaki soru ile öğrencilerin Amerikalıların Japonyayı bombalamasıyla ilgili sıralanan farklı nedenler üzerinde düşünmesi ve bu kararlarla ilgili fikirlerini açıklamaları istemektedir. Bu soruya yönelik cevap kaynaklar üzerinde analiz içeren bir çalışmayı ve kaynakları değerlendirmeyi gerektirmektedir.

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi kitapta sık sorulan sorulardan biri de öğrenenlerin fikirlerini, seçili açıklamalara dayanarak yapmaları ya da kendi fikirlerini ifade etmeleridir. “Lider olarak Churchill ve Hitler” adlı bölümde alıntılanan örnekte de bu durumu görebilirsiniz.

5. Kaynak 1-9 size Churchill ve Hitlerle ilgili nasıl bir izlenim vermektedir. Aşağıdaki paragraflardan herhangi birini seçiniz ya da kendiniz bir şeyler yazınız.

- *Güçlü bir savaşçı
- *Sıradan insanlar tarafından onaylanan bir adam.
- *Diğerleri ile iyi çalışan bir adam.
- *Herkes gibi sıradan biriydi.
- *Akıllı bir generaldi (Peace and World, 1999, s.203).

Öğrencilerin kaynakların kendisinde uyandırdığı genel izlenime uygun seçeneği seçmesi ya da varsa farklı fikri onu yazması istenmektedir. Yapılandırmacılıkta düşünen, eleştiren, yorumlayan ve öğrendiklerini anlamlandıran öğrenciler yetiştirmek oldukça önemlidir. Öğreneni merkeze alan bu anlayışta kişisel düşüncelerin ifade edilmesi anlamlıdır. Öğrenenler bilgilerini kendi fikirleriyle bağdaştırarak yeni anlamlar yüklerler. Kitapta öğrencilerin kendi kişisel fikirlerini ifade etmelerine yönelik çok sayıda soru ve aktivite yer almaktadır. Eleştirel düşünme becerisine yönelik tarihsel anlatı, soru ve aktiviteler tarihsel kaynakların

genel içeriğini tespit, kaynaklardaki çelişkilere dikkat çekmeye, bu durumu sorgulamaya ve ders kitaplarında tarihsel kaynakları kullandırmaya yöneliktir.

4.1.1.2.3.2 Tarihsel Bağlam İçerisinde Öğrencinin Düş Gücünü Harekete Geçiren Soru ve Aktiviteler

Tarihsel geçmişi keşfetmede eldeki kanıtların yetersizliği karşısında geçmişi zihnimizde yapılandırmak için tarihsel düş gücümüzü (historical imagination) veya imgelem yeteneğimizi kullanarak empati yaparız. Tarih öğretimi alanında “empati ve düş gücü”nün bazen bir arada bazen de birbirinin yerine geçecek şekilde kullanıldığını görmekteyiz (Dilek, 2005, s. 215). Duckworth (1971) “geçmişi keşfetmede düş gücünü kullanmanın bir şeylerden uzaklaşmak olmadığını, aksine bir başka çağ ve ülkede yaşamış olan hayata mümkün olduğunca yaklaşmak olduğunu ifade eder” (Akt. Dilek, 2005, s. 215). Tarihçilerin de geçmişi araştırmada bilimsel yöntemler kullandıklarını tarihsel durumları açıklamada verilerin sınırlı olduğu durumlarda tarihsel düş gücünü kullandıkları bilinmektedir. Bunun bir nedeni geçmişten bize kalan izlerin son derece eksik bir yapıda olmasıdır. Ortaya çıkan cevaplanamayan boşluklar karşısında tarihçi mantıksal düşünme süreçlerinin yanı sıra düş gücünü kullanarak bu boşlukları doldurmaya çalışır. Bu şekilde geçmiş zihinsel bir etkinlikten yeniden yapılandırılır (Yapıcı, 2006, s. 45).

Aşağıdaki aktivite empati yapmayı tarihsel düş gücünü kullanmayı gerekli kılan bir çalışmadır.

Siz New York’tan Southhampton’a on tane ticaret gemisi yollayacaksınız. Bunun için plan yapmak zorundasınız. Öğretmeniniz size kullanmanız üzere bir Atlantik haritası verecek. Seyahat planınızı mümkün olduğu kadar güvenilir bir şekilde yapın (Peace and War, 1999, s.179).

Empatik bir süreçle perspektif geliştirmeyi içeren bir uygulamadır. Kişi kendini bu aktiviteyi yaparken o dönemde verilen görevi yapmakla yetkili düşünecek ve o dönemin koşullarını değerlendirecek bu aşama bilişsel bir süreç olup tarihsel bir bilgiyi içermektedir. Sonrasında plan yapmak için önermelere gidecek, çözüm üretip

karar verecektir. Seyahat planını gerçekleştirecektir. Perspektif alma düşünsel becerilerin etkili kullanımını gerekli kılmaktadır.

Kitapta yer alan diğer bir aktivite:

Siz ülkenin başka bir yerine tahliye edildiğinizi hayal ediniz. Almanız gereken şeylerin listesini yazınız. Öğretmeniniz size tahliye edilen çocukların alınmasını istediği şeylerin listesini verecek. İki listeyi karşılaştırınız (Peace and War, 1999, s.153).

Yukarıdaki aktivite o dönemin koşullarını tarihsel bağlam içerisinde göz önünde bulundurmaya dayalı olarak tarihsel düş gücünü kullanmaya ve ona yönelik ihtiyaçları belirlemeye yönelik kontrollü hayal gücünü geliştirmeyi içeren bir etkinliktir.

Yabancı bir aile evinize geldiği zaman ne gibi değişiklikler olacağını düşününüz. Sizin yaşamınız da ne gibi değişiklikler olur (Peace and War, 1999, s.155).

Bu sorudan önce öğrencilere tahliye edilen çocuklar ile onları karşılayan ailelerin birbirleri hakkında hisleri ve düşünceleri aktarılmıştır. Yukarıdaki etkinlik duyuşsal nitelik taşıyan bir soru olup öğrencinin varsayılan bir durum yaşandığında neler hissedebileceğini ortaya çıkarmaya yöneliktir.

Peace and War (1999) kitabında yer verilen aşağıdaki tablo öğrencinin üzerinde çalışmasına yönelik olarak sunulan tek tablodur. Tablo gemilerinin neyle batırıldığına dairdir.

Tablo 4.3 1939-45 Yılları Arasında Batan İngiliz Ticaret Gemileri

Batma metodları								
Yıl	U-boat	Uçak	Mayın	Savaş gemisi	Ticaret gemisi	E-boat	Bilinmeyen	Toplam
1939	114	10	79	15	0	0	4	222
1940	471	192	201	17	54	23	101	1059
1941	432	400	111	40	44	29	272	1328
1942	1159	145	51	31	30	23	222	1661
1943	463	76	37	0	5	6	10	597
1944	132	19	28	1	4	11	52	247
1945	56	6	28	0	0	5	10	105
Toplam	2827	848	535	104	137	97	671	5219

(Peace and War, 1999, s.176).

Tabloya yönelik aşağıdaki sorular sorulmaktadır.

Kaynak 1'i kullanarak gördüklerinizden Atlantik Savaşı'nın hikâyesini yazabilirsiniz. Cevabınız aşağıdaki soruları da içermeye çalışsın.

- a) En büyük Müttefik gemisi neydi? Savaş boyunca devam eden en büyük tehdit neydi?
- b) Savaş devam ederken saldırının azaltılması ya da artırılması önemli miydi?
- c) Müttefikler için hangi yıl en kötüydü?
- d) İttifak gemilerinin hızlarını azaltıyor gibi görünmesi ne zaman tehdit oluşturdu?

Bu soruların cevapları yazmanıza yardımcı olacaktır. Sonra hikâyenizi yazmaya başlayabilirsiniz (Peace and War, 1999, s.176).

Yukarıdaki sorular öğrencilere Atlantik Savaşı ile ilgili tarihsel bir bilgi aktarımı yapılmadan savaş sürecini sayısal verilerle kurgulamalarına dayalıdır. Sorular sayıları tanımlayıcı içeriktedir. Anlam ifade edecek şekilde öğrencilerin istenen şeyleri yorumlamalarını içermektedir. Devamında “Burada Atlantik Savaşı’nı kısaca özetleyeceğiz. 1. sorunun cevabı ile karşılaştırınız” sorulmaktadır (Peace and War, 1999, s.176). Öğrencilerden kurguladıkları Atlantik savaşı ile gerçekte olan Atlantik savaşını karşılaştırmaları ve olana ne kadar yaklaştıklarını görmeleri istenmektedir.

Siz bir hükümet sansürcüsünüz. İşiniz kaynak 8-14 ve 18’dekilerden hangilerinin gazetede yayınlanacağına izin vermeye karar vermektir.

1. Seçtiklerinizden dördünü kullanabilirsiniz. Her birine bir başlık yazınız.
2. Siz diğer dördünü yasaklayacaksınız ve sebeplerinizi açıklayınız (Peace and War, 1999, s.166).

Yukarıdaki aktivite İngiliz hükümetinin Alman bombardımanı altındaki İngiliz halkının moralini yüksek tutmak amacı ile yaptığı basın sansürlüğünü öğrencilere anlamlandırmaya yöneliktir. Aktivite öğrencileri hükümet sansürcüsü yerine kendilerini koyarak empati yaptırmaya yönlendirmektedir. Bu aktivitenin perspektif alma ve perspektif geliştirme şeklinde iki boyutu vardır. Tarihsel empatik bir yaklaşımla kendini hükümet sansürcüsü yerine koyan öğrenci bu bakış açısıyla kaynakları değerlendirerek var olanı anlar. Neleri yayınlayacağına neleri yayınlamayacağına karar verir. Kendi tarihsel öğrenmesini işe katar. Perspektif geliştirir. Tarihsel bağlam içerisinde öğrencinin empati kurarak durum değerlendirmesi yapma ve koşullara göre karar vermesi, kısacası tarihsel duyarlılık geliştirilmesi bu çalışmada önemlidir.

İnsanlara karne ile dağıtımın önemini göstermek için bir poster tasarlayın (Peace and War, 1999, s.170).

Öğrencilerin başarılı bir poster kurgulamaları dönemin koşullarını iyi anlamalarına bağlıdır. Tarihsel bağlama uygun yapacakları posterle savaş süresince karne ile erzak dağıtım uygulamasının önemini ortaya koyacaktır. Poster hazırlama aşaması öğrencilerin tarihsel imgeleme/düş gücü süreçlerinin ortaya çıktığı bir çalışmadır. Bu sürece ilişkin olarak Dilek ve Yapıcı “Tarihsel öğrenme sürecinde durağan imgelemin resim; süregelen imgelemin açıklamalar ürettiğini ileri sürer” (Akt: Dilek, 2009). Posterde kullanılacak kanıt niteliğindeki kaynaklar ya da çizimler durağan imgelemi temsil edecekken kişinin kendi yorumunu içeren çizimler ya da ifadeler süregelen imgelemi ortaya koyacaktır.

Aktivite

Siz Leningrad’da bir gençsiniz. Günlük tuttunuz. Bu tarihlerle giriş yapınız: Ağustos 1941, Kasım 1941, Kasım 1942, Ocak 1944. Kaynak 7-15’teki güvenilir kaynakları kullanınız. Yapacağınız şeylerle birlikte, korktuğunuz ve mutlu olduğunuz şeyleri ve hissettiklerinizi açıklamaya çalışın. Katlanmakta en çok zorlandığınız şey hangisi: açlık, soğuk, çalışmak, arkadaşlarınızın ve ailenizin ölümü, kirlilik, Alman ordusu korkusu mu? (Peace and War, 1999, s.175).

Kaynaklar ile Leningrad’da yaşayan öksüz kalan çocukların, ailelerin dramı, savaşta görevli üst düzey askerlerin anıları, yaralıların bakımı ile ilgilenen hastane çalışanların durumu ve halkın içinde bulunduğu iklim koşullarının yaşayışlarına etkisi dramatik bir şekilde aktarılmıştır. Nichol (2003) ve Staradling (2004) pedogolojik anlamda geçmişi yeniden yapılandırmanın bireyin akademik alandan faydalanması ile gerçekleşeceğine dikkat çekmiştir (Dilek, 2009). Dilek (2009) “Öğrencilerin geçmişi kurgularken önceki bilgi ve deneyimlerden başarılı bir şekilde yararlanabildiklerini”, “Geçmişi İmgelerle Yeniden Kurmak: İlköğretim Düzeyinde Tarihsel İmgelem Becerilerinin Kullanımı Üzerine İkonografik Bir Analiz” adlı bir çalışmasıyla da ortaya koymuştur. Bu gerçeğe de uygun olarak yapılan aktarımların ardından aktivitede öğrencinin tarihi empati kurarak tarihsel bağlam içerisinde kaynaklara dayanarak olayın sağlam örgüsünü kurması perspektif alma ve bu koşullarda öğrencinin en çok zorlandığı durumu tespit etmesi perspektif geliştirmeyi içeren bir çalışmadır.

“1935 yılında Hitler tarafından yasallaştırılan Nuremberg Kanunlarından” alıntı ile Bira bardağı altlığında “Yahudilerden her kim bir şey satın alırsa o kişi vatan hainidir” şeklinde kaynak sunulmaktadır. “Kaynak 4-6’ya bak. Sürekli bir şekilde

propagandalarla kuşatılan insanların nasıl etkilendiğini siz düşünün” (Peace and War, 1999, s.187) ve diğer bir aktivitede yer verilen “Bu posteri gören insanların Churchill ile ilgili hisleri nedir” (Peace and War, 1999, s. 202) benzer içerikteki aktivitelerdir. Öğrencilerin başkalarının o koşullarda neler hissettiğini anlaması için tarihi empati yapması gerekmektedir.

1940 yılında bir kış. Hava saldırısı başladı... Bazı insanlar teslim olmak istedi. Grubunuz İngiliz propagandasıyla yetkilidir. Siz sanatçı ve yatarsınız. Göreviniz savaşta mücadele eden insanları desteklemek amacıyla yeni bir poster hazırlamak.

1. Kaynak 1-5’te Churchill’in resimlerinden her birini tartışınız. Her bir resmin kampanyada kullanılıp kullanılmayacağını açıklayan bir rapor hazırlayınız.

2. İyi bir propaganda posterinin nasıl olduğunu açıklayınız. Savaş resimlerinde kullandığınız yöntemi yazınız.

3. Komutları takip eden üç poster hazırlayın. Eğer isterseniz Churchill’i de dâhil edebilirsiniz.

4. Farklı posterleri karşılaştırın. Kullanacaklarınızdan birini açıklayınız. (Peace and War, 1999, s. 203).

Yukarıdaki aktivitede bir senaryo oluşturulmuş ve senaryo doğrultusunda öğrencilerin sanatçı ve yazar olduklarını varsayarak tarihsel empatik bir süreç başlatmaları istenmektedir. İngiliz propagandası yapmakla yetkili kılınıp savaşta mücadele eden insanları destekleyecek şekilde bir poster hazırlamaları taraflı bir tarih anlayışı ile tarihsel düş güçlerini kullanmalarını gerektiren yaratıcı bir aktivite özelliği taşımaktadır. Yaptıklarını gerekçeleriyle açıklamaları ve karşılaştırma yapmaları istenmektedir.

Aktiviteler genel olarak öğrencinin konuyla ilgili kaynak ve bilgileri yapacağı çalışmada tarihsel empatik bir yaklaşımla sorgulamasını ve araştırma yapmasını ve elde edeceği bilgileri geçmiş yaşantıları ile ilişkilendirerek kendine özgü yapı kazandırmasına yöneliktir. Kısacası öğrencilerin “tarihsel duyarlılık”, “düş gücü”, “kanıt sorgulama” ve “bilgiyi kullanma”, “perspektif alma”, “perspektif geliştirme” becerilerini kullanarak geçmişe dair kurgularını yapılandırmaları beklenmektedir. Öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak kendi görüşlerini sahiplenmesi ve savunması temel alınmaktadır. Etkinlikler öğrencinin özerkliği ve girişimciliği desteklemeye, özgün ürünler oluşturmalarına yöneliktir.

4.1.1.2.3.3 Öğrencinin İşbirliği İçerisinde ya da Bireysel Çalışmasına Yönelik Proje ve Ödevler

Sosyal katılım gerektiren işbirliğine dayalı öğretme stratejilerin kullanılması sosyal yapılandırmacı uygulamalardan biridir. Aşağıdaki aktivitede çocuklar eşli çalışmaya yönlendirilerek tarihsel bağlam içerisinde tarihsel düş güçlerini kullanarak tarihsel empati yaptırılmaya yönlendirilmektedir.

Aktivite

Eşli çalışın.

Biriniz 1939 yılında tahliye edilen işçi sınıfı, diğerinizde orta sınıf çocuğusunuz. Ailenize nasıl olduğunuzu, neler yaptığınızı ve yaşamınızın nasıl değiştiğini yazacaksınız. İki mektubu karşılaştırın. Aradaki farklar nelerdir ve sebeplerini yazınız? (Peace and War, 1999, s.157).

Aktiviteden önce ön bilgi olarak çocuklara tahliye edilen farklı sosyal gruptaki çocuklar hakkında tarihsel kaynaklar sunulmaktadır. Eşli çalışma ile çocuklar tercih ettikleri sosyal sınıfa uyan kaynaklardan elde ettikleri bilgiler paralelinde o dönem koşulları içerisinde neler yaşadıklarını bir mektupla aktaracaklardır. Yazdıklarını karşılaştırmaları halinde yaşantıları arasındaki farkı görecekle ve sebeplerini sorgulayacaklardır. Aktivitede yazılan tarihsel metinler, geçmişe ilişkin kaynakların neden farklı olacağını ortaya koyan bir çalışmadır.

“Sayfa 152-157’den ve 164-169’a kadar olan kanıtları kullanıp kadınların durumunu gösteren bir makale yazınız ya da kadınların evlerinde savaşla ilgili yaptıklarını ne kadar önemli olduğunu gösteren bir başlık tasarlayın” (Peace and War, 1999, s.169). Yönerge yapılandırmacı bir eyleme doğru çocukları yönlendirmektedir. Çocukların kanıtları kullanarak kadınların savaştaki durumlarını tekrar değerlendiren ilgili bir makale yazması istenerek durumu tekrar kendisinin yapılandırılması istenmektedir. Kadınların savaş sırasında arka planda çalıştıkları alanlar kaynaklarla gösterilmiştir. Yaşananlarla ilgili alıntılar var.

1. Grupla çalışın. Son dört sayfadaki kanıtları dikkate alın. Savaş boyunca en fazla açığı çeken tartışın: Askerler mi, siviller mi?
Her bir grup bulgularının listesini yapsın. Seçtiklerini sergilesin.
2. ‘Savaş süresinde olmak istediğim yer’ başlıklı kısa bir makale yazınız (Peace and War, 1999, s.185).

Yukarıdaki aktivitede “savaşta yaşam adlı bölüm içerisinde” öğrencilere aşağıdaki beş vaka sunulmuştur. Vakalar içerisinde Amerikalı, Alman ve İngiliz askerlerinin

adı anılan bölgelerde savaş koşulları içerisindeki davranışları ve sivil yaşamı nasıl etkilediklerine dair alıntılar mevcuttur:

- Vaka çalışması 1: Amerikalı Japonlar
- Vaka Çalışması 2. Rusya ve Ukrayna
- Vaka çalışması 3: Kuzey Afrika çölü
- Vaka çalışması 4: Güneydoğu Asya
- Vaka çalışma 5: Çin (Peace and War, 1999, s.182-185).

Yukarıda gruba yönelik olarak sunulan çalışma sorusu içerisinde grubun kanıtlar üzerinde çalışarak savaşta en fazla acı çekenin askerler mi yoksa siviller mi olduğuna karar vermesine yöneliktir. İkinci soruda belirtilen konuda öğrencilerin kişisel fikirlerini ifade eden makale yazmaları isteniyor.

Kitapta Yahudilere karşı uygulanan soykırım süreci ile ilgili sunulan tüm kaynaklar üzerinde öğrencilerin çalışmasını sağlayacak grup içi bir aktivite yer almaktadır.

Aktivite

Grupla çalışın.

Kaynak 1-31'i kullanarak tutuklular arasında Nazilere nasıl karşı olunup olunmayacağına dair bir diyalog yazınız. Eylemlerinizi dört olası süreci düşünün; kaçmak ve sığınmak, kaçmak ve direnişe katılmak, direnmeyin ya da direnişe önderlik edin. Öğretmeniniz size yardımcı olacak. (Peace and War, 1999, s.193)

Grup içerisindeki öğrenciler kaynaklardan bir takım çıkarımlarda bulunarak Nazilere karşı bir duruş sergilenip sergilenemeyeceğini tespit edecekler. Belirtilen dört olası süreç hesaba katılarak plan yapacaklardır. Yapılandırmacı yaratıcı bir aktivitedir.

Dresden'in bombalanması ile ilgili aşağıda yer alan kutucukta görüldüğü gibi eşli çalışmayı içeren birinci soru ile iki farklı bakış açısı doğrultusunda kanıt toplanmasını istemektedir.

1. Eşli çalışın. Bazılarınız Dresden'deki askeri amaçlı izlenimlerle ilgili sayfa 196-197'deki kanıtlardan bir koleksiyon oluşturun. Diğerlerinizde Dresden'in askeri amaçlı olmadığına dair izlenimler taşıyan kanıtları toplayın.

Hangisi en güçlü kanıttır.

2. 'Dresden baskını bir savaş suçudur' ifadesine karşı çıkan ya da tartışan bir program hazırlayınız. Bu seçenekleri düşünün

*Dresden baskınına kadar İngilizler Hitleri Yahudi, Rus ve Çingene katliamcısı olarak biliyordu. Alman vatandaşlar misilleme olarak öldürüldü.

*Modern savaşta herkes düşmanına adil bir hedef olarak davranabilme çabasında mıdır?

*Britanyalıların çoğu İkinci Dünya Savaşı'nın 'adil bir savaş' olduğuna inandı. Eğer savaş adilse Britanya savaş sırasında ölenlerden dolayı suçlu değil midir?

*Bazı tarihçiler savaşın neredeyse bittiğini, Almanların bombalamaya gerek duymadan geri çekildiğini iddia ediyordu. (Peace and War, 1999, s.197).

İki farklı noktadan kanıtların toplatılması ve güçlü olanların ayırt edilmesi kanıtlardaki objektif ve subjektif bakış açısını tespit etmeye yönelik bir çalışmadır. İkinci aktivite ise belirtilen ifadeyi destekler ya da karşı çıkan fikirleri sunmayı, çıkarımda bulunmayı ve düşüncelerini yapılandırmayı içermektedir. Yarı yapılandırılmış bir uygulamadır. Belirtilen yargılar doğrultusunda programın hazırlanması istenmektedir.

Ders kitabında gruba yönelik tüm aktiviteler ve yazdırılan tarihsel metinler öğrencilere geçmiş bir tarihçi gibi yeniden kurdurmaya yöneliktir. Yeniden kurma kavramı Dilek'in (2009) ifadelerinde yer bulduğu gibi geçmişte yaşayan insanların karşılaştıkları problemler karşısında buldukları çözüm yöntemleriyle birlikte onları anlamayla ilişkilidir. Öğrenci bu anlama çabası içerisinde birincil ve ikincil kaynaklarla karşılaşmaktadır. Bu karşılaşma içerisinde çelişkiler, tamamlanması gereken boşluklar öğrencinin sorgulamaya dayalı bir anlayışı içerisinde tarihsel düş gücünü de kullanarak yeniden yapılandırmasıyla tarih yeniden kurulmaktadır.

4.1.1.3 Peace and War Kitabının *Tarih Öğretim Programına Uygunluğunun Yorumsal Analizi

İngiltere Piaget'in bilişsel psikolojik bulgularını tarih öğretimine uygulamıştır. Bugünkü ulusal tarih eğitim programları sorgulamayı içeren kanıtlara dayalı bir tarih öğretimi ile tarihsel düşünme becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Sorgulama yöntemi, yapılandırmacı öğrenme kuramının öğretimsel uygulamalarından biridir. Tarih disiplini içerisinde yerini alan tarihsel sorgulama geçmişle ilgili farklı kaynaklara sorular sormayı ve ilgili bulguları yorumlamaya yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

1999 programında tarihsel bilgi, beceri ve anlam ilkeleri olarak tanımlanan kronolojiyi anlama, geçmişteki insanları, olayları ve değişimi bilme ve anlama,

* Program Natioanal Curriculum sitesinde <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/subjects/key-stage-3/history/index.aspx> web adresinden çevrilmiştir.

tarihsel yorum, tarihsel araştırma, iletişim ve organizasyonun ders kitabında yer buluşunu genel ifadelerle açıklayacağız.

4.1.1.3.1 Kronolojik Çalışma

Peace and War kitabında II Dünya Savaşı ile ilgili önemli olaylar çok genel hatlarıyla zaman çizelgesi üzerinde yerleştirilerek öğrencilere sunulmaktadır. Öğrencilerin zaman çizelgesi üzerinde çalışmaya yönlendirecek doğrudan tek soru ile karşılaşılmaktadır (bkz s.171). Öğrencilerin kendi oluşturdukları zaman çizelgesi üzerinde belirtilen kriterler doğrultusunda çalışması istenmektedir. Zaman kavramı tarihte değişim kavramı ile birlikte işlenmektedir. Kronolojik sıralama zaman kavramı ve olaylar arasındaki bağlamı kurmak açısından önemlidir.

4.1.1.3.2. Geçmişteki İnsanları, Olayları ve Değişimi Bilme ve anlama:

Peace and War (1999) kitabında sivil yaşama yer verilerek savaş sırasında kadınların ve çocukların bu durumdan nasıl etkilendiği ve değişen yaşam koşulları “Savaş Boyunca Yaşam: Bölüm Bir” ve “Savaş Boyunca Yaşam: Bölüm İki” başlıkları altında yazılı ve görsel kaynaklarla ortaya konulmaktadır. Kadınların II. Dünya Savaşı sırasında değişen toplumsal rolü görsel ve yazılı kaynaklarla sergilenmektedir. Ders kitaplarında kadınlara, çocuklara ve günlük yaşantılara yer verilmesi tarih ders kitaplarında çoğu zaman hiç bahsedilmeyen sosyal yaşamın ders kitaplarına girmesi açısından önemlidir (bkz. s.167-168). Peace and War (1999) kitabında Yahudi soykırımının nasıl yapıldığı ve yaşananlara ait görsel kaynaklar kadınların ve çocukların durumunu da ortaya koymaktadır (bkz. s.167-168). Japon Amerikalıların Pearl Harbour baskınında sonra Amerika’da yaşadıkları tarihsel anlatı ve görsek kaynaklarla resmedilmektedir. Peace and War kitabında sosyal tarih, siyasi tarih içerisinde yerini almaktadır (bkz, s.171-174).

Programda “Hem Britanya hem dünyadaki toplumsal çalışmalarda etnik, dini, kültürel ve sosyal çeşitliliği öğrenebilmeli” maddesinin ders kitabında uygulanışı II. Dünya Savaşı bölümünde Yahudiler, Japon Amerikalılar, Aryan ırkı, Çingeneler ve Romanlardan bahsedilerek yazılı ifadeler ve kaynakçalarla dini ve etnik farklılıklara

değiniilmektedir. II. Dünya Savaşı Hitlerin Aryan ırkının üstünlüğü ideolojisinden beslenip onun dışında kalan Yahudilerin, Çingenelerin ve Romenlerin soykırımı uğratılması etrafında şekillenip budaklanmıştır. II. Dünya Savaşı içerisinde bu kadar önemli rol oynayan ırk kavramına yönelik ders kitabında tek soru ile karşılaşılmaktadır. “Son zamanlarda bir ırkın başka bir ırktan nefret etmesini teşvik eden başka örnekler verebilir misiniz?” (Peace and War, 1999, s.187). Bu soru içerisinde ya da paralelinde etnik, dini, kültürel ve sosyal çeşitliliğe yönelik sorular da sorulabilirdi. Toplumlarda ayrışma nedeni olarak ileri sürülen bu çeşitliliğin aslında birlik ve beraberliğin, toplumsal zenginliğin kaynağı olduğuna yönelik aktiviteler ve sorular kitapta yer alabilirdi.

Ders kitabı içerisinde öğrencilerin tarihsel olay, durum ve değişmelerin sebep ve sonuçlarını açıklayıp analiz edebilmeleri için tarihsel kaynaklarla bağlantılı çok sayıda çalışma mevcuttur. Kitapta yer alan soruların %29,64’i sebep sonuç ilişkisini içeren tarihsel kavramaya yönelik sorulardır. Japonların Pearl Harbour saldırısının olası sebepleri Peace and War (1998) kitabında listelenmektedir. Aktivite bölümünde “Listede çok önemli olduğunu düşündüğünüz beş faktörü seçin. Her birinin Japonya’nın saldırıya karar verilmesine nasıl neden olduğunu açıklayınız?”, “Listedeki hangi faktörün saldırıyı tetiklemeye neden olduğunu açıklayınız?”, “Birbirleriyle bağlantılı faktörler var mı, eğer öyleyse açıklayınız?” (Peace and War, 1999, s.181) gibi birçok soruya rastlanabilmektedir.

II. Dünya Savaşı’nda Britanya’nın Almanya’ya karşı gelişen olumsuz tutumu, çatışma ve savaşlar, ABD ve Fransa ile olan müttefikliği, Hitlerin Yahudi Soykırımı uygulamasına karşı gelişen tepkileri ders kitabında tarihsel anlatılar ve tarihsel kaynaklarla aktarılmaktadır.

4.1.1.3.3 Tarihsel Yorum:

Çocukların programda “Geçmişteki olay, kişi, durum ve değişikliklerin niçin ve nasıl farklı şekilde yorumlandığını öğrenme”si ve “yorumları değerlendirebilmesi istenmektedir (QCA, 1999). Peace and War (1999) kitabında “Savaşta Yaşam” adlı bölüm girişinde “Savaş süresince yaşam nasıldı? Bu sizin nerede ve kim olduğunuza

bağlıydı. Herkesin yaşadıkları farklıydı” alıntısı geçmişteki olay, kişi, durum ve değişikliklerin niçin ve nasıl farklı şekilde yaşandığına daha genel bir ifade ile nasıl farklı yorumlandığına dikkat çekmektedir. Dunkirk olayına yönelik olarak “Siz kaynak 2-9’daki açıklamalara nasıl güvenebilirsiniz? Dunkirk’te olan biten şeyleri bize anlatır mısınız?”, “Dunkirk ile ilgili tarihçiler halen uzlaşmamaktadır. Uzlaşamadıkları iki örnek veriniz”. “Dunkirk ile ilgili tarihçiler niçin hem fikir değil, nedeni?”, “Dunkirk ile ilgili gerçekleri çözebildiniz mi siz düşünüünüz?” soruları ile kaynakların güvenilirliğinin sorgulanmasına dikkat çekilmektedir (Peace and War, 1999, s.160, 161). Kitapta önemli konulardan biri olan Yahudi Soykırımı ile ilgili bölümde bu durumu gerçekleştirenlerin tek bir açıdan ziyade farklı açılardan da değerlendirileceğine dair kanıtlar ve ifadeler sunulmaktadır. Öğrenene çoklu bir bakış açısı sunulmaktadır (Bkz, s.175-176). “Savaş boyunca tarihçiler için gerçekmiş gibi yaşanan şeyi bilmenin niçin zor olduğunu düşünüünüz?” (Peace and War, 1999, s.167) sorusu tarihte mutlak bilgi elde etmedeki zorluğa dikkat çekmektedir. Sorgulamaya dayalı tarih anlayışının yansımalarının bir sonucu olarak sorgulama ve yorum yapmaya yönlendiren çok sayıda soru mevcuttur.

4.1.1.3.4 Tarihsel Araştırma

Tarih programı içeriğine uygun olarak ders kitabında görsel kaynaklar ve yazılı kaynaklar önemli veri araçlarıdır. Öğrencilerin bu tür materyalleri tarihsel birer kanıt olarak ele alıp incelemesine yönelik Peace and War kitabında önemli çalışmalar mevcuttur. Analiz ettiğimiz bölümlerde bu tabloyu görebilirsiniz (Bkz. s. 174-183). Kitapta önemli ana tarihi olayları oluşturan Yahudi Soykırımı, Dunkirk Olayı, Pearl Harbour Baskını, Nagazaki ve Hiroşima’nın Bombalanması önemli tartışmalı tarihsel araştırma konularıdır. İlgili sayfalara baktığınızda örnekte görüldüğü gibi “Siz Nagazaki ve Hiroşima’nın bombalanmasını araştırmak ve bu durumu onaylayıp onaylamayacağınıza karar vermek için hazır kanıtları isteyebilirsiniz. Size 7-20’deki kanıtlar verildi” (Peace and War, 1999, s.201). Sorular öğrencilerin sunulan kaynakların güvenilirliğini sorgulamalarını, neden sonuç ilişkisi içerisinde var olan çelişkiyi fark etmelerini ve farklı kaynakları ve bakış açıları analiz edip kendi bakış açılarını gerekçeleriyle açıklamalarını istemektedir. Kitaptaki diğer tartışmalı konular

da benzer bir yaklaşım çerçevesinde öğrenciye sunulmaktadır. Birer tarihçi olarak çelişkili kaynaklarla karşılaşan öğrencilere kendi tarihsel gerçeklerini yapılandırmaya yönlendirilmektedir.

4.1.1.3.5 İletişim ve Organizasyon

Soruların içerik analizinde tarihsel kavrama düzeyinde analiz ettiğimiz sorular içerisinde yer alan “Tarihsel bilgiyi seçme., önem sırasına göre dizme.. ” şeklindeki soru öğrencinin tarihsel kaynaklara bilinçli ve organize bir şekilde yaklaşmasına yönelik sorulardandır. Kronolojik süreç, değişim kavramına yönelik öğrencilere yaptırılan aktiviteler, sunumlar programda belirtilen “İletişim ve organizasyon” sıralamasına girmektedir. Kavram öğretimine yönelik ders kitabında özel bir etkinlik yoktur. Tarihsel anlatı içerisinde kavramlar tanımlanmaktadır (Bkz. s.162). ICT kullanımı kitap içerisindeki anlatımlarda, aktivitelerde, soru ve yönergelerde yer almamaktadır.

4.1.2 The Modern World Tarih Ders Kitabı

The Modern World (1999) kitabı Heinemann Secondary History Project Yayınevine ait bir ders kitabıdır. Okul düzeyi Key Stage 4 (KS4), 12. sınıf lise düzeyinde bir kitaptır. Kitabın % 8.75'i II. Dünya Savaşı konularına ayrılmaktadır.

4.1.2.1 The Modern World Tarih Ders Kitabının Betimsel Analizi

Heinemann'a ait The Modern World (TMW) tarih ders kitabında uygulanan içerik dizaynı:

- Konu başlıkları
- Tarihsel anlatı bölümleri
- Kaynaklar
- Sorular
- Özet

Bölümler yukarıda geçen dört temel öge içerisinde yapılandırılmaktadır. İçerikle ilgili betimsel analiz ilgili temel öğelerle yapıldı.

4.1.2.1.1 Konu Başlıkları

TMW (1999) kitabında bölüm başlıkları soru formatındadır:

- 7.1. İlk yıllarda savaş neye benzemekteydi?
- 7.2. Kuzey Afrika'daki savaş ne kadar önemliydi?
- 7.3. 1941 yılında Pasifik'te savaş niçin patlak verdi?
- 7.4. Savaş sırasında sivillerin durumu neydi?

İçerik başlık sorularına cevap verecek şekilde yapılandırılmaktadır.

4.1.2.1.2 Tarihsel Anlatı Metinleri

Sorulara paralel oluşturulan tarihsel anlatıda olaylar kronolojik bir sıralama içerisinde aktarılmaktadır. Anlatılarda genel olarak olaylar oldu-bitti şeklinde sıralanırken bazen neden sonuç ilişkisi bile kurulamamaktadır. Örneğin Almanya'nın

Polonya'ya saldırış nedeni tarihsel anlatım içerisinde yoktur. Aşağıdaki metinde yer verdiğimiz Hitler Sarı Operasyonunda da benzer durumu görmemiz mümkündür:

Mayıs başlarında Hitler Sarı Operasyonu başlattı. Almanlar batı Avrupa'ya karşı saldırganca tutum içerisinde Belçika, Hollanda ve Luksemburg'u çabucak işgal ettiler. Fransa'yı Alman güçlerinin yıldırım savaşı taktiği zorladı. Fransızlar Almanya ile olan sınırlarına herhangi bir saldırı beklememişlerdi ve Maginot'taki zapt edilemez istihdam alanlarını güçlendirmişlerdi. Fakat Almanlar bu savunma alanının yerine kuzey doğu Fransa ve Luksemburg Ardennes ormanlık bölgesindeki alana saldırdılar (TMW, 1999, s.164).

Hitlerin "Sarı Operasyonu" başlatma nedeni ve saldırganca tutumuna ait bir durum konu içerisinde bahsedilmemektedir.

Tarihsel anlatıyı çerçeveleyen kaynaklar içerisinde olay ya da olgu ile ilgili çelişkilere yer verilmesine karşın maalesef tarihsel anlatıda kaynaklarda yer verilen çelişkilere değinilmediği tespit edilmektedir. Anlatı tarihçinin mutlak görüşü etrafında yapılandırılmaktadır. Dunkirk örneğinde bu çarpıklığı görmek mümkündür.

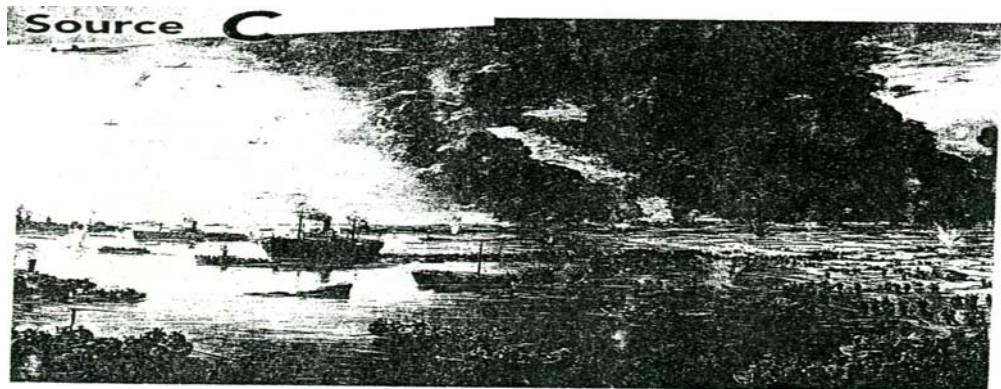
Tarihsel Anlatı

Savaşın başlangıcında İngiliz Askeri Gücü (BEF) Alman saldırısına karşı destek sağlamak için Fransız askeri birliği ile anlaştı. Fakat Almanların hızlı ilerleyişi hem BEF'i hem Fransız askeri birliğini Channel sahillerin batı yakasına doğru geri çekilmeye zorladı. 21 Mayıs 1940 yılında Dunkirk limanlarına ilerleyen asker geri çekildi ve arkalarından Alman askerler tarafından liman ele geçirildi.

Kaynak B: Tahliye edilme olayı esrarengiz bir hale geldi. Almanlar tarafından yapılan 'acımasız bombalamalar' rapor edildi ve '**Dunkirk cehennemi**' saçmalığı. Çok sayıda olayda sahil boyunca yürüdüm ve hiç ceset görmedim. Çok az bombalama vardı.

*1942 yılında Dunkirk'teki askeri birlik komutanı bir İngiliz generali tarafından yapılan yorumlardan alıntıdır.

Şekil 4.15 Dunkirk Sahillerinde Kurtarılmakta Olan Askerler



Kaynak C: Çağdaş bir ressam Charles Cundall tarafından yapılan bir resim Dunkirk sahillerinde **kurtarılmakta olan askerler** gösteriliyor.

Askerleri kurtarmak için İngiliz Hükümeti 26 Mayıs'ta Dynamo Operasyonunu başlattı. Kraliyet donanması tarafından tahliye edilen asker Dunkirk sahilinde toplandı.

İngilizler için ana problem Dunkirk civarındaki sığ sulardı. Askerleri kurtarmak için donanmanın sahile girmesi neredeyse imkânsızdı. Hükümetin kanalda karşılaştığı İngiltere'nin güney sahillerindeki küçük gemiler dikkatini çekti. Bu gemilerle sahildeki adamların taşınmasına yardım edildi. 800'den fazla küçük gemi ile seyahat ettiler ve '**Dunkirk Mucizesi'nin** gerçekleşmesini sağladılar.

28 Mayıs ve 3 Haziran arası 338,226 asker Dunkirk'in derin sularında bekleyen donanma gemilerine taşındı. Hava Kuvvetleri 240 gemiyi batırdı. İngilizler tahliye edilen **68 000 adamı kaybettiler**. Fakat orduyu kurtarabilmişlerdir. Dunkirk İngiliz tarihinin en büyük hareketi olarak tarihe geçti. Fakat gerçekte ise korkunç bir yenilgiydi. Devasa miktardaki malzemeyi sahilde terk etmek zorunda kaldılar. İngilizler arkalarında 120 000 araç, 90 000 tüfek ve 2 300 silah bıraktılar (TMW, 1999, s.164).

Tarihsel "Kaynak B" Dunkirk ile ilgili çelişkili bilgiden bahsetmektedir. Devamında gelen tarihsel kaynaklar ve tarihsel anlatı ise Dunkirk cehennemini onaylamaktadır. Tarihsel anlatıda maalesef bu çelişkiye dikkat çekilmemektedir. Maalesef yazarın kendi fikrini içermektedir. Sorular bölümünde Dunkirk ile ilgili "Bazı tarihçiler Dunkirk tahliyesi'ni İngiliz tarihinin en büyük anlarından biri olarak bahsetti. Bu görüşü onaylayıp onaylamadığınızı açıklayınız?" (TMW, 1999, s.164) sorusu çelişkiyi tam olarak ifade etmeyen üstü kapalı bir sorudur. Öğrencinin bu soruya vereceği cevap gerçekten önemlidir.

Tarihsel anlatı Peace And War kitabına göre ders kitabında daha ağırlıklıdır. Uzun paragraflar içerisinde tarihsel anlatılarla karşılaşılmaktadır. Sosyal tarih Peace And War kitabına göre çok zayıf kalmakta siyasi tarih ağırlıktadır.

4.1.2.1.3 Yazılı ve Görsel Kaynaklar

Kaynaklar yazılı ve görsel alıntılardan oluşmaktadır. Görsel kaynaklar temsili resimlerden, fotoğraflardan, yazılı tarihsel kaynaklar ise birinci elden ve ikinci elden kaynaklardan oluşmaktadır. TMW kitabındaki kaynakların % 8.75'i tarihsel kaynaklardan oluşmaktadır, Peace and War kitabında ise bu oran % 25.69'dur. TMW kitabında haritalar ve bazı grafikler kaynak olarak belirtilmemektedir. Yazılı kaynakların çoğunluğu Hitler, Mussolini ve Churchill gibi dönemin tarihi askeri

kişilikleri ve komutanları olan askerlere ait günlüklerden, parlamento konuşmalardan oluşmaktadır. Görsel resimler ise II. Dünya Savaşı sırasında yaşanan dramatik olaylar; toplu ölümler, idam sahneleri, toplama kampları, harap edilen şehirler, savaşta rol oynayan tarihi kişiler; Winston Churchill, Hitler, Stalin vs. gibi tarihi kişilere ait portreler ve temsili resimlerden oluşmaktadır.

Kitaptan alıntılanan birkaç örneğe aşağıda yer verildi:

Şekil 4.16 Alman Askerler Sovyet Vatandaşlarını Asarken



(TMW, 1999, s.170).

Şekil 4.17 Churchill'i Resmeden Bir Karikatür



(TMW, 1999, s.167).

Kaynak C. Gösterilen karikatürde Churchill D-Day için kara, deniz ve hava kuvvetlerini bekletirken düşünmektedir.

Şekil 4.18 Hitler'i Resmeden Bir Karikatür



(TMW, 1996, s.180).

Şekil 4.19 Winston Churchill



Kaynak E 'Hepinizin arkasındayız, Winston'. 14 Mayıs 1940 yılında David Low tarafından yapılan bir karikatür (TMW, 1999, s.166).

Kitapta birer tarihsel kanıt niteliği taşıyan kaynaklar tarihsel anlatıya açıklık getirecek içeriktedir. Kaynaklarda genel olarak tarihsel anlatıda bahsedilmeyen bir olay, durum, sebep ya da bilgiye yönelik aktarımlar yapılmaktadır. Kaynaklar yukarıda Dunkirk örneğinde görüldüğü gibi çelişkili içeriklerden oluşabilmektedir.

TMW tarih ders kitabında haritalar kaynak olarak belirtilmemektedir. Öğrencilerin harita üzerinde çalışmalarını sağlayacak bir yönerge söz konusu değildir. Yalnız haritalar konuyla uyum içerisindedir. “Kuzey Afrika’daki savaş ne kadar önemliydi?” konusu içerisinde yer alan “Kuzey Afrika’da Savaş” (TMW, 1999, s.167) haritası anlatılan konuya paralel olarak çizilip yer isimleri belirtilmektedir.

4.1.2.1.4 Özet

II. Dünya Savaşı ünitesi içerisinde iki kez karşımıza çıkan bu bölümde tarihsel akış sıralamasına göre tarihi olaylar sıralanmaktadır.

Aralık 1941 Japonlar Pearl Harbour’a saldırdı.
1942 yılı başı Pasifik boyunca Japon zaferi.
1942 yılı ortası Coral Deniz Savaşı ve Midway Adası. Amerikalılar ‘adalar arası seyahat’ siyasetini uyguladılar. Acımasız Japonlar fethettikleri bölgeleri savundular.
Temmuz 1945 Postdam Deklarasyonu
Ağustos 1945 Hiroşima ve Nagazaki bombalandı. (TMW, 1999, s.179).

Özet bölüm üniteye yönelik kronolojik dizimi içermektedir.

4.1.2.2. The Modern World Tarih Ders Kitabında II. Dünya Savaşı Ünite Sorularının İçerik Analizi

Ders kitabında yer alan sorular tarihsel anlatıya ve tarihsel kaynaklara yöneliktir. Peace and War kitabında olduğu gibi The Modern World tarih kitabında da kaynaklar üzerine inşa edilen sorgulamaya dayalı bir tarih anlayışının izleri sürülmeye çalışılmaktadır (Sayfa 152-153-158-159). Drake ve Drake Brown’a göre, tarih “birincil kaynakları ve ikincil anlatıları sorgulama sürecidir” (Akt. Yapıcı, 2006, s.37). Sorgulama temelli tarih öğretimi genel anlamda öğrenciye birer tarihçi gibi araştırma, analiz ve yorum yapma süreçlerine ilişkin beceriler kazandırarak kendi tarihsel gerçeklerini yapılandırmalarına yardımcı olur. Ders kitabında mevcut olan genel taslakla analiz edilmeye çalışıldı.

Tablo 4.4 The Modern World’da II. Dünya Savaşı Sorularının Dağılımı

Temalar	Kodlar	Sayfaların % oranı
Anahtar sorular	Başlangıç soruları ve kavram çalışmasına yönelik sorular aktiviteler	% 0
	Görsel kaynaklara yönelik tanımlayıcı sorular	% 5.55
	Zaman, değişim ve sürekliliği belirten sorular	% 2.77
Tarihsel kavramaya yönelik bağlantı soruları	Tarihsel bilgiyi/kaynağı kavramaya yönelik olay ve olguların tanımlama, çıkarım yapma, temel öğeleri listeleme, en önemli şeyleri tespit etme, sebep sonuç ilişkisini sorgulama	% 38.88
Tarihsel yapılandırmaya yönelik sorular	Problem çözme içeren tarihsel kaynaklar üzerinde çalışmaya yönelik sorular	% 52.86
	Tarihsel bağlam içerisinde öğrencinin düş gücünü harekete geçiren soru ve aktiviteler (broşür, poster hazırlama, tarihsel empati, perspektif geliştirme ve alma)	% 0
	Öğrencinin işbirliği içerisinde ya da bireysel çalışmasına yönelik proje ve ödevler	% 0

The Modern World kitabında genel soru dağılımı içerisinde en yüksek oran % 52.86 ile tarihsel düşünme becerilerini geliştirici yapılandırmacı sorulardır. Bu kategoride analiz edilen sorular içerisinde maalesef öğrencileri grup çalışmasına yönlendiren aktivite ve sorular yoktur. Öğrencinin düş gücünü harekete geçirecek illüstrasyona dayalı etkinlikler de yoktur. Sorular daha çok öğrencilerin tarihsel tartışmalı konular üzerinde problem çözmeye yönlendirmektedir. Her bir kategoride sorular analiz edildiğinde ders kitabında hâkim olan anlayış daha net ortaya konulacaktır.

4.1.2.2.1 Anahtar sorular

The Modern World (1999) kitabında anahtar sorular % 8.32 ile genel soru oranına göre düşüktür.

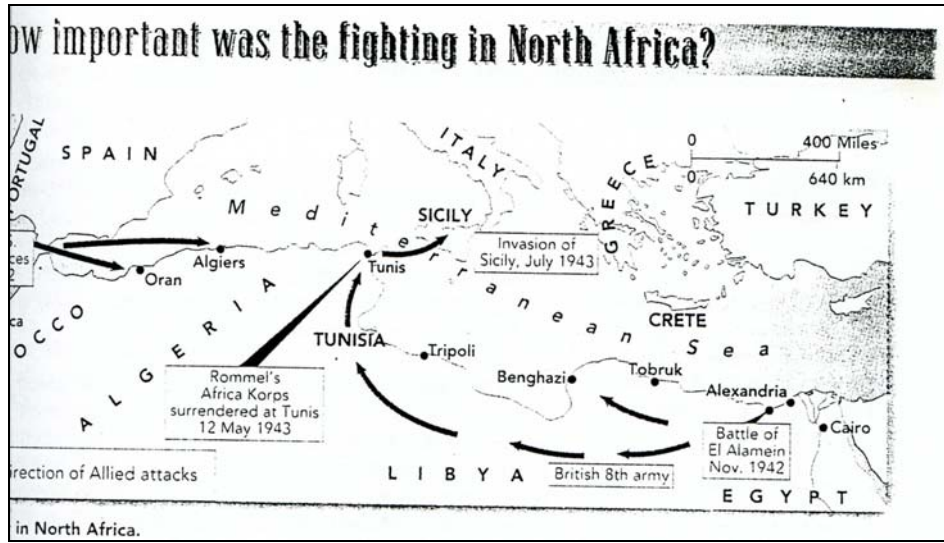
4.1.2.2.1.1 Başlangıç Soruları ve Kavram Çalışmasına Yönelik Sorular

Öğrencilerin önbilgileri önemseyen açıklamalar ve sorular bilişsel yapılandırmacı yaklaşımın varlığını ortaya koymaktadır II. Dünya Savaşı bölümünde maalesef ki bu tür bir açıklama yer almamakta ve içerikte soru sorulmamaktadır.

4.1.2.2.1.2 Görsel Kaynaklara Yönelik Tanımlayıcı Sorular

Peace and War ve The Modern World (TMW) kitabında haritalar üzerinde öğreneni çalışmaya yönlendiren bir uygulama söz konusu değildir. Daha genel bir ifade ile kitapta haritaların işlevli kullanılmasına yönelik bir anlayışın varlığından söz edilemez.

Şekil 4.20 Kuzey Afrika’da Savaş



(TMW, 1999, s.167).

TMW (1999) kitabında “7.2. Kuzey Afrika’daki savaş ne kadar önemliydi?”s.167) bölüm başlığı altında yer alan yukarıdaki “Kuzey Afrika’daki Savaş” haritası kaynak olarak belirtilmemektedir ve bu durum kitaptaki tüm diğer haritalar içinde geçerlidir.

Tablo 4.5.Britanya Savaşında Bombardıman ve Savaş Uçaklarına Luftwaffe Tarafından Verilen Kayıp

Tarih	Resmi İngiliz rakamları	Resmi Alman rakamları	Savaştan sonra uzlaşılan rakamlar
8-23 Ağustos	755	213	403
24 Ağustos-6 Eylül	643	243	378
7-30 Eylül	846	243	435
Toplam	2.244	699	1.216

(TMW, 1999, s.181)

Yukarıdaki tabloda yer alan sayısal verilerin betimlenmesine yönelik olarak kitapta “Kaynak dörtteki sayılar nasıl açıklanabilir?” sorusu sorulmaktadır. Tabloda görülen sayısal değerleri tanımlama konunun anlaşılmasına yardımcı olacağı gibi, tarihsel

kaynaklar arasındaki çelişkiyi de ortaya çıkarmaya yönlendirici olmaktadır. Genel olarak kitapta tablolara ait betimsel yorumlar, yazarlar tarafından tarihsel anlatımın yapıldığı paragraflar içerisinde aktarılmaktadır. Sayısal verilerin olduğu tabloların üzerinde yeterince öğrencileri çalışmaya yönlendirecek soru ve aktivitelerin olmaması disiplinler arası yaklaşımın uygulaması ile ilgili bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Şekil 4.21 Nisan 1945 yılında Bir Dawid Low Karikatürü.



(TMW 1999, s.173).

Kaynak C'deki karikatürün ifade etmeye çalıştığı şeyin ne olduğunu siz düşününüz? (TMW 1999, s.173).

Nazi ölüm kamplarından bahsedilen konu içeriğinde yer verilen karikatür üzerinde “Tüm Alman halkı bunun için yok edildi. Bu durumu bunayıp unutmayalım arkadaşlar” notu yer almaktadır. Öğrencilerin Yahudi soykırımı etrafında resmedilen karikatür ve konu anlatımına paralel karikatürün düşündürtüklerini yorumlamaları beklenmektedir. Bir “Mantık Sorusu”dur: “Öğrencinin olayı açıklamasına ilişkin sorulan sorudur” (Nichol, 1996: Akt: Ata, 2001, s. 23). Kitapta fotoğraflara ve resimlere yönelik daha bütüncül genel tanımlama içeren sorularla karşılaşılmaktadır.

Tarihsel kaynaklara yönelik tanımlayıcı sorular % 5.55 değerlerindedir. Bu rakamın yüksek bir değer olduğunu söylenemez. Tarihsel kaynaklarda görülen şeylerin tanımlanmasına yönelik çalışmalar yetersiz kalmaktadır.

4.1.2.2.1.3 Yer, Zaman, Değişim ve Sürekliliği Belirten Sorular

Kitapta zaman kavramı üzerine öğrencilere yaptırılan tek etkinlik aşağıda yer alan örnektir:

1943 Temmuz ayından Mayıs 1945 yılına kadar bir zaman çizelgesi çizin. 1945 yılında Almanya'nın teslim olmasına sebep olan ana olayları üzerine kaydediniz (TMW, 1999, s.176).

Öğrencilerin kendi oluşturdukları zaman çizelgesi üzerinde “Almanya'nın teslim olmasına sebep olan ana olayların” tarihsel akış sırasına göre sıralanması istenmektedir. Bu soru öğrencilerin kronolojik seyir içerisinde durumu görsel olarak ortaya koymaya yönlendirmektedir. Bu tür çalışmalar ders kitabında yetersiz kalmıştır. Zaman kavramı, değişim tarihsel çalışmalarda olmazsa olmaz öğelerdir.

Yer kavramı içerisine dâhil edeceğimiz coğrafi faktörler tarihi olayların anlaşılmasında önemli bir koşuldur. Hitlerin Stalingrad yenilgisi bu açıdan incelenebilecek örnek bir konudur. Hitlerin Rusya'da ki yenilgisi ders kitabında şu şekilde aktarılmaktadır:

SSCB'de Alman askerleri 1942 ilkbaharında taarruza başladı. Eylül ayının ortasında Stalingrad'a varmışlardı. Devam eden savaş boyunca her iki taraf devasa kaynaklarını harcadı. Almanya'nın SSCB'deki zafer ümidinin sonları belirmeye başladı. Alman komutanı Von Paulus Ocak 1943 yılında nihayet teslim oldu. Savaşı kaybeden Almanlar şehri ele geçirmek için Ruslardan daha fazla adamla mücadele ettiler. Kuşatılan Leningrad açlıktan ölen bir milyon insana mal oldu. Ocak 1944 yılında nihayet sona doğru gelindi. Kalan Alman güçlerinin SSCB'den geri çekilmesi zorlu ve uzun bir süreç oldu. Yılın sonuna doğru Sovyet askerleri Alman sınırında çarpıştı. Hitlerin SSCB'ye saldırısı Almanlara pahalıya mal oldu (TMW, 1999, s.174).

Hitlerin Stalingrad yenilgisi aynı zamanda coğrafi faktörlere de karşı olan bir yenilgidir. Tarihsel anlatıda bu faktöre hiç değinilmediği görülmektedir. Ders kitabında coğrafya biliminden yeterince faydalanılmaması tarihsel anlatılara ve kaynaklara da yansımaktadır. Haritalara yönelik yer, mekân, konum belirleme ve tarihsel olayların açıklanmasında coğrafi koşulları göz önünde bulundurma çalışmalarının olmaması nedensel ilikileri açıklamada yetersiz kalmaktadır.

4.1.2.2.2 Tarihsel Kavramaya Yönelik Bağlantı Soruları

4.1.2.2.2.1 Tarihsel Bilgiyi/Kaynağı Kavramaya Yönelik Olay ve Olguları Tanımlama, Çıkarım Yapma, Temel Öğeleri Listeleme, En Önemli Şeyleri Tespit Etme, Sebep Sonuç İlişkisini Sorgulama

Tarihsel kavramaya yönelik en sık sorulan soru tipi sebep sonuç ilişkisini sorgulamaya dayalı sorulardır. Ders kitabında yer alan sebep sonuç ilişkisini sorgulamaya dayalı soru tiplerinden bazı örnekler:

SORULAR

1. Hitlerin kaynak A’da anlatılan davranışının sebebini düşününüz?
2. Geriye dönüp bölüm 1’e bakın. Sizce niçin Almanya 1940 yılında Fransa’yı yenmede başarılı oldu?
3. Sizce niçin bazı insanlar savaşın başlarında sahte bir savaş olduğunu ima etti? (TMW, 1999, s.165).

SORULAR

1. Sivil vatandaşların savaşı etkileme yöntemlerini listeleyin.
2. Bunlardan hangisi sizce Vatandaşlar için en zor yaşam koşullarının oluşmasına sebep olmuştur? (TMW, 1999, s.171).

Montgomery’nin Ekim 1942 yılındaki El Alamein zaferi niçin çok önemlidir? (TMW, 1999, s.167).

Japonlar niçin Pearl Harbour’a saldırdı (TMW, 1999, s.169).

1. Ölüm kamplarındaki yönetim dehşet verici deneyim olmalıydı. Niçin sonrasında Nazi Subayları o işi yapmayı reddetmedi?
2. Alman halkı Yahudileri öldüren Nazileri niçin durdurmadı? (TMW, 1999, s.173).

Yukarıdaki soruların çoğu neden sonuç ilişkisine yöneliktir. Bu tür sorular bazen öğrenciyi tarihsel kaynaklar ve anlatılardan akıl yürüterek çıkarımlarda bulunmaya yönlendirmektedir. Bazen de öğrencilerin kitapta sıralanan sebep ve sonuç ilişkilerini herhangi bir olaya yönelik organize bir şekilde düzenleyerek ifade etmesi istenebilmektedir. “Bunlardan hangisi sizce Vatandaşlar için en zor yaşam koşullarının oluşmasına sebep olmuştur?” sorusunda olduğu gibi sebepler içerisinde seçenekli bir tercihle en zor olanın kişisel olarak değerlendirilmesine yönelik olabilmektedir.

Kitapta karşılaşılan sorulardan bir diğeri de öğrencilerin bir sözden çıkarım yapmalarına yönelik sorulardır. Kaynak A Mussolini'nin "Çatışma alanında hiç teslimiyet olmadı" sözüne yönelik "Kaynak A'nın anlamı sizce nedir?" sorusu öğrencileri çıkarım yapmaya yönlendirmektedir (TMW, 1999, s.167). Başkan Truman Hiroşima'ya atılan atom bombasının 'tarihteki en büyük şey olduğunu' anlattı. Bunun ne anlama geldiğini siz düşünün (TMW, 1999, s.179) sorusu da eşdeğer nitelikte diğeri bir sorudur. Öğrencilerin çıkarım yapması bahsedilen konuyu kavramalarını gerektiren bir yorumdur.

Kitapta tarihsel kavramaya yönelik bağlantı soruları % 38.8 ile önemli bir çoğunluktadır. Bu tür sorular yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi neden sonuç ilişkisini sorgulamayı, olay ve olguları tanımlamayı, önemli öğeleri sıralamayı, en önemlisini seçmeyi, sözlerden çıkarım yapmayı kısacası tarihsel anlatıları ve kaynakları genel hatlarıyla kavramayı içermektedir.

4.1.2.2.3 Tarihsel Yapılandırmaya Yönelik Soruları

4.1.2.2.3.1 Problem Çözmeyi İçeren Tarihsel Kaynaklar Üzerinde Çalışmaya Yönelik Sorular

Sorgulamaya dayalı bir tarih anlayışının yansımalarından biri de çelişkili kaynaklardır. Çatışan farklı kaynaklar, bilgiler öğrencilerde yeni farklı bir öğrenme süreci başlatmaktadır.

The Modern World kitabında "Britanya Savaşı" adlı bölümde kitapta yer verilen Kaynak 3 ve 4'te birbiriyle çelişen iki farklı kaynaktır.

Kaynak 3. 1940 yılında Winston Churchill'siz bir Britanya yıkılmış olacaktı. Başka bir devlet adamı aynı zafer inancını yaratamazdı ve tamamen kaybetmiş gibi görünen bir millete ilham veremezdi. Yalnızca Churchill Nazilerin elinden Batı medeniyetini yıkılmaktan kurtardı. *Richard Lamb, Savaş Lideri Olarak Churchill: Doğru ya da Yanlış? 1991

- a. Kaynak 3 ve 4'te Churchill'in 1940 yılında oynadığı roller nasıldır?
- b. Geçmişteki ait yorumları niçin farklıdır? (TMW, 1999, s.181).

Kaynak 3’te Churchill’e övgülere yer verilmesine karşın, kaynak 4’te (Bkz Tablo 4.5.) RAF askeri birliğinin Alman savaş uçaklarına verdiği kayıplar ile ilgili sayısal tutarsızlıklar yansıtılmaktadır. Resmi Alman ve İngiliz makamlarına göre uçaklara verilen kayıplar farklı sayıdadır. Geçmiş tarihe ait çelişkili bilgiler sunulmaktadır. Yukarıda bu iki kaynağa yönelik iki soru tarihsel kaynaklarda çelişkili bilgilerin sunumu açısından önemlidir. Öğrencileri geçmişini anlamada farklı bakış açıları ile karşılaştırmak geçmişini anlamada karşılaşılan önemli sorunla yüz

The Modern World (1999) kitabında aktarılan Dunkirk Tahliyesi Peace and War (1999) kitabında da önemli tartışmalı konulardan biridir. Dunkirk’te çok sayıda askerin ölüp ölmediği tartışma konusu iken bu konunun ders kitabında sunumu önemlidir. Kitap içerisinde tahliye yönelik “Bazı tarihçiler Dunkirk tahliyesi’ni İngiliz tarihinin en büyük anlarından biri olarak bahsetti. Bu görüşü onaylayıp onaylamadığınızı açıklayınız?”. Soruyu cevaplayacak öğrencilere kitapta sunulan kaynak B “Tahliye edilme olayı esrarengiz bir hale geldi. Almanlar tarafından yapılan ‘acımasız bombalamalar’ rapor edildi ve ‘Dunkirk cehennemi’ saçmalıktı. ... sahil boyunca yürüdüm ve hiç ceset görmedim. Çok az bombalama vardı”. Kaynakta Dunkirk olayının abartıldığı yönünde bir vurgulama söz konusu iken Kaynak C’de çok sayıda askerin Dunkirk sahillerinde tahliye edilişi resmedilmiştir. Konuyla ilgili bilgi aktarımının yapıldığı anlatıda Dunkirk tahliyesi ile ilgili “28 Mayıs ve 3 Haziran arası 338,226 asker Dunkirk’in derin sularında bekleyen donanma gemilerine taşındı. Hava Kuvvetleri 240 gemiyi batırdı. İngilizler tahliye edilen 68 000 adamı kaybettiler. Sonuçta orduyu kurtarabilmişlerdir. Dunkirk İngiliz tarihinin en büyük hareketi olarak tarihe geçti. Fakat gerçekte ise korkunç bir yenilgiydi”. Kitapta Dunkirk tahliyesi ile ilgili bir çelişki yaratan kaynak dışında diğer kaynaklar Dunkirk cehennemini onaylamaktadır. Öğrencinin yukarıdaki kaynaklar ve tarihi anlatılar bağlamında Dunkirk olayını nasıl değerlendireceği önemlidir (TMW, 1999, s.164-165).

The Modern World kitabında yukarıda eleştirdiğimiz duruma benzer çok sayıda örnek bulmamız mümkündür. Kaynak D’de İngiliz Başbakanı Winston Churchill’in “Pearl Harbour” saldırısından haberdar olduğuna dair bir iddiaya yer verilmektedir:

O dönem Japonya'daki Britanya Büyükelçiliği tarafından yayınlanan rapora göre... Pearl Harbour saldırısının kaçınılmaz olduğu ve anlaşmayla da engellenebileceği yazılıdır.

İngiliz Başbakanı Winston Churchill bu rapora öfkeli ve yok edilmesini emreder. Churchill Japonların ABD'ye saldırısını onaylar. Böylece Amerika savaşa girer. Rapor son dönemde elçinin oğlu tarafından bulunur, raporun fotokopisi halen mevcuttur.

Rapor İngiliz bir yazar tarafından 'Pearl Harbour İhaneti' adlı bir kitaba konuldu. Avustralya'nın savaş zamanı şifreyi kırdığına da yer verilir. Churchill'in Pearl Harbour saldırısı ile ilgili bilgiyi bildiğini iddia ettiler fakat o bunu Amerikalılardan saklamıştır. İki yazar da İngilizlerin yıllardır Japon savaş gemilerinin şifrelerini kırdığını ifade etmiştir.

7 Aralık 1942 yılında İngiliz gazetesi The Guardian'dan bir makaleden uyarlanmıştır (T MW, 1999, s.169).

“Kaynak D'deki gazete alıntısı sizi nasıl ikna edebildi mi?” sorusu öğrencilerin kaynak üzerinde çalışarak ikna olup olmadıklarına dair bir karar vermelerini istemektedir (TMW, 1999, s.169). Sorgulamaya dayalı bir tarih anlayışı açısından tek bir kaynakla ikna olmak ne kadar doğru bir karar olabilir soru işaretidir.

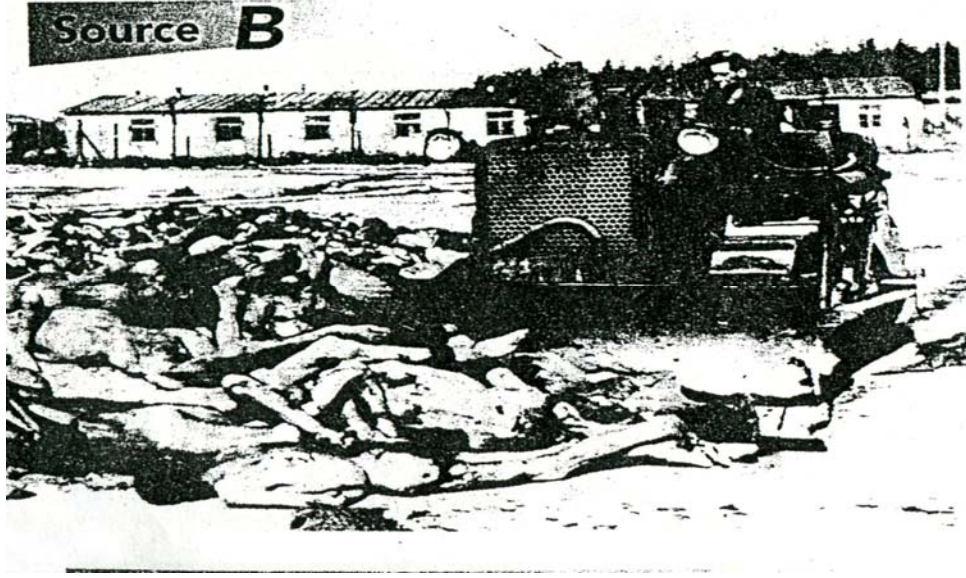
Yahudi soykırımına kitaptaki bölüm içerisinde Peace and War kitabına göre çok az kaynak ayrılmaktadır. Görsel kaynakların yer aldığı bölümde tarihsel anlatı oranı yüksektir. Olaylar hakkında kitapta yer verilen kaynaklar ve anlatılar Yahudilerin uğradığı soykırımı ve Hitlerin acımasızlığını sergilemektedir. Öğrenciye daha farklı bir değerlendirme yapması için sunulan kafa karıştırıcı kaynaklar sadece birkaç tanedir:

Kaynak A

Gardiyanlar saklanan küçük çocukları bulduktan sonra onları gaz odalarını açıp içine attılar. “Hayatımda daha önce hiç görmediğim bir şeydi, kesinlikle korkunçtu”. Bana yol gösteren kişi “Bir süre sonra her şeye alışacaksınız dedi”.

* SS subaylarından biri gaz odasında Yahudilerin nasıl tepki verdiklerini anlatıyor. 1960 yılında bir televizyon programındaki konuşmasıdır (T MW, 1999, s.172).

Şekil 4.22 Öldürülen Yahudiler



effi
usi
cry
int
we
cry
wi
die
tal
in
ob
ha
re
wo

H
th
w
G

(TMW, 1999, s.172).

Kaynak D

Burada Yahudi sorunları patlak verdi. Sorunların geleceğe yönelik çözümü tartışılmamış olabilir. Her şeye rağmen iş gücüne uygun Yahudiler işe alınabilir.

*11 Temmuz 1943 yılında Nazi hükümet üyelerine Hitlerin emirlerinin yer aldığı talimatname'den yayınlanan. (TMW, 1999, s.173).

Kaynak E

Şu ana kadar üç milyon kişi öldü. Tarihin en büyük katliamı olarak kayıtlara geçti... Üç yıldır müttefik askerlere konferanslar verdim. Onların tutumları hep aynıydı. Bu duruma inanmadılar.

*Arthur Koestler, Amerikalı gazeteci, Ocak 1944 yılında New York Times'de yazıyordu. (TMW, 1999, s.173).

Naziler ölüm kamplarında olan şeylerden utanmış olmalı ya da kaynak D'deki yönetmelikler yayınlanmamış olmalı. Siz bu yorumlarda hem fikir misiniz ya da değil misiniz?

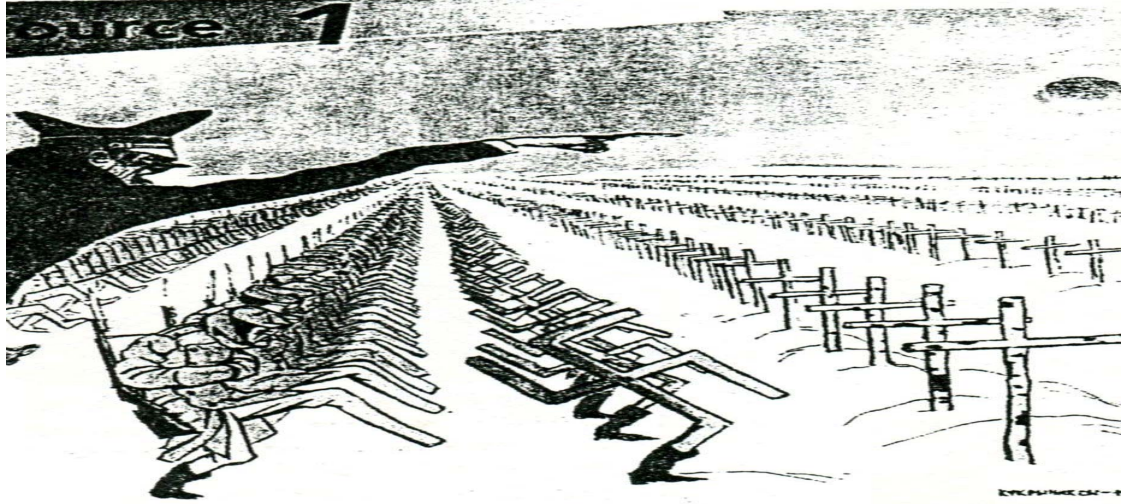
Kaynak E'yi okuyun. Arthur Koestlere niçin inanmadığınızı düşününüz? (TMW, 1999, s.173).

Tarihsel anlatıya paralel sunulan tarihsel kaynaklar öğrencilerin üzerinde sorgulama yapmalarını içerecek şekilde çelişkili bir anlatıma yer verir. Öğrenciler kişisel görüşlerini ifade etmeye yönlendirilmektedir.

Stalingrad savaşı Hitlerin yenilgisi ile sonuçlanan bir savaştır. Savaş süresince Hitlerin askerlere verdiği katı emirler ile onlara adeta ölmeyi emreden yaklaşımına

karşın gerçekleşen yenilgi Hitlerin yükselişine artık son veren inişine doğru gerçekleşen bir aşamayı başlatmıştır. Bu bölümde yer alan kaynaklar:

Şekil 4.23 İkinci Dünya Savaşı'nda Bir Sovyet Karikatürü,



▲ A Soviet cartoon from the Second World War, showing Hitler ordering his troops to their death.

(TMW, 1999, s.180).

Şekil 4.24 Hitlerin Askerlerine Muamelesi



Kaynak 2. Evening Standard gazetesinde David Low tarafından yapılan bir karikatür. Kasım 1942 yılında yayınlandı. (TMW, 1999, s.180).

Kaynak 3. Her gün uçak ve topçu birliği tarafından desteklenen Rodimstev'in adamları oniki'den onbeşe varan tank ve piyade birliğini geri püskürttü. Onlar sadece birliğin beyni değil aynı zamanda kalbiydi... Askerlerin daha fazla geri çekilmesi mümkün değildi. Bir günde onlar 2000 Nazi, 18 Tank ve 30 araç mahvetti.

*1 Ekim 1942 Sovyet gazetesi Kızıl Yıldızdan alınan bir alıntı

(TMW, 1999, s.180).

Kaynak 4. Modern bir okul kitabında Stalingrad mücadelesi anlatılıyor.

Nisan 1942 yılında Hitler ordusuna Sovyet ordusunun yok edilmesini emretti. Hitler maliyeti ne olursa olsun bir adım geriye dönmeyi düşünmüyordu. Naziler Stalingrad'a vahşice bir saldırı başlattı. Stalin askerlerine şehri savunmaları için yapmaları gereken her şeyi yapmalarını emretti. Hitler General von Paulus'a hiç teslim olmamayı emretti. Her iki tarafta çok sayıda ölümler oldu. 31 Ocak 1943 yılında Van Poulus Hitler'in emrine karşı geldi ve 1000.000 adamla teslim oldu. Diğer taraftan 150.000 asker saldırı sırasında öldürülmüştür.

(TMW, 1999, s.180).

Kaynak 1'de Hitlerin kesin emrini, kaynak 2'deki karikatür Hitlerin Alman askerlerine öfkesini yansıtıyor. “Sözümü tutmadığınız için vuruldunuz!” sözü karikatür içerisinde geçmektedir. Kaynak 3 Sovyet gazetesinden alıntıdır. Nazilerin yenilgisi aktarılmaktadır.

1. Eğer yalnızca kaynak 4'ü okusaydınız ve diğer kaynakları kaile almasaydınız Stalingrad mücadelesi ile ilgili farklı bir resme sahip olur muydunuz?
2. Bir tarihçinin kaynak 3'ün güvenilirliğinden şüphe etmesi için herhangi bir sebep var mı?
3. Bu bir tarihçi için kaynağın gerçek değerinin sınırlı olduğu anlamına gelir mi? (TMW, 1999, s.180).

Yukarıdaki ilk soru farklı kaynakların tarihsel bir olayı değerlendirmede farklı bir bakış açısı sunacağını ortaya koymaktadır. İkinci soru ise çelişkili kaynaklara güvenilirliğini sorgulatmaktadır. Üçüncü soru ise tarihsel kaynaklara karşı yaklaşımı sergileyen genel bir tutumu ifade etmektedir. Sorulan üç soru öğrencilerin tarihsel kaynaklara karşı oluşturması gereken tutumu ortaya koymaktadır. Tarihsel sorgulamaya dayalı bir anlayışta öğrenciye kaynakların güvenilirliğini sorgulatmak, kaynakların birbiriyle olan tutarlılığını ortaya çıkarttırmak ve kaynaktaki subjektif ifadelerin kaynağa karşı oluşan güven bulanımı tetiklediğini ve kaynağın gerçek değerini sınırladığını düşündürmek, öğrencilerde tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine yardımcı olur.

“Atom bombasının masum kadın ve çocuklar üzerine atılması hiç onaylanmadı”. Bu ifadede hem fikir olup olmadığınızı açıklayınız? (TMW, 1999, s.179). Tartışma içeren sorulardır. Bu tür sorular, her öğrenenin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olur. “Amerikalılar için sürpriz bir saldırı olduğunu

düşünüyor musunuz?” (TMW, 1999, s.169) sorusu öğrencilerin durumu değerlendirip kişisel fikirlerini ortaya çıkarttırmaya yöneliktir. “Müttefiklerin Nazileri niçin yargıladığını siz düşünün?, Onların yaptıklarının doğru olduğu konusunda hemfikir misiniz?” (TMW, 1999, s.176) soruları benzer yapıdaki diğer örneklerdir.

4.1.2.2.3.2 Tarihsel Bağlam İçerisinde Öğrencinin Düş Gücünü Harekete Geçiren Soru ve Aktiviteler

The Modern World kitabında öğrenciye broşür, poster hazırlama, tarihsel metin yazdırma, tarihsel olay içerisinde herhangi bir kişiyle empati kurdurma, perspektif alma ve perspektif geliştirmeye yönelik herhangi bir aktivite ile karşılaşmamaktadır.

4.1.2.2.3.3 Öğrencinin İşbirliği İçerisinde ya da Bireysel Çalışmasına Yönelik Proje ve Ödevler

The Modern World kitabında öğrencilerin eşli grup çalışmalarını içeren ya da bireysel çalışarak yerine getirmeleri gereken tarihsel proje ve performans ödevleri yoktur.

4.1.2.3 The Modern World Tarih Ders Kitabının GCSE Tarih Öğretim Programına Uygunluğunun Yorumsal Analizi

GCSE'nin 1999 tarih programında tarihsel bilgi, beceri ve anlama ilkeleri; kronolojiyi anlama, geçmişi bilme ve anlama, tarihsel yorum, tarihsel araştırma, iletişim ve organizasyon başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Ders kitabında programda yer alan bu ilkelere ne kadar uyulduğu ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

4.1.2.3.1 Kronolojiyi Anlama:

Çocuklara geçmiş zaman ve tarihsel süreci tarif etmede en uygun tarih ve sözcüğü kullanabilme ve tanımlama öğretilmelidir (Qcda, 1999). Kitapta tarihsel anlatı içerisinde tarihsel olaylar kronolojik bir sıralama içerisinde aktarılmaktadır. II.

Dünya Savaşı ünitesi içerisinde iki kez karşımıza çıkan özet bölüm içerisinde kronolojik bir anlatımla dönem içerisindeki önemli tarihi olaylar sıralanmaktadır. Kitapta kronolojik bir anlatım ve düzen olsa da bir zaman çizelgesi ile karşılaşmamaktadır. Öğrencinin kendi çizeceği tarih çizelgesi üzerinde çalışmasına yönelik ünite içerisinde bir soru ile karşılaşmaktadır. Programda belirlenen “Çocuklar kısa ve uzun dönem içerisinde gerçekleşen değişim ve/ya da gelişimi kavrayabilmeli ve gösterebilmelidir” (GCSE, 1999) amacının gerçekleştirilmeye çalışıldığını görebilmekteyiz.

4.1.2.3.2 Geçmiş Bilme ve Anlama

- Öğrenciler içerik ve başlıkları çalışmalı, dönem içerisindeki farklı bakış açılarını karşılaştırmalı ve aralarında bağlantıları kurabilmelidir (GCSE, 1999).

Ders programında yer verilen “geçmiş bilme ve anlama” ile ilgili ders kitabında öğrencilere farklı bakış açılarını yansıtan tarihsel kaynaklar sunulmaktadır. Bu kaynaklar üzerinde öğrencinin çalışması ve aralarında gerekli bağlantıları kurması için tarihsel anlamaya yönelik olarak geçmişin yorumlarının niçin farklı olduğu tarzındaki soru/sorularla öğrenciler karşılaştırılmaktadır.

- Öğrenciler içerik ve başlıkları çalışmalı, dönemsel gelişmeleri ve değişimleri betimleyip analize edip değerlendirebilmelidir.

Ders programında tarihsel kavramaya içeren yukarıda belirtilen amacı gerçekleştirmeye yönelik olarak TMW kitabında öğrencilerin tarihsel durum ya da olayı seçenekli sorular içerisinde betimleyip değerlendirmesi ve de herhangi bir ifadeden genel sonuçlar çıkartıp yorumlamasına yönelik sorulara yer verilmektedir. II. Dünya Savaşı sırasında “Savaş sırasında sivillerin durumu neydi?” adlı bölüm içerisinde bombalama sırasında karartma olayında, çekilen yiyecek sıkıntısında ve yaşanan tahliye olayında ayrıntılarıyla kadınların ve çocukların durumu resmedilmektedir. Yabancı işgali altında yaşam, kadınları rolü hakkında tarihsel anlatılar ve bu duruma yönelik birinci ve ikinci elden tarihsel kaynaklar sıralanmaktadır. “Sivil vatandaşların savaşı etkileme yöntemlerini listeleyin. Bunlardan hangisi sizce Vatandaşlar için en zor yaşam koşullarının oluşmasına sebep

olmuştur? (TMW, 1999, s.171)” sorusu ile savaş koşullarında kadın ve çocukların tutumu, inanç ve deneyimlerini ve savaşı etkileme yöntemleri tanımlanması ve yaşamlarını zorlaştıran durumun analiz edilerek belirlenmesi istenmektedir.

Öğrenciler tarihsel çalışmalarda olay ve durumların sebep ve sonuçlarını tanımlamalı, analiz edip değerlendirebilmelidir (GCSE, 1999).

Sebep sonuç ilişkisini sorgulama ders kitabında en sık karşılaştığımız soru tipidir. Ayrıntılı örnekleri 4.1.3.2.1 Tarihsel bilgiyi/kaynağı kavramaya yönelik olay ve olguların tanımlama, çıkarım yapma, temel öğeleri listeleme, en önemli şeyleri tespit etme, sebep sonuç ilişkisini sorgulama bölümde bulabilirsiniz. Ders kitabında bu tür sorgulama hem tarihsel bir anlatıya yönelik hem de tarihsel kaynaklara yöneliktir.

Öğrenciler tarihsel çalışmalarda bireylerin, olayların, gelişmelerin ve/ya da ideolojilerin önemini değerlendirmelidir (GCSE, 1999).

Programda yukarıda belirtilen amaca yönelik olarak TMW ders kitabında Hitler, Stalin, Mussolini, Churchill gibi II. Dünya Savaşı’nın önemli şahıslarına yer verilmektedir. Dunkirk Baskını, Hitlerin Stalingrad Yenilgisi, Yahudi Soykırımı, Pearl Harbour Baskını, Japonya’nın bombalanması gibi önemli tartışmalı konular ders kitabında işlenmektedir ve bu konuların öğrenciler tarafından değerlendirilmesi istenmektedir. II. Dünya Savaşı sırasında özellikle Almanların saldırganca tutumlarında dayanak oluşturdukları Aryan ırkının üstünlüğü iddiaları, Yahudi soykırımı, Polonya’da ve Rusya’da yaşanan soykırımın etnik ve kültürel nedenleri ve Amerika’daki Japonlara uygulanan etnik ayrımcılık ders kitabında nedenleriyle aktarılmaktadır. Britanya’da etnik, dini, kültürel ve sosyal çeşitliliği yer verilmesi de dünyada yaşanan bu çeşitliliğe dair bilgiler ders kitabında sunulmaktadır.

4.1.2.3.3 Tarihsel Yorum

- Öğrenciler konu ve temalar arasında farklı bakış açılarını karşılaştırabilmeli ve gerekli bağlantıları kurabilmelidir (GCSE, 1999). Öğrenciler uygun kaynakları kullanarak, farklı yöntemlerle geçmişin nasıl yorumlandığını ve sunulduğunu anlayıp, analiz edip değerlendirebilmelidir.

Kitapta Dunkirk Baskını, Hitlerin Stalingrad Yenilgisi, Yahudi Soykırımı, Pearl Harbour Baskını, Japonya'nın bombalanması gibi ayrıntılı önemli konular tartışmalı kaynaklarla ele alınmaktadır. Kaynakların güvenilirliği sorgulanmaktadır. Çelişkili kaynaklara dikkat çekilmektedir. Bazı kaynakların olmaması halinde durumun nasıl yorumlanacağı ve kaynaklara güvenin sınırlı olacağına dikkat çekilmektedir. Peace and War kitabına göre The Modern World kitabı tarihsel kaynaklar üzerine yapılan çalışmalar ve kaynakların çeşitliliği açısından eksik kalmaktadır.

4.1.2.3.4 Tarihsel Araştırma

- Öğrenciler belirli tarihsel sorunları, problemleri ya da konuları araştırabilmeli, süreç içerisinde olanları yansıtabilmeli ve gözden geçirebilmelidir (GCSE, 1999).

Öğrencilere yöneltilen araştırma soruları TMW ders kitabında yer verilen tartışmalı konulara yöneliktir. Öğrencileri sunulan kaynaklar üzerinde çalışmaya yönlendirmektedir. Öğrencilerin bağımsız çalışmasına yönelik kitap dışı araştırma sorularına yer verilmemektedir.

- Öğrenciler tarihsel bağlam içerisinde dizili tarihsel kaynakları (yazılı, görsel kaynaklar, sanat eserleri, film, resimler, fotoğraflar, müzik, sözlü kaynaklar, yapılar ve siteler gibi) eleştirel bir şekilde kullanabilmeli, uygun bilgiyi yerleştirebilmeli, sebep ve sonuç ilişkisini kurabilmelidir (GCSE, 1999).

Ders kitabında çok sayıda tarihsel kaynağa ulaşmamız mümkündür: fotoğraflar, resimler, sanat eserleri, basılı kaynaklar; gazete, dergi, karikatür, anı defteri, istatistiki veriler ve sözlü açıklamaların yer aldığı alıntılar, haritalar vs. Haritalar üzerinde öğrenciyi çalışmaya yönlendiren bir aktivite yoktur. Tablolara yönelik soruları var olanı betimlemeyi içermektedir. Analiz niteliğinde sorulara yer verilmemektedir. Kitapta fotoğraflara ve resimlere yönelik daha bütüncül genel tanımlama içeren sorularla karşılaşmaktadır. Yazılı kaynaklar üzerinde çelişkilere yer verilmekte ve öğrenciler bu çelişkilerle karşılaştırılmaktadır.

4.1.2.3.5 İletişim ve Organizasyon

- Öğrenciler tarihsel bilgi ve farklı tarihsel anlayışlar ile iletişime geçebilmeli ve onları bağımsızca seçip organize edebilmelidir; tarihsel bilgi ve anlama için uygun terim ve fikirleri kullanabilmelidir (GCSE, 1999).

TMW ders kitabında yer verilen soru ve aktiviteler programda belirtilen “İletişim ve Organizasyon” amacına yönelik farklı tarihsel bilgi ve kaynakları içermektedir. Öğrencilerin “uygun terim ve fikirleri kullanabilme”leri ancak gözlenerek ortaya çıkarılacak bir uygulama olduğu için bu amacın gerçekleşmesine yönelik bir değerlendirme yapılamamaktadır.

4.2 ABD Tarih Ders Kitaplarında Yapılandırmacı Anlayış

ABD’de eyaletlerinde K-6 ile K-12 arasındaki sınıflarda okutulan aşağıdaki tarih ders kitaplarında II. Dünya Savaşı ile ilgili bölüm analiz edildi.

- Social Studies World Cultures & Geography Sarah W. Bednarz, Ines M. Miyares, Mark C. Shug, Charles S. White Houghton Mifflin 2005 (New York Eyaleti).
- World History Jiu-Hwa L.Upshur, Janice J. Terry, James P. Holoka, Richard D. Goff, George H. Cassar Thomson Wadsworth 2005 (New York Eyaleti)
- Glencoe World History Jackson J. Spielvogel Glencoe McGraw-Hill 2003 (Texas Eyaleti).

Seçilen ders kitapları son yedi yıl içerisinde Amerika’da New York ve Teksas eyaletinde okutulan kitaplardır. Analiz edilen ders kitaplarında II. Dünya Savaşı’nın sayfa oranları aşağıda verilmektedir.

Tablo 4.6. ABD Tarih Ders Kitaplarında II. Dünya Savaşının Dağılım Oranı

Kitabın Adı	Kitabın Yazarları	Kitabın Sayfa Sayısı	II Dünya Savaşı Sayfa Sayısı	Yüzde Oranı
Social Studies World Cultures & Geography (K6)	Sarah W. Bednarz Ines M. Miyares Mark C. Shug Charles S. White	409	1	0.24
World History (K9-K10)	Jiu-Hwa L.Upshur Janice J. Terry James P. Holoka Richard D. Goff George H. Cassar	1072	20	1.86
Glencoe World History (K10-K12)	Jackson J. Spielvogel	1058	34	3.21

İncelenen ders kitapları 6.sınıf, 9.- 10.sınıf. ve 10.-12. sınıflara aittir. Sınıf düzeylerine göre yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi kitapların sayfa sayıları ve oranları artmaktadır.

Analiz ettiğimiz her kitap yayınevine göre farklı özellikte yapılandırılmaktadır. Bu durum ABD ders kitaplarını genel bir çerçeve içinde değerlendirmeyi zorlaştırmaktadır. Tarih ders kitaplarının yapılandırmacı bakış açısı bağlamında betimsel ve içerik analizi tek tek yapıldı ve ders kitaplarının eyalet programı ve ulusal sosyal/tarih programları çerçevesinde de ne kadar yapılandırıldığı yorumsal analizle değerlendirildi.

4.2.1 Social Studies World Cultures & Geography

Kitap renkli fotoğraflar, resimler, giriş ve sonuç bölümleriyle farklı renkteki yazılarla özenli olarak hazırlanmıştır. Kitap içerisinde II. Dünya Savaşı konusu “Avrupa’da Savaş” bölümü içerisinde işlenmektedir. Altı sayfa ayrılan bölümün son üç sayfası “II. Dünya Savaşı” ile “Savaş Sonrası”nı içermektedir. Örneklemin yeteriz kalacağı düşüncesi ile ünitenin tamamı analiz edildi.

4.2.1.1 Social Studies World Cultures & Geography Kitabının Betimsel Analiz

Kitabın içerik dizimi aşağıdaki yapılar etrafında şekillenmektedir:

- Çekirdek ders
- Tarihsel anlatı metinleri
- Yazılı ve görsel kaynaklar
- Dersi gözden geçirme

4.2.1.1.1 Çekirdek Ders

Social Studies World Cultures & Geography (SSWCG) “Çekirdek Ders” ünitenin giriş bölümünü içermektedir. Konuya hazırlık niteliğinde olup önemli kavramlara dikkat çekilen ve konunun anlaşılmasında gerekli alt yapıyı oluşturan bölümdür. İçerikte her bölüm aşağıdaki alıntıda görüleceği gibi Vocabulary “Sözlük”, Vocabulary Strategy “Sözlük Stratejisi”, Reading Skill “Okuma Becerileri” ve her bölümde olmasa da bazı bölümler kronolojik zaman algısına yönelik zaman çizelgesi

ile başlatılmaktadır. Build on What You Know “Bildikleriniz Üzerine Yapılandırın” pasajı içerisinde insanların günlük yaşantısında karşılaştığı bir durum ya da yaptığı bir davranış üzerine düşünmesi istenerek bölüme analogik bir yaklaşımla giriş yapılmaktadır.

Şekil 4.25 Avrupa’da Savaş Ünitesinin Giriş Bölümü



(SSWCG, 2005, s. 336).

Kavramlar: Bölüm girişinde öğrencilere konuda geçen anahtar terimler sunulmaktadır: “Müttefik, [F]aşizm, Soykırım, Nato” (SSWCG, 2005, s. 336). “Sözlük Stratejisi” ile girişte “Nato” kavramı açıklanmaktadır. Diğer kavramların tanımı konunun ilerleyen bölümlerinde karşımıza çıkabilmektedir. SSWCG (2005) kitabında “Soykırım” kavramı “milyonlarca insanın açlıktan, hastalıktan ve diğer şekillerde kasıtlı olarak öldürülmesidir” (s. 339) şeklinde açıklanır. Konu dizimine paralel “Müttefik”, “Faşizm” ve “Soykırım” tanımlanmaktadır. Öğrencilerin bu kavramları araştırmasına yönelik bir yönlendirme yoktur. Genel anlamda bölüm içerisindeki konuya yönelik ana kavramlara dikkat çekilip ardından açıklanmaktadır.

Okuma Becerisi: Okuma becerisi öğrencilerin aktarılan tarihsel anlatıyı istenen doğrultuda okuyup istenen cevabı sıralamalarını içermektedir: “Avrupa’da dünya savaşına sebep olan olayları okuyup sırasına göre not alınız” (SSWCG, 2005, s. 336). Öğrenciyi tarihsel anlatıyı etkin bir şekilde okumaya yönlendiren bu strateji okurken belirtilen koşula göre de not almaya yönlendirmektedir.

Bildikleriniz Üzerine Yapılandırma: Bildikleriniz üzerine yapılandırma paragrafı bölüme giriş niteliği taşımaktadır. Bölüm öğrencileri bildikleri ya da yaşadıkları bir durumla karşılaştırılarak bilmedikleri bir durumu anlamalarına yardımcı olacak

analojik bir yaklaşım sergilemektedir. Yer verilen analojik yaklaşım iki şey arasındaki benzerliğe dayanarak birisi için geçerli bir yargı diğeri içinde geçerli saymaya dayalıdır. SSWCG (2005) kitabında “İki arkadaşınız tartıştığında orada bulundunuz mu? Taraflardan her birinin beklentisi olur. Diğer arkadaşlarınızda da aynı durum söz konusu olabilir. Birdenbire insanlar farklı taraflara geçip birbirlerine kızabilir. Bu durum uluslararası da olabilir ve savaşla sonuçlanabilir” (s.336). Mevcut soru iki arkadaşın anlaşmazlığıdır. Kurulmak istenen analogi II. Dünya Savaşı’nın sebep olan anlaşmazlıkların anlaşılmasıdır. Kitapta her bölümde bu tür analogilere rastlanmaktadır.

4.2.1.1.2 Tarihsel Anlatı Metinleri

Tarihsel anlatı metinleri haritalar, fotoğraflar ve diğer tarihsel kaynaklar arasında kalan tarihsel bilgi aktarımının yapıldığı bölümlerdir. SSWCG (2005) kitabında II. Dünya Savaşı “Avrupa’da Savaş” ünitesi içerisinde yer almaktadır.

Ünite içerisindeki bölümler:

- Dünya Savaşı
- I. Dünya Savaşı Müttefikleri
- I. Dünya Savaşı’ndan sonra Avrupa
- Avrupa’nın Yeni Haritası
- II. Dünya Savaşı
- II. Dünya Savaşı Sonrası Avrupa

Her bir bölümde temel tarihsel anlatılar “Ana Tema” başlığı altında aktarılmaktadır. “II. Dünya Savaşı” başlığı altında belirtilen “Ana Tema 20. yüzyılın ortasında bir kez daha Avrupalı uluslar, topraklar ve milliyetçi fikirler üzerine savaştı” (SSWCG, 2005, s. 336). Anlatı bölümü aşağıdaki alıntıda görüldüğü gibi kavramların açıklandığı, sebep sonuç ilişkisi üzerine kurulu olayların aktarıldığı bir içeriğe sahiptir.

Nazi partisi Faşizme inandı. Faşizm (...) güçlü bir liderin önderliğinde, askeriye nin kontrolü altında merkezi bir hükümet ve gücün desteklendiği bir felsefedir. Almanlar yeni liderlerinin güçlü olduğuna ve Almanya’yı toparlayacağına inandılar.

Faşizm vatanseverliğin ve milliyetçiliğin aşırı bir şekilde uygulanış ıdır. Faşizm aynı zamanda ırkçı bir inanış ıtır.

1930'lu yıllarda Hitler ülkenin problemleri ile ilgili diğer spesifik gruplar arasında yer alan Almanya'daki Yahudi vatandaşları adaletsizce suçladı. Nazi takipçileri Yahudilerin mallarına el koydular, siyasi muhalif olanları, engelli olanları ve diğerlerini toplama kamplarına gönderdiler. Soykırım sırasında milyonlarca insan kasıtlı olarak öldürüldü. Diğerleri de ya açlıktan ya da hastalıktan öldü.

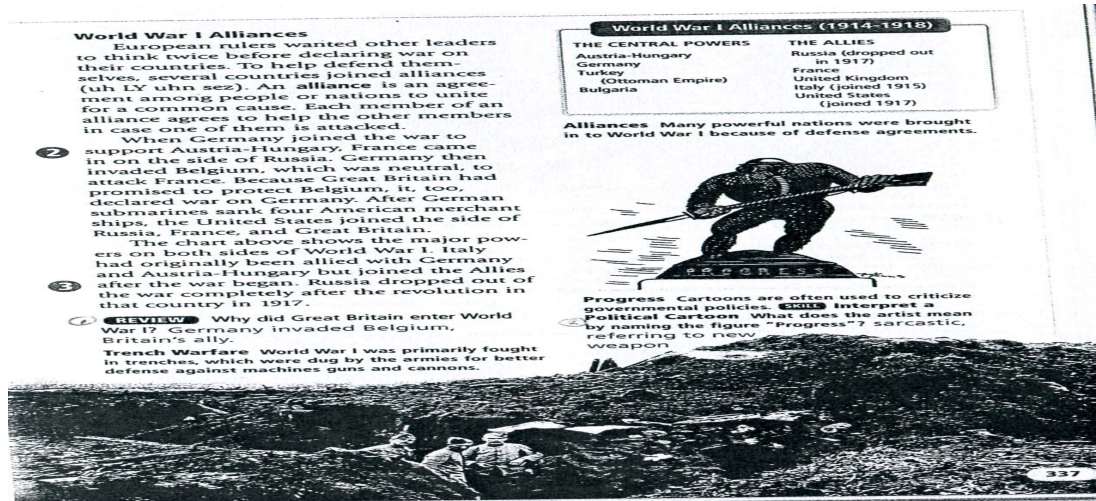
Savaşın Başlaması

1934 Hitler ordusuyla savaşta yer aldı. Sonra 1939 yılında Hitler ordusuyla Polonya'yı istila etti. II. Dünya Savaşı başladı. Hitler ordusu ile Batı Avrupa'yı silip süpürdü. Belçika, Hollanda, Lüksemburg, Fransa, Danimarka ve Norveç'i istila etti. Bir yıl sonra Almanya Sovyetler Birliği'ni istila etti.

Yukardaki sütun da II. Dünya Savaşı'nda iki tarafta yer alan büyük güçler gösterilmiştir. I. Dünya Savaşı'nın başlangıcında olduğu gibi ABD çatışmanın dışında kalmaya çalıştı. Fakat Japonların 7 Aralık 1941 yılında ABD'nin Hawaii'deki Pearl Harbour askeri tesislerini bombalayınca savaşa girdi (SSWCG, 2005, s. 336).

İçerikte II. Dünya Savaşı Hitlerin acımasızlığı üzerine yapılandırılmıştır. Anlatıda savaşla ilgili belirsizlikler, çelişkiler ifade edilmemiştir. Oldu bitti şeklinde yargılayıcı bir tarih anlatımı var. ABD ile ilgili anlatılarda ABD'nin zorunlu koşullardan dolayı savaşa girdiği aktarılarak savunma tarihçiliği yapılmıştır. Yargı tek başına yeterli bir neden değildir. ABD'nin savaşa girmesi ile ilgili diğer nedenler de sıralanmalıydı. Tarihsel anlatının yapıldığı sayfalarda yer alan resimler, fotoğraflar, haritalar ve diğer tarihsel kaynaklar anlatı içerisinde belirtilmemektedir.

Şekil 4.26 SSWCG Kitabından Bir Sayfa



(SSWCG, 2005, s. 339)

Anlatısal metnin hemen yanı sıra Review “Gözden Geçirme” bölümleri yer almaktadır. Gözden geçirmede yer alan mevcut iki soruda “Büyük Britanya niçin I. Dünya Savaşına girdi? Almanya hangi koşullarda Adolf Hitler’den umut aradı?”

(SSWCG, 2005, s. 339) şeklinde iki soru yer almaktadır. Sorunun devamında cevaba yer verilmektedir. Sorular anlatısal metnin anlaşılmasına, sebep sonuç ilişkisini sorgulatmaya yöneliktir.

Bölüm içerisinde konuya uygun ek sosyo-kültürel, ekonomik, coğrafi bilgiler sunulan küçük bölümler oluşturulmaktadır. Örneğin “Spotlight on CULTURE” başlığı altında Hermitage Müzesi hakkında kısa bir bilgi sunulmakta hemen devamında kaynak malzemenin yorumlanmasına yönelik “Eleştirel Düşünme” ve “Çıkarımda Bulunma” başlığı altında sorular sorulmaktadır (SSWCG, 2005, s. 323).

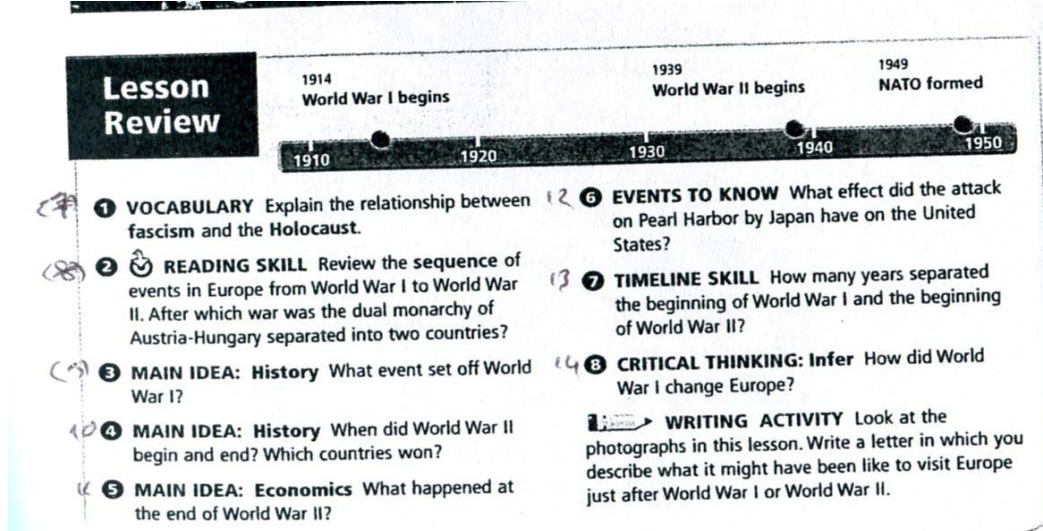
4.2.1.1.3 Yazılı ve Görsel Kaynaklar

Bölüm içerisinde konuyu içeren resim, fotoğraf, harita, grafik ve şemalara yer verilmektedir. Görsel tarihsel kaynaklar olarak “Arşüdük Franz Ferdinand”, “Savaş Siperleri”, “Kaiser Wilhelm Memorial Kilisesi”, isimsiz bir fotoğraf ve isimsiz bir karikatüre rastlanır. Harita olarak “I. Dünya Savaşı Sonrası Avrupa Haritası” ve “II. Dünya Savaşı Sonrası Avrupa Haritası” bölümde yer alır. Tablo olarak ise “Müttefik ve Mihver” güçleri belirten bir tablo mevcuttur. Tarihsel ikinci elden kaynak olarak Anna Frank’ın kısa biyografisi yer almaktadır. Her bir kaynak altında kısa bir açıklama yer almaktadır. Karikatür, harita, tablo, fotoğraflar ve biyografi tarihsel anlatı ile ilişkili bir içeriğe sahiptir. Metinde anlatılanları aydınlatma işlevini görmektedir. Metinle çelişki yaratacak farklı bir görüş ve durumu ifade eden bir kaynak yoktur.

4.2.1.1.4 Dersi Gözden Geçirme

Her bölümün sonunda Lesson Rewiev “Dersi Gözden Geçirme” başlığı altında etkinliklere ve değerlendirmelere yer verilmektedir.

Şekil 4.27 SSWCG Kitabında Dersi Gözden Geçirme Bölümü



(SSWCG, 2005, s. 341)

Şekilde görüldüğü gibi bölüm içerisinde “Sözlük”, “Okuma Becerileri”, “Ana Fikir: Tarih”, “Ana Fikir: Ekonomi”, “Ana Fikir: Yönetim”, “Olayları Bilmek” ya da “İnsanları Tanımak” adlı bölüm, “Kronoloji Becerisi”, “Eleştirel Düşünme: Çıkarım” ya da “Neden Sonuç” ve yukarıdaki içerikte göremediğiniz fakat diğer bölümlerde karşımıza çıkan “Müziksel Aktivite/Yazma Aktivitesi/Konuşma Aktivitesi /Harita Aktivitesi” şeklinde değişik aktivite türlerine yer verilmektedir (SSWCG, 2005, s. 341).

Bu bölüm öğrencilerin kavram becerilerini, tarihsel okuma becerilerini, kronolojik becerilerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek soruları ve aktiviteleri içermektedir. Sorular tarihi bir olay ve durumu tarihsel, kronolojik ve ekonomik boyutlarıyla düşünmeyi içermektedir. Yazma aktivitesi ile öğrencilerin tarihsel kaynakları göz önünde bulundurup tarihsel düş güçlerini kullanmaları istenmektedir. Disiplinler arası bir yaklaşımın yansıdığı ders kitabında II. Dünya Savaşı sosyal, siyasal ve ekonomik boyutlarıyla sorgulanmaktadır. Çoklu zekaya yönelik uygulamalar ders kitabında yerini almaktadır. Bu bağlamda tarihsel anlatıda önemli soruların ele alıp tanımlanmasına; tarihsel harita, tablo ve düzenlenen diğer grafiklerden faydalanmasına; görsel, edebi ya da müzikal kaynakları kullanmasına olanak sağlayacak şekilde sorulara yer verilmektedir. Yapılandırmacı tarih anlayışının öğrenci üzerinden uygulamaya geçtiği bölümdür.

4.2.1.2 Social Studies World Cultures & Geography Kitabında Avrupa’da Savaş Ünite Sorularının İçerik Analizi

Tablo 4.7 SSWCG Kitabında Avrupa’da Savaş Ünitesi Sorularının Dağılımı

Temalar	Kodlar	Yüzde
Anahtar sorular	Başlangıç soruları ve kavram çalışmasına yönelik sorular.	% 6.66
	Görsel kaynaklara yönelik tanımlayıcı sorular	% 13.33
	Zaman, değişim ve sürekliliği belirten sorular	% 13.33
Tarihsel kavramaya yönelik bağlantı soruları	Tarihsel bilgiyi/kaynağı kavramaya yönelik olay ve olguların tanımlama, çıkarım yapma, temel öğeleri listeleme, en önemli şeyleri tespit etme, sebep sonuç ilişkisini sorgulama	%46.66
Tarihsel Yapılandırmaya Yönelik Sorular	Problem çözmeyi içeren tarihsel kaynaklar üzerinde çalışmaya yönelik sorular	
	Tarihsel bağlam içerisinde öğrencinin düş gücünü harekete geçiren soru ve aktiviteler (broşür, poster hazırlama, tarihsel empati, perspektif geliştirme ve alma)	% 20
	Öğrencinin işbirliği içerisinde ya da bireysel çalışmasına yönelik proje ve ödevler	

Soruların en fazla tarihsel kavramaya yönelik olduğu görülmektedir. Ders kitabında sınıf seviyesinin düşüklüğü bu duruma açıklık getirmektedir. İkinci sırada anahtar sorular son sıralamayı ise tarihsel yapılandırmaya yönelik sorular içermektedir.

4.2.1.2.1 Anahtar sorular

4.2.1.2.1.1 Başlangıç Soruları ve Kavram Çalışmasına Yönelik Sorular

Bağlantı ve başlangıç sorularına ünite içerisinde rastlanmadı. Kavram çalışması ders kitabında üzerinde durulan önemli bir öğedir. Bölüm girişlerinde belirtilen sözcükler tarihsel metin içerisinde açıklanmaktadır. Bölüm sonunda da bu kavramlara yönelik soru sorulmaktadır. Bu bölümde karşımıza çıkan tek soru “Soykırım ve Faşizm arasındaki ilişkiyi açıklayınız?” sorusudur (SSWCG, 2005, s. 341). II. Dünya Savaşı’nın iki anahtar kelimesidir. Soru tek olsa da ders kitabında kavram çalışması önemlidir.

4.2.1.2.1.2 Zaman, Değişim ve Sürekliliği Belirten Sorular

Sorular içerisinde ikinci önemli soru grubu kronoloji üzerinedir. Soruların yaklaşık % 13.33'ü zaman bilgisi üzerine yapılandırılmaktadır: Tarihsel sıralama, bir olayın başlangıç ya da bitiş tarihini ifade etme, yıl hesaplama, takvim zamanını belirleme ve hesaplamayı içeren sorulardır. “I. Dünya Savaşı’nın başlangıcı ile II. Dünya Savaşı’nın başlangıcı arasında kaç yıl vardır, II. Dünya Savaşı ne zaman başladı ve bitti” (SSWCG, 2005, s. 341). NCHS’nin belirlediği “Kronolojik Düşünme Standartları” içerikteki belirlediğimiz sorularla karşılaştırdığımızda soruların düzeyi kronolojik süreci yapılandırmanın altında olduğu görülmektedir.

4.2.1.2.1.3 Görsel Kaynaklara Yönelik Tanımlayıcı Sorular

Sadece isimsiz karikatüre ve haritalara yönelik soru ve aktiviteler yer almaktadır. İsimsiz karikatürde “karikatür sıklıkla hükümet politikalarını eleştirmek için kullanıldı” ifadesi yer almaktadır. Skill “beceri” başlığı altında “Politik Karikatürü Yorumlama Ressam karikatüre nasıl bir anlam yüklemiş olabilir” sorusu sorulmakta soru tanımlamanın dışında tarihsel kavramaya yönelik bir sorudur. Harita’ya yönelik soruda ise “Harita Yorumlama Becerisi” başlığı altında “Yugoslavya sınırında hangi deniz vardır” ve “Berlin hangi ülkenin sınırları içerisinde yer almaktadır?” sorusu sorulmaktadır. Soruların hemen bitişiğinde “Adriyatik Denizi” ve “Doğu Almanya” cevabı yer almaktadır (SSWCG, 2005, s. 336, 338). Görsel kaynaklara yönelik sorular var olan durumu tespit etmeye yöneliktir.

4.2.1.2.2 Tarihsel Kavramaya Yönelik Bağlantı Soruları

Soruların dağılımı incelendiğinde tarihsel kavramaya yönelik sorular %46.66 ile en yüksek orana sahiptir. SSWCG (1996) ders kitabında kavramaya yönelik sorulardan bazıları;

Almanya’nın içinde bulunduğu hangi koşullar Adolf Hitler’i yeni çözüm arayışına itti.
II. Dünya Savaşı’nın sonunda ne oldu?
Jaaponya’nın Pearl Harbour’a saldırışı ABD’yi nasıl etkiledi?
Hangi ülkeler savaşı kazandı? (s.339-341).

Tarihsel kavramaya yönelik sorular öğrencinin tarihsel anlatıya yönelik ana fikri ortaya çıkarmasını, sebep sonuç ilişkisi içerisinde gerekli bağlantıları kurmasını, soruları tanımlamasını, tarihsel pasajın anlamını olduğu gibi yeniden yapılandırmasını içermektedir.

4.2.1.2.3 Tarihsel Yapılandırmaya Yönelik Soruları

Yapılandırmaya yönelik sorular % 20 düzeyindedir. Problem çözmeye, proje ve performans niteliğinde sorular yer almamaktadır. Grup çalışmasına yönelik bir etkinlik bölüm içerisinde yoktur. Yapılandırmacı anlayışa uygun üç sorudan biri “Critical Thinking” eleştirel düşünme becerisi başlığı altında “I. Dünya Savaşı Avrupa’yı nasıl değiştirdi” sorusunu içermektedir. Kişisel bir sorudur. Öğrenci sonucu kendi değerlendirmesi ile yapılandıracaktır. Diğer soru Skill “beceri” başlığı altında “Politik Karikatürü Yorumlama Ressam karikatüre nasıl bir anlam yüklemiş olabilir” (SSWCG, 1996, s.337) sorusu ile öğrenciden karikatürle ilgili ressamın bakış açısından yorum yapmasını istemektedir. Perspektif alma ve geliştirmeye yönelik bir sorudur. Son soru ise Writing Activity “Yazma Aktivitesi”dir. “Bu bölümdeki fotoğraflara bakınız. I. Dünya Savaşı ya da II. Dünya Savaşı sonrası Avrupa’da ziyaret etmek istediğiniz yerleri anlatan bir mektup yazınız”. Öğrencinin kronolojik zaman dilimini göz önüne alarak aktarılan tarihsel bilgi ve diğer görsel araçlardan faydalanarak genel bir değerlendirme yapmasını ve çıkarımda bulunmasını içeren bu aktivite, ortaya çıkan tarihsel boşlukları öğrencinin tarihsel düş gücü ile tamamlayıp yapılandıracağı bir içeriktedir.

4.2.1.3 Social Studies World Cultures & Geography (K6) Kitabının NCSS, NCHS ve New York Eyalet Programına Göre Yorumsal Analizi

Eyalet ait sosyal bilgiler programında öğrencilerin demokratik değerlere ve yurttaşlık bilgisine sahip entelektüel bilgi ve becerilerle donatılmış bireyler olarak yetiştirilmesini amaçlanmaktadır (NYSED, 1999).

Ulusal, eyalet ve bölge konularına odaklanan sosyal bilgiler programı öğrencilerin Amerikan toplumunun birliğini ve çeşitliliğini araştırması ve bu birliği sürdürmesini amaçlamaktadır (NYSED, 1999). Eyalet programı içerisinde öğrencilerin takım

halinde çalışmaları, bilgiyi tanımlamaları, değerlendirebilmeleri, problem çözebilmeleri, konuları analiz edebilmeleri ve eleştirel düşünebilme yeteneğini kazanmaları amaçlanır. Tüm bu amaçlar içerisinde öğrencilerin bilgiye ulaşabilmeleri önemsenir. Öğrencilerin internet üzerinden web araştırmaları yapması, kütüphaneler ve geniş veri tabanını oluşturan elektronik bilgi kaynaklarına ulaşmaları teşvik edilir.

Ders kitapları programda yer verilen bu geniş öğrenme alanlarına göre çok zayıf kalmaktadır. Amerika için çok önemli olan çok kültürlülüğün yansıması yetersiz kalmakta, tarihsel düşünme becerileri ve stratejileri yeterli nicelikte değildir.

İngiliz ders kitaplarında karşımıza çıkan sorgulamaya dayalı bir tarih anlayışının dışında bir yaklaşım söz konusudur. Öğrenenin tarihsel metinleri gerçeğe uygun olarak yeniden yapılandırabilmesi çerçevesinde bir tarihsel anlayışın geliştirilme çabasının izlerine rastlanmaktadır. NCHS'nin tarih standartları içerisinde bu duruma yönelik şu şekilde bir açıklaması ile karşılaşmaktayız

Komisyon tarafından oluşturulan *tarih standardı iki tiptir:

- Tarihsel düşünme becerileri: Bu beceriler öğrencilere kanıtları değerlendirebilmeyi, karşılaştırmalar yapabilmeyi, sebepleri analiz edebilmeyi, tarihsel kayıtları yorumlamayı ve sesli tarihsel argümanları ve kayıtları yapılandırmayı amaçlar.
- Tarihsel kavrama: Öğrencilerin kendi ulusal tarihi ve dünya tarihi ile ilgili bilmesi gereken şeyi tanımlar. Bu anlama insan umut ve çabalarının, başarılarının ve insan aktivitelerinin sosyal, siyasal, bilimsel/ekonomik, teknolojik ve kültürel (felsefi/dini/estetik) en az beşindeki başarısızlıkları belirtir. Aynı zamanda öğrencilere bugünkü vatandaşların karşılaştığı problemleri ve konuları analiz edebilmesi için ihtiyaç duyulan tarihsel bakış açılarını sağlar.

Ders kitabında bir taraftan öğrencilerde tarihsel kavrama becerisi ile kendi ulusal tarihine yönelik birebir bilmesi gereken şeyleri aktarmak için tarihsel anlatıda önemli soruları ele alıp tanımlanmasına; tarihsel düşünme becerilerine yönelik olarak da tarihsel harita, tablo ve düzenlenen diğer grafiklerden faydalanmasına, görsel, edebi ya da müzikal kaynakları kullanmasına olanak sağlanmaya çalışılmaktadır. Anne Frank'ın biyografisine yönelik herhangi bir aktivitenin olmamasını bir eksiklik olarak değerlendirsek de biyografi tarihsel bölümün içeriğini yapılandıran önemli bir kaynaktır. İçerik bilim ve teknoloji tarihi, kültür, politik ve ekonomik tarih

* Standartlar http://nchs.ucla.edu/standards/thinking5-12_toc.html sitesinden alıntılanmıştır.

aracılığıyla disiplinler arası tarihsel anlayışlarının gelişmesine yardımcı olunacak şekilde konu içerikleri uygun farklı görsel ve yazılı kaynaklarla donatılmaktadır.

Öğrenciler tarihsel düşünme ile bağlantılı aşağıda sıralanan beş beceriyi kullanacağı çeşitli aktivitelerle tanıştırılmalıdır

-  Kronolojik Düşünme
-  Tarihsel Kavrayış
-  Tarihsel analiz ve yorum
-  Tarihsel araştırma yeterliliği
-  Tarihsel konuları analiz etme ve karar verme (NCHS, 2004).

4.2.1.3.1 Kronolojik Düşünme

SSWCG kitabında “Avrupa’da Savaş” ünitesi içerisinde soruların yaklaşık % 13.33’ü kronolojik düşünme üzerine yapılandırılmaktadır. Daha önceki sayfalarda ifade edildiği gibi kitapta zaman kavramı üzerine sorulan sorular tarihsel sıralama, bir olayın başlangıç ya da bitiş tarihini ifade etme, yıl hesaplama vs. şeklinde hesaplamayı içeren sorulardır. Bu sorular NCSS ve NCHS’nin belirlediği “Kronolojik Düşünme Standartları” içeriğine göre düzey olarak düşük kalmaktadır. Analiz edilen ders kitabının sınıf seviyesinin düşük oluşu bu durumu açıklamaktadır.

4.2.1.3.2 Tarihsel Kavrayış

SSWCG kitabını NCHS’nin (2004) tarihsel düşünme becerileri içerisinde gruplandığı “Tarihsel Anlayış”ın gelişimine yönelik uygulamalar açısından değerlendirdiğimizde tarihsel dokümanların güvenilirliğini değerlendirmeye, tarihsel gerçekler ve tarihsel yorumlar arasındaki farkı ayırt etmeye, tarihsel anlatıdaki yaratıcılığı okumaya ve tarihsel perspektifi takdir etmeye yönelik herhangi bir soruya yer verilmemektedir. Tarihsel anlayışın gelişimine uygun SSWCG kitabında haritaya yönelik sorular, üzerine verileri yerleştirmekten çok olanı tespit etmeye yöneliktir; bir ülkenin yeri, sınır komşusu vs. şeklinde sorular öğrenci düzeyine uygun olarak sorulmaktadır.

NCSS'nin (2004) tarih standartları içerisinde öğrencilerin tarihsel anlayışının geliştirilmesine yönelik birkaç farklı ifadeye rastlamaktayız; "...görsel, edebi ya da müzikal kaynakları kullanmasına olanak sağlanmalıdır, ... Tarihçilerin tarihi nasıl çalıştığını anlamada yardımcı olunmalıdır". Bu standart SSWCG kitabında her bölümün sonunda Lesson Review "Dersi Gözden Geçirme" başlığı altında yer verilen etkinlikler içerisinde "Müziksel Aktivite/Yazma Aktivitesi/Konuşma Aktivitesi/Harita Aktivitesi" şeklinde değişik aktivite türlerine yer verilerek gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

4.2.1.3.3 Tarihsel Analiz ve Yorum

NCSS'de (2004) de NCHS'deki ifadelerde "Tarihsel Analiz ve Yorum"a yönelik düşünme becerisi uygulama sorularını, ders kitabı içerisinde neredeyse hiç olmadığını görmekteyiz. NCSS'nin (2004) belirlediği "tarihçilerin tarihi nasıl çalıştığını anlamada yardımcı olunmalıdır" standardının düşük sınıf düzeyindeki bu kitapta henüz uygulanmaya konmadığını görmekteyiz.

4.2.1.3.4 Tarihsel Araştırma Yeterliliği

NCHS (2009) Tarihsel araştırma yeterliliği çeşitli tarihsel kaynakların üzerinde çalışarak kazanılan bir beceridir. NCSS'de (2004) tarihsel araştırma yeterliliği yerine tarihsel araştırma becerilerini geliştirmek vurgulanır. Bu beceriyi kazandırmaya yönelik için öğrencilerin "tarihsel soruları formüle edebilmelerine, tarihsel verileri elde etmelerine, tarihsel verilere soru sorabilmelerine, mevcut kayıtlarla, içerikteki kayıtlı yerlerdeki boşlukları tanımlayabilmelerine ve güvenilir tarihsel yorumlar yapabilmelerine yardımcı olunmalıdır" denmektedir. SSWCG kitabının kullanıldığı sınıf seviyesinin düşük olması, içerik sorularının seviyesini de düşürmüştür. Tarihsel araştırmaya yönelik soruların minimum düzeyde verilmesine neden olmuştur. Kitapta araştırmaya yönelik sorular öğrencilerin kendi tarihsel gerçeğini yapılandırmasına fırsat sunmaya yönelik bir alt yapı hazırlığı niteliğindedir. Yapılandırmaya yönelik sorular % 20 düzeyindedir. Bu sorular öğrencilerin tarihsel yazılı ve görsel kaynaklardan faydalanarak mevcut kayıtlardaki boşlukları tanımlamayı içerir ve öğrencilerin tarihsel

düş gücünü harekete geçiren imgelemeye dayalı aktiviteleri oluşturur. Tarihsel kaynaklara yönelik sorular eleştirel düşünmeden ziyade var olan durumu tespit etmeye yöneliktir.

4.2.1.3.5 Tarihsel Konuların Analizi ve Karar Verme

SSWCG kitabında analiz edilen daha çok tarihsel anlatıdaki bilgidir. Review “Gözden Geçirme” başlığıyla anlatısal metne yönelik değerlendirme sorusu sorulmaktadır. Tarihsel bilgiyi kavramaya yönelik olay ve olguları tanımlama, çıkarım yapma, en önemli şeyleri tespit etme ve sebep sonuç ilişkisini sorgulatmaya yönelik sorular Lesson Review “Dersi Gözden Geçirme” bölümünde yer alır.

“Bilim ve teknoloji tarihi, kültür, politik ve ekonomik tarih aracılığıyla tarihsel anlayışlarının gelişmesine yardımcı olunmalıdır” (NCSS, 2004) ifadesi ile NCHS ve eyalet programında da vurgulanan disiplinler arası bir yaklaşımın gerekliliğinin yansıdığı SSWCG ders kitabı II. Dünya Savaşı’nın başlangıç ve bitiş süreci ile olayın kronolojik boyutunu, meydana gelen olayların tarihi önemini, II. Dünya savaşı sonucunda ülkelerin mali durumları ile savaşın ekonomik boyutunu diğer bilimlerin disiplinlerinden faydalanarak incelenmesine olanak tanımaktadır (SSWCG, 2005, s. 341).

4.2.2. World History

World History (WH) tarih ders kitabında II. Dünya Savaşı 15. ünite Savaş Arası Yıllar, II. Dünya Savaşı ve Soğuk Savaş içerisinde yer almaktadır. World History analiz ettiğimiz diğer tarih ders kitaplarından pedagojik bakımdan farklıdır. Ders kitabı özelliğinden ziyade tarihsel bilgi aktarımının yapıldığı ansiklopedi niteliğindedir. II. Dünya Savaşı başlığı altında ele alınan konular aşağıdadır:

- II. Dünya Savaşı ve Savaş Sonrası Oluşumlar
- Japonların Çine Karşı Savaş Başlatmaları
- Mihver Güçlerin Avrupa’da ilerleyişi
- Amerika Birleşik Devletleri’nin Savaşa Girişi
- Hitler’in “Yeni Rejim Programı”
- Vatan Cephesi
- İtalya’nın İstilas ve Kuzey Afrika’da Savaş
- Müttefiklerin Avrupa’daki Zaferi
- Japon Yenilgisi
- Almanya ve Japonya Yapılaşması

Ders kitabında öğrenciye hiçbir soru sorulmamaktadır. Kitabın bu özelliğinden dolayı sorulara yönelik içerik analiz yapılamadı. Betimsel ve yorumsal analizler yapılabildi.

4.2.2.1 World History Tarih Ders Kitabının Betimsel Analizi

Bölüm içerisinde

- Yazılı ve görsel kaynaklar
- Yaşantı ve dönem içerisinde kültür
- Tarihsel anlatı metinleri

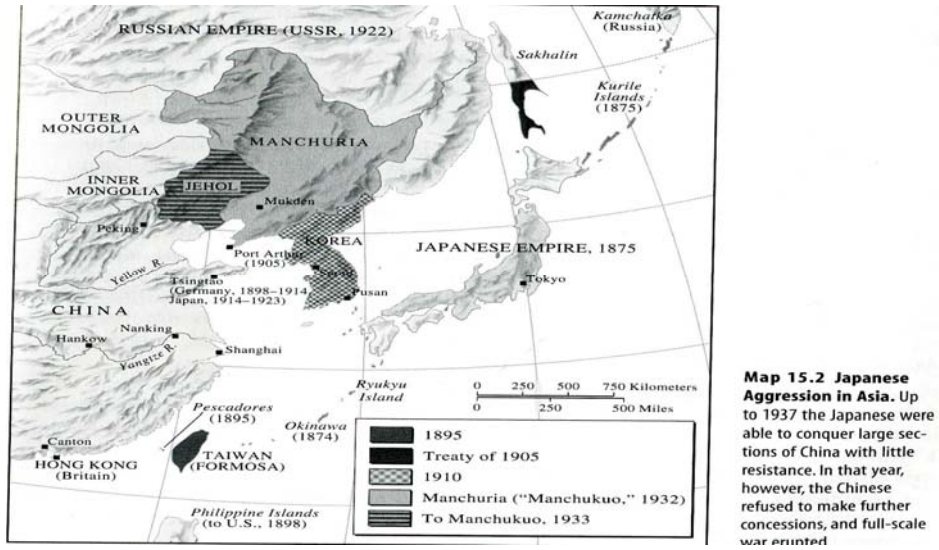
yer almaktadır. Bu bölümlerin tek tek nasıl yapılandırıldığı analiz edilecektir.

4.2.2.1.1 Yazılı ve Görsel Kaynaklar

Haritalar

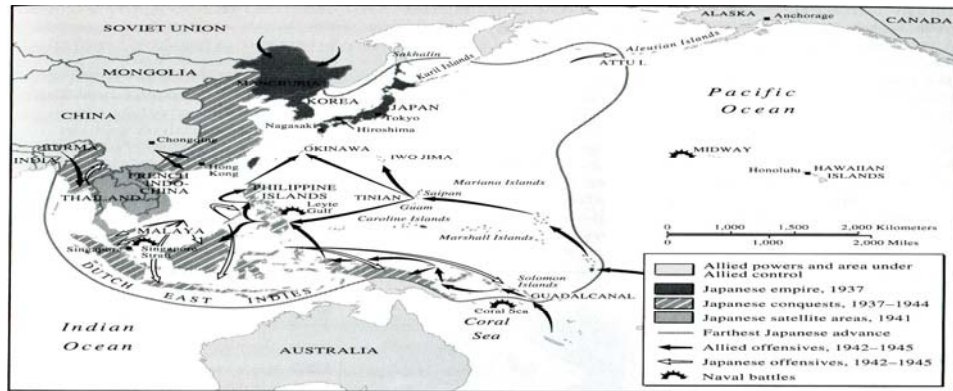
Bölüm içerisinde yer alan haritalar aktarılan tarihsel pasajdaki konuyla uyumludur. Haritaların sağ tarafında yan başlık altında aşağıda görüldüğü gibi küçük bilgi aktarımları yapılmaktadır. Bilgi aktarımları haritaya yönelik değildir. Haritanın konusuna yöneliktir.

Şekil 4.28 Japonların Asya Saldırısı



Harita 15.2 Japonların Asya saldırısı. 1937 yılına kadar Japonlar çok az bir direnişle karşılaşarak Çin'in büyük bir bölümünü fethetti. Her şeye rağmen Çinliler daha fazla taviz vermeyi reddettiler ve tüm güçleriyle savaşı püskürttüler (WH, 2005, s. 869).

Şekil 4.29 İkinci Dünya Savaşında Asya ve Pasifik



Map 15.3 World War II in Asia and the Pacific. War came to this area in stages, beginning with Japan's invasion of China in 1937. In December 1941 the Japanese attacked British, Dutch, and American possessions. By May 1942, they controlled Southeast Asia and the western Pacific and were even threatening Australia and India. The United States defeated the Japanese by destroying their fleet and bombing their home islands. At the time of surrender, Japanese land forces still held large areas of Asia and the Pacific.

Harita 15.3. İkinci Dünya Savaşında Asya ve Pasifik. 1937 yılında Japonya'nın Çin'i istilası ile savaş ilk önce bu bölgede başladı. 1941 yılında Japonlar İngiliz,

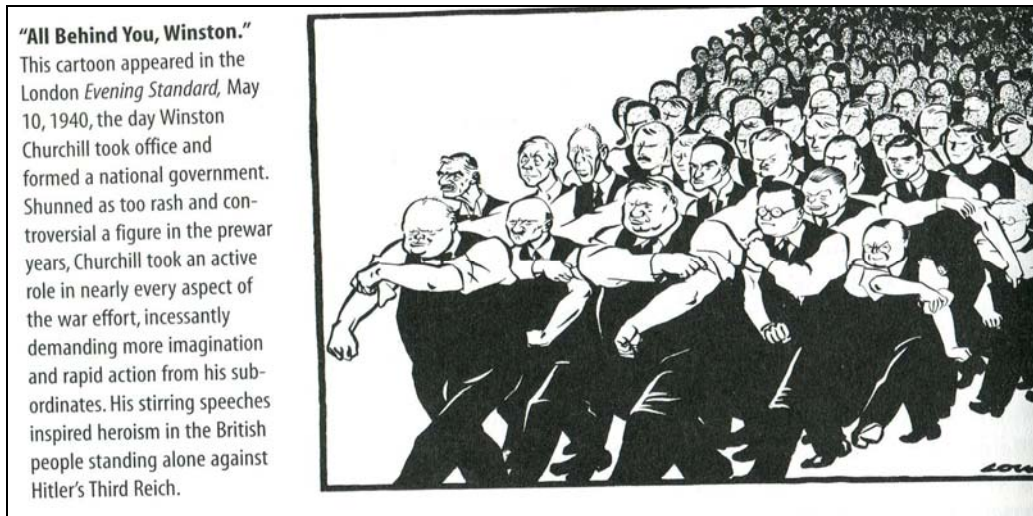
Hollanda ve ABD'ye ait yerlere saldırdı. Mayıs 1942 yılına kadar Güney Asya ve Pasifiğin batı taraflarının kontrolünü ele geçirdiler. ABD Japonlara yenildi, kendi evinde toprakları bombalandı ve uçakları yok edildi... Japonlar Asya ve Pasifik'te büyük topraklara ve güce sahiptiler. (WH, 2005, s. 875).

Konu aktarımın yapıldığı metinlerde haritaya dikkat çekilmemekle birlikte öğrencilerin harita kullanma becerilerini geliştirecek herhangi bir aktivite söz konusu değildir.

Resim ve Fotoğraflar

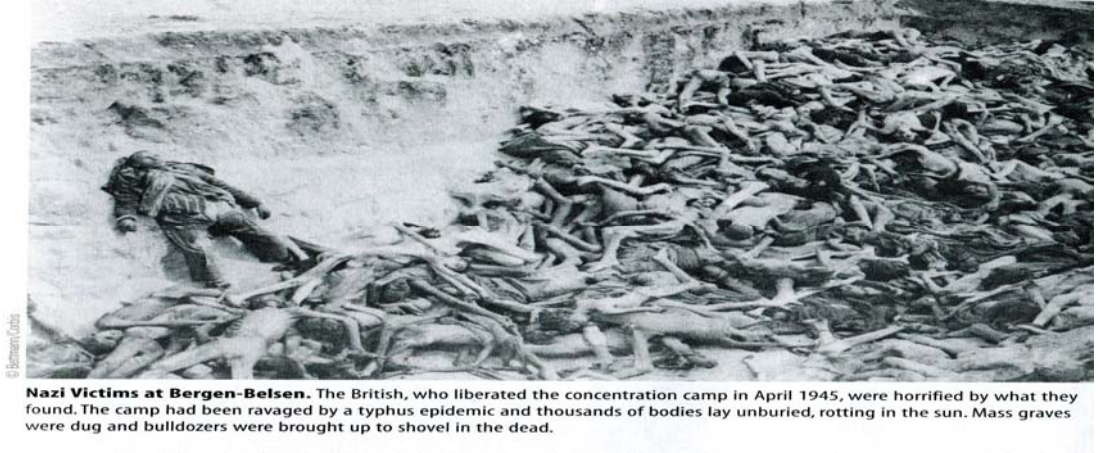
Kitapta II. Dünya Savaşı bölümü içerisinde karşımıza çıkan üç resim tarihsel anlatının devamı niteliğinde bir içeriğe sahiptir. Resimler aşağıda görüldüğü kısa açıklamalar içermektedir.

Şekil 4.30 Hepinizin arkasındayız, Winston



Hepinizin arkasındayız, Winston Londra'da 10 Mayıs 1940 tarihli Evening Standart adlı küçük gazetede yer alan bir karikatür. O gün Winston Churchill ofisinde, ulusal hükümeti yapılandırdı... Savaş öncesi yıllarda fazlasıyla düşüncesiz olmaktan kaçındı. Savaşla ilgili mücadelede aktif rol oynadı. Hitler rejimine karşı tek başına durarak konuşmasıyla İngiliz halkına ilham kaynağı olan bir kahraman oldu. E.T.Archives (WH, 2005, s. 872).

Şekil 4.31 Bergen-Belsen Kampında Nazi Kurbanları



Bergen Belsen’de Nazi kurbanları. Nisan 1945 yılında toplama kampında dolaşan İngilizlerin rastladığı şey korkunçtu. Kampta güneş altında gömülmemiş binlerce çürümüş ceset tifüs salgın nedeniyle harap olmuştu. Yığınla mezarlar kazıldı. Dozer kürekleriyle ölümler buraya getirildi. Bettmann/Corbis (WH, 2005, s. 879).

Şekil 4.32 D Day.



D Day. On June 6, 1944, Allied forces launched the greatest sea-to-land invasion in history, crossing the English Channel from Great Britain to assault German fortifications on the coast of Normandy, France. This opened the western front, which, together with the Soviet drive from the east, overwhelmed the Nazi regime in less than a year.

D-Day 6 Haziran 1944 Müttefik kuvvetleri büyük denizlerde tarihin en büyük istilalarına başladı. Büyük Britanya’dan İngiliz Kanalına kadar olan geçişte Fransa ve Normandiya sahillerindeki Alman istihkam alanlarına saldırdılar. Bu şekilde batı cephesi açıldı. Doğuda Sovyetler Birliği ile birlikte bir yıldan daha az sürede Nazi rejimi bozguna uğradı. Bettmann/Corbis (WH, 2005, s. 883).

Resimleri içeren herhangi bir soru ve aktivite yoktur. Görsel kaynaklar dönemi yansıtan tarihsel veriler elde etmede, taraflılığı ve göreceliği ortaya çıkarmada yapılandırmacı tarih anlayışı açısından önemlidir. Bu anlayışın yansıması sadece görsel kaynakların sunulması ile yeterli kalmamakta, çocukların üzerinde etkin bir şekilde çalışmasıyla mümkündür.

Tarihsel Yazılı Kaynaklar

Tarihsel olayların kanıtı niteliği taşıyan tarihsel alıntıların ders kitaplarında kullanılması öğrencilerde tarihsel düşünme becerisini geliştirmesi açısından önemlidir. World History (2005) kitabında II. Dünya Savaşı bölümü içerisinde karşımıza üç alıntı çıkmaktadır. Bu alıntılardan biride Yahudilere uygulanan soykırımı gözler önüne sermektedir;

Ukrayna’da Yahudi Soykırımı

...29 Eylül 1941 pazartesi sabahı Dokhturov Caddesi ve Melkinovsky köşesi... sabah saat 8 civarı ve insanlar ayağa kaldırıldı, harekete geçirildi, birbirlerini iterek ileriye doğru sıralandılar... çoğu itilip kakıldı... Askerler onları gömleklerinin kollarıyla bağlayıp havada salladıkları coplar ve sopalarla omuz omuza hizaya soktular... Kaçanlar ya da kaçıp kurtulabilenler için sorun yoktu. Kaçmaya çalışanları... bir şekilde fazlasıyla savunmasız yerlerde buluyorlardı, kaburga, karın ve kasık... Ukraynalı polisler... onları dövüp, kaba şekilde davrandılar... on dört yaşında bir oğlanla karşılaştık. Korkunç hikâyeler anlatıyordu. Herkesin elbiselerini çıkardıktan sonra birbirlerinin arkasına gelecek şekilde dizildiğini, bir defada birden fazla kişiyi öldürmek için yapılan bu sıralamada ölenlerin yığınlar halinde atıldığını... Hastanedeki hastalar altmışlı, yetmişli gruplar halinde paketlenip gaz odalarına gönderiliyor... Boğulan insanlar dışarı çıkartılıp çukurlara atılıyor... Almanlar acele etmeden yemek için ara vermenin dışında bu işi uzun saatlerce... yaptılar... Hastanedeki hastaların hepsi deli değildi; Sinir hastalıkları için tedavi olan bazı hastalar vardı. Fakat onların hepsi Babi Yar adlı çukura gömüldü. Kimseye duyurulmadan koca bir hastanedeki tüm hastaların yok edildiği Babi Yar’ın ilk günü korkunçtu, onlar içinse olağan bir gündü.

Ukrayna’da Yahudi Soykırımı. A.Anatoli (Kuznetsov), Babi Yar, trans, David Floyd (New York:Farrar, Straus and Giroux, 1970), pp. 91, 93, 97, 105, 106, 153. (WH, 2005, s. 878).

“Ukrayna’da Yahudi Soykırımı” II. elden bir kaynakça ile aktarılmıştır. Kitapta alıntı kaynakça kurallarına uygun olarak belirtilmektedir. Yapılandırmacı tarih öğretimi açısından çocukların ders kitabındaki tarihsel kaynaklara karşı yaklaşımını içeren ve üzerinde nasıl çalışacağına dair bir yönerge ile karşılaşılmamaktadır. Ki yapılandırmacı yaklaşımın merkezinde tarihsel sorgulama bulunur, yaklaşım kanıt hakkında sorular sormayı kapsar. Kanıta dair edinimler, duyuş ve düşüncüler

öğrenciler tarafından farklı şekillerde üretilecek ve bunlar öğrencinin önceki bilgi ve deneyimleri üzerinde temellenecektir.

4.2.2.1.2 Yaşantı ve Dönem İçerisinde Kültür

World History (2005) kitabında konu aktarımı sırasında “Yaşantı ve Dönem İçerisinde Kültür” başlığı altında bölüm ekleri yerleştirilmektedir. Bu başlık altında karşımıza iki tarihsel pasaj çıkmaktadır. Bu pasajlar tarihsel kaynak niteliğini taşıyan alıntılar değildir. Daha çok tarihsel anlatı niteliğinde bilgi aktarımının yapıldığı bölümlerdir. İçerikte “Tannenbergr ve Stalingrad civarında nasıl bir durumla karşılaşıldı” (s.873) ve “Hollywood ve İkinci Dünya Savaşı” (s.885) konusu işlenmiştir. “Tannenbergr ve Stalingrad Mücadelesi” ile siyasi tarih aktarılmakta “Hollywood ve İkinci Dünya Savaşı” ile hükümet yöneticilerinin ve sinema yönetmenlerinin işbirliğine ve bu karşılıklı etkileşimin devamında ortaya çıkan filmlere örnekler verilmektedir. Bir şekilde savaş koşullarında oluşan savaş sineması kültürü aktarılmaktadır. Bölüm başlık olarak disiplinler arası bir yaklaşımın uygulandığına dair bir intiba uyandırmasına karşın siyasi tarih ağırlıklıdır. Sosyal tarih daha gerilerde kalmaktadır. Bölüm içeriğe yönelik herhangi bir soru ya da aktivite yoktur.

4.2.2.1.3 Tarihsel Anlatı Metinleri

World History kitabında tarihsel metinler, yazılı alıntılar, resimler, fotoğraflar ve haritalarla desteklenerek güçlendirilmeye çalışılmıştır. Diğer materyaller öğrencinin konuyu yeniden sorgulayıp yapılandırmasına imkân verecek şekilde düzenlenmemiştir. Tarihsel metinlerin içeriği sorgulandığında bilgi aktarımında taraflılık ve diğerlerini ötekileştirmeye dair bulgulara erişilebilmektedir. İçeriğin analizinde karşımıza çıkan bulgular:

Bilgi Aktarımında Taraflılık

World History (2005) kitabında II. Dünya Savaşında Almanların ve Japonların saldırgan ve yayılmacı bir millet oldukları kanısı etrafında bilgi aktarımı söz konusudur.

Japonların anlatıldığı bölümde karşımıza çıkan sözcükler:

... savaşı başlattı..., saldırdı..., Japonların artan talepleri..., tüm gücüyle saldırmaya başladı..., sivilleri rastgele bombalamaya başladı..., birbiri ardına korkunç saldırılar oldu..., [y]aklaşık 300 000 kişi katledildi..., 1938 yılın sonunda tüm Çin sahilleri Japon işgali altındaydı... Japonların Asya'daki saldırısı..., Japon işgalcilere, Japonlar tuzak kurdular..., Japonlar tarafından aldatılan kukla liderlerdi...(WH, 2005, s. 870).

ABD Japonya'yı ötekileştirerek Japonya'ya sonraki aşamada yapılan saldırıyı da bir bakıma meşrulaştırmaktadır. Konu anlatımının devamında “Japonların Pearl Harbour saldırısı gerçek bir dönüm noktası oldu. ABD Filipinleri ve Britanya'nın egemenliğindeki Doğu Asya'yı kontrolü altına aldı. İngiltere ve ABD Japonya'ya karşı savaş ilan etti. Japonya'ya karşı müttefiklerin birleşmesi savaşın dünya çapında yayılmasına neden oldu” (WH, 2005, s. 870). Japonya'ya karşı müttefik güçlerin oluşmak durumunda kalması savaşın bir dünya savaşı olmasına neden olmuştur anlatımı Japonya'ya karşı devam eden negatif anlatımın yansımalarıdır. Konunun devamında “Büyük Britanya umutsuzca Nazi Almanya'sına karşı mücadele ederken ABD Güney Asya'daki Japon hırsına karşı yalnızdı. ABD Japonya'nın Çin'den geri çekilmesini istediği zaman iki ulus arasındaki anlaşma kördüğüm olmuştu” (W H, 2005, s.874). İçerik anlatımında Japonya karşısında ABD'nin zor durumda kalışı yalnızlığı dile getirilerek ABD'ye karşı bir acıma duygusu oluşumuna yönelik duygusal bir aktarım yapılmıştır. “Japon savaşçı zihniyeti ABD'yi savaşa sürüklemekte kesin kararlıydı” (W. H., 2005, s.874) ifadeleri ABD'nin aslında savaşmayı tercih etmediğini bu duruma yol açanın Japonların olduğunu vurgulamaktadır. Konunun devamında “Japon askeri gücü 7-8 Aralık 1941 yılı hepsiyle çarpıştı. Hawaii'de Pearl Harbour'u bombaladılar. ABD donanma üssü felç edildi. ABD Japonya'ya karşı savaş ilan etti” (WH, 2005, s. 875). ABD'nin nihai olarak savaşa giriş mecburiyetinin son halkası tamamlanmıştır. Tarih anlatımı taraflıdır. ABD'ye yönelik bir savunma tarihçiliği yapılmıştır. Japonların saldırgansa neden bu şekilde olduklarına dair onları anlamaya yönelik tarihsel duyarlılığı geliştirecek bir anlatım yoktur. ABD'de Pearl Harbour baskını sonrasında kamplara kapatılan Japonlarla ilgili şöyle bir açıklama yapılmıştır: “ABD'de bile tahammül edilemeyecek olaylar meydana geldi. Amerikalı Japonları, sadakatsiz olabileceği korkusuyla, gerekçesiz, savaş sırasında kamplara yerleştirdi” (WH, 2005, s.875). Gerekçesiz kelimesi eleştiriye yönelik olmasına karşın savunma tarihçiliği devam

etmektedir. ABD'lilerin tahammül edemediği olayların ne olduğu açıklanmamaktadır. Farklı çelişkili bilgilerin yer aldığı sorgulamaya yönelik tarihsel bir aktarım mevcut değildir. Yapılandırmacı bir içerik yoktur.

Büyük Güçlü Amerika

ABD tarih ders kitaplarında II. Dünya Savaşı süreci aktarılırken ABD'nin büyük süper güçlü bir devlet olmasının müttefiklerine getirdiği kazançları gurur verici bir şekilde aktarılmıştır:

Hem Büyük Britanya hem Sovyetler Birliği zaten tükenmişti. ABD endüstrisinde devasa bir üretim Müttefiklerin savaş gücünün kaburgasını oluşturuyordu. ABD "Demokrasinin Büyük Cephanesi" oldu. 12 milyon askeri ile birlikte savaş malzemelerinin çoğu Müttefikler tarafından kullanıldı. Hükümet, askeriye ve özel yatırımlar savaşta mücadeleyi sürdürebilmek için yakın işbirliği halindeydi. 1945 yılında ABD askeri üretimi Mihver güçlerin toplamının iki katından fazlaydı (WH, 2005, s.881).

İlkin ABD ve İngiliz donanması, denizleri yağmalayan, müttefik gemilerini ele geçiren Alman denizaltısını (U-boats) temizledi. Sonuç olarak büyük miktarda teçhizat Büyük Britanya'ya ulaşmaya başladı. İngiliz ve ABD bombardıman uçakları, savaş uçaklarıyla birlikte Mihver güçler tarafından tutulan Avrupa şehirlerini, ulaşım ağlarını, endüstrileri ve... askeri tesisleri koruyabildiler. Alman hava savunması zayıflatılmış görünüyordu (WH, 2005, s. 881).

MacArthur Japonya'nın yayılmacı imparatorluk ve agresif politikasını demokratik ve barışçıl bir anlayışa sokmak için SCAP manda yönetimini uyguladı... 1 Ocak 1946 yılında İmparator İnsanlık Bildirgesini yayınladı... Anayasa ABD'den alınmıştı... Yeni anayasada egemenlik Japonların elindeydi. Büyük Britanya'da benzer bir yönetim sağlandı.... Kadınlar resmi olarak seçilebilme ve oy verme hakkını kazandı. SCAP ekonomide, sağlıkta ve eğitimde gerçekleştirdiği reformlarla geçmişteki ataerkil ve otoriter toplumların daha fazla liberal ve bireysel bir yapıda bir yönetim oluşturmalarını sağladı (WH, 2005, 885).

ABD tarih ders kitabının vatandaşlık aktarımında önemli rol oynadığı görülmektedir. Kendi varlığını kutsamaktadır. Kitap içerik olarak da II. Dünya Savaşında Hitlerin yayılmacı ve saldırganca tutumu karşısında Almanya'ya karşı oluşan İngiliz, Fransız ve ABD müttefikleri arasında cereyan eden askeri mücadeleye fazlasıyla yer vererek adeta siyasi bir tarih ders kitabı özelliğindedir. Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü gibi Amerikalılar dünyaya barışı ve huzuru getiren kahramanlar olarak gösterilmiştir.

Tarihsel Anlatıda Genellemeler

Anlatımdaki genelleme ve yüzeyselliği Almanya’da Nazi subaylarının Yahudilere yaptığı soykırımın aktarıldığı tarihsel pasajlar içerisinde görmek mümkündür. Kitapta soykırımla ilgili açıklamalar şu şekildedir: “Nazilerin gözünde Slavlar insanlık dışı varlıklar sınıfındaydı, yalnızca köle olmaya uygundular” anlatımıyla soykırımın nedeni bu ifadelerle geçirilmektedir. “Çok sayıda Polonyalı ve Rus... kirli ve kötü yaşam koşullarında.... [g]ardiyanların dövmesiyle ya da açlıktan, yorgunluktan... öldü. Hitler Çingeneler ve homoseksüellerle birlikte insanlığın en aşağı türü olarak nitelendirdiği Yahudileri imha etmeye karar verdikten sonra kamplarda toplu katliamlar oldu”. Kitapta Yahudi Soykırımı var ama soykırımın nedeni tam anlamıyla ortaya konulmamaktadır. Sadece ırkçı boyutuna yönelik baskın vurgulamalar söz konusudur. Görsel kaynaklar ve özellikle “Ukrayna’da Yahudi Soykırımı” adlı alıntıyla Yahudilere uygulanan soykırım trajedisi gözler önüne serilmesine karşın yazılı aktarım eksik kalmaktadır (WH, 2005, s.877).

Tarihsel Anlatıda Sosyal Tarih Unsurları

Kadın tarihi, ders kitaplarında son yıllarda önemsenen bir konu olmuştur. II. Dünya Savaşı bölümlerinde hem İngiliz hem Amerika tarih ders kitaplarında kadının savaş süresince değişen pozisyonu ve savaşta oynadığı roller aktarılmaktadır.

Dünya Savaşı’nda daha fazla sayıda kadın evlerinden çıkıp geleneksel olarak erkekler tarafından yapılan görevleri aldı. Silahlı kuvvetlerde 200.000 kadın yedek kolluk hizmetlerinde ve 6 milyon kadın da mühimmat sanayisinde çalıştı. İşgal edilen ülkelerin bazılarında kadınlar direniş eylemlerinde bulunup savaştı. Rusya kadınları sadece fabrikada, madende ve demiryolunda değil aynı zamanda savaşta da kullandı (WH, 2005, s.879).

ABD tarih ders kitaplarında kadının savaş koşullarında yaptığı hizmetler aktarılmaktadır. Savaş süresince sivil yaşamın nasıl etkilendiği, insanların günlük yaşantılar, çocuklar, sosyal ve kültürel unsurlar ders kitabında eksiktir. Siyasi tarih etrafında şekillenen bir sosyal tarih anlayışın yansımaları mevcuttur.

4.2.2.2. World History Kitabının NCSS, NCHS ve New York Sosyal Bilgiler Programına Göre Yorumsal Analizi

World History kitabı analiz ettiğimiz diğer tarih ders kitaplarından pedagojik bakımdan farklıdır. Ders kitabında ziyade bilgi aktarımının yapıldığı ansiklopedi niteliğindedir. Kitap içerisinde öğrencide tarihsel anlayışı geliştirecek çalışmaların yapılacağı yazılı ve görsel kaynaklara yer verilmesine karşın, kaynaklara yönelik bir aktivite ve soru söz konusu değildir. “Yaşantı ve Dönem İçerisinde Kültür” gibi bir bölüm ders kitabında yer almasına karşın konu anlatımı olarak sosyal tarihten ziyade siyasi tarih ağırlıkta kalmıştır. Yazılı kanıtların alıntı kurallarına uygun olarak aktarılması kitap için bir artı değer niteliğindedir. Tarihsel anlatı metinleri bilgi aktarımında yer yer taraflılığı yansıtmaktadır. Bilgi aktarımında üstü kapalı sorgulanmayan anlatımlara yer verilmektedir. Belirsizlik ifadelerde hüküm sürmektedir. Vatandaşlık aktarımı büyük güçlü mega Amerika imgelemi üzerine yapılandırılmaktadır. Ne NCSS ne de NCHS’nin tarihsel düşünme becerileri ve kavrama becerilerini içeren uygulamalar söz konusudur. Eyalet programının uygulanmasına yönelik herhangi bir uygulama ile karşılaşmamaktadır.

4.2.3 Glencoe World History Tarih Ders Kitabı

Kitap özenli olarak ciltlenmiş renkli baskılı olup ara ve ana başlıklarla, renkli haritalar ve resimlerle donatılmıştır. Okunabilir görsellikte bir yapıya sahip olan 1058 sayfalı kitabın %3.51 II. Dünya Savaşı konularına ayrılmıştır. Yapılandırmacı felsefeyi içeren eğitim anlayışının yansımalarını ders kitabında analiz edebilmek için betimsel, içerik ve yorumsal analizleri ayrıntılı olarak yapılacaktır.

4.2.3.1 Glencoe World History Kitabının Betimsel Analizi

Glencoe World History (GWH) kitabının 26. ünitesi II. Dünya Savaşı'na ayrılmaktadır. Ünite içerisinde birbirini takip eden bölümler:

- Bölüm 1: Savaş Politikası
- Bölüm 2: II. Dünya Savaşı Süreci
- Bölüm 3: Yeni Düzen ve Yahudi Soykırımı
- Bölüm 4: Vatan Cephesinde Savaşın Kötü Sonucu

Kitapta II. Dünya Savaşı dâhil olmak üzere her ünite girişinde belirli temel yapılar oluşturulmuştur;

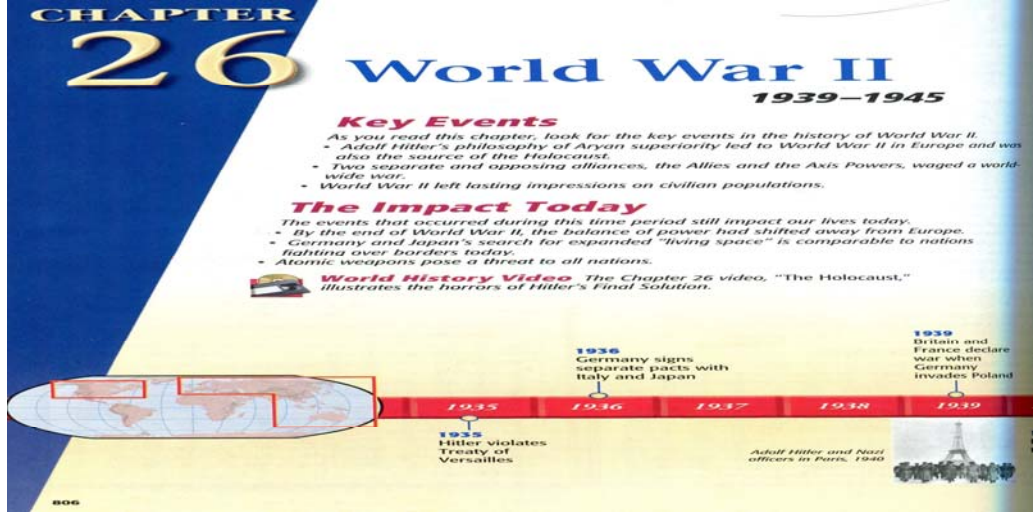
- Giriş
- Bölümü Gözden Geçirme: Bir Hikâye Konusu
- Okuma Rehberi
- Geçmişten Sesler

Bu bölümde olmasa da kitapta diğer üniteler içerisinde mevcut çok sayıda temel bölümler yer almaktadır.

4.2.3.1.1 Giriş

Aşağıda yer verilen giriş bölümünü her ünite başında görebilirsiniz:

Şekil 4.33 II. Dünya Savaşına Giriş Bölümü



(GWH, 2003, s.806).

Ders kitabında yukarıdaki içerikte gördüğümüz gibi “Kilit Olaylar” ve “Bugüne Etkisi” başlığıyla II. Dünya Savaşı ile ilgili önemli olaylar ve bu olayların bugüne etkisi sıralanmaktadır. “Dünya Tarihi Videosu” alt başlığında kitapla birlikte verilen cd’de ilgili bölüme dikkat çekilmektedir. Yer verilen zaman çizelgesi üzerinde 1935–1946 yılları arasında gerçekleşen önemli tarihi olaylar fotoğraflarıyla birlikte yerleştirilmiştir. Çizelgenin başına da II. Dünya Savaşı’nın cereyan ettiği alanların gösterildiği bir dünya haritası yerleştirilmiştir. Aynı sayfadan sonra devam eden giriş bölümünde yer alan “Online Tarih” kutucuğu “Glencoe World History” web sitesini işaret etmektedir. Site incelendiğinde öğrencinin üniteyi gözden geçirmesine yardımcı olacak ön bilgilerin yer aldığı görülmektedir. Öğrenciler ders kitabında çeşitli bölümlerde konularla ilgili sunulan internet adreslerine yönlendirilerek araştırma yapmaları istenmektedir. Web tabanlı araştırmalar kitapta önemsenmekte ve öğrenciler sık sık yönlendirilmektedir.

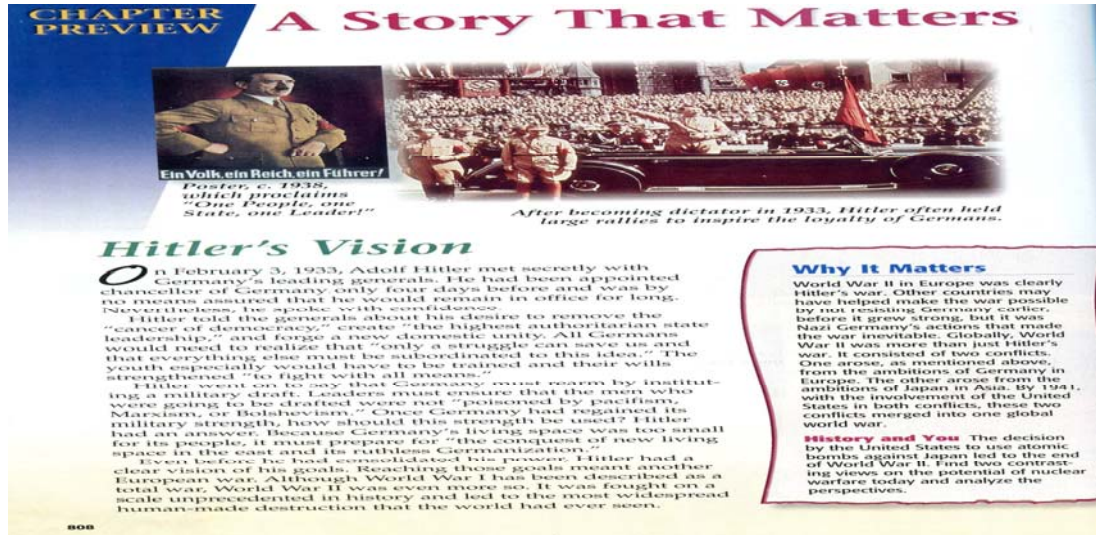
Bu özellikleri içeren bir giriş tüm ünitelerde görülmektedir. Üniteye hazırlık niteliğindedir. Konunun bugüne etkisi analogik bir yaklaşımla sunulmaktadır. II. Dünya Savaşı öncesi 1935-1939 arasındaki süreç kronolojik çizelge üzerinde önemli

olaylarla sıralanması öğrencilere konu ile ilgili ön bilgileri hatırlatması açısından iyi bir uygulamadır. Yapılandırmacı anlayışın yeni bilgiler geçmiş bilgiler üzerine yapılandırır anlayışına uygun bir düzenlemedir.

4.2.3.1.2 Bölümü Gözden Geçirme: Bir Hikaye Konusu

Her yeni ünite girişinde bu tarzda bir bölüm oluşturulmaktadır. Bölüm başlığı içerisinde aşağıdaki alıntıda görüldüğü gibi II Dünya Savaşı ünitesinde “Hitlerin Vizyonu” ele alınmakta ve ardından “Niçin bu konu” ana başlığıyla konunun işleniş sebebi açıklanmaktadır. “Tarih ve Siz” yan başlığıyla altında öğrencilere yöneltilen önemli soru ile dikkatler bölümün içeriğine çekilmektedir. “ABD’nin Japonya’ya karşı atom bombası kullanma kararı II. Dünya Savaşı’nın sonunu getirdi. Bugün nükleer silahların gücü ile ilgili iki farklı bakış açısı var bulunuz ve bakış açılarını analiz ediniz” (GWH, 2003, s.808). Analojik bir yaklaşımla soru üniteye aktarılan içeriği öğrencilerin anlamalarını yönelik yapılandırılmaktadır. Öğrenciyi yeni konuya hazırlamaktadır. Her ünite girişi benzer şekilde yapılandırılmaktadır.

Şekil 4.34 Bölümü Gözden Geçirme: Bir Hikaye Konusu



(G.W.H, 2003, s.808).

4.2.3.1.3 Okuma Rehberi

Her bir bölüm girişinde “Okuma Rehberi” başlığıyla aşağıdaki içerik yer almaktadır.

Şekil 4.35 Okuma Rehberi

Guide to Reading

Main Ideas

- Adolf Hitler's theory of Aryan racial domination laid the foundation for aggressive expansion outside of Germany.
- The actions and ambitions of Japan and Germany paved the way for the outbreak of World War II.

Key Terms

demilitarized, appeasement, sanction

People to Identify

Adolf Hitler, Benito Mussolini, Joseph Stalin, Chiang Kai-shek

Places to Locate

Rhineland, Sudetenland, Manchukuo

Preview Questions

- What agreement was reached at the Munich Conference?
- Why did Germany believe it needed more land?

Reading Strategy

Categorizing Information Create a chart listing examples of Japanese aggression and German aggression prior to the outbreak of World War II.

Japanese Aggression	German Aggression

Preview of Events

1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939
1931 Japanese forces invade Manchuria					1936 Hitler and Mussolini create Rome-Berlin Axis	1937 Japanese seize Chinese capital	1938 Hitler annexes Austria	1939 World War II begins

(GWH, 2003, s.809).

“Okuma Rehberi” içerisinde yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi bölümde üzerinde durulan ana fikirler, olay örüntüsünün ana şahıs isimleri, savaş alanları, önemli kavramlar, öğrenenin cevabını bulması gereken kilit sorular ve öğrenenin olayı kavramasında çok önemli olan okuma stratejisi ile ilgili teknik yapılar sunulmaktadır. Okuma stratejisi öğrencinin bazen olayları sebep sonuç ilişkisi içerisinde sıralamasına bazen de üzerinde durulan bakış açısıyla karşılaştırma yapmasına ve karşıtlıkları içerecek şekilde şema üzerinde analiz etmesine yöneliktir. “Önceki olaylar” başlığı altında zaman çizelgesi üzerinde II. Dünya Savaşı’na zemin hazırlayan önemli olaylar sıralanmaktadır. Bu çizelge öğrenciye daha önce konuyla ilgili ön öğrenmeleri de hatırlatmaya yöneliktir.

“Okuma Rehberi” her bölüm girişinde karşımıza çıkmaktadır. Okuma rehberi öğrenci için konuya giriş bölümünü oluşturmaktadır. Rehber içerisindeki ana temalar, kavramlar, kişiler, belirtilen önemli yerler öğrencinin konu hakkında ön bilgi sahibi olmasına ve konunun öğrenci tarafından anlaşılmasına yardımcı olma

niteliğini taşımaktadır. Bölüm içerisinde kavrama yönelik bir tanımlama yoktur. İzlenen yol içerikte kavramı anlatan örnek ya da örneklem üzerinden öğrencinin bir genellemeye ulaşmasını sağlamaktır. Yöneltilen giriş sorular öğrencilerin dikkatini bölüm içerisine çekme özelliği sahiptir. Önceki olaylarla ilgili kronolojik sıralama öğrencilerin geçmişle ilgili bilgilerini güncelleyerek yeni bilgilerini anlamasına ve geçmiş üzerine yapılandırmasına aracılık edecek şekilde düzenlenmektedir. Okuma stratejisi öğrencilerin sunulan tarihsel bilgileri anlaşılır bir düzeyde kategorize etmesine yöneliktir.

4.2.3.1.4 Geçmişten Sesler

Bölüm girişlerinde “Okuma Rehberi”nin hemen ardından konuyla ilgili tarihsel bir alıntının yer verildiği bölümdür.

Geloncoe World History (2003) kitabında bölüm girişlerinde “Geçmişten Sesler” pasajı içerisinde yer alan, alıntılar “Bölüm 1”de “Fransa ve Büyük Britanya liderleri Hitler’in Çekoslovakya taleplerine boyun eğdikten sonra Winston Churchill’in İngiliz Avam Kamarası’na yaptığı konuşma”, “Bölüm 2”de “1 Eylül 1939, Hitler Polonya saldırısını başlattıktan sonra Alman Yasama organına hitap edi”şi (s.814), “Bölüm 3”de “Rudolf Höss Auschwitz ölüm kampında komuta subayı iken Yahudilerin gelişini beklerken yaşadıklarını anla”tışı (s. 824), “Bölüm 4”te “Alman vatandaşlar[ın] 1943 yılında Müttefiklerin Hamburg’u bombardıman yağmuruna tutu[şunu] tarif ede[n]” (s. 830) alıntılara yer verilmektedir. Alıntı yapılan kaynakların ortak özelliği aktarılan bölümün olay örüntüsünün merkezinde yer alması ve verilmek istenen mesajdaki temel fikir üzerine yapılandırılmasıdır. Örneğin bölüm 2’deki alıntı:

1 Eylül 1939, Hitler Polonya saldırısını başlattıktan sonra Alman Yasama organına hitap etti.

.... İlk kez benim için çok kutsal ve değerli bir üniforma giydim. Zaferden sonra onu çıkaracağım... Ulusal bir sosyalist ve Alman askeri olarak güçlü bir kalple mücadele edeceğim. Kendim için değil insanların için mücadele edeceğim. Almanlar yeniden hayat bulacak. Tüm Almanlar için yaşamımı riske atıyorum. Tüm Alman halkı için aynı taleplerim var. Fakat birileri bu ulusal emre doğrudan ya da dolaylı yoldan karşı çıkabilir, bu durumda ölecekler! Vatan hainleri ölümü bekleyebilir.”

Nazizim 1919-1945, Okuyucu Dökümanları, J. Noakes ve G. Pridham, 1995

(GWH, 2003, s.814).

Hitlerin vereceği mücadeleyi yaptığı konuşmayla idealleştirdiği alıntının devamından sonra içerik Avrupa ile yaptığı savaş, Hitlerin ilk zaferi, Britanya ve Sovyetler Birliği'ne yönelik saldırısı, II. Dünya Savaşında kayıplara yönelik verilen tablo ile gelişen olaylar zinciri ilen kronolojik olarak sıralanmaktadır. Kitapta aktarılan tarihsel anlatı bir mantık örgüsü üzerine yapılandırılmaktadır. Neden ve sonuç ilişkisi ortaya konulmaktadır.

Ünitenin gelişme bölümünde karşımıza tarihsel kaynaklar, kaynaklara yönelik sorular ve coğrafi becerileri geliştirmeye yönelik çalışmalar ve daha adını sıralamadan aşağıda bahsedeceğimiz çok sayıda bölüm yer almaktadır:

4.2.3.1.5 Okuma Kontrolü

Aktarılan konuya yönelik olarak tarihsel anlatıların sonlarında “Okuma Kontrolü” başlığı altında öğrenene soru ya da sorular yöneltilmektedir. Soruların başında “tanımlama, açıklama, özetleme, analiz ve değerlendirme” şeklinde açıklamalar yazılmaktadır. Yapılan açıklama öğrenciye yönelik sorunun niteliğini kategorize etmektedir. Glencoe World History (2003) kitabından alıntılanan aşağıdaki örneklerde görüldüğü gibi:

Tanımlama Hitler Almanya'nın genişlemesi için nerede daha fazla yaşam alanı bulacağına inandı? s.812

Açıklama Japonya niçin Yeni Bir Güneydoğu Asya Düzeni oluşturmak istedi? (s.813).

Değerlendirme 1941 ilkbaharında Hitlerin Sovyetleri işgal etmesini geciktiren şey neydi?

Almanların ilerleyişini duraksatan ilk şey neydi? (s.817).

Tanımlama 1942 ilkbaharında hangi bölge Japon kontrolü altındaydı? (s.818).

Özetleme Almanlar kendilerinin yenilmesine sebep olan Stalingrad'a niçin saldırdı? (s.821).

Tanımlama Müttefiklerin Batı Avrupa'da açtığı “ikinci cephe” neydi? (s.822).

Tanımlama Doğu Avrupa'daki yerleşim alanlarında Hitlerin imajı nedir? (s.825).

Özetleme Einsatzgruppen'in görevleri neydi? (s.828).

Araştırma Japonlar işgal bölgelerindeki yerlilere nasıl davrandılar? (s.829).

Değerlendirme ABD'deki ırkçı gerilimler II. Dünya Savaşına nasıl katkıda bulundu? (s. 832).

Açıklama Niçin Bombaların hedefleri sivil vatandaşlardı? (s.834).

Tanımlama Stalin niçin II. Dünya Savaşı sonunda Doğu Avrupa'nın kontrolünü istedi? (s.836).

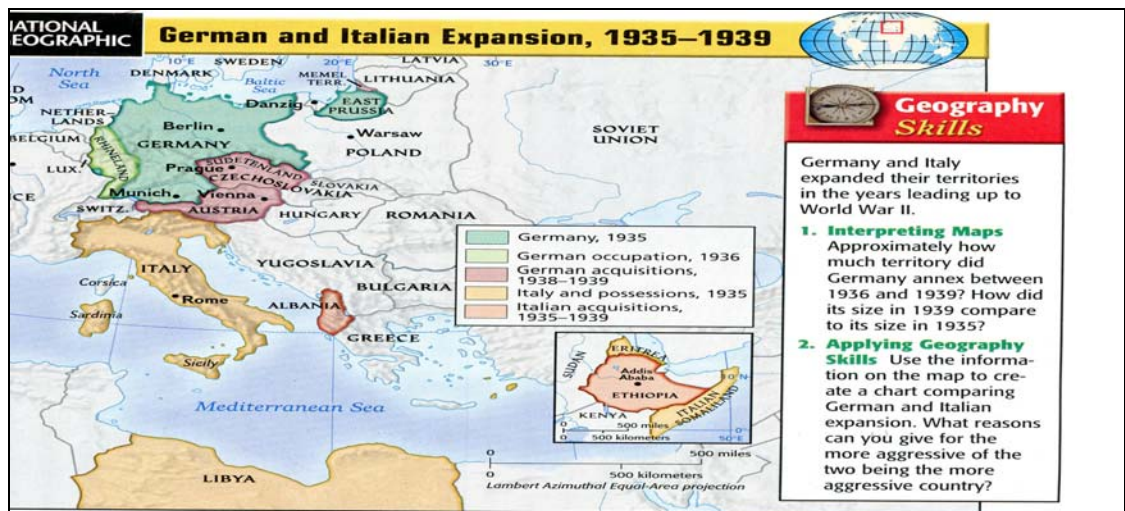
Tanımlama soruları genel olarak coğrafi bir alana; bölge ve ülkeye yönelik açıklamayı içermektedir. Açıklama soruları sebep sonuç ilişkisi üzerinde öğrencilerin durumu değerlendirmesi üzerine yapılandırılmaktadır. Özetleme ve açıklama soruları arasında belirgin fark yoktur. Araştırma sorusu aktarılan tarihsel bilgiye yönelik öğrencinin cevaplaması istenen duyuşsal nitelikte bilgi yüklü soru niteliğindedir. Değerlendirme sorusu tarihsel anlatı ve/ya da kaynaklarla olayı kavrayıp analiz edip değerlendirmeyi içeren öğrencinin bilgisini yapılandırmaya yönelten bir sorudur.

4.2.3.1.6 Görsel Kaynaklar

Haritalar

Öğrencilerin coğrafi becerilerini geliştirmede en zaruri araçlar haritalardır. Bu doğrultuda bölümde içerisinde “Coğrafi Beceriler” başlığıyla öğrenciler II. Dünya Savaşıyla bağlantılı haritalar üzerinde çalışmaya yönlendirmektedir. Kitap’ta II. Dünya Savaşı bölümü içerisinde dokuz tane harita yer almaktadır. Haritalar “NATIONAL GEOGRAPHIC”’den alınmıştır. Renkli olan haritalar üzerinde semboller yer almaktadır. Semboller haritada yer alan işaretlerin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Kitapta yer alan haritalardan bazıları:

Şekil 4.36 Almanya ve İtalya’nın Genişlemesi 1939–1945



(GWH, 2003, s.811).

Kitapta yer alan diğer haritalar:
Japon Yayılımı 1933-194

Kuzey Afrika ve Avrupa’da II. Dünya Savaşı 1939-1945

Mihver Saldırıları, 1939-1941

Müttefik Saldırıları, 1942-1945

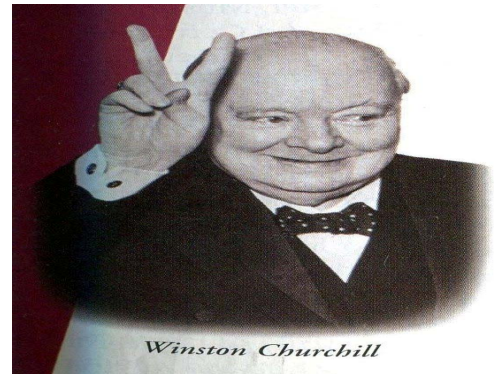
Asya ve Pasifik’te II. Dünya Savaşı, 1941-1945 (GWH, 2003, s.812, 816, 817, 820).

Kitapta yer verilen coğrafi beceriler öğrencilerin tarihi olayları mekânsal olarak algılama düzeylerini arttırmada geliştirilmesi gereken önemli bir beceridir. II. Dünya Savaşında Hitlerin Ölüm Kamplarını kurduğu yerlerin özellikleri, Almanların Stalingrad yenilgisinin anlaşılması coğrafi koşulların analiz edilmesiyle anlaşılabilir. İngiliz ve bazı Amerika ders kitaplarında ihmal edilen coğrafi beceriler Glencoe World History kitabında gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Coğrafi becerilere yönelik soruların içeriği “Soruların İçerik Analizi” bölümünde ortaya konulacaktır.

Fotoğraflar

Her bölümde tarihi bir fotoğrafa rastlamanız mümkündür. Fotoğraflar o döneme ait birinci elden kaynak niteliğindedir. Fotoğrafların kaynak olarak isimlendirilmediğini görmekteyiz. Fotoğrafların yirmi dördünün yaklaşık on birini portre fotoğraflar oluşturmaktadır:

Şekil 4.37 Hitler ve Winston Churchill



(GWH, 2003, s.808).

Portre fotoğraflarda sık sık Hitler ve Churchill’e ait fotoğraflara yer verilmeyle birlikte tarihte adından bahsettirmiş Rudolf Höss, Anne Frank, Japon Kabine Başkanı Tajo,

kadın casusu Violette Szabo'ya gibi şahıslara da yer verilmektedir. Diğer resimlerde askeri ve II. Dünya Savaşı'nın sivil yaşam üzerinde etkisini gösteren sosyal içerikli resimlerdir:

Şekil 4.38 Gece Alman Bombalarının Sonucu Çöken Londra Yapıları



(GWH, 2003, s.815).

Şekil 4.39 Yahudi Adam, Kadın ve Çocuklar Naziler Tarafından Toplanırken.



Jewish men, women, and children being taken by the Nazis

(GWH, 2003, s.827).

Toplama kampında sağ kalanlar.

Çok sayıda Japon ailenin Kaliforniya'nın kuzeyinde Ölüm Kampı'na gidişi.

1945 yılında bombalamadan sonra Dresden şehri.

2000'li yıllarda Dresden şehri.

1941 yılında bombalanan İskoç şehri (GWH, 2003, s.826, 831, 833, 836).

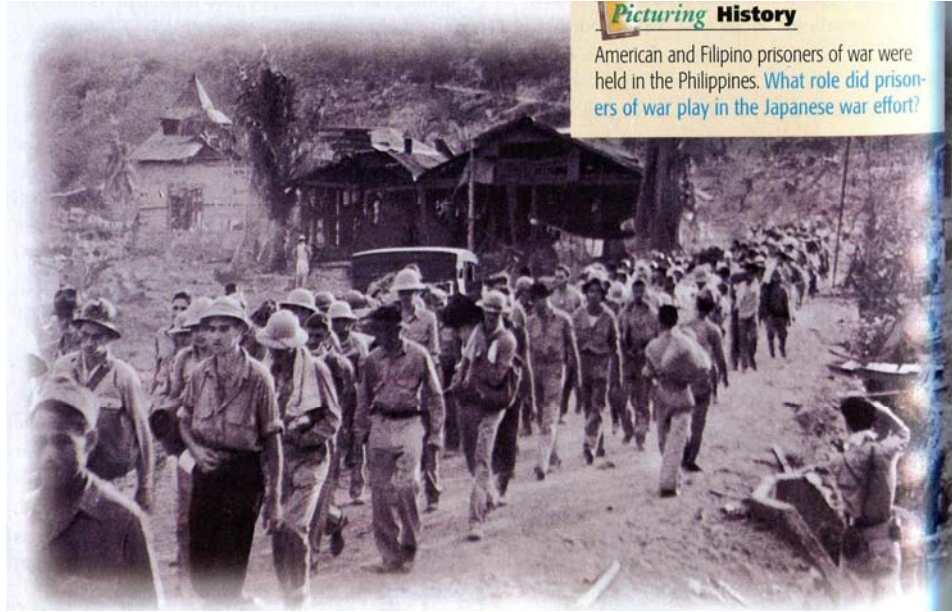
Askeri içerikli resimler:

Şekil 4.40 Ocak 1943 Stalingrad'ın Dondurucu Soğuğuna Direnen Makineli Tüfekli Bir Alman Askeri.



A German machine gunner endures the freezing Stalingrad winter in January 1943.
(GWH, 2003, s.823).

Şekil 4.41 Filipinlerde Tutulan Amerikalı ve Filipinli Savaş Tutukluları.



(GWH, 2003, s.828).

Almanya üzerine fırlatılan B-26 bombaları.
Kamikazelerin Pasifik'te yaptığı saldırı (GWH, 2003, s.830, 832).

Kitapta yer alan tarihi resimler anlatılan konunun içeriğine uygun olarak yerleştirilmektedir. Bu durumda resimler tarihsel anlatının birer somutlaştırıcı unsurları işlevini görmektedir. II. Dünya Savaşı'nın en önemli özelliği çok sayıda sivil insanın öldürülmesiydi. Bu durumu resmeden savaşın siviller üzerine etkisini gösteren resimlerin kompozisyon içeriği bu anlamda zayıf kalmaktadır. Resimlerin gerçeğe uygunluğu, renkli oluşu ve yazılı açıklamalar içermesini görsel materyalin etkin olarak kullanışlığını artıran birer faktör olarak değerlendirebilir. Yapılandırmacı sorgulamaya dayalı bir tarih anlayışın uzantısı olarak her tarihi resmi dönemi aydınlatan birer tarihi kanıt niteliğinde olduğunu onaylarsak resimlerin bu anlayış çerçevesinde betimlenmesini içeren herhangi bir soru ve yönlendirmenin olmadığı görülmektedir. Bu anlayışı yansıtan tarihsel bir anlatım da söz konusu değildir.

Grafik

Glencoe World History (2003) kitabında bir tablo:

Tablo 4.8 II. Dünya Savaşında Muharebede Ölenler

Ülke	Muharebede Ölenler
SSCB	7.500.000
Almanya	3.500.000
Yugoslavya	410.000
Polonya	320.000
Romanya	300.000
ABD	292.000
Birleşik Krallık	245.000
Fransa	210.000
Macaristan	140.000
Finlandiya	82.000
İtalya	77.000
Yunanistan	74.000
Kanada	37.000

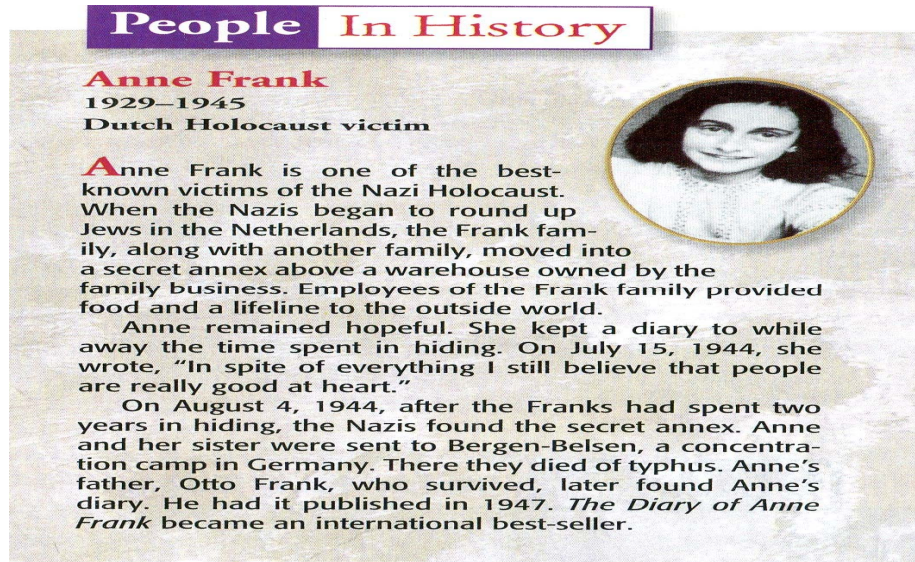
(GWH, 2003, s.817).

Kitap içerisinde başka sayısal verilere de rastlanmaktadır. Bu sayısal verilere yönelik de herhangi bir soruya rastlanmamaktadır.

4.2.3.1.7 Tarihi Kişiler

Bu bölümde konuyla bağlantılı önemli kişiler hakkında kısa bilgiler verilmektedir. Kitapta II. Dünya Savaşı ile ilgili karşımıza iki kişi çıkmaktadır: “Anne Frank” ve “Winston Churchill” (GWH, 2003, s. 821, 825). Tarihi kişiler tarihi bir olayı anlamamızda ya da durumu değerlendirmemizde kilit nokta görevini üstlenmektedir.

Şekil 4.42 Tarihte Kişiler



(GWH, 2003, s. 825).

Yukarıda yer verilen Anna Frank ile ilgili aktarılan alıntı Yahudi soykırımı karşısında Yahudi ailelerin yaşadıkları trajedinin birinci elden kanıtı olarak İngiliz ve Amerikan tarih ders kitaplarında yer alan önemli kaynaklardan biridir. II. Dünya Savaşı’na ışık tutan önemli isimler Adolf Hitler, Benito Mussolini, Joseph Stalin ve Chiang Kai-Shek gibi tarihe adını yazdıran kişiler ve onlarla ilgili tarihi anlatılar, anekdotlar ders kitabı içerisinde yer almaktadır.

4.2.3.1.8 Tarihin Görgü Tanıkları

Tarihte önemli olan olaylar, olgular ve kişilere yer verilen bölümdür. Bölüm içerisinde “Hamurabi Kanunları”, “Dahi Leonarda Vinci”, “Japonların Ateşli Silahları Keşfi”, “İmparatora Bir Mektup”, “Stalingrad’a Bir Alman Asker”, “Meksika’da Bir Öğrenci Devrimi” gibi önemli konuları içeren ayrıntılı açıklamalara yer verilmektedir.

4.2.3.1.9 Dünya Edebiyatı

Bölümün geçtiği tarihsel dönem içerisinde yaşayan ünlü ressam, şair ve yazarların tanıtıldığı bölümdür: “Homer”, “Li Bo”, “George Orwel”, “Virginia Woolf” ve “Chinua Achebe”ye önemli eserleriyle bu bölümde yer verilmektedir.

4.2.3.1.10 Özel Rapor

Bölüm çok özel konulardan oluşmaktadır. Dünyada ilgi uyandıran Moğol Hanı Cengiz Han, Muhteşem Süleyman, Beijing’in Dönüşümü gibi önemli kişilere yer verilmektedir. Muhteşem Süleyman Kanuni Sultan Süleyman’ı anlatan bir bölümdür. İçeriği incelendiğinde Kanuni Sultan Süleyman ile birlikte Osmanlı Devleti’nin kuruluşu, yönetim biçimi, harem, devşirme sistemi, kardeş katliamı, Müslümanlık, cihad anlayışı gibi çeşitli konulara yer verildiği görülmektedir (GWH, 2003, s.464–467).

4.2.3.1.11 Bir Hikâye Konusu

Keşifler, liderler, şahıslar, kongreler, savaşları içeren hikâyelere yer verilir. İçerikte Hz. Muhammed’in hayatını anlatan kısa bir bölümle de karşılaşmaktayız. Peygamberin doğumu, ölümü, yaydığı inanç Müslümanlık hakkında çok kısa özet bilgiler sunulmaktadır (GWH, 2003, s.190).

4.2.3.1.12 Bir Yaşam Tarzı

Bu bölüm “Genç İnsanlar”, “Spor ve Yarışmalar” ve “Günlük Yaşam” olmak üzere üç başlıktan oluşmaktadır. Üç farklı açıdan geçmiş toplumlarda sosyal yaşamı örnekleyen bir bölümdür.

Genç İnsanlar

Gençlerin farklı toplumlarda, farklı çağlarda nasıl ve niçin özel olarak eğitildiğinin aktarıldığı bir bölümdür: Antik İsrail, Yunanistan, Geleneksel Çin, Osmanlı İmparatorluğu, Nazi Almanyası ve birkaç ülke daha sıralanmıştır. Osmanlı İmparatorluğu’nun ele alındığı bölümde yabancı gençlerin Devşirme Sistemi’nde nasıl yetiştirildiği ele alınmaktadır.

Spor ve Yarışmalar

Bölümün içeriğinde, farklı toplumların spor aktivitelerinden ve yarışmalarından bahsedilir. Yunanistan’da olimpiik oyunlar, gladyatör gösterileri, Merkezi Amerika’da ölümcül oyunlar, yeni spor takımları içeriği oluşturan konulardan birkaçıdır.

Günlük Yaşam

Farklı toplumlarda günlük yaşamdan bahsedilir. Bölüm içerisinde bazen geleneksel bir toplumdaki günlük yaşantıdan bazen de bir Aristokrat sarayında ya da bir savaş alanındaki günlük yaşantıdan bahsedilir.

4.2.3.1.13 Gerçek, Kurgu ve Folklor

Dünya’nın en büyük restoranı, Robin Hood, Aristokrat Sarayı, Versay Mahkemesi, Siper savaşı gibi farklı konularda kurgusal, gerçek ve folklorik öğelerden bahsedilmektedir.

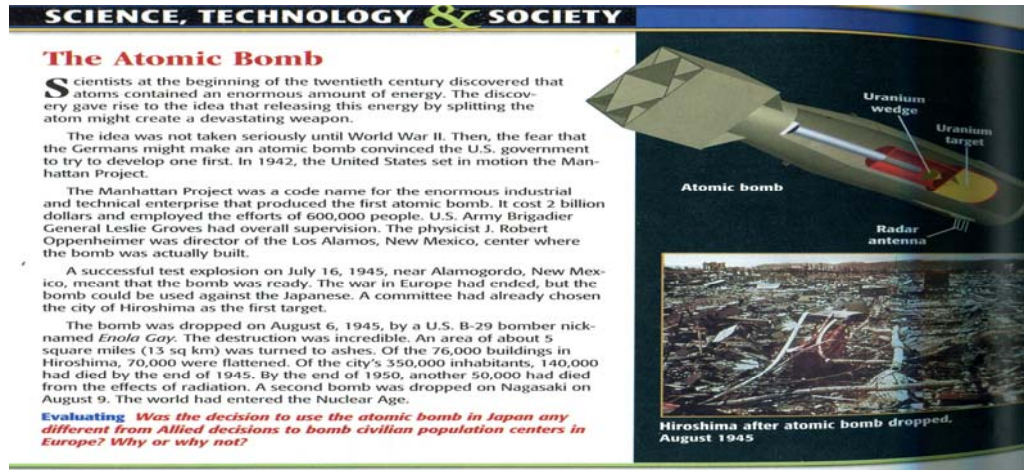
4.2.3.1.14 Karşıt Bakış Açıları

Ders kitabında konularla ilgili farklı bakış açılarına yer verildiği bölümdür. I Dünya Savaşı’na yer verilen bölüm içerisinde II. Dünya Savaşı’nın nedenleri ile ilgili farklı bakış açılarına bu metin kutusu içerisinde yer verildiğini görebilmekteyiz.

4.2.3.1.15 Bilim, Teknoloji ve Toplum

Bu bölümde tarihsel döneme göre bilim ve teknolojiye önemli buluşlar ve toplumdaki önemli değişimlerden bahsedilir: Çin Hanlığı'nda kağıt yapımı, matbaanın icadı, matbaanın etki alanı, savaşın değişen yüzü, otomobil ve aşağıdaki örnekte gördüğünüz gibi atom bombası gibi önemli gelişmelere ve çalışmalara yer verilir.

Şekil 4.43 Bilim Teknoloji ve Toplum



(GWH, 2003, s.834).

4.2.3.1.16 Dünya Çevresindeki Bağlantılar

Bölüm aktarılan üniteye paralel toplumları etkileyen yönetim şekilleri, inançlar, salgın hastalıklar gibi önemli değişim ve dönüşüm noktalarına sebep olan olay ve olguları içermektedir. Kitapta üniteler içerisinde yer verilen bölüm “Yönetim ve Tanrılar”, Feodalizm”, “Barut”, “Doğal Felaketler”, “Büyük Grip Salgını”, “Küresel Terörizm”, “Uluslararası Kadın Konferansı”, “Küresel Göç” gibi konulardan oluşmaktadır. II. Dünya Savaşı ünitesi içerisinde “II. Dünya Savaşı’nda Casus Kadınlar” konusu işlenmektedir (GWH, 2003, s. 819). Bölümde içeriği oluşturan konular bölümdeki tarihsel anlatı ve kanıtları farklı bir durumla bağlantılandırmaktadır. Çok yönlü, zengin içerik ağı kitapta oluşmaktadır.

4.2.3.1.17 Uygulamalı Görevler: Bölüm Değerlendirmesi

Bölüm sonlarında kapanış aşamasını içerir. Konunun ne kadar anlaşıldığını kontrol etmeye yöneliktir. İçerik aşağıdaki tabloda görüldüğü gibidir:

Şekil 4.44 Bölüm ile ilgili Değerlendirme

TAKS Practice
SECTION 2 ASSESSMENT

Checking for Understanding

1. **Define** blitzkrieg, partisan.
2. **Identify** Franklin D. Roosevelt, Douglas MacArthur, Winston Churchill, Harry S. Truman.
3. **Locate** Stalingrad, Midway Island, Normandy, Hiroshima.
4. **Explain** Hitler's strategy of attacking the Soviet Union. Why did his delay in launching the attack ultimately contribute to the Soviet victory over the Germans?
5. **List** events leading to U.S. entry into the war.

Critical Thinking

6. **Evaluate** How might the Allied demand for unconditional surrender have helped Hitler to maintain his control over Germany?
7. **Sequencing Information** Using a chart like the one below, place the events of World War II in chronological order.

Year	Country	Event
1939		

Analyzing Visuals

8. **Examine** the photo on page 815 showing the destruction caused by the Luftwaffe's bombing raids on London. Explain how this strategy of Hitler's hurt, rather than helped, Germany's efforts.

Writing About History

9. **Descriptive Writing** Imagine you lived in California during World War II. Write an essay about your expectations of a Japanese invasion of California. You can choose to believe that an invasion was possible or impossible.

(GWH, 2003, s.822).

Anlamayı Kontrol bölümünde “tanım”, “kişi” ve “yer” maddeleri içerisinde kavram, kişi ve yer isimleri sıralanmaktadır. “Açıklama” maddesinde belirtilen olay ya da olguya ilişkin sebep sonuç ilişkisi sorgulanmaktadır. Listeleme maddesinde soruya ilişkin sıralamayı örnekte yer verildiği gibi “Rusya’nın savaşa girmesine sebep olan olayların sıralanması istenmiştir.

Eleştirel Düşünme aşamasında genel bir değerlendirme yapılması ve bilginin bazen kronolojik olarak bazen de sebep sonuç ilişkisi içerisinde şematize edilerek sıralanması istenmektedir.

Görsel Analiz değerlendirme bölümü öğrencilere resimler üzerinde çalışma olanağı sunmaktadır. Soruların içeriğine soruları analiz bölümünde yer verilecektir.

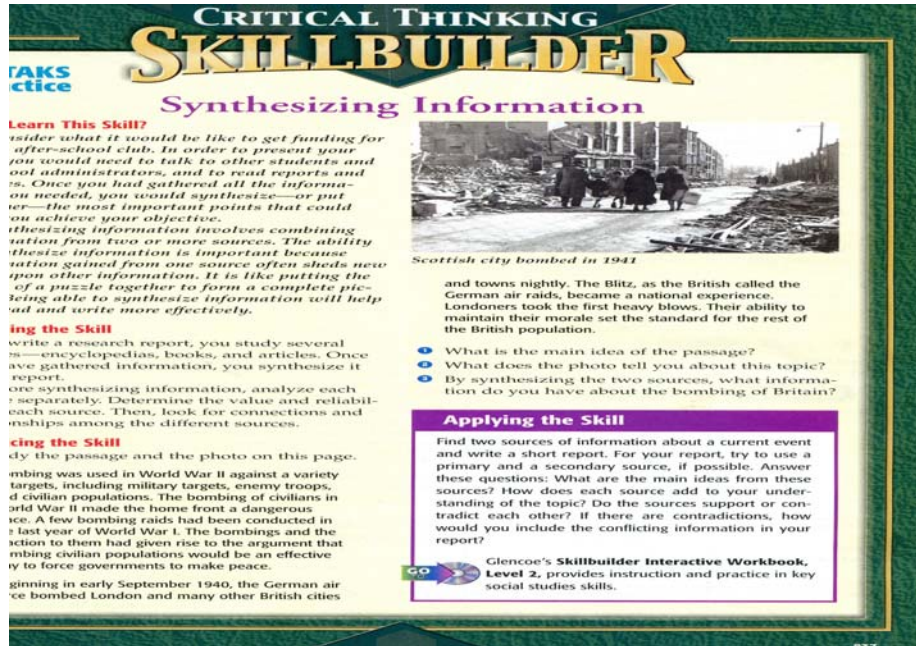
Tarih Hakkında Yazma: Betimsel Yazma bu bölümdeki aktivite ile öğrenenlerin II. Dünya Savaşı koşullarında yaşadıklarını tasavvur etmeleri sağlanmaya

çalışılmaktadır. Öğrencilere o dönemin koşullarını anlamalarına, verilen kararları empatik bir süreçle sorgulamalarına ve süreç içerisinde tarihi bir kişilik olarak rol olmalarına fırsat verip düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanınmaktadır. Öğrenciler küçük tarihçiler olarak geçmişi anlayabilmeleri için farklı zaman diliminde yaşayan insanların dünyayı nasıl algıladıklarını görmek zorundadır. Tarihi empati dönemi tarihsel koşullar içerisinde anlayıp değerlendirmek için tarih eğitiminin gerçekleştirmek istediği önemli amaçlarından biridir.

4.2.3.1.18 Beceri Yapılandırma

Bölüm ünitenin kapanış kısmıdır. İçerik; Sosyal Bilgiler, eleştirel düşünme, teknoloji, çalışma ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (GWH, 2003, s.xii).

Şekil 4.45 Ders Kitabında Beceri Yapılandırma



(GWH, 2003, s.837).

Beceri inşa etme bölümünde eleştirel düşünme becerisi kazandırılmak amaçlanmaktadır. Eleştirel düşünme becerisi bir kanıt kullanma ya da referansa dayanma, sebep-sonuç ilişkisini belirleme, ilkeler türetme, genelleme yapma, farklı bakış açılarını açıklama, kararları sorgulama, sınıflama yapma, değerlendirme (ölçüt

belirleme), karşılaştırma yapma, ilgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt etme, kalıp yargıları fark etme, çıkarımda bulunma gibi çok sayıda çalışmayı içermektedir.

Yukarıdaki içerikte görüldüğü gibi becerileri kazandırmaya yönelik her çalışmada aşağıdaki aşama izlenir;

- “Bu beceri niçin öğrenilir?” başlığı altında becerinin öğretilme sebebi sorgulanır.
- “Beceriye öğrenme” beceriyi kazandırmaya yönelik takip edilecek aşamaları sıralanır.
- “Beceriye deneme” becerinin uygulamaya konulmasına yönelik alıştırma örneklemeleri sıralanır, sorular sorulur.
- Beceriye uygulamaya koyma. Beceriye kazandırmaya yönelik çalışma ile ilgili istenenler sıralanır.

Yukarıdaki dört aşamada verilmek istenen beceriyi kazandırmaya yönelik aşamalı bir seyir izlenmektedir. İlk aşamada öğrenciye bir görev verilmektedir, neyi, niçin yaptığına yönelik bir açıklama yapılmaktadır. Öğrenme becerisi ile ilgili aşamada beceriyi kazanmaya yönelik aktiviteler sıralanmak, beceriyi deneme aşamasında uygulamaya yönelik bir aktiviteye yer verilmekte, beceri kazandırmayı amaçlayan sorular sorulmaktadır. Uygulama aşamasında ise yönergeler doğrultusunda öğrenci yönlendirilmektedir. Bilgi kaynaklarına karşı eleştirel bakma, çelişen kaynaklara karşı eleştirel yaklaşım öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Kitapta eleştirel düşünme becerilerinden her birine farklı bölümler içerisinde tek tek yer verilmektedir. Yapılandırmacı anlayışta tarihsel kanıtlar ve tarihsel anlatılar üzerinde eleştirel okuma çalışmaları tarihin doğasının anlaşılmasında önemli bir beceridir.

4.2.3.1.19 Tarihsel Anlatı Metinleri

Ders kitabı siyasi tarih niteliğindedir. Kadın tarihi siyasi tarih etrafında şekillenmektedir. Japonların saldırganlığı ve savaş tutsaklarına yaptıkları muameleler anlatılarak taraflı bir tarih anlayışını yansıtan yer yer savunma tarihçiliğine yönelik anlatı ve sorularla ders kitabında karşılaşılmaktadır (GWH, 2003, s.829).

4.2.3.1.20 Değerlendirme ve Aktivite

Ünitenin sonuç kısmıdır. Ünitenin anlaşılıp anlaşılmadığına dair genel bir değerlendirmeyi içermektedir. İçerikte öğrenciye kazandırılmaya çalışan tüm kavramlar, önemli olaylar, beceriler ve ünite ile ilgili özet bölüm yer almaktadır.

Şekil 4.46 Bölüm Değerlendirmesi ve Aktiviteler I

CHAPTER 26 ASSESSMENT and ACTIVITIES

Using Key Terms

1. The policy of giving in to Hitler's demands before World War II has been called _____.
2. The German style of attack that called for rapidly overrunning the positions of opposing forces was called a _____.
3. Because the Rhineland was _____, Germany was not permitted to have weapons or fortifications there.
4. The United States threatened economic _____ unless Japan returned to its borders of 1931.
5. Civilians in occupied countries who joined resistance movements were often called _____.
6. What the Nazis called the Final Solution was actually _____ of the Jewish people.
7. Japanese pilots who volunteered for suicide missions were known as _____.
8. People who assisted the Nazis in carrying out atrocities against Jewish people were known as _____.

Reviewing Key Facts

9. **Geography** Where was the Sudetenland located? Why was it important to Hitler?
10. **Science and Technology** What did the British develop to prepare for German air attack?
11. **History** What significant military action occurred at Midway Island in 1942?
12. **Government** Why did the Allied agreement to fight until the Axis Powers surrendered unconditionally possibly prolong the war?
13. **Citizenship** In what way were Japanese Americans treated differently than German Americans and Italian Americans?
14. **Citizenship** What percentage of the Jewish population of Poland, the Baltic countries, and Germany were killed during the Holocaust?
15. **Government** What event triggered the entry of the United States into the war?

Chapter Summary

World War II was the most devastating total war in human history. Events engaged four continents, involved countless people and resources, and changed subsequent history. The chart below summarizes some of the themes and developments.

Country	Movement	Cooperation	Conflict
United States	• Retakes Japanese positions in Southeast Asia	• Relaxes neutrality acts • Meets with Allies at Tehran, Yalta, and Potsdam	• Leads war effort • Conducts island-hopping counterattacks • Drops atomic bombs on Japan
Great Britain	• Makes huge troop movements at Dunkirk and Normandy	• Meets with Allies at Tehran, Yalta, and Potsdam	• Stops Rommel at El Alamein • Withstands heavy German bombing
Soviet Union	• Occupies Kuril and Sakhalin Islands • Takes control of much of Eastern Europe	• Meets with Allies at Tehran, Yalta, and Potsdam	• Defeats Germany at Stalingrad • Forces Germany to fight war on two fronts
Germany	• Takes over Austria, Poland, and Sudetenland	• Forms Rome-Berlin Axis • Signs Anti-Comintern Pact	• Uses blitzkrieg tactics • Conducts genocide of Jews and others • Besieges Leningrad
Italy	• Invades Ethiopia	• Forms Rome-Berlin Axis	• Becomes German puppet state (northern Italy)
Japan	• Seizes Manchuria and renames it Manchukuo • Invades China	• Signs Anti-Comintern Pact	• Attacks Pearl Harbor • Conquers Southeast Asia from Indochina to Philippines

(GWH, 2003, s. 838).

Şekil 4.47 Bölüm Değerlendirmesi ve Aktiviteler II

HISTORY Online

Self-Check Quiz

Visit the Glencoe World History Web site at www.glencoe.com and click on **Chapter 26—Self-Check Quiz** to prepare for the Chapter Test.

Critical Thinking

Cause and Effect What factors caused President Truman to order the dropping of atomic bombs in Japan?

Drawing Conclusions How did World War II affect the world balance of power? What nations emerged from the conflict as world powers?

Writing About History

Informative Writing Write an essay that examines the different approaches to colonial governing in Asia taken by the Japanese during World War II and by Europeans before the war. Be sure to include information about key people, places, and events from each of the two periods in history.

Analyzing Sources

Heinrich Himmler, head of the German SS, argued:

Whether nations live in prosperity or starve to death interests me only insofar as we need them as slaves for our culture. Otherwise it is of no interest.

Describe Heinrich Himmler's opinion of the people that Germany conquered.

Compare the Nazi philosophy of creating a New Order with the Japanese philosophy of Asia for the Asians.

Applying Technology Skills

Using the Internet Use the Internet to research the daily life of a Japanese American citizen in a U.S. internment camp. Compare and contrast the treatment of Japanese Americans to that of German Americans and Italian Americans during this time.

Making Decisions

Some historians believe that President Truman dropped atomic weapons on Japan not to end the war in the Pacific, but to impress the Soviet Union with U.S. military power. Write a position paper evaluating this hypothesis in light of what you have learned about Stalin and the United States. What were Truman's other options? Do you think a leader today would make the same decision?

Analyzing Maps and Charts

Refer to the map on page 820 to answer the following questions.

23. Why did the Allies not retake every Japanese-held island?

24. How far is it from Pearl Harbor to Japan?

The Princeton Review

TAKS Test Practice

Directions: Use the map and your knowledge of world history to answer the following question.

German-Controlled Territory, 1943

What geographic factors influenced German military advances?

F German troops had to cover long distances.

G Colder climates created problems that the German military could not overcome.

H The blitzkrieg relied on tanks that were most effective on flatter terrain.

J All of the above.

Test-Taking Tip: To answer this question about how geography affected history, look at the map carefully. Notice which areas the German military did not occupy. Use these clues to make an inference about how geography affected the German army.

(GWH, 2003, s. 839).

Anahtar Terimleri Kullanma: Bu bölümde terimlere yönelik alıştırmalara yer verilmektedir. Kitap içerisinde doğrudan tanımı yapılmayan kavramlar öğrencinin prototiplerden (kavramı en iyi anlatan örnek) hareket ederek bir genellemeye ulaşmasını sağlanmaktadır. Alıştırmada da örneklem cümleler içerisinde anlamı öğrenci tarafından artık bilindiği varsayılan kavramların boş bırakılan yerlere yerleştirilmesi istenmektedir:

Anahtar olayları gözden geçirme: Coğrafya, bilim ve teknoloji, tarih, hükümet ve vatandaşlık disiplinleri doğrultusunda II. Dünya Savaşı ile ilgili önemli sorular sorulmaktadır. Örneğin Bilim ve Teknoloji “İngilizler Alman hava saldırısına karşı nasıl hazırlık yaptı?” (GWH, 2003, s.838).

Bölüm Özeti: II. Dünya Savaşı’na katılan ABD, Büyük Britanya, Sovyetler Birliği, Almanya, İtalya ve Japonya’nın savaştaki konumu, yaptıkları antlaşmalar ve savaşlar tablo üzerinde özetlenmiştir.

Online Tarih Kendini Sınama: Öğrencilerin Glencoe World History Web sitesini ziyaret edip bölümdeki testle kendilerini sınamaları istenmektedir. Yönergelerden yararlanarak öğrencilerin bilgisayar kullanması istenmektedir. Öğrencinin bilgi teknolojisini kullanma becerisi geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Eleştirel Düşünme bölümünde “Sebeup ve Etki, Sonuca Varmak” alt başlıkları altında bölümle ilgili sorular sorulmaktadır. Glencoe World History (2003) ders kitabında bu bölümde rastladığımız gibi birçok soruda benzerlik tespit ettik. “Başkan Truman’ın Japonya’ya atom bombası atılma emri vermesi için ne gibi sebepleri var?”dır (s. 839) sorusu farklı şekilde sorularak aslında Japonya’ya atom bombası bir hiç yüzünden atılmadı. Bunun geçerli sebepleri vardır şeklinde savunma tarihçiliğinin yansımalarını görmekteyiz.

Tarih Hakkında Yazma: Bilgilendirici Yazı. Glencoe World History (2003) ders kitabında “II. Dünya Savaşı sırasında Japonya’nın Asya’da koloni yönetimi ile ilgili farklı yaklaşımını ve savaştan önce Avrupalılara yaklaşımını inceleyen bir makale yazınız. İki tarihi sürecin her birinde önemli kişi, olay ve yerler hakkında bilgiler yer alsın”(s.839) şeklinde bir ödev verilmektedir. Öğrencilere makale yazdırma, onları

tarihsel bilgiler ve kanıtlar üzerinde çalışmalar yapmaya yönlendiren bir aktivitedir. Oluşturulacak makale öğrencinin kendi yapılandığı bir çalışmadır.

Kaynakları Analiz: Bu bölümde yer alan sorulan öğrencilerin kaynaklarda olan durumu tespit etmelerini ve kaynakları karşılaştırmalarını içermektedir.

Heinrich Himmler SS Alman subayların başıydı.

“Şu ana kadar kültürümüzde köle olarak onlara ihtiyacımız olduğu için varlık içinde yaşayan bir ulus mu olacağız yoksa açlıktan mı öleceğimiz durumu yalnızca bizi ilgilendiriyor”.

1. Almanya’yı fetheden Heinrich Himmler’in bakış açısını tarifleyiniz.
2. Asya için Asya Japon felsefesi ile Yeni Düzen yaratan Nazi felsefesini karşılaştırınız (GHW, 2003, 839).

Teknolojik Becerileri Kullanma: Bu bölüm veri tabanı olarak İnterneti kullanma alışkanlığını kazandırmaya yöneliktir. Kitaptaki yönergede yer alan “ABD’de gözaltı kamplarında yaşayan Japon Amerikalıların günlük yaşamlarını internet kullanarak araştırınız. Bu süreçte Amerikalıların İtalyan ve Alman Amerikalılara olan davranışlarını Japonlara olan davranışlarıyla karşılaştırınız” (GWH, 2003, 839) sorusu öğrencilerin internet üzerinden farklı kaynaklardan bilgi toplayıp içeriğini analiz edip sorunun cevabını kişisel olarak yapılandırmaya yönelik önemli bir aktivitedir. Bu şekilde öğrencilerin teknolojiyi kullanma becerileri de geliştirilmektedir.

Karar Verme: Öğrencinin ileri sürülen fikri analiz edip kişisel fikrini yapılandırması istenmektedir. Glencoe World History (2003) kitabında bu bölüm içerisinde yer alan soru:

Bazı tarihçiler Başkan Truman’ın Japonya üzerine atom bombasını kullanmasını Pasifik Savaşını sonlandırdığına inanmamaktadır. Bazıları sadece ABD ve Sovyet güçlerinin bu durumu baskıladığına inanıyorlar. Stalin ve ABD ile ilgili öğrendikleriniz doğrultusunda bu hipotezi değerlendiren bir kompozisyon yazınız. Truman’ın diğer fikirleri nedir? Düşünün bir lider bugün aynı kararı verebilir mi? (s. 839).

Öğrencinin hipotezi test edip karar vermesi için sürecin sonunda var olan verileri toplayıp düzenleyip değerlendirmesi gerekir. Hipotezi test edecek çözüm yollarını görecektir uygun kararın verilip verilmediğini ifade edecektir.

Harita ve Şemayı Analiz Edin: Öğrencilerin harita üzerinde verilen soruları cevaplamaları istenmektedir. “Müttefikler Japon adalarını niçin yeniden alamadılar? Japonya Pearl Harbour’dan ne kadar uzaktaydı?” (s.820). Harita üzerinde çalışma alışkanlığı kazandırmaya yönelik bir aktivitedir.

4.2.3.2 GWH Ders Kitabında II. Dünya Savaşı Ünite Sorularının İçerik Analizi

Tablo 4.9 GWH Ders Kitabında II. Dünya Savaşı Ünite Soruların Dağılımı

Temalar	Kodlar	Yüzde
Anahtar sorular	Başlangıç soruları ve kavram çalışmasına yönelik sorular.	%17.64
	Görsel kaynaklara yönelik tanımlayıcı sorular	%12.74
	Zaman, değişim ve sürekliliği belirten sorular	% 3.02
Tarihsel kavramaya yönelik bağlantı soruları	Tarihsel bilgiyi/kaynağı kavramaya yönelik olay ve olguların tanımlama, çıkarım yapma, temel öğeleri listeleme, en önemli şeyleri tespit etme, sebep sonuç ilişkisini sorgulama	%39.21
Tarihsel yapılandırmaya yönelik sorular	Problem çözmeyi içeren tarihsel kaynaklar üzerinde çalışmaya yönelik sorular	%19.56
	Tarihsel bağlam içerisinde öğrencinin düş gücünü harekete geçiren soru ve aktiviteler (broşür, poster hazırlama, tarihsel empati, perspektif geliştirme ve alma)	% 4.90
	Öğrencinin işbirliği içerisinde ya da bireysel çalışmasına yönelik proje ve ödevler	% 3.02

Tablo içerisinde en fazla soru dağılımının %39.21 oranla tarihsel kavramaya yönelik olduğunu görmekteyiz. İkinci sıralamayı anahtar sorular, son sıralamayı da tarihsel düşünme becerilerine yönelik yapılandırmacı sorular kapsamaktadır. Bu oranlar kitapta yapılandırmacı bir anlayışın düşük oranda olduğunu göstermemektedir. Anahtar ve kavramaya yönelik sorular yapılandırmacı soruların alt yapısını oluşturmaktadır. Yapılandırma eylemi için gerekli bilgi ve kavramaya yönelik alt yapı tamamlanmaktadır.

4.2.3.2.1 Anahtar sorular

GWH kitabında soruların yaklaşık % 34.3 anahtar sorulara ayrılmaktadır. Önemli bir oranı temsil eden bu değer sorgulamaya dayalı bir tarih anlayışının alt yapısını inşa etmektedir.

4.2.3.2.1.1 Başlangıç Soruları ve Kavram Çalışmasına Yönelik Sorular

Glencoe World History kitabında incelediğimiz diğer tarih ders kitaplarından farklı olarak “Giriş Soruları” ile karşılaşmaktayız. Giriş soruları, bölüme hazırlık soruları niteliğindedir. Soruların içeriği geçmiş konularla ilgili olabildiği gibi yeni konuyla da ilgili olabilmektedir:

1. Münih Konferansı ile ne tür bir anlaşmaya varıldı?
2. Almanya niçin daha fazla toprağı olduğuna inandı?
1. ABD niçin 1941 yılına kadar savaşa girmedi?
2. Asya ve Avrupa savaşının bitmesine yardımcı olan en büyük olay nedir?(GWH, 2003, s.208, 814).

Yukarıdaki örneklerde görülen soru tarzları ünite içerisinde her bölümün başında yer almaktadır. Yapılandırmacı anlayışta ön bilgiler önemlidir. Öğrenme sürecinde yeni bilişsel yapıların eskilerin üzerine kurulduğu anlayışı bilişsel yapılandırmacıda öğrenmenin hareket noktasıdır. Konuya ilişkin ön bilgi niteliği taşıyan sorular, bölümde sunulan metinlere, tarihsel yazılı ve görsel kaynaklara daha organize bir şekilde yaklaşılmasına yardımcı olabilecek içerikte sunulmaktadır.

Diğer incelenen ABD tarih ders kitaplarının aksine Glencoe World History kitabında kavramlar önemsenmiştir. Kavramlar her ünite içerisindeki bölüm başlangıçlarında, ünite içerisindeki bölümlerde ve bölümlerin sonuç kısmında sıralanmaktadır. II. Dünya Savaşı ile ilgili kitapta karşımıza çıkan kavramlar “Yaptırım”, “Taviz”, “Silahsızlandırma”, “Yıldırım Saldırısı”, “Partizanlık”, “Seferberlik”, “Kamikaze”, “Soğuk Savaş” vb.dir. Kitapta bölüm sonunda “Değerlendirme ve Aktivite” içerisinde “Anahtar Terimlere” yönelik aşağıdaki alıştırmalara yer verilmektedir:

- II. Dünya Savaşı adlandırılmadan önce Hitlerin politik taleplerine verilen ... addır.
Alman saldırı tarzı, karşı güce hızla saldırmak..... adlandırılır.
Rhineland’a..... olduğu için Almanya istihkam alanlarını ve silahlarını kullanamadı.
ABD Japonya’yı 1931 yılı sınırlarına dönmezse ekonomik.... tehdit etti.
Ülkesi işgal edilen vatandaşlar direniş hareketine katılması..... adlandırıldı.
Nazilerin Nihai Finali genelde..... adlandırır.
Japon pilotların gönüllü intihar girişimi olarak adlandırılır.
Nazilerin Yahudilere karşı uyguladığı vahşete yardım eden insanlar tanındı

Alman saldırı tarzı, karşı güce hızla saldırmak..... adlandırılır” (GWH, 2003, s.838).

Dikkat çekilen bu kavramlar içerisinde sadece “Holocaust” ve “Yıldırım Saldırısı”nın içerikte tanımı yapılmaktadır. Genel olarak tarihsel anlatı bölümlerinde kavramların tanımı yapılmaz. Tanımlamaya yönelik izlenen yol içerikteki kavramı anlatan örnek ya da örneklem üzerinden öğrencinin bir genellemeye ulaşmasını sağlamaktadır.

4.2.3.2.1.2 Görsel Kaynaklara Yönelik Tanımlayıcı Sorular

Görsel kaynaklar aktarılan konunun anlaşılmasına yardımcı kaynaklardır. Öğrencilerin tarihsel kaynakları yapılandırmasında etkindir. Yazarların ders kitaplarını bu amacı gerçekleştirecek şekilde görsel olarak düzenlemelerine karşın bu materyallerle öğrencinin etkileşimini sağlayacak soru ve yönergeler hazırlamak kısmında genelde yetersiz kaldıkları görülmektedir. Bu bağlamda ABD ders kitapları içerisinde Glencoe World History diğer ders kitaplarından % 12’74 gibi bir oranla ayrılmaktadır.

Haritalar Ders kitabındaki haritalar National Geography tarafından çizilmiştir. Harita kullanma becerisine yönelik sorular “Coğrafi Becerileri Uygulama” başlığı altında sorulmaktadır. Bu bölümde iki tip soru karşımıza çıkmaktadır: “Harita Yorumlama” soruları ve “Coğrafya Becerilerini Kullanma” soruları. Harita yorumlamayı içeren sorular öğrencinin haritada görülenleri ifade etmesi ve yorumlamasına yöneliktir. Örneğin GWH (2003) kitabında “Almanya 1936 ve 1939 yılları arasında ne kadar bölgeyi birleştirdi? Almanya’nın 1936 ile 1939 sınırlarını karşılaştırm” (s.811) sorusu harita üzerinde Almanya’nın sınırlarını nerelere kadar genişlettiğini tespit etmeye ve ardından bir önceki sınır ile karşılaştırmayı içermektedir. “Haritada kaç toplama kampı var” (s.826) toplama kampı olan yerlerin harita üzerinde tespitini içeren bir çalışmadır. “Haritadaki bilgileri kullanarak Almanya ve İtalya’yı karşılaştıracak bir şema oluşturun” (s.811), “Japonların elde etmek isteyip elde edemediği bölgelerin artışı ve eksisini kendinize sorup cevaplayın” (s.812), “Düşünün Almanlar ölüm kamplarının yerine karar verirken

hangi coğrafi faktörleri düşünmüş olabilir?” (s.826). “Coğrafya Becerilerini Kullanma” sorular örnekte görüldüğü gibi bazen öğrencilerin coğrafi bilgilerini de işe katarak harita üzerinde yorum yapmalarına, bazen de harita okumayla elde ettiği bilgileri istenen farklı bir uygulama ile birleştirmesine yöneliktir. Genel anlamda çizilen haritalara yönelik soru ve uygulamalar öğrencileri tarihsel olayları mekâna konumlama ve tarihsel olayları coğrafi sınırlar ve koşullar içerisinde görme ve yapılandırmaya yöneliktir.

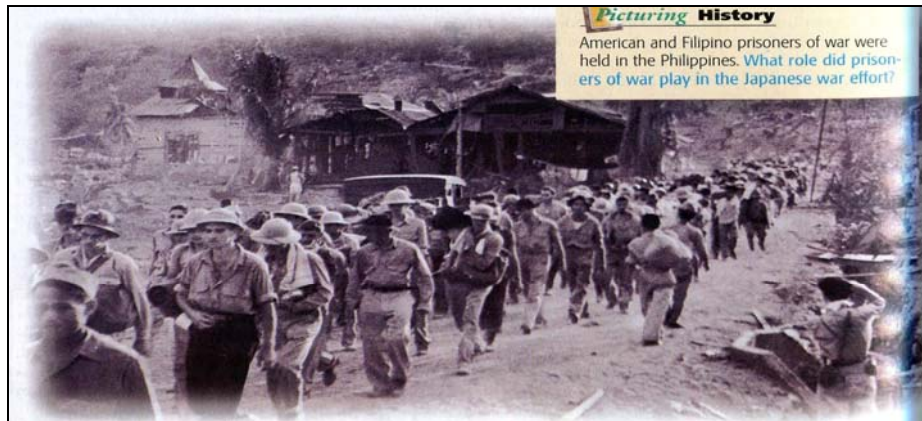
Fotoğraf ve Resimler Glencoe World History (2003) kitabında kaşımıza “Tarihi Resimler” başlığı altında yansıtılan üç resim çıkmakta ve bu üç resmin bitişiğinde aşağıdaki sorular yer almaktadır:

Şekil 4.48 1937 yılında İtalyan Ressam Hitler ve Mussolini’yi Tasvir Etmektedir.



Hitler ve Mussoli’ni birlikte hangi ideolojiyi getirdi? (GWH, 2003, s.810).

Şekil 4.49 Amerikalı ve Filipinli Savaş Tutsakları



(GWH, 2003, s.828).

Fotoğrafın paralelinde yer alan “Amerikalı ve Filipinli savaş tutsakları Filipinlerde tutuldu. Japon mücadelesi içerisinde savaş tutsakları ne tür bir rol oynadı? (s.828)” sorusu ve yukarıdaki fotoğrafa paralel olarak yer verilen soru fotoğrafın konusuna yöneliktir.

“Çok sayıda Japon aile Kaliforniya’nın kuzeyinde Gözaltı Kampına gönderilirken. Siz Amerika’nın savaş sırasında uyguladığı bu politikayı desteklemekte misiniz?” (s.831) sorusu aşağıdaki resme istinaden sorulmuştur.

Şekil 4.50 Japon Ailelerin Kaliforniya’nın Kuzeyinde Gözaltı Kampına Gönderilirken



(GWH, 2003, s.831).

Yukarıdaki fotoğrafa yönelik soru öğrencinin Amerika’nın uyguladığı politikayı kişisel değerlendirmesini içermektedir. Genel olarak şu ana kadar resimlerin bitişiğinde incelediğimiz sorular resmin konusuna yöneliktir, resim üzerindeki ayrıntılarla çalışmaya yönelik değildir. Yapılandırmacı sorgulamaya dayalı bir tarih anlayışının uzantısı olarak her tarihi resim dönemi aydınlatan birer tarihi kanıt niteliğinde olduğunu varsayarsak resimlerin bu anlayış çerçevesinde betimlenmesini içeren sorular eksik kalmaktadır.

Glencoe World History (2003) kitabında alıntılanan “Görsel Analiz Değerlendirme” sorularından bazıları aşağıdaki gibidir:

Sayfa 810’da sanatçının belirlediği resimdeki fikir Almanya ile İtalya’nın müttefik olmasıydı. Yayıncı Hitlerin Mussolini ve İtalya ile ilişkisini

destekleyip desteklemediğine dair resimde ne tür bir bakış açısı vermektedir (s.813).

Sayfa 815'te fotoğraflardaki yıkımlara Lutwaffe tarafından Londra'ya yağdırılan bombalar sebep oldu. Hitlerin bu acımasız stratejisinin Almanlara nasıl yardımcı olduğunu açıklayınız? (s.822).

Sayfa 827'deki resmi inceleyiniz. Okuduklarınız bağlamında en çok rastlanan olaylar serisini tarif ediniz? (s.829).

Bu sayfanın üzerindeki fotoğrafta önemli üç liderin oturma düzeni nasıldır? Üç liderden hangisinin toplantının sonucunda en memnun şekilde ayrıldığını düşünüyorsunuz? (s.836).

Yukarıda görsel materyale yönelik ilk soru “yansıma yapan sorular” kategorisine girmektedir. John Nichol bu tür sorulara “Kapalı Soru” demektedir. Kitapta öğrencinin “Yayıncı Hitlerin Mussolini ve İtalya ile ilişkisini destekleyip desteklemediğini ve resimde yaratıcı ne tür bir bakış açısı vermektedir” sorusu ile resim yapan ya da fotoğraf çeken kişinin kişisel tercih ve değerlendirmelerini sorgulaması istenmektedir. John Nichol'e (1996) göre bu tür sorular tek bir cevapla sınırlandırılmayan ve fotoğraf çeken kişinin düşüncesini yakalamaya yönelik sorulardır.

İkinci soru yorumlanan ifadenin kanıtı niteliğinde olup devamında resimdeki konuyu da kapsayan daha geniş içerikli başka bir soru sorulmuştur: “Hitlerin bu acımasız stratejisinin Almanlara nasıl yardımcı olduğunu açıklayınız?”. Öğrencinin resimden çıkış yaparak sürecin devamını gözden geçirip Hitlerin Almanlara getirdiği olumlu durumu ifade etmesi istenmektedir. Kuramsal bir sorudur. Nichol bu tür kurumsal soruları “resimdeki olayın bir sonraki gelişimine ilişkin öteleme sorusu” olarak sınıflandırır (Akt: Ata, 2001, s.27).

Üçüncü soru bir gözlem sorusudur. Resimdeki olayı anlamaya yönelik sorudur. Yahudi kadın, adam ve çocukların Nazi subayları tarafından alıkonuşunu fotoğraflayan görüntüye yönelik olup öğrencilerden olayla ilgili edindiği bilgilerle bağlantı kurarak, fotoğrafta var olan durumu ifade etmesi istenmektedir.

Son soru ise üç liderin oturma düzeni ve hangisinin toplantıdan en memnun şekilde ayrıldığını tespit etmeye yönelik tarihsel bilgiyi de içeren duyuşsal bir soru niteliğindedir.

GWH (2003) kitabındaki tek tablo II. Dünya Savaşı'nda ölenlerin belirtildiği tablodur. Tablodaki sayısal veriye yönelik tek soru “Soykırım sırasında Almanlar tarafından öldürülenler Yahudi, Polonyalı ve Balkan nüfusunun yüzdesi kaçırır?” (s.839) sorusudur.

4.2.3.1.3 Zaman Algısına Yönelik Sorular

Zaman kavramı tarihteki olayların kronolojik bir dizim içerisinde dönemin koşullarıyla tarihsel bağlam düzeneği içerisinde ilişkilendirilmesinde önem kazanmaktadır. Kitapta bu bağlamda zaman algısına yönelik soruları analiz ederken değişim, süreklilik ve kronolojik düşünme becerisi üzerine kurulu olup olmadığına bakılmıştır. Kitap içerisinde yer yer olayların kronolojik süreç içerisinde düşünülmesine yönelik sorularla karşılaşmaktadır. GWH (2003) kitabında örnek sorulardan birkaçı:

1939 Eylül ayından başlayarak 1945 yılında Japonların teslimiyetine kadar olan süreç içerisinde savaş olan önemli olayları zaman çizelgesi üzerinde takip ediniz (s.818).

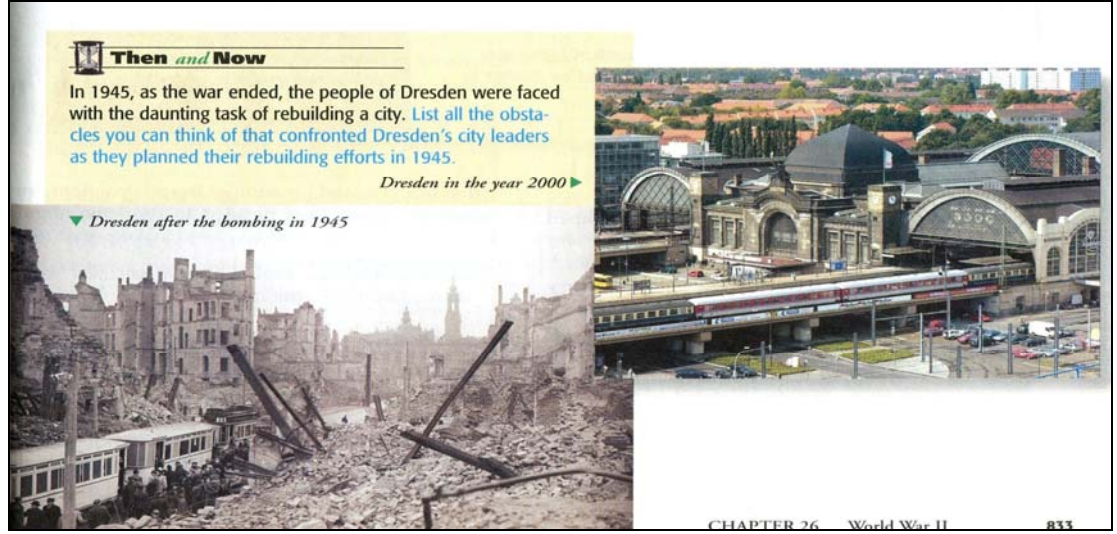
Fransa savaşın başlangıcından ne kadar süre sonra teslim oldu? (s.818).

Aşağıdaki şemayı kullanarak II. Dünya Savaşı ile ilgili olayları kronolojik olarak dizin yerlerini de yazın (s.822).

1945 yılında bombalamadan sonra Dresden şehri, 2000’li yıllarda Dresden (s.833).

Sorular öğrencilerin zaman çizelgesi üzerinde tarihi olayları kronolojik olarak takip etmesini, dizmesini ve küçük hesaplamalar yapmasını içermektedir. Değişim temasına Dresden şehrine yönelik fotoğraflar örnek gösterilebilir.

Şekil 4.51 1945 yılında bombalamadan sonra Dresden, 2000’li yıllarda Dresden



(GWH, 2003, 833).

“1945 yılında bombalamadan sonra Dresden, 2000’li yıllarda Dresden” Dresden ile ilgili verilen fotoğraflar değişim kavramı üzerine odaklanmasına karşın maalesef değişimi ortaya çıkartmak amaçlı fotoğraflara yönelik bir soru sorulmamaktadır. “1945 yılında şehrin yeniden inşa etmek isteyen yöneticilerin nelerle karşılaşacağı sorulmaktadır” sorusu ile 1945 yıllarında Dresden koşulları ortaya çıkartılmak istenmektedir.

4.2.3.2.2 Tarihsel Kavramaya Yönelik Bağlantı Soruları

Bu bölümde kaynak ve tarihsel anlatıdaki olay ve olguları tanımlama, çıkarım yapma, temel öğeleri listeleme, en önemli şeyleri tespit etme, sebep sonuç ilişkisini sorgulatmaya yönelik soruların iç kritiği yapılmaya çalışıldı. Ders kitabında II. Dünya Savaşı ünitesinde yer verilen soruların %39.21’ kavrama düzeyindedir.

Analiz ettiğimiz ABD tarih ders kitaplarında GWH’de dahil tarihsel kaynaklar üzerinde çalışmaya yönelik soru ve aktiviteler yok denecek kadar azdır. Kitapta yer alan sorular aktarılan tarihsel bilgi üzerine yapılandırılmaktadır. En sık karşılaşılan sorular aktarılan tarihsel bilgiyi bilmeye, kavramaya, sıralamaya ve sebep sonuç

ilişisini kurmaya yöneliktir. Glencoe World History’de yer alan sorulardan bazıları sunulan tarihsel bilgi üzerinden öğrencileri tespitler yapmaya yöneltmektedir.

Almanların ilerleyişini duraksatan ilk şey neydi? (s.817).
1941 ilkbaharında Hitlerin Sovyetleri işgal etmesini geciktiren şey neydi? (s.817).
ABD’nin savaşa girmesine sebep olan olaylar (s.822).
Einsatzgruppen’in görevi neydi? (s.828).
ABD’de hangi tür uçaklar Japon hedeflerini yoğun şekilde bombalamada kullanıldı? (s.836).
ABD’nin savaşa girmesine neden olan olay? (s.838).
Hitler Almanya’nın genişlemesi için nerede daha fazla yaşam alanı bulacağına inandı? (s.812).
Doğu Avrupa’daki yerleşim alanlarında Hitlerin imajı nedir? (s.825).

GWH (2003) ders kitabında bazı sorularda eleştirel düşünme becerisine yönelik olarak sebep-sonuç ilişkisini sorgulatmaya yöneliktir:

Japonya niçin yeni Bir Güneydoğu Asya Düzeni oluşturmak istedi? (s.813).
Stalin Fransa ve Britanya ile Almanya’ya savaş açmak hazırlığındayken niçin Hitler Stalin ile birlikte antlaşma imzaladı? (s. 813).
Almanlar yenilgilerine sebep olan Stalingrad’a niçin saldırdı? (s.821).
Amerikalılar Japon Amerikalılara, İtalyan ve Alman Amerikalılardan niçin daha farklı davrandı?(s.838).

Ders kitabında “Okuma Rehberi” bölümde öğrencilere “Okuma Stratejisi” olarak aşağıdaki tablo sunulmaktadır.

Oluşturduğunuz bir şemada II. Dünya Savaşı’ndaki kilit olayları ve onların savaşın sonuçlanması üzerindeki etkilerini listeleyin.

Olay	Etki

(GWH, 2003, s.814).

Hitlerin Avrupa’daki Yeni Dünya Düzeni oluşturma çabalarından örnekleri ve sonuçlarını oluşturulan şemaya yerleştirin.

Hitlerin Yaptıkları	Sonuçları

(GWH, 2003, s.829).

Tablo öğrencilere okuma stratejisi kazandırma amaçlı olup tarihi olay ya da olguların sebep sonuç ilişkisi içerisinde incelenmesini içermektedir.

GWH (2003) ders kitabında yer verilen bazı sorular durumu özetlemeyi, örneklemeyi ve genel sonuçlar çıkarmayı hedeflemektedir:

Pasajdaki ana fikir nedir? (s.837).

Japonların 1944 yılının sonlarına doğru müttefiklerin hava saldırılarına karşı savunmasızlıklarına örnek verin (s.836).

İngilizler Alman hava saldırısına karşı nasıl hazırlık yaptı? (s.838).

II. Dünya Savaşı dünyadaki denge gücünü nasıl etkiledi? Hangi uluslar dünya güçlerinin çatışmasından ortaya çıktı? (s.839).

GWH (2003) ders kitabında tarihsel kaynak olarak “Tarihi Tanık” adlı bölümde “Stalingrad’da Bir Alman Askeri”nin günlüğünden alıntıya yer verilmiştir. Kaynağı analiz etmeye yönelik aşağıdaki üç soru sorulmaktadır:

Temel Kaynağı Analiz Etme

1. Alman askerleri hangi şehirleri almaya çalıştı.
2. Saldırıda öncelikle Alman askerleri tarafından verilen bilgi tam olarak nasıldı?
3. Hem askerlerin düş kırıklığına hem de Nazi propagandasının etkisine dair hangi kanıtlar var? (s.823).

Bir Alman askerinin günlüğü I. elden temel kaynaktır. Dönemi ve koşulları aydınlatacak kanıt işlevini gören I. elden kanıtlar tarihsel araştırmalarda önemli kaynaklardır. Günlüğe yönelik olarak sorulan sorular kaynaktan istenen bilgiyi öğrenciye tespit ettirmeye yöneliktir. Maalesef kaynağı tarihsel kanıt olarak niteliğini sorgulamaya yönelik bir soru sorulmamaktadır.

4.2.3.2.3 Tarihsel Yapılandırmaya Yönelik Soruları

4.2.3.2.3.1 Problem Çözmeyi İçeren Tarihsel Kaynaklar Üzerinde Çalışmaya Yönelik Sorular

Problem çözme sürecinde karar verme bir dizi aşamadan geçerek verilen bilişsel bir süreçtir. Karar verme bir durum veya problemin çözümüyle ilgili çeşitli seçenekler arasından birinin tercih edilmesine yardımcı olduğu gibi eleştirel düşünmemize de katkıda bulunmaktadır. Aşağıdaki soru öğrencilerde kazandırılmak istenen “Karar Verme” becerisine ait önemli bir uygulamadır. GWH (2003) ders kitabında “Başkan

Truman savaşın sonunda hukuka uygun olarak atom bombasının atıldığının sonucuna vardı. Truman'ın kararını onayladığınızı yada onaylamadığınızı belirten bir makale yazınız (s.836)” sorusu öğrencinin çeşitli tarihi kanıtları ve yorumları analiz etmesine ve sonuçta elde ettiğı bilgiler doğrultusunda sözü değerlendirip tarihi empatik bir süreç içerisinde kararını yeniden yapılandırmasına yöneliktir. Yalnız sorudan önce aktarılan tarihsel bilgi içerisinde bombalama sonucunda Japon insanların yaşadıklarını aktaran bir alıntı ve bilgiye rastlamamaktayız. GWH kitabında tarihsel bir kararın sonucu ölen insanlar ve oluşan yıkımlar oldu-bitti şeklinde aktarılmaktadır. Savaşın acımasızlığının tüm gerçekliğiyle aktarılmadığı bir anlatımda öğrencilerin nasıl bir yorum getireceğı oldukça önemlidir.

GWH (2003) ders kitabında bir hipotezi değerlendirip karar vermeye yönelik bir yönergeye rastlamaktayız:

Bazı tarihçiler Başkan Truman'ın Japonya üzerine atom bombasını kullanmasını Pasifik Savaşı'nı sonlandırdığına inanmamaktadır... Stalin ve ABD ile ilgili öğrendikleriniz doğrultusunda bu hipotezi değerlendiren bir kompozisyon yazınız. Truman'ın diğer fikirleri nedir? Düşünün bir lider bugün aynı kararı verebilir mi? (s.839).

Sunulan hipotez sorusu ile ileri sürülen iddiaya yönelik öğrenciden kendisine sunulan bilgiler doğrultusunda bu iddiayı sınaması istenmektedir. “Japonların elde etmek isteyip de elde edemediğı bölgelerin olumlu ve olumsuz yönlerini açıklayınız” (s.812) sorusu da öğrencileri anlamlı bir değerlendirme yapıp karar vermesi için durumun tüm yönleriyle değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

GWH (2003) ders kitabında tarihsel olgu ve olaya ilişkin öğrencilere yöneltilen aşağıdaki sorular onların kitapta sunulan mevcut bilgileri karşılaştırmalarını, çelişkileri fark etmelerini, çoklu bakış açısıyla değerlendirme yapmaları ve bu doğrultuda kişisel fikirlerini ortaya koyup karar vermelerine yöneliktir:

Avrupa'da sivil yaşam alanlarını bombalayan müttefikler Japonya'da atom bombasının kullanılmasında farklı kararlar mı verdiler? (s.834).
Aşağıdaki Ven şemasını kullanarak Almanların ve Japonların Yeni Düzeni'ni tezatlıkları ile karşılaştırınız? (s.824).
ABD'deki ırkçı gerilimler II. Dünya Savaşına nasıl katkıda bulundu? (s.832).

Haritadaki bilgileri kullanarak Almanya ve İtalya'yı karşılaştıracak bir şema oluşturun. Fazlasıyla agresif olan iki ülkenin daha fazla agresif olmasına neden olacak ne tür sebepler ileri sürebilir? (s.811).

Yukarıda görüldüğü gibi GWH (2003) kitabında karşılaştırma ve bilgiyi değerlendiren sorulara sıkça yer verilmektedir. Bununla birlikte verilen kararların doğruluğunun sorgulanması, etkilerinin tespit edilmesi ve yanlış uygulamaların fark ettirilmesine yönelik uygulamalarla karşılaşabilmekteyiz;

Nazilerin “Nihai Çözümü” ne anlama gelir, Almanya’nın savaş gücünü aksatan Hitlerin “Nihai Çözüm” kararı nasıldır?
Yahudi Soykırımının etkileri nedir?
Japonların işgal bölgelerindeki politikalarından uygunsuz olanlara örnekler veriniz? (GWH, 2003, s.829).

GWH (2003) tarih ders kitabında tarihsel kaynaklar üzerinde öğrencilerin çalışırken dikkat etmesi gereken ayrıntılara yönelik sorulara çok sık yer verilmemekle birlikte taraflılığı tespit etmeye yönelik karşımıza çıkan ilk soru şu şekildedir:

Sayfa 810’da sanatçının belirlediği resimdeki ana fikir Almanya ile İtalya’nın müttefik olmasıydı. Resim Hitlerin Mussolini-İtalya ile ilişkisini destekleyip desteklemediğine dair ne tür bir bakış açısı vermektedir? (s. 812).

Öğrenciden tarihsel bir kaynak olarak değerlendirilen resimden, yapana ait genel kanıyı tespit etmesi istenmektedir.

GWH (2003) ders kitabında bölümün sonuç kısmında “SKILLBUILDER”, “Eleştirel düşünme: Bilgiyi Sentezleme” başlığı altında aşağıdaki etkinliğe rastlamaktayız:

Mevcut olayla ilgili iki kaynaktan bilgiyi bulunuz ve kısa bir rapor yazınız. Rapor için temel ve ikinci kaynağı bulmaya çalışınız. Bu soruları cevaplayınız: Bu kaynaktaki ana fikir nedir? Her bir kaynak sizin konuyu anlamınıza nasıl yardımcı olur. Kaynaklar birbirini desteklemekte mi yoksa çelişmekte midir? Eğer çelişiyorsa raporunuza bu çelişen bilgiyi nasıl dâhil edeceksiniz (GWH, 2003, s.837).

Yukarıdaki aktivite öğrencilerin birer tarihçi gibi tartışmalı tarihsel kaynaklar üzerinde kendi bakış açılarını yapılandırmalarına olanak tanımaktadır. Bu anlayışı kitapta tam anlamıyla yer bulmamaktadır.

Aşağıdaki aktivite ile öğrenciler aktarılan tarihsel bilgi üzerinden farklı yaklaşımları tespit etmeye yönlendirilmekte ve düşüncelerini ifade edecek makale yazmaları istenmektedir:

II. Dünya Savaşı sırasında Japonya'nın Asya'da koloni yönetimi ile ilgili farklı yaklaşımını ve savaştan önce Avrupalılara yaklaşımını inceleyen bir makale yazınız. İki tarihi sürecin her birinde önemli kişi, olay ve yerler hakkında bilgiler yer alsın (GWH, 2003, s.839).

Makale yazmak, rapor oluşturmak gibi bu tür yazma aktivitelerinde, çizimlerde kişi oluşan tarihsel boşlukları tarihsel düş gücünü kullanarak tamamlar. Bu şekilde kişi kendi tarihsel gerçeğini yapılandırmaktadır.

Kitapta araştırmalarda internet önemli bir veri kaynağı olarak görülmektedir. Aşağıdaki alıntıda görüldüğü gibi GWH kitabında bazı aktiviteler öğrencileri kitap dışında internet ve kütüphanelerde araştırma yapmaya yönlendirmektedir.

İnsanların casus olmak için farklı gerekçeleri vardı. Sıralanan gerekçeler birilerinin casus olması için neden olabilir. Barış olması için farklı gerekçeleriniz var mı düşününüz? İnternet ya da kütüphaneden faydalanarak casusların yaptıklarını araştırınız? Bilgi toplamak için bu gün hükümetler ne tür metotlar kullanmaktadır? (GWH, 2003, s.819).

Güncelleştirilen sorular öğrencileri yaşadığı dönem içerisinde aynı duruma yönelik var olan benzer ya da farklı gelişmeleri tespit etmesine olanak tanımaya yöneliktir.

4.2.3.2.3.2 Tarihsel Bağlam İçerisinde Öğrencinin Düş Gücünü Harekete Geçiren Soru ve Aktiviteler

Öğrencilerin bu bölümdeki aktivite ile II. Dünya Savaşı koşullarında yaşadıklarını tasavvur etmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. O dönemin koşullarını anlamalarına, verilen kararları empatik bir süreçle sorgulamalarına ve süreç içerisinde tarihi bir kişilik olarak rol almalarına fırsat verip düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanınmaktadır. Öğrenciler küçük tarihçiler olarak geçmişini anlayabilmeleri için farklı zaman diliminde yaşayan insanların dünyayı nasıl algıladıklarını görmek durumundadır. Tarihi empati dönemi tarihsel koşullar içerisinde anlayıp

değerlendirmek için tarih eğitiminin gerçekleştirmek istediği önemli amaçlarından biridir. GWH (2003) ders kitabında bu bağlamda yer alan aktiviteler:

1938 yılında bir İngiliz gazetesinde editör olduğunuzu düşününüz. Bakış açınıza uygun başlıklar yazınız. Savaştan kaçınmalarını sağlayacak öneri başlıklar kullanınız. (s.813)

Siz II. Dünya Savaşı sırasında Kaliforniya’da yaşadığınızı hayal ediniz. Kaliforniya’nın Japonlar tarafından istila edilmesi ile ilgili olasılıklar hakkında makale yazınız. Siz istilanın olacağına ya da olmayacağına dayanarak tercih yapınız. (s.822).

Siz 1941 yılında Hitler grubunun bir üyesi olduğunuzu hayal ediniz. Hitler Nihai Çözüm ile ilgili bir uyarı verdi. Siz Hitleri Yahudileri ölüm kampına gönderme planından vazgeçmesi için ileri süreceğiniz sebepleri genel hatlarıyla içeren bir mektup yazınız. (s.829).

Değerlendirme içerisinde “Tarih Yazma” ile ilgili etkinliklerden öğrencinin tarihsel düş gücünü kullanması tarihsel empati yapmasına yöneliktir. İlk üç soru Öğrencinin perspektif alma ve perspektif geliştirmesini içermektedir. “1938 yılında bir İngiliz gazetesinde editör olduğunuzu düşününüz” uygulaması o dönem içerisinde yaşayan editörün perspektifinden bakmayı gerektiren taraflı bir tarih anlayışını da ortaya koymaya yönelik bir aktivitedir.

İçeriğe paralel kitaptaki aktiviteyi analiz ettiğimizde “Siz 1941 yılında Hitler grubunun bir üyesi olduğunuzu hayal ediniz...” ile başlayan etkinlik ile “Başkan Truman’ın kararını onaylayıp onaylamadığınız belirten bir makale yazınız” yönergesini içeren etkinlik öncesi aktarılan tarihsel anlatı bölümleri içerik olarak zayıf kalmaktadır. Öğrenciden Hitler’e ait bir grubun üyesi olduğunu düşünmesi istenirken tarihsel bilgilerin aktarıldığı bölümlerde Hitler’in kendisine karşı çıkan Almanlara karşı neler yaptığına dair ayrıntılı bilgi verilmemektedir. Dolayısıyla öğrenci düş gücünü kullanırken Hitler’den çekinen bu grupların yaşadıklarını bilmemesi empatik sürecin işleyişini zayıflatabilir. Öğrenci dönemin koşullarını anlamada yetersiz kalacağından yazacağı fikirler bugüne ait olabilir. Tarihî kanıtlar olmadıklarında, hatta bazı durumlarda az bulunduklarında bile tarihi empatik süreç sağlıklı işlemez. Öğrencilerin tarihî olayları daha derinlemesine anlayabilmeleri, tarihî kanıtları incelemesi ve değerlendirebilmesi için yeterli tarihsel anlatı ve kanıtın

olması şarttır. Ki Başkan Truman ile ilgili aktivitede de bombalama sonucunda Japon insanların yaşadıklarını aktaran bir alıntı ve bilgiye rastlamamaktayız. Sonuç ölen insanlar ve yıkımlar olarak oldu bittiye getirilmiştir. Savaşın acımasızlığının tüm gerçekliğiyle aktarılmadığı bir anlatımda öğrencilerin nasıl sağlıklı bir yorum getireceği muallâktadır.

4.2.3.2.3.3 Öğrenciye İşbirliği İçerisinde ya da Bireysel Çalışarak Tarihsel Duyarlılık Kazandıracak Yapılandırmacı Soru ve Aktiviteler

İş Birliğine Dayalı Öğrenme Grubu (Cooperative Learning Group): Ortak öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek ve elde edilen verimden tüm üyelerin yarar sağlaması esasına dayanan öğrenme grubudur. İşbirliği içerisinde öğrenenler problemleri incelemeli, bilgi kaynaklarına ulaşabilmeli, çözüm önerileri geliştirebilmeli, görüşlerini paylaşmalı, diğer görüşleri eleştirmelidir. Yapılandırmacı yaklaşımda önem kazanan işbirliğine dayalı öğrenme sosyal yapılandırmacı bir yaklaşımda oldukça önemlidir. Bireyin yüksek düzeyde düşünmeye teşvik edilmesi ve diğer arkadaşlarıyla diyalog kurma fırsatının sağlanması öğrendiklerini yapılandırmasında destek ve açılım kazandırmaktadır.

Okul sonrası yeni bir klüp için finansman bulmayı düşünmek ister misiniz? İstediklerinizi yapmak, makaleleri ve raporları okumak için okul yönetimi ve diğer arkadaşlarınızla konuşmaya ihtiyacınız olacak. İhtiyaç duyduğunuz tüm bilgileri toplayınca size yardımcı olacaklarla birlikte en önemlilerini işaretleyip sentezleyin (GWH, 2003, s.837).

Yukarıdaki aktivite öğrencilere işbirliğine yönelik olarak yaptırılan tek etkinliktir. Ünite içerisindeki başka bir aktivite yoktur var olan sorularda öğrencilerin bireysel çalışmasına yöneliktir.

4.2.3.3 Glencoe World History Ders Kitabının NCSS, NCHS ve Teksas Sosyal Bilgiler Programına Göre Yorumsal Analizi

Teksas eğitim komisyonunun yayınladığı Sosyal Bilgiler Standartları'nın içerik başlığında “Sosyal Bilgilerin temel amacı 21. yüzyılda devlet ve ulusumuzun liderleri olarak öğrencilere gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır” ibaresi yer

almaktadır. Devamında da “kamu eğitiminin amacı öğrencileri sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak yetiştirmek” ifadeleri de geçmektedir. Davranışçı yaklaşımın izlerini sürdüğümüz sosyal bilgiler programı tarih, coğrafya, vatandaşlık, ekonomi, yönetim, kültür, bilim, teknoloji ve sosyoloji gibi farklı disiplinlerin işbirliğini içermektedir. Bu disiplinlerin her biri “okuma ve yazma”, “teknolojiyi kullanma”, “bilgiyi analiz etme ve yerleştirme”, “problem çözme ve karar verme” becerileri ile “21. yüzyıl için vatandaşlık”, “olgu, kavram ve bilgi”, “entelektüel beceriler” ve “temel demokratik değerler”i içeren amaçların bileşiminden oluşmaktadır (TEA, 1999, s.10).

Teksas eyaletinde okutulan Glencoe McGraw Hill yayınevine ait World History tarih ders kitabını NCSS, NCHS ve eyalet programı doğrultusunda gözden geçirdiğimizde coğrafya, bilim ve teknoloji, tarih, politika ve vatandaşlık disiplinleri doğrultusunda disiplinler arası bir yaklaşımla şekillendiğini görmekteyiz. İngiliz ve bazı Amerika tarih ders kitaplarında ihmal edilen öğrencilerin coğrafi becerilerinin gelişimine yönelik uygulamalar Glencoe World History kitabında yer bulmaktadır. “Coğrafi Beceriler” başlığıyla öğrenciler II. Dünya Savaşı’yla ilgili yer isimlerini ve savaş sahasının genişleyen sınırlarını belirlemeye, ülkelerin fiziksel koşullarını harita üzerinde çalışmaya yönlendirmektedir. Kitapta II. Dünya Savaşı’nın gerçekleştiği mekânlara ait resimler öğrencilerin tarihi olayları mekânsal olarak algılama düzeylerini geliştirmede kullanılmaktadır.

- Bilim, teknoloji, kültür, politik ve ekonomik tarih aracılığıyla tarihsel anlayışlarının gelişmesine yardımcı olmalıdır (NCSS, 2004, s.42).

NCSS’nin belirlediği bu kriter Glencoe World History kitabında uygulanmaktadır: “Anahtar olayları gözden geçirme” başlığı altında “Coğrafya, bilim ve teknoloji, tarih, politika ve vatandaşlık” ile bağlantılı disiplinler arası bir tarihsel anlayışın geliştirilmesine yönelik sorularla tarihi olay ve olguları aydınlatacak ek kaynak çalışmalarına ağırlık verildiği görülmektedir. Ders kitabında Bilim ve Teknoloji’nin II. Dünya Savaşı’nda oynadığı rolü fark ettirmeye yönelik “Online Tarih” ve “Teknolojik Becerileri Kullanma” başlığı ile öğrenciler konu ile ilgili web sitesi ya da sitelerine yönlendirilerek teknolojiyi kullanma alışkanlıkları geliştirilmeye

çalışılmaktadır. Bu şekilde öğrenciler teknoloji aracılığıyla internet üzerinden farklı kaynaklardan bilgi toplamaya, topladıklarını analiz etmeye ve sorunun cevabını kişisel olarak yapılandırmaya yönlendirilmektedir.

Teksas eyalet programı bilişsel stratejileri, çoklu zekâyı, yapılandırmacı ve davranışçı öğrenme teorilerini içermektedir. Program içerisinde yaklaşımların amaca uygun bir şekilde kullanılması sık sık vurgulanmaktadır. “Öğretmenler öğrencilerin cevap vermelerini teşvik etmek için (davranışçı), aktif öğrenme deneyimleri ile işbirliği içerisinde olmalıdır” şeklinde öneriler programda yer almaktadır (TEA, 1999, s.40).

Öğretim yöntemleri:

- Kavram öğretimi
- Öğretimin genelleştirilmesi
- İşbirliğine dayalı öğrenme
- Sorgulayarak öğrenme
- Proje tabanlı öğretim
- Problem çözme ve karar verme
- Görsel stratejiler
- Rol play ve simülasyon
- Tartışma
- Sınıf merkezli öğrenmeler (TEA, 1999, s.48-53)

GWH (2003) ders kitabında yukarıdaki öğretim yöntemleri içerisinde uygulamada en arkada kalan işbirliğine dayalı öğrenmedir. Kitapta bireysel çalışmalar ağır basmaktadır. İncelenen diğer ABD tarih ders kitaplarının aksine GWH kitabında kavramlar önemszenmiştir. Kavramlar her ünite içerisindeki bölüm başlangıçlarında, ünite içerisindeki bölümlerde ve bölümlerin sonuç kısmında sıralanmaktadır. Genel olarak tarihsel anlatı bölümlerinde kavramların tanımı yapılmaz. Tanımlamaya yönelik izlenen yol içerikte kavramı anlatan örnek ya da örneklem üzerinden öğrencinin bir genellemeye ulaşmasını sağlamaktır. Kavram öğretimine ayrı bir önem verilmektedir.

- Ders kitabında yer verilen öğretim yöntemleri öğrencileri problem çözme ve karar verme becerilerini kullanarak çoklu zekâlarını da işin için katarak yapılandırmacı bir yaklaşım içerisinde çalışmaya yönlendirmektedir. NCHS'nin (2004) belirlediği kriterlerde tarihsel konuları analiz etme ve karar verme öğrencilere yaptırılması gereken önemli bir aktivitedir. GWH kitabında sorulan soruların %43,70'i olayları sebep sonuç ilişkisi içerisinde sorgulamaya, içeriği analiz etmeye, problem çözme ve karar vermeye yöneliktir. Sorular öğrencileri grup çalışması içerisine sokmaktan ziyade onların ileri sürülen bir fikri tartışmasını, sorunu çözmesini ve karar vermesine yönelik bireysel çalışmaları ön plana almaktadır. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye ayrı bir önem verilmektedir.
- Öğrenenlerin tarihsel metinleri gerçeğe uygun olarak yeniden yapılandırabilmesi için tarihsel anlamasını geliştirmesine; tarihsel anlatıda önemli soruları ele alıp tanımlamasına; tarihsel harita, şema ve düzenlenen diğer grafiklerden faydalanmasına çalışılır (NCSS, 2004, s.42).

NCSS'de “Öğrenenlerin tarihsel metinleri gerçeğe uygun olarak yeniden yapılandırabilmesi için tarihsel anlamasını geliştirmesine; tarihsel anlatıda önemli soruları ele alıp tanımlamasına” yönelik olarak belirlenen bu ilke “Anlam Derinliği İçin Plan” olarak Teksas Sosyal Bilgiler Programı’nda isimlendirilmektedir. “Anlam Derinliği İçin Plan” Wiggins and McTighe (1998) tarafından tasarlanmıştır (TEA, 1999, s.54-55).

Tablo 4.10. Anlam Derinliği için Plan

Kadran	Tanım	Değerlendirme	Örnek Verme
Açıklama			
Yorum			
Uygulama			
Perspektif			
Empati			
Kişisel Bilgi			

GWH (2003) ders kitabında bu plana yönelik ilk uygulama ünite giriş bölümlerinde “Okuma Kontrolü” başlığı altında sunulmaktadır. İçerik başlığı altında:

Tanımlama: Tanımlamaya yönelik sorular bir bölge ve alanın konumunu ve konumunun önemini belirlemeye yöneliktir.

Açıklama: Sebep sonuç ilişkisini sorgulamaya yöneliktir.

Özetleme: Var olan bilgiyi özetleme ve sıralamaya yöneliktir.

Değerlendirme: Genel değerlendirmeyi de içeren bu bölüm yorum yapmayı ve kişisel değerlendirmeyi içermektedir.

Ders kitabında anlam derinliğine yönelik ikinci uygulama ünite sonuç bölümlerinde “Uygulamalı Görevler: Bölüm Değerlendirme” başlığı altında sunulmaktadır.

Tablo 4.11 Uygulamalı Görevler: Bölüm Değerlendirme

Anlamayı Kontrol Etme
1. Tanım
2. Kişi
3. Yer
4. Açıklama
5. Listeleme
Eleştirel Düşünme
6. Açıklama
7. Bilgi Sıralama
Görsel Analiz
8. Analiz
Tarih Hakkında Yazı
9. İkna Edici Yazma

Bu bölümde “Anlamayı Kontrol Etme” başlığı içerisinde “Görsel analiz ve tarih hakkında yazı” maddeleri yer almaktadır. Görsel analiz, doğrudan görsel materyale yönelik olabildiği gibi görsel materyalde resmedilen konuya yönelik soruları da içerebilmektedir. Ders kitabında görsel materyaller olarak sınıflandıracağımız harita ve şemalar içerikteki konunun anlaşılmasına yardımcı olacak şekilde düzenlenmiştir. Tarih hakkında yazı, öğrencilerin bu bölümdeki aktivite ile II. Dünya Savaşı koşullarında yaşayacaklarını tasavvur etmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Bölüm perspektif alma ve perspektif geliştirmenin gerçekleştirildiği bir içeriktedir. Öğrenenlerin o dönemin koşullarını anlamalarına, verilen kararları empatik bir

süreçle sorgulamalarına ve süreç içerisinde tarihi bir kişilik olarak rol olmalarına fırsat verip düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanımaktadır.

Teksas eyalet programında yapılandırmacı anlayış içerisinde her öğrencinin geliştirdiği bilgi ağı eşsiz olarak görülür çünkü bilgi ağı önceki öğrenmeler ve bireysel deneyimlerle temellendirilmiştir. Bu ağlar sırasıyla öğrencilerin öğrenme yeteneklerini, algılamalarını, anlamalarını, olayların anlamını ilişkilendirmelerini, kavramalarını ve anlamı yapılandırmalarını etkiler. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme eski fikirler, önceki anlamalar ve yeni bilgilerle bağlantılı olarak oluşur. Süreç öğrencilerin bağlantı oluşturmalarına ya da yeni bilgi ağları oluşturmalarına yardım eder. West, Farmer ve Wolf (1991) bu durumu bilişsel strateji olarak adlandırır. Programda değerlendirme ve öğretim yöntemlerinde bilişsel stratejiler eski ve yeni bilgiler arasında bağlantı oluşturmada kullanılır (TEA, 1999, s.45). Programda bilişsel stratejilere yapılan temel vurgu bilişsel yapılandırmacı bir yaklaşımı da ortaya koymaktadır.

Programda vurgulanan bilişsel yaklaşımın ders kitabına yansımaları olarak GWH kitabında diğer tarih ders kitaplarından farklı olarak “Giriş Soruları” ile karşılaşmaktayız. Giriş soruları, bölüme hazırlık soruları niteliğindedir. Soruların içeriği yeni konuyla ilgilidir. Konuya ilişkin ön bilgi niteliği taşıyan sorular bölümde sunulan metinlere, tarihsel yazılı ve görsel kaynaklara daha organize bir şekilde yaklaşılmasına ve gerekli bağlantıların yapılmasına yardımcı olabilecek içerikte sunulmaktadır. Ön bilgi niteliğinde olan önceki olaylarla ilgili kronolojik sıralama öğrencilerin geçmişle ilgili bilgilerini güncelleyerek yeni bilgilerini anlamasına ve geçmiş üzerine yapılandırmasına aracılık edecek şekilde düzenlenmektedir. GWH kitabında bağlantı, başlangıç soruları ve kavram çalışmasına yönelik soru ve aktiviteler %17.64 civarındadır.

Eyalet programı içerisinde öğrencilerin performansını ölçmek için çoklu tip değerlendirmeden bahsedilmektedir: Birinci tip değerlendirme geleneksel sözlü ve gözleme dayalı notlar ile yazılı sınavlar ve testlerden oluşur. Bu tip değerlendirme davranışçı yaklaşımın etkili olduğu birinci tip değerlendirmedir. İkinci tip değerlendirme akademik teşvik içeren bilgi ve beceriyi içeren bir değerlendirmedir.

Değerlendirme içerisinde “gerçek ödevler” performans ödevlerine benzetmekle birlikte aralarındaki fark verilen görev ya da ödevin gerçek bağlamla ilişkili olmasıdır (TEA, 1999, s.53-56-57). Programdaki bu açıklama değerlendirmede yapılandırmacı bir yaklaşım ile davranışçı bir yaklaşımın bir arada olduğunu göstermektedir. Bu anlayış ders kitaplarına da yansımaktadır. II. Dünya Savaşı ile ilgili ünitenin sonunda “Değerlendirme ve Aktivite” bölümünde “Online Tarih, kendini sına” başlığı altında öğrenciler Web sitesinde belirtilen adresteki test sorularını çözmeye yönlendirilmekte ve kitapta ilgili bölümün sonunda da konu ile ilgili test sorularına yer verilmektedir. Bu uygulamalar davranışçı yaklaşıma dair genel bir içerik oluştururken “Eleştirel Düşünme”, “Kaynakları Analiz”, “Tarih Hakkında Yazma” ve “Karar Verme” başlıkları altında ise yapılandırmacı yaklaşımı içeren uygulamalara yer verilmektedir.

NCHS’nin (2004) tarihsel düşünme becerileri içerisinde gruplandığı “Tarihsel Anlayış”ın gelişimine yönelik uygulamaları GWH (2003) kitabını değerlendirdiğimizde “Tarihsel anlatı ya da dokümanın dayandığı kaynağı ya da yazarı tanımlama ve güvenilirliğini değerlendirme” ye yönelik karşımıza tek soru çıkmaktadır: “Resim Hitlerin Mussolini-İtalya ile ilişkisini destekleyip desteklemediğine dair ne tür bir bakış açısı vermektedir? “(s. 812). Öğrenciden tarihsel bir kaynak olarak değerlendiren resimden, yapana ait genel kanıyı tespit etmesi istenmektedir. “Tarihsel gerçekler ve tarihsel yorumlar arasındaki farkı ayırt etme”ye yönelik küçük çaplı sorular mevcuttur. Tarihsel olgu ve olaya ilişkin bilgileri karşılaştırma, çelişkileri ortaya koyma, çoklu bakış açısını sunmaya yönelik egzersizlerin oranı % 6.86’dır. “Tarihsel pasajın anlamını olduğu gibi yeniden yapılandırma”ya yönelik öğrencinin birer tarihçi gibi tarihsel tartışmalı konular üzerinde uygulamaya dönük kendi tarihsel gerçeğini yapılandıran soruların oranı % 4.90 oranındadır. Bu sayısal oranlar çok yüksek değerleri ifade etmese de öğrencide tarihsel anlayışı geliştirmeye yönelik yapılandırmacı anlayışı sergilemektedir. “Tarih haritasına verileri yerleştirme, sayısal, nitel ve görsel verileri kullanma”ya yönelik egzersizler tarihsel anlatımlarla birlikte sorulmaktadır. Ders kitabında görsel kaynaklara yönelik soru ve uygulamalar %12.74 oranında bir değerdir.

NCSS, NCHS ve Eyalet standartları etrafında şekillenen Teksas Sosyal Bilgiler/Tarih Öğretim programlarının ders kitaplarına yansısı tam anlamıyla birebir değildir. Renkli baskılı, özenle ciltlenen ders kitapları içerik albenisine karşı programlarda belirlenen standartların ders kitabına uygulanışı açısından değerlendirildiğinde zayıf kalmaktadır. Ders kitapları yazarlarının NCHS'nin (2004) "Tüm tanımlanan standartları öğretmenlerin 9-12 sınıflara uygun olarak öğretmesi beklenmez" ilkesini ders kitapları yayınevleri kendilerine ilke edindikleri izlenimi ağır basmaktadır. Bilişsel yapılandırmacı bir yaklaşımın varlığına dair iz sürdüğümüz ders kitapları ve programlar yer yer davranışçı yaklaşım tarafından da şekillenmiştir. Davranışçı yaklaşım Türkiye'de olduğu gibi Amerika'da uygulanan okullarda çoktan seçmeli sınav sisteminin bir yansıması olarak görülebilir. ABD'de öğrencilere 7'den 12. sınıfa kadar yıl sonunda uygulanan çoktan seçmeli sınav sistemine dayanan sorulara ders kitaplarına ve programlara davranışçı yaklaşımın uygulanmasına dair sorumluluklar yüklemektedir.

4.3 Türkiye Tarih Ders Kitaplarında Yapılandırmacı Anlayış

4.3.1 T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı

Analiz edilecek olan T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders kitabı Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından yeni anlayış doğrultusunda hazırlanıp 14.02.2008 gün ve 114 sayılı karar ile ders kitabı olarak kabul edilir ve 2008–2009 yılı öğretim yılında okullarda ders kitabı olarak okutulmak üzere yayınlanır.

Kitabın tamamı 229 sayfa olup sadece % 0.87’si (iki sayfası) İkinci Dünya Savaşı’na ayrılmaktadır. Örneklemin kitabı temsil etmede yetersiz kalacağı gerekçesiyle 7. ünitenin “Atatürk’ten Sonraki Türkiye: İkinci Dünya Savaşı ve Sonrası” tamamı analiz edildi. Bu şekilde analiz edilen sayfa oranı kitabın % 17.03’ünü oluşturmaktadır.

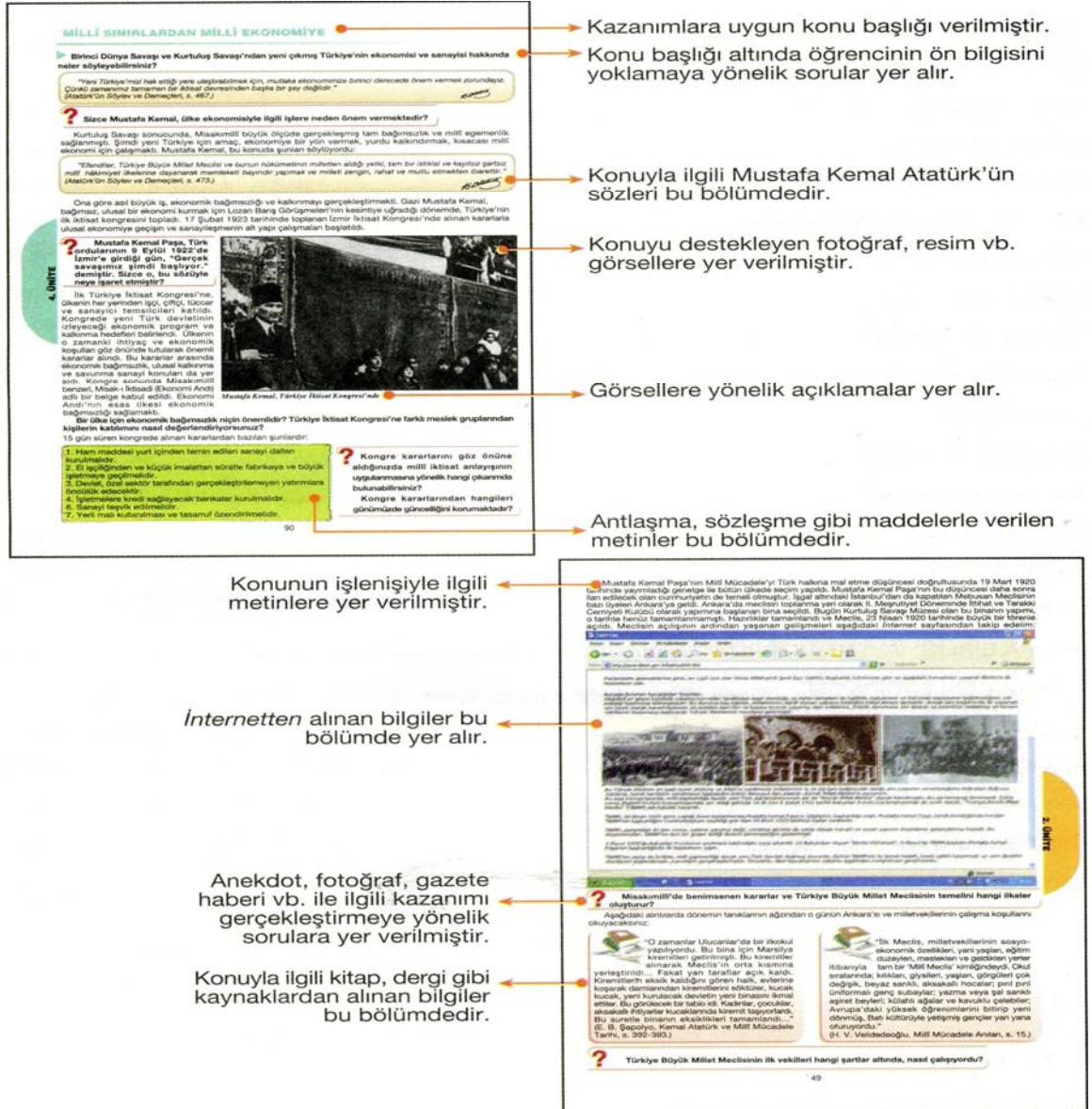
T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (TCİTVA) ders kitabı MEB devlet kitabıdır. İlköğretim sekizinci sınıflara yöneliktir. Şu an 2008’den 2010 yılına kadar okullarda yeni anlayış doğrultusunda hazırlanıp okutulan tek ders kitabı olma özelliğini taşımaktadır. Yazarları Samettin Başol, Tuğrul Yıldırım, Miyase Koyuncu, Abdullah Yıldız ve Ömer Faruk Evirgen’dir.

“Öğrenci” ve “etkinlik merkezli” hazırlanan yeni ders kitapları öğrencinin yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan bir anlayışı yansıtmak amaçlıdır. Bu çalışma ders kitaplarının gerçekleştirmek istenen amaca ne kadar hizmet ettiğini saptamaya yöneliktir.

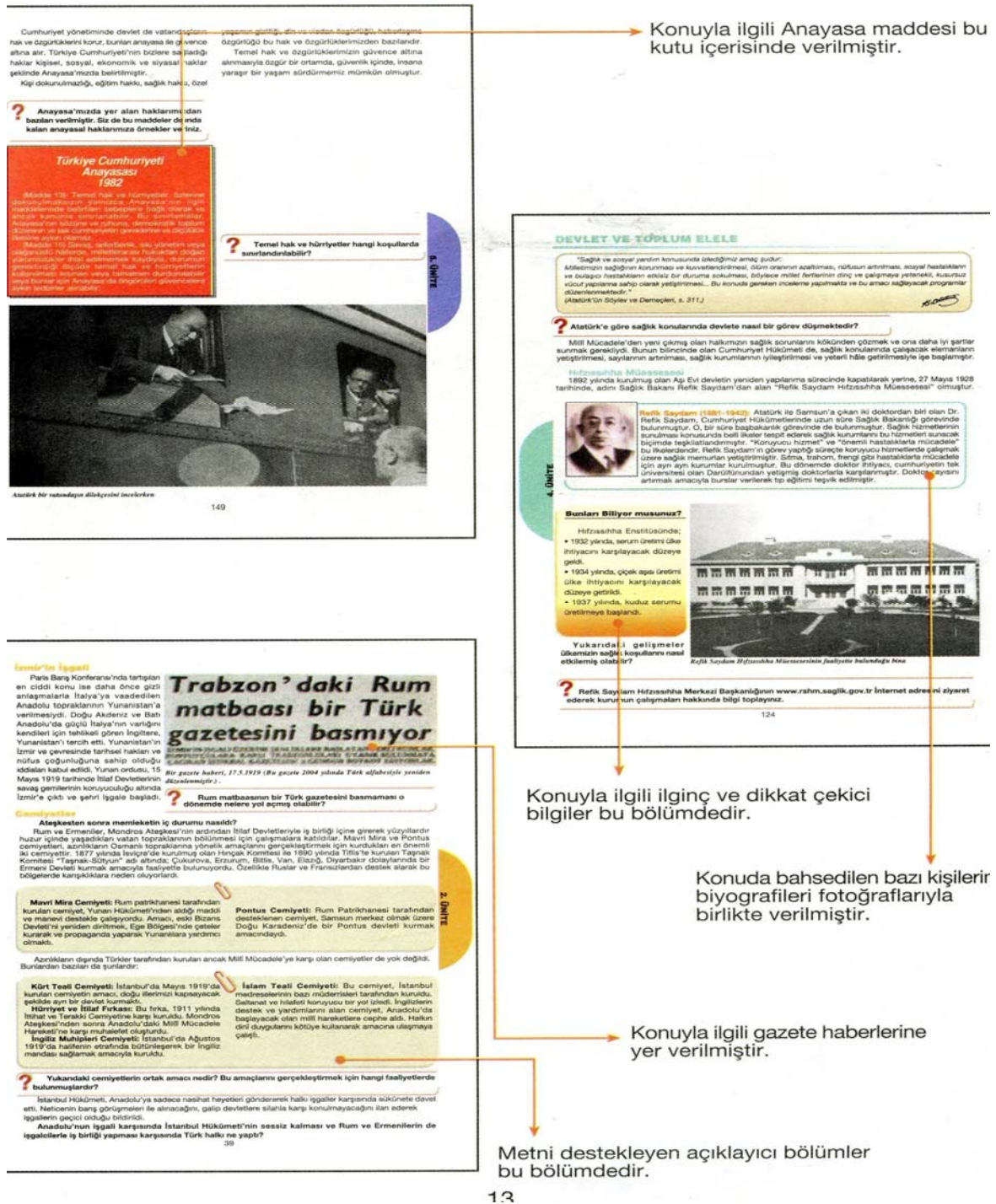
4.3.1.1 T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabının Betimsel Analizi

Kitabın içerik yapılandırılmasına yönelik olarak kitabın başında aşağıdaki “Ders Kitabı Tanıtım” şemasına yer verilmektedir:

Şekil 4.52 TCİTVA Ders Kitabı Tanıtım Şeması I



Şekil 4.53 TCİTVA Ders Kitabı Tanıtım Şeması II



Konuyla ilgili ilginç ve dikkat çekici bilgiler bu bölümdedir.

Konuda bahsedilen bazı kişilerir biyografileri fotoğraflarıyla birlikte verilmiştir.

Konuyla ilgili gazete haberlerine yer verilmiştir.

Metni destekleyen açıklayıcı bölümler bu bölümdedir.

4.3.1.1.1 Üniteye Hazırlık

Ünite içeriğindeki konular sıralandıktan sonra “Üniteye Hazırlık” başlığı ile öğrenciye bir dizi sorular yöneltilmektedir. “İkinci Dünya Savaşı hakkında neler biliyorsunuz?” (TCİTVA, 2009, s.191) sorusu öğrencilerin II. Dünya Savaşı hakkında ön bilgilerini hatırlatmaya dair bir giriş sorusudur. Devamındaki sorularda öğrencilerin yapılandırmacı anlayış doğrultusunda yeni öğrenmelerini eski öğrenmeleri üzerine yapılandırmasına dair hatırlatmayı içeren bir zemin yoklaması ya da yeni öğrenmelerinin alt yapısına yönelik bir zemin oluşturma aktivitesi olarak değerlendirilebilir (TCİTVA, 2009, s.191)

4.3.1.1.2 Yazılı ve Görsel Kaynaklar

II. Dünya Savaşı ve diğer üniteler de sunulan kaynaklar içerisinde Atatürk’ün fikir ve düşüncelerini ifade eden alıntılara rastlanmaktadır. Bu bölüm içerisinde Utkan Kocatürk’ün, “Atatürk’ün Fikir ve Düşünceleri” adlı kitabından bir alıntı mevcuttur:

“Çok zaman geçmeden Avrupa’da bir fırtına kopacak, bu müthiş kasırga, dünyanın her tarafına yayılacak ve insanlık genel bir savaş felâketinin bütün kötülükleri ile bir kere daha karşılaşacak! Bu kanlı, tehlikeli durumda tarafsız kalmak, savaşa katılmamak ve devlet gemisini bu fırtına ortasında hiçbir engelle çarptırmadan yöneterek savaş dışında ve barış içinde yaşamaya çabalamak, bizim için hayati önem taşımaktadır.” 1938. (Utkan Kocatürk, Atatürk’ün Fikir ve Düşünceleri, s. 451.)

(TCİTVA, 2009, s.192).

Öğrenciye yukarıdaki alıntıya ve ders kitabında yer alan diğer alıntılara yönelik çıkarım soruları yöneltilmektedir.

II. Dünya Savaşı ile ilgili iki gazete sayfasına yer verilmektedir: “İngiltere ve Fransa Almanya’ya harp ilan ettiler Japonya bitaraflığını ilan etti.4 Eylül 1939”, “Almanya Japonya’ya harp ilan etti... 25 Şubat 1945” (TCİTVA, 2009, s.192-193).

Şekil 4.54 Bir Gazete Haberi



Bir gazete haberi, 4 Eylül 1939.

(TCİTVA, 2009, s.192).

Yukarıdaki alıntı ve diğer gazete kupürü aktarılan konuyu onaylar niteliğe sahiptir. Kitapta ne gazete başlıkları ne de gazete başlıkları dışındaki içeriğine yönelik herhangi bir soru ya da aktiviteye yer verilmemektedir. Gazetenin içeriği göz ardı edilmektedir. Gazete yazıları çok küçük, okunmaya çalışıldığında da gazetede dilin öğrencinin anlamasını sağlayacak bir yapıda olmadığı görülmektedir. Dil sorunu Türkiye’de Cumhuriyetin ilk dönemleri ve Osmanlı Dönemine ait I. elden kaynakların okuyucu tarafından anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bu soruna yönelik ders kitaplarında çeviri ya da eski kaynaklara yönelik sözlük çalışması yapılmak zorunda kalınabilir.

Bölüm içerisinde iki görsel kaynak karşımıza çıkmaktadır: İlk fotoğraf “Churreill (Çörçil), Roosevelt (Ruzvelt) ve Stalin (Sıtalın) Yalta’da toplanan konferansta, 4-11 Şubat 1945” (TCİTVA, 2009, s.192), diğer ikinci “Hava saldırısı tehlikesine karşı tramvay ampulleri koyu renkliler ile değiştirilmişti” (TCİTVA, 2009, s.193).

Şekil 4.55 Churchill, Roosevelt ve Stalin



(TCİTVA, 2009, s.192).

Şekil 4.56 Tramvay Ampulleri Değiştirilirken



(TCİTVA, 2009, s.193).

Sunulan fotoğraflar tarihsel anlatıyı onaylamaktadır. İlk fotoğrafta tarihsel anlatıda adı geçmeyen II. Dünya Savaşı liderlerine bu şekilde yer verilmektedir. Her iki fotoğraf tarihsel anlatıya kanıt niteliği taşıyan bir içeriğe sahiptir. Bu fotoğraflara yönelik herhangi bir soruya rastlanılmamaktadır. Ünite kapsamında görsel fotoğraf ve resimlere çokça yer verilmesine karşın bu materyallere yönelik soru yok denecek kadar az sayıdadır.

4.3.1.1.3 Tarihsel Anlatı Metinleri

Anlatı neden sonuç ilişkisi içerisinde tarihsel bir bilgiyi aktarmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Anlatı içerisinde çelişki ifade eden cümlelere, karşılaştırmalara

rastlanılmamaktadır. II. Dünya Savaşı içerisinde bahsedilmesi gereken Hitler, Yahudiler, soykırım, Atom Bombası, atılan bombanın Nagazaki ve Hiroşima üzerine korkunç etkisi es geçilmiş önemli isim ve kavramlarına asla yer verilmemiştir. Hitler II. Dünya Savaşı içerisinde yok sayılmıştır. Analiz ettiğimiz diğer Amerika ve İngiltere tarih ders kitaplarında Almanya Hitler ismi ile özdeşleştirilmektedir. II. Dünya Savaşı Hitler ismi etrafında dönmektedir. Türkiye’de ders kitabında ise tersi bir durum söz konusu Hitler’in adı bile geçmemektedir. Bu kapsamda Almanya’nın II. Dünya Savaşı’nı başlatma süreci ders kitabında şu şekilde aktarılmaktadır:

Birinci Dünya Savaşı’ndan sonra imzalanan barış antlaşmaları, devletler arasında kalıcı barışı sağlayamadı. Bu antlaşmalardan birisi de Almanya ile İtilaf devletleri arasında 28 Haziran 1919 tarihinde imzalanan Versay Antlaşmasıydı. Almanya bu anlaşma ile egemenliği altındaki toprakları kaybetti. Ekonomik yükümlülükler altına giren Almanya’nın ordusu da silahsızlandırıldı. İçinde bulunduğu durumdan kurtulmak isteyen Almanya, sanayisini yeniden güçlendirmek için ham madde arayışına girdi. Kendisi ile benzer amaçlar besleyen İtalya ve Japonya ile ittifak yaptı. Almanya’nın 1 Eylül 1939 tarihinde Polonya’ya girmesiyle İkinci Dünya Savaşı başladı (TCİTVA, 2009, s.192).

Yukarıda TCİTVA ders kitabında II. Dünya Savaşı’nın Almanlar tarafından başlatılması ekonomik sebepler üzerine kuruluyken ABD GWH (2003) ders kitabında “Adolf Hitler’in Aryan ırkının üstünlüğü felsefesi Avrupa’da II. Dünya Savaşı’na ve aynı zamanda Yahudi Soykırımına sebep oldu” (s.806) şeklinde savaşa sebep olan başka bir neden üzerinde de durulmaktadır.

Türkiye’nin savaşa katılmamasına rağmen “sosyal ve ekonomik yönden olumsuz koşullar yaşadı” ifadesinin ardından “İstanbul ve birçok şehirde İkinci Dünya Savaşı sırasında hava saldırısı tehlikesine karşı uzun bir süre karartma uygulandı. Belli bölgelerde gece 23.00’ten sonra sokağa çıkma yasağı getirildi... tifo, kolera gibi salgın hastalıkları önleme çalışmaları yapıldı” (TCİTVA, 2009, s.193) ifadeleri ile konu başlığına istinaden kısa bir durum özetlemesi yapılmaktadır. Kitapta konular tarihsel bilgi aktarımına çerçevesinde sunulmakta olduğu görülmektedir. Bilgi aktarımı yazılı ve görsel kaynaklara göre daha ağırlıktadır.

4.3.1.1.4 Ünite Değerlendirmesi

Değerlendirme bölümünde davranışçı yaklaşımın izlerini sürdüğümüz açık uçlu sorulara, eşleştirme sorularına, verilen ifadelerin doğru olup olmadığının işaretlenmesi istenen cümlelere ve çoktan seçmeli test sorularına yer verilmektedir. Değerlendirme bölümünde öğrenciyi araştırma yapmaya, strateji geliştirmeye ve çözüm üretmeye yönlendiren araştırma ödevleri yer almaktadır. Bu ödevler içerik olarak var olan bir durumu değerlendirmeye yönelik olabildiği gibi bir projeyi yapılandırmaya yönelikte olabilmektedir.

4.3.1.2 TCİTVA Tarih Ders Kitabında Atatürk'ten sonra Türkiye: İkinci Dünya Savaşı ve Sonrası Ünite Sorularının İçerik Analizi

II. Dünya Savaşı örneklemin kitabın genel içeriğini yansıtmakta yetersiz kaldığı düşüncesi ile “Atatürk'ten sonra Türkiye: İkinci Dünya Savaşı ve Sonrası” ünitesinin genelindeki sorular analiz edildi.

Tablo 4.12 TCİTVA Ders Kitabında Atatürk'ten sonra Türkiye: İkinci Dünya Savaşı ve Sonrası Ünite Sorularının Dağılımı

Temalar	Kodlar	Yüzde
Anahtar sorular	Başlangıç soruları ve kavram çalışmasına yönelik sorular.	% 12,5
	Görsel kaynaklara yönelik tanımlayıcı sorular	%13.88
	Zaman, değişim ve sürekliliği belirten sorular	
Tarihsel kavramaya yönelik bağlantı soruları	Tarihsel bilgiyi/kaynağı kavramaya yönelik olay ve olguların tanımlama, çıkarım yapma, temel öğeleri listeleme, en önemli şeyleri tespit etme, sebep sonuç ilişkisini sorgulama	%50
Tarihsel yapılandırmaya yönelik sorular	Problem çözmeyi içeren tarihsel kaynaklar üzerinde çalışmaya yönelik sorular	% 19.44
	Tarihsel bağlam içerisinde öğrencinin düş gücünü harekete geçiren soru ve aktiviteler (broşür, poster hazırlama, tarihsel empati, perspektif geliştirme ve alma)	%5.55
	Öğrencinin işbirliği içerisinde ya da bireysel çalışmasına yönelik proje ve ödevler	

Tablo’da kavramaya yönelik soruların % 50 ile en yüksek orana sahip olduğu görülmektedir. Anahtar sorular içerisinde zaman, değişim ve sürekliliğe yönelik herhangi bir soru ile karşılaşmamaktadır. Anahtar sorulardan sonra kitapta yapılandırmacı anlayışı ortaya koymaya yönelik soruların %24.99 ile soruların dörtte birini oluşturduğu görülmektedir. Bu oranların ne ifade ettiği soruların içerik analizi ile ortaya konulacaktır.

4.3.1.2.1 Anahtar Sorular

4.3.1.2.1.1 Başlangıç Soruları ve Kavram Çalışmasına Yönelik Sorular

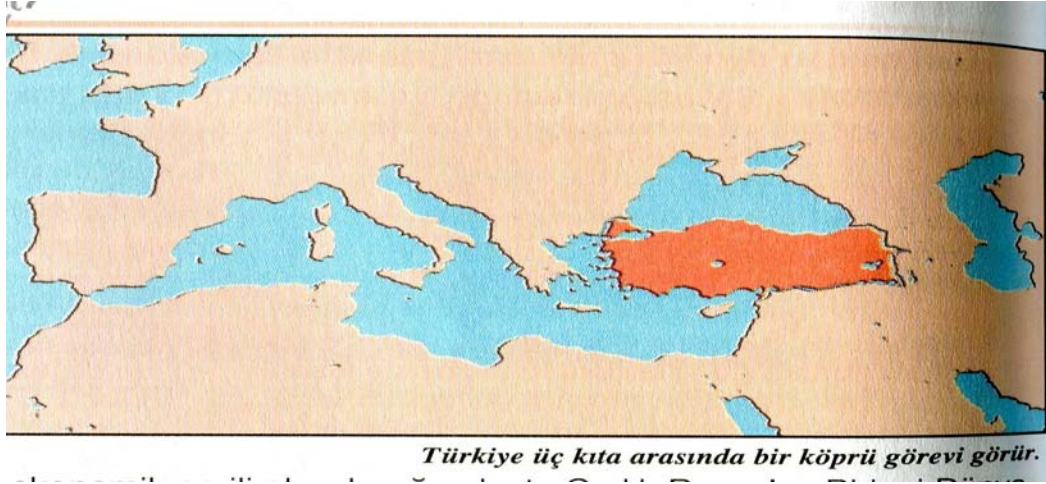
Ünite başında yer alan “Üniteye Hazırlık” soruları konuya giriş niteliğindedir: “İkinci dünya savaşı hakkında neler biliyorsunuz?”, “Avrupa Birliği hakkında neler biliyorsunuz?” (TCİTVA, 2009, s.191) soruları öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerini hatırlatmaya yönelik sorulardır. Yeni bilgiler eski bilgiler üzerine yapılandırılacaktır anlayışını yansıtmaktadır. Bu çeşit soruların dışında “Türkiye’nin diğer ülkelerle ilişkilerinde Jeopolitik konumunun önemi nedir?” türünde öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirici sorular da mevcuttur.

TCİTVA (2009) kitabında kavram çalışmasına yönelik özel bir çalışma söz konusu olmamasına karşın yer yer bazı bölümlerde ilgili kavramlar sorgulanmaktadır. “Kitaba neden ‘Efsane ve Gerçekler’ adı verilmiş olabilir?” (TCİTVA, 2009, s.206) sorusu sorusu kitabın kapağında yer alan başlığı sorgulatmaya dönük bir sorudur Sorunun iki boyutu vardır hem kavramsal çalışmayı içermekte, hem de konuya yönelik bir durumu sorgulamaya dönüktür. Sadece kavramı sormaya yönelik herhangi bir soruya rastlanmamaktadır.

4.3.1.2.1.2 Görsel Kaynaklara Yönelik Tanımlayıcı Sorular

II. Dünya Savaşı ile ilgili herhangi bir haritaya rastlanılmamaktadır. Kitapta yer alan haritalardan biri de şekilde gördüğünüz gibidir

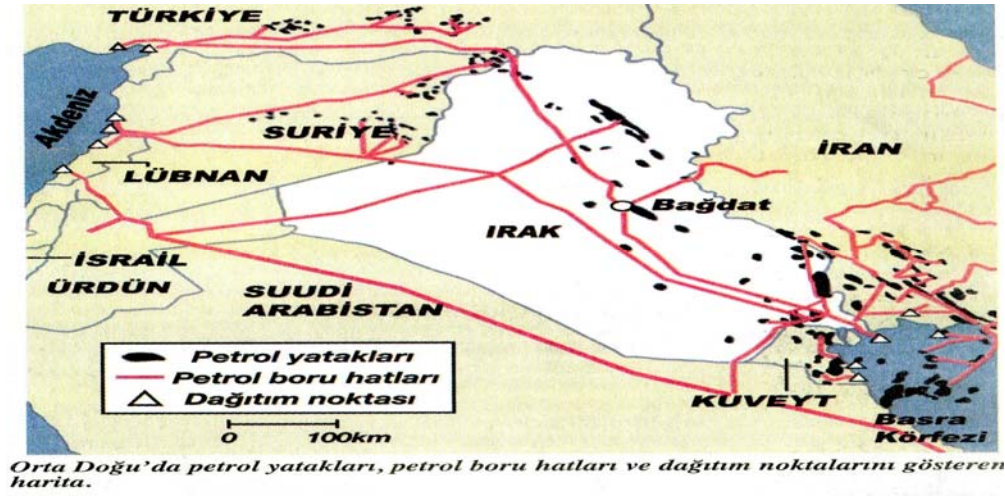
Şekil 4.57 Avrupa Haritası



(TCİTVA, 2009, s.196).

Haritaya istinaden “Yandaki haritaya bakarak Türkiye’nin siyasi konumu hakkında neler söyleyebilirsiniz? Bu konumun Türkiye’ye sağladığı ekonomik ve siyasi avantajlar neler olabilir?” (TCİTVA, 2009, s.196) sorusu öğrenciye yöneltilmektedir. Yandaki harita denilmesine karşın ölçeği olmadığı için harita kavramına girmeyen bir şekil söz konusudur. Çizilen şekil Türkiye dâhil Batı Avrupayı’da içine almaktadır. “Türkiye üç kıta arasında bir köprü görevi görür” alt başlığı ile şekilden de çıkarılacak tek sonuçtur. Şekil üzerinde herhangi bir isim, ülke sınırları enlem, boylam söz konusu değildir. “Yukarıdaki haritayı inceleyerek Kafkas ülkelerini söyleyiniz?” (TCİTVA, 2009, s.209) sorusu da harita değil şekle yöneliktir. Öğrenci burada “Kafkas Ülkeleri” kavramının ne demek olduğunu ve hangi ülkeleri içerdiğini öğrenecek ve bu ülkeleri haritada görüp sıralayacaktır. “Orta Doğu’da petrol yatakları, petrol boru hatları ve dağılım noktalarını gösteren harita” (TCİTVA, 2009, s.211) kitapta ölçeği belirtilen sayılı haritalardan biridir. Pek çok ders kitabında da haritalarda ölçeklerin genel olarak belirtilmemesi sık karşılaşılan bir sorundur. Ders kitaplarına yönelik eleştirilerde bu hata belirtilmesine karşın hatanın devam ediyor olması da ilginçtir.

Şekil 4.58 Ortadoğu Petrol Yatakları ve Dağıtım Noktaları



(TCİTVA, 2009, s.211).

Yukarıdaki haritaya yönelik “Yandaki haritaya baktığımızda Orta Doğu’da yaşanan sorunların genel sebebi hakkında neler söyleyebilirsiniz?” sorusu yer almaktadır. Haritada göze çarpan petrol yatakları ve petrol boru hatlarına yönelik göstergeler öğrenciler tarafından haritanın yorumlanmasına yardımcı olacak şekilde düzenlenmektedir.

Ünite içerisinde “Türkiye’de sayım yıllarına göre toplam nüfus ve yıllık ortalama nüfus artış hızı (TÜİK, 2009)” tablosu verilmektedir.

Tablo 4.13 Türkiye’de Sayım Yıllarına Göre Toplam Nüfus ve Yıllık Ortalama Nüfus Artış Hızı

Tayis 1950 tarihinde Karayolları Genel Müdürlüğü kurulmuştur.

Sayım yılı	Toplam nüfus (milyon)	Yıllık ortalama artış hızı yaklaşık (%)
1927	13,6	-
1935	16,6	2,1
1940	17,8	1,95
1945	18,8	1
1950	20,9	2,2
1955	24,0	2,8
1960	27,8	2,85
1965	31,4	2,5
1970	35,6	2,5
1975	40,3	2,5
1980	44,7	2,1
1985	50,7	2,5
1990	56,5	2,2
2000	67,8	1,8
2008	71,5	1,3

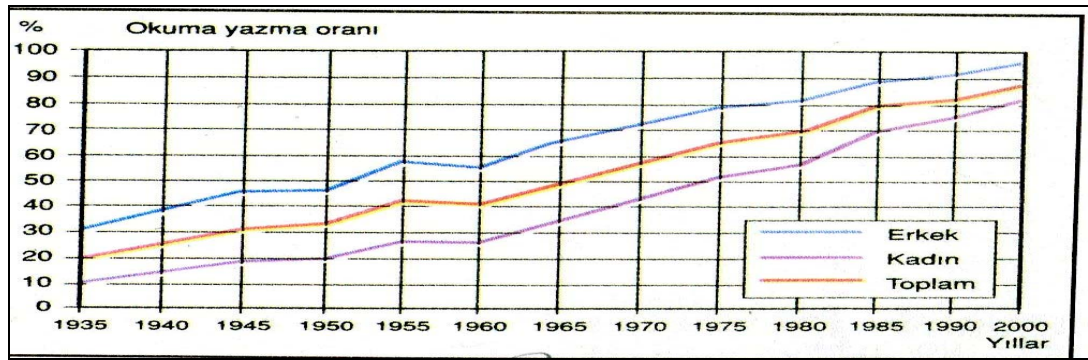
Türkiye’de sayım yıllarına göre toplam nüfus ve yıllık ortalama artış hızı (TÜİK, 2009).

(TCİTVA, 2009, s.198).

Tablo üzerinde “Nüfus artış hızının en düşük olduğu yıl hangisidir? Bu düşüşün sebebi ne olabilir?” sorusuna yer verilmektedir. Soru öğrencileri tablo üzerindeki verileri değerlendirip tarihsel bilgileriyle ilişkilendirmeye yöneltmektedir. “1950-2007 Dönemi Türkiye’nin Dış Ticaret Rakamları” tablosu ardından “İthalat ve ihracatta yaşanan değişimin sosyal hayata yansıması ne olabilir?” şeklinde buna benzer oldukça fazla akademik geniş çaplı araştırma sorularına yer verilmektedir (TCİTVA, 2009, s.198). Soru tabloyu işaret etmeden ifade edilmekte halbuki soru tabloyu içeren yoruma dâhildir. İçerik olarak da sosyo-ekonomik bağlantılar üzerine kurulu disiplinler arası bir yorumu içermektedir. “Ne olabilir?” sorusu geleceğe dönüktür. Buna karşın tablodaki sayısal değerler geçmişe dönük verilerdir. Olanı değerlendirip geleceği görmek açısından “ne oldu?” şeklinde de tabloya yönelik soruya yer verilebilirdi.

Sayfanın devamında 1935-2000 yılları arası kadın erkek okuma-yazma oranını gösteren bir grafik mevcuttur:

Tablo 4.14. 1935-2000 Yılları Arası Kadın ve Erkeklerin Okuma Yazma Oranı



(TCİTVA, 2009, s.201).

Grafiğin başlığı yoktur. Grafik alt başlığında “Türkiye’de okuma yazma oranındaki değişimin ülke kalkınmasına etkisini yukarıdaki grafiği inceleyerek değerlendiriniz.” (TCİTVA, 2009, s.201) sorusu öğrencilere yöneltilmektedir. Grafik cinsiyeti temel alan okuma-yazma oranının yıllara göre dağılımını gösteren bir içeriktedir. Böyle bir grafiğe yönelik soruda cinsiyet önemli değilse başka bir grafik kullanılabilirdi ya da grafikteki cinsiyeti vurgulayan bir soruya yer verilebilirdi.

Fotoğraflar geçmişin birer kanıtı olarak yazılı tarihsel anlatıyı destekleyici niteliğe sahip olmakla birlikte öğrencilere yeni bakış açıları katıp, yaklaşım açılarını da değiştirebilmektedir. Bu kadar önemli bir işlevi olan görsel malzemelerin 7. Ünite’de kullanımına yönelik var olan soruları analiz etmek istediğimizde herhangi bir soru ile karşılaşmadık. II. Dünya Savaşı ile ilgili resimlerden daha önce bahsettiğimizden bu konu dışında diğer fotoğraflara baktığımızda örneğin “Türk askeri Kore’de gösterdiği başarılarla savaşın kaderini değiştirdi” ifadesinin ardından kitapta “Türk askeri Kore’de...” alt başlığı altında Kore’de Türk bayrağını tutan askerler gösterilmektedir. Sağlık alanındaki gelişmelerden bahsedilirken hasta odasında takip edilen hastalar gösterilmektedir. Fotoğraflar ve tarihsel anlatılar arasında içerik bağlantıları mevcuttur. Sunulan malzeme konuyu destekler niteliktedir. Yalnız fotoğraflar üzerinde öğrenciyi çalışmaya yönlendiren bir aktivite, farklı bakış açısına yönelik bir açıklama söz konusu değildir.

4.3.1.2.1.3 Zaman, Değişim ve Sürekliliği Belirten Sorular

Zaman kavramı üzerinde öğrencileri düşündürmeye yönlendiren sorular yoktur. Bazı bölümlerde tarih şeridi üzerinde kronolojik sıralama ya da herhangi bir durumla ilgili kronolojik bir anlatı dizimi karşımıza çıkmaktadır.

4.3.1.2.2 Tarihsel Kavramaya Yönelik Sorular

4.3.1.2.2.1 Tarihsel Bilgiyi/Kaynağı Kavramaya Yönelik Olay ve Olguların Tanımlama, Çıkarım Yapma, Temel Öğeleri Listeleme, En Önemli Şeyleri Tespit Etme, Sebep Sonuç İlişkisini Sorgulama

TCİTVA (2009) ders kitabı içerisinde Atatürk’e ait sözlerden oluşan çok sayıda yazılı alıntı mevcuttur. Bu alıntılara yönelik aşağıda yer verildiği gibi çok sayıda soruya yer verilmektedir:

Atatürk muhtemel bir dünya savaşı karşısında Türkiye’nin nasıl hareket etmesini istemektedir? (s.192).

Yukarıdaki demeçte Atatürk neyi vurgulamaktadır? (s.202).

Atatürk ülkemizin dirlik ve düzenini bozmaya çalışanlara karşı milletimizin nasıl hareket etmesini istemektedir (s.204).

Atatürk'e göre milletimizin huzurunu bozan faaliyetler ülkemize ne şekilde zarar vermektedir? Atatürk bu durum karşısında nasıl önlemler alınmasını istemektedir? (s.204).

“Atatürk’e göre Ermeni Meselesi’nin asıl sebebi nedir? (s.206).

Öğrencilere yöneltilen sorular onları yazılı alıntıdan çıkarım yapmaya yönlendirmektedir. Tarihsel metinleri kavramalarına yönelik sorulardır.

“Sovyetlerin Çöküşü”, “Bir gazete haberinden, 27 Aralık 1991” alıntılanmıştır. Yalnız gazete ismi belirtilmemektedir. Kaynak gösterme kurallarına aykırı bir alıntıdır. “SSCB’nin dağılması dünyayı nasıl etkilemiş olabilir?” sorusu gazete alıntısına istinaden sorulmaktadır. Öğrencinin okuduğu kaynağı anlamasına yöneliktir. Sorunun cevabı gazete alıntısında yer almaktadır.

TCİTVA (2009) ders kitabında yer alan “Yukarıdaki ve yandaki gazete haberleri size Ermeni terörü hakkında hangi ipuçlarını veriyor?” (s.207) sorusu tarihsel kaynak niteliği taşıyan iki gazete haberine yöneliktir.

Şekil 4.59 Gazete Haberleri



(TCİTVA, 2009, s.207).

Yukarıda yer verilen örneklerde görüldüğü gibi gazete isimlerinin ve tarihlerinin belirtilmemesi tarihsel bir belge olarak değerlendirilmede niteliklerini zayıf düşürmektedir. Sorunun yöneltildiği kaynağın manşetleri içerik olarak tarihsel anlatıyı destekler niteliktedir. Ermeni terörünün kanıtı niteliğindedir. Tartışmalı olan

bu konuda farklı kaynaklara yer verilebilir, fikirler çatıştırılabilirdi. Sorun merkezli olan bu konu tek taraflı olarak ele alınmaktadır.

TCİTVA (2009) ders kitabında yer alan soruların önemli bir kısmı aktarılan tarihsel bilgide yer alan olgu ve olayların neden sonuç ilişkisi üzerine kurulmaktadır:

Birinci Dünya Savaşı'nın etkileri henüz ortadan kalkmamışken niçin yeni bir dünya savaşı başlamıştır. (s.192)

İkinci Dünya Savaşı, Türkiye'yi hangi yönlerden, ne şekilde etkilemiştir? (s.193).

İktidar partisinin karşısında başka bir partinin bulunması neden gereklidir? (s.194)

Zaman içerisinde NATO'ya üye olan ülke sayısının artmasının sebebi ne olabilir? (s.196).

Türkiye'nin Kıbrıs'a asker göndermesinin sebebi nedir? (s. 203).

Neden sonuç ilişkisi tarihsel anlatının bir mantık örgüsü içerisinde anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. TCİTVA (2009, s.205) der kitabında “Ülkemize yönelik bölücü ve yıkıcı faaliyetlere karşı neler yapılmaktadır?” sorusu bir araştırma sorusudur. Ders kitabında bu konuya yönelik bir bilgi aktarımı söz konusu değildir. Soru öğrenciyi farklı kaynaklardan bilgi toplamaya yönlendirmektedir. Öğrencinin elde ettiği bilgiyi sıralaması istenmektedir, bilgiyi analiz, sentez ve değerlendirmeye tabi tutmasına yönelik bir yönerge yoktur.

TCİTVA (2009) ders kitabı içeriğinde “Ünite Değerlendirme” bölümünde okuduğunu anlama ve değerlendirme üzerine sorulara yer verilmektedir; “Türkiye'yi çok partili demokratik hayata geçişini hazırlayan en önemli etken nedir?”, “Sovyetler Birliği'nin dağılması Türkiye'yi nasıl etkilemiştir?” (s.216) şeklinde tarihsel bilgiyi değerlendirmeye yönelik sorular mevcuttur. TCİTVA (2009, s.216) ders kitabında aynı bölümde tarihsel bilginin doğruluğu ve yanlışlığı üzerine, öğrencinin işaretleme yapmasını içeren sorular yer almaktadır:

(.....)1.1946 yılında DP'nin kurulmasıyla Türkiye'de çok partili demokratik hayata geçilmiş oldu.

(.....) 2. Truman Doktrini İkinci Dünya Savaşı sırasında ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin tarihsel bilgilerini test etmeye yönelik aşağıda yer verilen çoktan seçmeli sorular TCİTVA (2009, s.217) ders kitabında yer almaktadır:

3. Aşağıdakilerden hangisi SSCB dağıldıktan sonra ortaya çıkan Türk cumhuriyetlerinden biri değildir?

- A) Gürcistan
- B) Türkmenistan
- C) Kazakistan
- D) Özbekistan

5. Aşağıdakilerden hangisi Türkiye'nin AET ile Ankara Antlaşmasını imzaladığı tarihtir?

- A) 12 Haziran 1959
- B) 25 Haziran 1963
- C) 12 Eylül 1963
- D) 6 Mart 1995

Değerlendirme bölümünde sıralanan yukarıdaki soru örnekleri davranışçı bir yaklaşımın izlerini ortaya koymaktadır. Genel olarak ders kitabında yer alan iç kritik soruları aktarılan tarihsel bilginin sebep sonuç ilişkisi içerisinde anlaşılmasına, değerlendirilmesine yönelik olduğu gibi aktarılan yazılı alıntıdan çıkarım yapılmasına, bilginin sıralanmasına, olgu ya da olayın anlaşılmasına, temel öğeleri tespit etmeye yönelik de olabilmektedir. Tarihsel olgu ve olaya ilişkin bilgileri karşılaştırma, çelişkileri ortaya koyma, çoklu bakış açısını sunma, kaynağın yazarı ya da çizeri hakkında kaynağın güvenilirliğine, tarihçileri sorgulamaya yönelik keşifsel sorular olmasına karşın ders kitabında bu tür sorulara ve anlatıma hiç rastlanmamaktadır.

4.3.1.2.3 Tarihsel Yapılandırmacı Anlayışa Yönelik Sorular

Yapılandırmacı anlayışı ortaya koyan sorular öğrencinin tarihsel kaynaklar üzerinde araştırma yapmasına ve tarihsel kaynakları (bilgileri) birbiriyle ilişkilendirerek kişisel fikirlerini ortaya koymasına ve tarihsel empati yapmasına yöneliktir. Bu

bağlamda ders kitabında tespit ettiğimiz örneklerden bazı alıntıları kendi içerisinde gruplandırdık.

4.3.1.2.3.1 Problem Çözmeyi İçeren Tarihsel Kaynaklar Üzerinde Çalışmaya Yönelik Sorular

Öğrenci bir sorunla karşılaştırılır ve bu sorunu çözmeye yönelik kişisel fikirleri sorulur. TCİVA (2009) ders kitabında “Körfez savaşlarının Türkiye’ye olumsuz etkisini azaltmak için neler yapılabilir?” (s.211) sorusu Körfez savaşının Türkiye’ye olumsuz etkilerini tespit etmeye ve bu olumsuzlukları gidermeye yönelik çözüm önerileri sunmayı içerir. Kitapta problem çözmeye yönelik bir diğer soru “Ülkemizdeki doğal kaynakları ve ülkemizin çevresindeki ülkelerin enerji kaynaklarını göz önünde bulundurunuz. Bunların kullanılması konusunda bir strateji geliştirmeniz isteniyor. Durumu ekonomik ve siyasi açıdan değerlendirerseniz hangi ülkelerle ilişkileri geliştirme yoluna giderdiniz? Sebepleriyle beraber yazınız?” (TCİVA, 2009, s.217). Bir proje niteliğindeki bu ödev öğrencinin ülkesini ve komşu ülkelerin enerji kaynaklarını göz önünde bulundurarak kaynakların kullanımı konusunda bir strateji geliştirmesini içermektedir. Öğrenci yapacağı araştırma sonucunda ve neler yapılacağına dair vereceği karar/kararlar ile stratejisini yapılandıracaktır. Sonuçta komşularıyla olan ilişkilerinde etkili olan ekonomik faktörleri görecektir. Öğrenci küresel bir yapı içerisinde olan ticari anlaşmaları, ülkelerin komşularıyla yaptıkları anlaşmaları ya da olan çıkar çatışmalarını daha iyi analiz edebilecektir.

Ders kitabında karşımıza problem çözmeye yönelik sorular çıkmaktadır. Bu sorular herhangi bir konuda öğrencilerin araştırma yapmasına ve kişisel fikirlerini ifade etmesine yöneliktir. TCİTVA (2009) ders kitabından bazı örnekler:

Türkiye’nin NATO’ya üye olması ülkemizi ve Batılı ülkeleri nasıl etkilemiştir? (s.197).

Türkiye ile Orta Asya Türk cumhuriyetleri arasındaki ilişkilerin geliştirilmesi neden önemlidir? (s. 208).

Asya ile Avrupa arasında bir enerji koridoru haline gelmesinin ülkemize katkıları neler olabilir? (s.209).

Türkiye Balkanlarda barış ve huzur ortamının sağlanmasını neden istemektedir? Bu konuda ülkemize nasıl bir rol düşmektedir? (s.209).

Ülkemizdeki doğal kaynaklardan verimli bir şekilde yararlanmaya yönelik bir takım projeler hayata geçirilmektedir. Bunlardan biri de Gap'tır. Bu projenin ülkemize katkılarını ekonomik ve sosyal açıdan değerlendiriniz (TCİTVA, 2009, s.217).

Örneklerdeki soruların ders kitabında cevabı olmadığı için öğrenciyi araştırma yapmaya yönlendirmektedir. Sorular öğrenciyi çeşitli kaynaklardan konuyu araştırmaya, elde ettiği kaynaklardaki bulguları analiz etmeye ve değerlendirmeye yönlendirmektedir.

TCİTVA (2009) ders kitabında “Cemiyetlerin kurulmasını insan hak ve özgürlükleri açısından değerlendiriniz?” (s. 195). Öğrencinin konu üzerinde düşünmesini ve kişisel fikirlerini ifade etmesini içermektedir.

TCİTVA (2009) ders kitabında “Kore’de Türkçe bir gazete çıkarılmasının amacı ne olabilir?” (s.197) sorusu öğrencinin tarihsel düş gücünü harekete geçirerek Kore’deki yaşamı, ortamı ve Türk askeri’ni empatik bir süreçle değerlendirip karar vermeye yönlendirebilecek bir sorudur.

TCİTVA (2009) ders kitabında “Gelişen Türkiye size ne çağırıyor?” (s.198) sorusu öğrencinin kendi kişisel fikirlerini çağrışımli düşünce ile ortaya çıkarmaya yönelik bir sorudur.

TCİTVA (2009) “Bilim ve teknolojik gelişmeler sağlık alanını nasıl etkilemiş olabilir?” (s.198) sorusu ders kitabı içerisinde “1960 yılı sonrası sağlık programlarının ana ilkesi halkın sağlık düzeyinin yükseltilmesi oldu. Bu amaçla halk sağlığı hizmetlerinin geliştirilmesine öncelik verildi. Dünyada yaşanan gelişmeler ışığında ülkemizin sağlık sisteminde iyileştirme çalışmaları sürdürülmektedir” (s.198) şeklinde bir tarihsel anlatının ardından sorulmaktadır. Anlatı sağlık alanındaki gelişmelerin tarihsel başlangıcından bahsedip ardından konuyu genelleyip bitirmiştir. Kitapta sağlıkla ilgili bir fotoğraf dışında başka bir kaynak yoktur. Bu durumda öğrencinin soruya cevap verebilmesi için konuyla ilgili araştırma yapması vazgeçilmez bir koşuldur. “Son yıllarda spor alanındaki uluslararası başarılarımız nelerdir? Örnekler veriniz” (s.200) sağlıkla ilgili yapılan benzer nitelikte bir tarihsel anlatının devamında gelen benzer bir sorudur.

4.3.1.2.3.2 Tarihsel Bağlam İçerisinde Öğrencinin Düş Gücünü Harekete Geçiren Soru ve Aktiviteler

TCİTVA (2009) “İnternet sayfasında yer alan afişi siz hazırlamış olsaydınız nelere yer verirdiniz?” (s.195) aktivitesi İnsan Haklarını temel almaktadır. Öğrencinin “İnsan Hakları” kavramının neleri içerdiğini, sorunlarını ve çözümlerini yönelik düşünceleri de bilmesi gereken bir alt yapıyı zorunlu olmasa da etkin bir yaratıcılık faaliyeti için gerekli kılar. Bu afiş İnsan Hakları içeriğinin en iyi şekilde yeniden yapılandırılarak yansıtılmasına yönelik öğrencinin yaratıcılığını ortaya çıkaran güzel bir aktivitedir. Maalesef ders kitabında bu tür aktivitelere çok yer verilmediği görülmektedir.

4.3.1.2.3.3 Öğrencinin İşbirliği İçerisinde ya da Bireysel Çalışmasına Yönelik Proje ve Ödevler

Öğrencinin işbirliği içerisinde çalışmasına yönelik proje ödevleri yer almamaktadır. Bireysel çalışmasına yönelik çok sayıda araştırma ödevi problem çözmeye dayalı çalışmalar içerisinde ele alındı.

4.3.1.3 TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük *Programına Göre Kitabın Yorumsal Analizi

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 8. sınıf programı “Atatürk” ve “Atatürk İlke ve İnkılâplarının Türkiye Cumhuriyeti’nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini” kavratmayı ve “laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri” benimsemiş ve bu ilkeleri “yaşatmaya istekli” vatandaşlar yetiştirmeyi hedef alarak hazırlanmaktadır. Davranışçı yaklaşımın izlerini sürdürdüğümüz programda temel vatandaşlık değerlerinin kazanımı kilit öge kapsamındadır. Dolayısıyla program davranışçı ve yapılandırmacı anlayışın içerisinde

* İtalikle belirtilen tüm alıntılar TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programından(2008) alıntılanmıştır.
http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=75&min=40&orderby=titleA&show=10

yapılandırılmaktadır. Programda bu tür bir ikili anlayışın yan yana yürümesi tarih öğretiminin vatandaşlık eğitimi kapsamında önemli bir fonksiyonu olduğuna dair yaygın anlayışın yansımaları göstermektedir.

4.3.1.3.1 Anahtar Kavramlar

- Öğretmen, öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde geçen tarih metodolojisine özgü kavramları (kanıt, sebep-sonuç, süreklilik-değişim, benzerlik-farklılık gibi), zaman ve mekâna özgü tarih kavramlarını (Kurtuluş Savaşı, Tekâlif-i Milliye, Kuva-yi Milliye gibi) ve diğer gündelik kavramları (cumhuriyet, demokrasi, Türk milleti, Türkiye, Türkiye Cumhuriyeti Devleti, meclis, TBMM, insan hakları gibi) öğrenmelerine dikkat etmelidir. Öğrencilerin hazırladıkları kavram ve zihin haritalarından yararlanarak -varsa-kavram yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmalıdır. (MEB, 2008).

Programda yer alan “kanıt, sebep-sonuç, süreklilik-değişim, benzerlik-farklılık, zaman ve mekâna ait kavramlar” tarih öğretiminde anahtar kavramlar olup öğrencinin olay, olguya ait kanıtları ve anlatıları tarihsel bağlam içerisinde tanımlamasına ve değerlendirmesine aracılık eder. TCİTVA (2009) ders kitabında sebep sonuç ilişkisine yönelik bir anlatım olmakla birlikte sebep sonuç ilişkisini sorgulatmaya yönelik sorularla da karşılaşmaktayız.

Tarihsel anlatıda ve alıntılarda zaman, mekan kavramı, süreç, değişim gibi tarihe özgü kavramlar var. Fakat bunların öğrenciye kazandırılmasına yönelik bir aktivite yoktur. İnkılâp Tarihi programında belirtilen tarih metodolojisine yönelik uygulamalar tam anlamıyla gerçekleşmemektedir.

4.3.1.3.2 Kanıtlar

- Öncelikle öğrencilerin büyük fikirler ve temalar ile karşılaşmalarına yönelik etkinlikler seçilmelidir. Örneğin Türk İstiklal Savaşı, ulusal egemenlik ve özgürlük için mücadele, haysiyetli ve şerefli yaşamak, “Ya istiklal ya ölüm” vb. temalara topluca bakılabilir. Öğretmen, önce bu temalara ilişkin öğrencilerin ön bilgilerini yoklamalıdır. Daha sonra farklı kaynakları kullanarak olay ve olguları araştırmaları için uygun bir ortam sağlamalıdır. Öğrencilerin bireysel ya da grup olarak birinci ve ikinci elden kaynaklar üzerinde "bir sosyal bilimci gibi" çalışmaları sağlamalıdır. Bu yolla onların, kendi anlayışlarını sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturmalarına yardımcı olmalıdır.

Ders kitabında öğrencilerin ön bilgilerine ağırlık verilmektedir. Programda ifade edilen “farklı kaynaklar” görsel ve yazılı kaynakların çeşitliliği olarak belirtilmekte ise ders kitabındaki kaynaklarla uyumludur. Çünkü ders kitabındaki kaynaklar farklı, çelişki yaratacak tür ve içerikte değildir. Anlatılan konuyla uyumlu, konuyu destekler niteliktedir. Kitapta yer alan kanıtların büyük bir çoğunluğu Atatürk’e ait sözlerin yer aldığı alıntılardan oluşmaktadır. Kaynaklar üzerinde öğrencilerin çıkarım yapması istenmektedir. Kaynakları karşılaştırma, çelişkileri ortaya koyma, öğrencilere çoklu bakış açısı sunma, kaynaklardaki taraflılığı fark ettirme gibi tarih disiplinine özgü amaçlar etrafında yapılan becerileri kazandırma amacı güdülmemektedir. Amaçlar Atatürkçü Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirme kaygısı etrafında şekillenmektedir.

4.3.1.3.3 Kazanımlar

Program içerisinde sıralanan kazanımları analiz ederek bu yoruma ulaşmamız mümkündür. Programda yer alan “Atatürk’ten Sonraki Türkiye: İkinci Dünya Savaşı ve Sonrası” ünitesine dair kazanımlar:

- İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra Türkiye’de meydana gelen toplumsal, kültürel ve ekonomik gelişmeleri fark eder.
- Doğal kaynaklardan verimli şekilde yararlanmaya yönelik projeleri ülkemizin kalkınma politikaları çerçevesinde değerlendirir.
- Türkiye’nin dünya üzerindeki konumunun öneminden yola çıkarak İkinci Dünya Savaşı sonrası değişen ülkeler arası ilişkileri değerlendirir.
- İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra Türkiye’de meydana gelen toplumsal, kültürel ve ekonomik gelişmeleri fark eder.
- İkinci Dünya Savaşı’nın sebep, süreç ve sonuçlarını Türkiye’ye etkileri açısından değerlendirir.
- Türk Silahlı Kuvvetlerinin önemini ve görevlerini kavrar.
- 1945 sonrası insan hak ve özgürlükleri ile demokratik anlayışın gelişimine yönelik uygulamalara örnekler verir.
- İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra Türkiye’de meydana gelen toplumsal, kültürel ve ekonomik gelişmeleri fark eder.
- Türkiye-Avrupa Birliği ilişkilerini tarihsel gelişimi açısından analiz eder.(MEB, 2008).

Yukarıdaki kazanımlara yönelik “Soruların İçerik Analizi” bölümünde öğrencilere yöneltilen çok sayıda soru ile karşılaşabilirsiniz. Programda öğrenciler geçmiş üzerine çalışan küçük tarihçiler olarak görülmemektedir. Dolayısıyla tarihsel araştırmanın bir parçası olarak dizili kaynak materyaller üzerine çalışma ve bununla

birlikte yorumlanan ve sunulan geçmiş bakış açısını anlama, analiz etme ve değerlendirmeye yönelik bir bakış açısı içeren ifadeler eksik kalmaktadır.

4.3.1.3.3 Beceriler

- Üniteler işlenirken kazanımların öngördüğü beceriler yanında, doğrudan verilecek beceriler üzerine de alıştırmalar yapılmalıdır. Örneğin, hazırlanan çalışma yapraklarından yararlanılarak öğrencilerin becerileri geliştirilmelidir.

Program becerilerin ne olduğunu belirtmemektedir. 9. Sınıf Tarih Öğretim Programında bu beceriler şu şekilde sıralanmaktadır: “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, araştırma-sorgulama, sorun çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, gözlem yapma, değişim ve sürekliliği algılama, mekânı algılama ve sosyal katılım becerileri” şeklinde sıralanmaktadır (MEB 9. Sınıf Tarih Öğretim Programı,2007, s.10).

- Tarih konuları öğrencilere sorun merkezli olarak sunulabilir. Sorun çözme, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini de içermektedir.

“Soruların İçerik Analizi” bölümünde problem çözme içeren sorularla ilgili verdiğimiz örneklere dayanarak sorun çözme içeren sorun merkezli soruların oranı araştırma sorularından çok azdır. 7. ünite içerisinde sadece iki soru ile karşılaşmaktayız. Bu tür soruların azlığı problem çözme ve karar vermeyi içeren uygulamaya dönük soru anlayışının eğitimde yeni uygulama alanı bulması ve halen eğitimde daimicilik ve esasicilik anlayışı doğrultusunda hazırlanan sınav sisteminin devam etmekte olması ile ilişkilendirilebilir.

4.3.1.3.4 Disiplinler Arası İşbirliği

- Atatürk’ün "Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli kültürdür." sözünden hareketle Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi sadece siyasî, askerî ve diplomatik olaylara indirgenmemeli, aynı zamanda bu derste kültür ve sanat konularına da özellikle vurgu yapılmalıdır.

Program amacına uygun olarak TCİTVA (2009) ders kitabında bazı bölümlerde yer yer kültür ve sanat konularına değinilmektedir. 21. yy’da İngiltere örneğinde gördüğümüz gibi ulusal program çerçevesinde yapılandırılan vatandaşlık, kültür gibi

anahtar temaların tarih ile kaynaştırılmasına olanak sağlanmaktadır. TCİTVA (2009) ders kitabında İkinci Dünya Savaşı sonrası olan gelişmeler sadece siyasi boyutuyla değil toplumsal ve ekonomik yönleriyle de değerlendirmeye çalışılmaktadır. Diğer ara disiplinler ile konu ilişkilendirilmektedir. Programda (2008) bu ilişkilendirmeden şu şekilde bahsedilmektedir:

Öğretmen, programda üç türlü ilişkilendirme ile karşılaşmaktadır. Bunlar, ders içi ilişkilendirme, diğer derslerle ilişkilendirme ve ara disiplinlerle ilişkilendirme. Programda ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirme açıklamalar bölümünde yer alırken ara disiplinlerle ilişkilendirme tabloları programın devamında verilmiştir. Dersin öğretmeni, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde sık sık öğrencilerin bu ilişkileri kurmasına yardımcı olmalıdır. Ayrıca diğer branş öğretmenleriyle iş birliği yapılmalıdır.

II. Dünya Savaşı ve Soğuk Savaş ünitesi “Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim, Girişimcilik Kazanımları, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Kazanımları, İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitim Kazanımları” ara disiplinleri ile ilişkilendirilmiştir. Programda belirtilen ders kazanımları ders kitabında birebir denecek bir uygulama alanı bulmaktadır. İncelediğimiz TCİVA (2009) tarih ders kitabında “Atatürk’ten Sonra Türkiye: İkinci Dünya Savaşı ve Sonrası” ünitesi içerisinde “Gelişen Türkiye” başlığı altında bilimsel ve teknolojik gelişmeler, televizyon ve sinema sektöründeki gelişmeler, spor alanındaki gelişmelerden ve elde edilen uluslararası başarılarından bahsedilmektedir (s.198-200).

4.3.1.3.5 Vatandaşlık Eğitimi

Türkiye’de vatandaşlık eğitiminin tarih eğitimiyle yapılandırılması çok bilindik bir yaklaşım olup Cumhuriyetin 1931 yılında hazırlanan ilk tarih programıyla başlamış olup günümüze kadar olan programlarda yer bulmaktadır. 21. yüzyılda incelediğimiz Türkiye, İngiltere ve Amerika tarih ve ulusal öğretim programlarında vatandaşlık eğitimi mihenk taşı görevini görmektedir.

Millî ve dinî bayramlar, mahallî kurtuluş ve kutlama günleri, önemli olaylar, belirli gün ve haftalardan yararlanılarak öğrencilerin tarihsel duyarlılığı geliştirilmelidir... Atatürk’ün kişilik özelliklerini, inkılâplarını, ilkelerini ve düşüncelerini anlatmalıdır. Öğretmen, Atatürk’ün “Türk, öğren, çalış, güven!”, “Ne mutlu Türk’üm diyene!” ve “Yurtta sulh, cihanda sulh” gibi sözlerinden

hareketle, Türklerin tarihte oynadıkları rolü; askerlik, idare, hukuk, bilim, fen ve sanat alanında insanlığa hizmetlerini göstermelidir. Öğrencilerin, Türk milletine, Türk devletine, Türk vatanına, Türk bayrağına ve Türk ordusuna hizmet eden kişilere sevgi, saygı ve takdir duygularını geliştirmelidir (MEB, 2009)... Dersin öğretmeni, okulun bulunduğu yerin Milli Mücadele Dönemindeki yerel tarihi ile ilgili araştırma ödevleri vererek öğrencilerin yerel tarihi, ulusal tarih ile ilişkilendirmesini sağlamalı, bu yolla millî bilinç ve tarih duyarlılığı oluşturmaya çalışmalıdır.

Vatandaşlık eğitiminde tarih öğretimi içerisinde öğretmene önemli görevler verilmektedir. Belirtilen gün ve haftalarda Türklerin tarihte oynadıkları rollere vurgu yapılması istenmektedir. Ders kitabında ünite içerisinde Türkiye'nin son yıllarda spor alanındaki uluslararası başarıları ve savaşta ve barışta Türk ordusunun oynadığı roller örnekleri ile aktarılmaktadır. Atatürk'ün düşüncelerini ifade eden çeşitli alıntılar ders kitabında yer almaktadır. Atatürkçü düşüncüyü anlamaya yönelik alıntılara üzerinden öğrencilere sorular yöneltilmektedir.

- Öğretmen, güncellik ilkesi gereği Ermeni iddialarını ele almalı, bu iddiaların tarihi gerçeklerle bağdaşmayan iddialar olduğunu açıklamalıdır.

Son madde yapılandırmacı tarih anlayışına tezat bir ifade oluşturmaktadır. Daha savunmaya dayalı bir tarih anlayışını ortaya koymaktadır. “Ermeni iddialarının çelişkili kaynaklarla ele alınması” cümlesi yapılandırmacı tarih anlayışına daha uygun bir ifade olurdu. Ders kitabını analiz ettiğimizde Ermeni sorununun programda belirlenen amaca uygun bir anlatımla sunulduğu görülmektedir. Tarafı bir tarih anlayışı doğrultusunda şekillenen ders kitabı öğrencilere Ermenilerin “Rusya ve İngiltere” tarafından kullanılmasından, “Aslında asırlarca Anadolu’da Müslüman ahali ile birlikte barış ve huzur içinde yaşamış olan Ermenilerin önemli bir kısmı bu olan biteni onaylamıyordu... Ne var ki, Ermeni Komitalarının yaptıklarına karşı çıkan Ermeniler de bu komitalar tarafından cezalandırılıyordu” şeklinde Ermeni isyanlarının Ermenilerin bazıları tarafından da kabul görmediği ve karşı çıkanların komitalar tarafından cezalandırıldığı belirtilmektedir. Ermeni isyancılara karşı “sevk ve İskan Kanunu”, “Bu kanun ile Osmanlı Devleti, isyan eden ve düşmanla işbirliği yapan Ermenileri güney vilayetlerine yerleşmek üzere gönderdi... Ermenilerin güvenliği için gerekli tedbirleri aldı. Yiyecek, içecek ve ilaç gibi ihtiyaçları karşılandı” (s.207) şeklinde soykırım iddialarına cevap niteliği taşıyan bu tarihsel

anlatılar “Ermeni Soykırım” iddiaları gibi tartışmalı bir konuya değinmeden tamamlanmıştır. İddiayı görmezlikten gelmek, sorunun varlığını ya da yokluğunu tartışmamak ne tür bir amacı gerçekleştirmeye hizmet edeceği tartışılması gereken bir konudur.

4.3.1.3.6 Değerlendirme

Programda davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşımın izlerini görmek mümkündür. Program içerisinde yer alan “Değerlendirmede geleneksel yöntemlerle, alternatif değerlendirme yöntemlerini birlikte kullanmalıdır” alıntısı da bu yaklaşımın uygulamaya yönelik değerlendirme araçlarıdır. Ders kitabında “Ünite Değerlendirme” bölümünde performans ödevleri, projeler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı ifadeler ve açık uçlu sorular yer almaktadır.

4.3.2 Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabı

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi (2010) ders kitabı Milli Eğitim Bakanlığı'na ait ders kitapları dizisidir. Kitabın yazarları Yasemin Okur, Akın Sever, Ertan Aydın, Hakan Kızıltan, Mehmet Aksoy ve Mehmet Öztürk'tür. Kitap 2010 yılı itibarıyla okullarda ders kitabı olarak kullanılmaya başlatılmıştır. Tek ders kitabı özelliği taşıyan kitabın yanında farklı yazarlar tarafından sınava hazırlık niteliğinde yazılan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi (ÇTVDT) yardımcı ders kitapları mevcuttur. Farklı yayınevleri tarafından hazırlanan bu kitapları öğrenciler satın almak zorunda değildir. Öğrenciler kişisel tercihleri doğrultusunda ders kitabına yardımcı kaynak olarak kullanabilmektedirler.

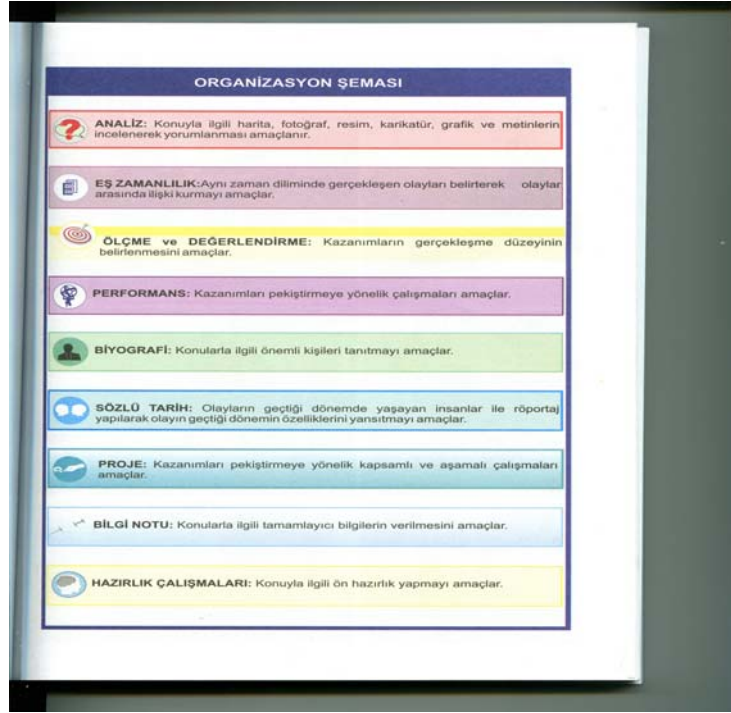
Ders kitabının tamamı 244 sayfadır. Kitabın son sayfaları kaynakça, sözlük ve tarihi olayların kronolojik sıralamasını içermektedir. Kitabın % 13.93'ü (yaklaşık 34 sayfa) II. Dünya Savaşı'na ayrılmaktadır.

4.3.2.1 Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabının Betimsel Analizi

ÇTVDT ders kitabı ve Türkiye'de diğer ders kitapları "İstiklal Marşı" ve "Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi" ile başlatılmaktadır. Bu durum ders kitaplarının Atatürk Milliyetçiliğini temel alarak oluşturmasından kaynaklanmaktadır. Eğitimin temel ilkesi olarak öğretim programlarında "Atatürk inkılâp ve ilkelerine" ve "Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı" bireylerin yetiştirilmesi vurgulanmaktadır (MEB, 2008, s.3).

Kitapta "Organizasyon Şeması" başlığı altında ilk sayfalarında karşımıza çıkan aşağıdaki bölüm kitabın içerik yapılandırması hakkında bize kısa bilgi aktarmaktadır.

Şekil 4.60 ÇTVDT Ders Kitabının Organizasyon Şeması



(ÇTVDT, 2010, s. numarasız).

Organizasyon şeması eş zamanlılık, ölçme ve değerlendirme, performans, biyografi, sözlü tarih, proje, bilgi notu ve hazırlık çalışmalarından oluşmaktadır. Bu öğeleri ünite içeriğine göre düzenlediğimizde aşağıdaki sıralamaya takip ettik;

4.3.2.1.1 Hazırlık Çalışmaları

Her ünite girişinde “Hazırlık Çalışmaları” başlığı altında yer verilen sorular öğrencileri konuyla ilgili hazırlık yapmaya yönlendirmektedir. Sorulardan bazıları öğrencileri yeni öğrenilecek konu ile ilgili araştırmaya yapmaya, bazıları da “1929 Dünya Ekonomik Buhranı’nın II. Dünya Savaşı’nın çıkışındaki rolü nedir?” (ÇTVDY, 2010, s.43) örneğinde olduğu gibi öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkartmaya yönelik sorulardır.

4.3.2.1.2 Analiz Kutusu

Soru işareti içeren bu kutucuk ders kitabı içerisinde konuyla ilgili harita, fotoğraf, temsili resim, karikatür, grafik ve metinlerin incelenerek yorumlamasına yöneliktir. Alıntılar genel olarak tarih kitaplarından yapılmaktadır. Sadece sayılı birkaç alıntı internet üzerinden alınmıştır, birini de aşağıdaki örnek oluşturmaktadır. Kutucuk içerisindeki soru/sorular tarihsel metindeki ana temaya yöneliktir.

Şekil 4. 61 Yeni Bir Savaş Doğru Karikatürü



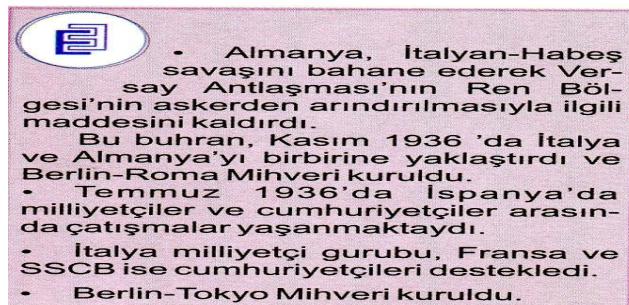
(ÇTVDT, 2010, s. 44).

Ders kitabında kutucuk dışında yer alan diğer fotoğraflara yönelik herhangi bir soru sorulmamaktadır. Bu tür fotoğraflar konu içeriğine uygun olarak bahsedilen kişi, yer ya da olayı somutlaştırmaktadır.

4.3.2.1.3 Eş Zamanlılık

“E” sembolüyle temsil edilen bu kutucuk tarihsel anlatıya paralel olan aynı zaman diliminde gerçekleşen (senkronik) olayların sıralanarak aralarında ilişki kurmaya yöneliktir.

Şekil 4. 62 Eş Zamanlı Olaylar



(ÇTVDT, 2010, s. 46).

Kutucuk içerisinde senkronik siyasi olayların sıralanmakta olduğu görülmektedir. Bölüm içerisinde yer alan kutucuk içerisinde sosyal ve kültürel tarihe yönelik senkronik olay ve olgulara değinilmemektedir. Sosyal tarihin ünite bağlamında eksik olduğu da görülmektedir.

4.3.2.1.4 Bilgi Notu

Toplu iğne ile iliştirilen düzgün bir not görünümünde olan bilgi notu kutucuğu konularla ilgili tamamlayıcı bilgilerden oluşmaktadır. Tarihsel kaynak niteliği taşıyan kutucuklarda aktarılan bilginin hangi kaynaktan alıntı yapıldığı gösterilmektedir. Kutucuk içerisinde yer yer önemli bir kavramın tanımına, tarihsel kanıt niteliği taşıyan bir mektuba, ek bir tarihsel bilgiye, özel bir yer ya da olayla ilgili kronolojik tarihi bir süreci içeren bilgi aktarımına yer verilmektedir.



(ÇTVDT, 2010, s. 49).

Bilgi notu kutucuğunda alıntı kaynakçaya ait tarihinin gösterilmemesi bir eksikliktir. Kaynağın sınıflandırılmasında tarih önemlidir.

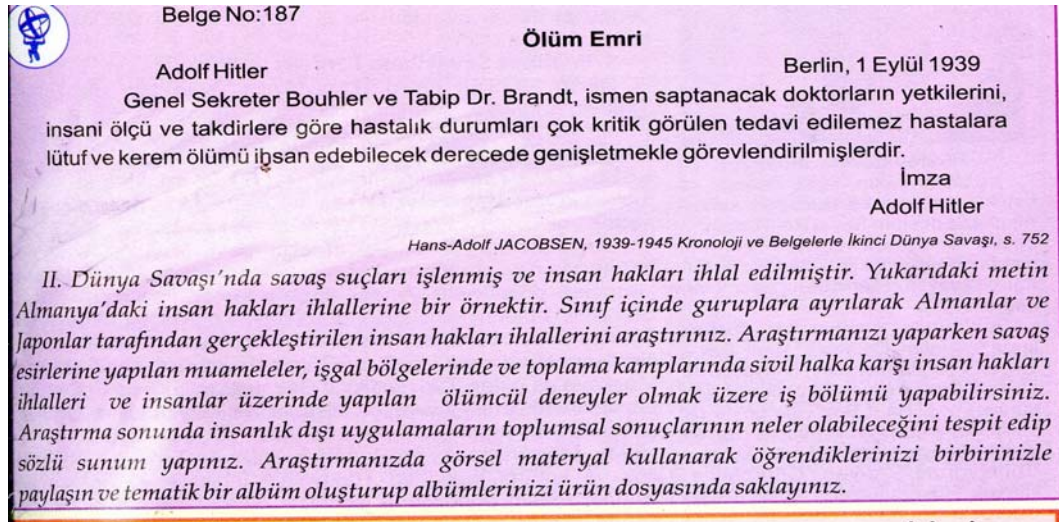
4.3.2.1.5 Biyografi

Konularla ilgili önemli kişilerin tanıtıldığı kutucuktur. De Gaulle, Soroku Yamamoto ve Dwight David II. Dünya Savaşı ünitesi içerisinde biyografi kutusunda yer verilen önemli kişilerdir. Kutucuk içerisinde II. Dünya Savaşı'nda Hitler ve Churchill gibi kilit karakterlere yer verilmemesi önemli bir eksiklik. “Savaş Yıllarında Türkiye” ile ilgili bölümde İsmet İnönü ile ilgili biyografik bir proje çalışması öğrencilere yaptırılmaktadır. .

4.3.2.1.6 Performans Ödevi

Performans ödevi kutusunda programda belirtilen kazanımları pekiştirmeye yönelik çalışmalara yer verilmektedir. Performans ödevleri bireysel ya da grup çalışmalarını içermektedir.

Şekil 4. 63 Performans Ödevi



(ÇTVDT, 2010, s. 67).

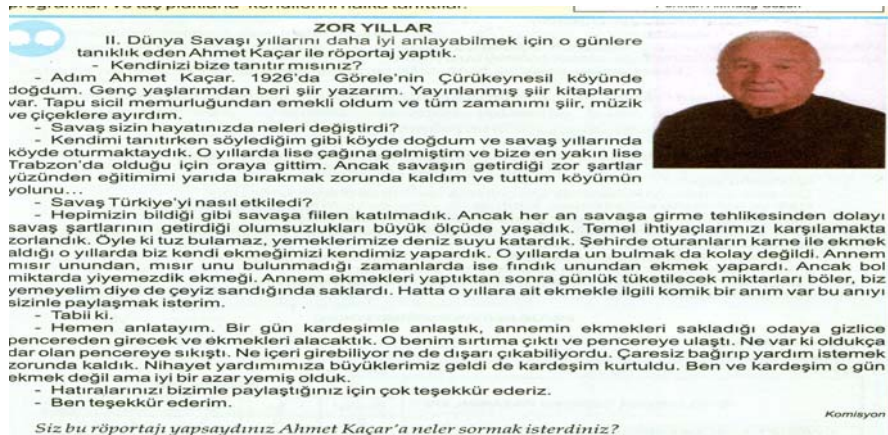
Yukarıda yer verilen performans ödevi öğrencilerin gruplara ayrılarak işbirliği içerisinde çalışmalarını içermektedir. Sınıf dışında işlenecek konu hakkında bilgi toplamayı içeren bu etkinlik öğrencilerin kendi aralarında iş bölümü yapmasını, araştırma sonucunda çalışmalarını sözlü ve görsel olarak sunmalarını içermektedir. Tematik sunum yaratıcı bir performans ödevi niteliğindedir. Kitaptaki diğer

performans ödevleri de dergi, gazete, panoda ve diğer farklı tarzlarda öğrencilerin ödevlerini yaratıcı ve yazılı bir şekilde yapılandırmalarına yöneliktir.

4.3.2.1.7 Sözlü Tarih

Sözlü tarih kutucuğunda olayların geçtiği dönemde yaşayan insanlarla yapılan röportajlara yer verilir. Sözlü tarih bölümü birinci elden tarihsel kaynak niteliğini taşır. Amaç olayın geçtiği dönemin özelliklerini birinci elden yansıtmaktır. Bu tür röportajlar önemli tarihsel kaynaklardır. Öğrencilerin bazen aşağıdaki örnekte görüldüğü gibi kendilerini röportaj yapanın yerine koyarak (empati) başka ne tür sorular sormak isteyecekleri sorulduğu gibi röportajdan çıkarımda bulunmalarına yönelik sorulara da yer verilmektedir. Tarihsel empati çalışmalarının yapıldığı bir bölümdür. Perspektif alma ve perspektif geliştirmeye uygun etkinlikler yer almaktadır.

Şekil 4. 64 Sözlü Tarih Kutucuğu



(ÇTVDY, 2010, s.73).

4.3.2.1.8 Proje

Projeler, farklı bilgi ve becerilerin ölçülmesinde kullanılabilecek yazılı performans ödevlerindendir. Genel olarak öğrenciler bir yıl içinde istedikleri ders ya da derslerden proje hazırlayabilmektedir. Projenin mümkün olduğunca fazla sayıda bilgi ve beceriyi işe katarak tasarlanması önemlidir. Sadece ürün olarak değil, süreç olarak da değerlendirilmesi istenmektedir. Projeler sunum, dergi, makale yazma vb.

performans görevleri ile birleştirilerek de hazırlanmaktadır (ÇTVDT Öğretim Programı, 2008, s.38). Kitapta yer verilen proje ödevlerinden biri aşağıdadır.

Şekil 4. 65 Proje ödevi



"Ben, sadık hizmetkârınız Prof. Albert Einstein Ekselansları Atatürk, "Yahudi Nüfusu Koruma Grupları Birliği" şeref başkanı olarak Almanya'dan 40 profesörle doktorun bilimsel ve tıbbi çalışmalarına Türkiye'de devam etmelerine müsaade vermeniz için başvuruda bulunmayı ekselanslarından rica ediyorum. Sözü edilen kişiler, Almanya'da hâlen yürürlükte olan yasalar nedeni ile mesleklerini icra edememektedirler. Çoğu geniş tecrübe, bilgi ve ilmi iyakat sahibi bulunan bu kişiler, yeni bir ülkede yaşadıkları takdirde son derece faydalı olabileceklerdir. Ekselanslarından ülkenizde yerleşmeleri ve çalışmalarına devam etmeleri için izin vermeniz konusunda başvuruda bulunduğumuz tecrübe sahibi uzman ve seçkin akademisyen olan bu 40 kişi, birliğimize yapılan çok sayıda müracaat arasından seçilmişlerdir. Bu ilim adamları, hükümetinizin talimatları doğrultusunda kurumlarınızın herhangi birinde bir yıl boyunca hiçbir karşılık beklemeden çalışmayı arzu etmektedirler.

Bu başvuruya destek vermek maksadıyla, hükümetinizin talebi kabul etmesi hâlinde sadece yüksek seviyede bir insani faaliyette bulunmuş olmakla kalmayacağı, bunun ülkenize de ayrıca kazanç getireceği ümidimi ifade etmek cüretini buluyorum.

Ekselanslarının sadık hizmetkârı olmaktan şeref duyan Prof. Albert Einstein." www.thewhitetree.org

Albert Einstein'ın 17 Eylül 1933'te Atatürk'e hitaben yazdığı mektuptan hareketle o dönemde Almanya'daki siyasi ve sosyal gelişmeleri araştırınız. Türkiye'ye gelen bilim adamlarının Türkiye'deki eğitim ve bilim hayatına katkılarını bulunuz.

Bu çalışmayı başarıyla tamamlayabilmeniz için aşağıdaki adımları izlemelisiniz. (Grup çalışması yapılacaktır.)

1. İş bölümü yapınız.
2. Çalışma sürenizi iyi kullanmak için çalışma takvimi ve planı hazırlayınız.
3. Halk ve üniversite kütüphanesi, İnternet vb. yerlerde konu ile ilgili araştırma yapınız.
4. Konuyla ilgili fotoğraflar çekiniz ya da görsel materyaller araştırınız.
5. Elde ettiğiniz verilerin tümünü bir araya getirip inceleyiniz ve sınıflandırınız (Hangi bilgilerin nerede, nasıl kullanacağınıza karar veriniz.).
6. Proje bittikten sonra sınıf içinde sözle ya da projeksiyonla sunum yapınız.
7. Sunum sonunda projeye ilgili çıkarımlarda bulununuz.
8. Fotoğraflarla desteklediğiniz projenizi sınıf panonuzda sergileyiniz.
9. Süreniz bir aydır.

(ÇTVDT, 2010, s.74).

Yukarıda görüldüğü gibi proje içerisindeki ilk aşamada öğrencilerin iş bölümü yapması istenmektedir. Önemsenen çalışma takvimi ve ardında sıralanan veri toplama araçları proje çalışmasının ikinci aşamasını oluşturmaktadır. Kaynakları düzenleyip birbiriyle ilişkilendirmek çalışmanın üçüncü önemli aşamasını, projeyi sözle ya da projeksiyon yardımıyla sunmak, çıkarımlarda bulunmak ve sergilemek projenin son aşamasını oluşturmaktadır. Proje çalışmaları sürece yönelik bir değerlendirme olması nedeniyle bireyin grubu ve diğer çevresiyle sosyal etkileşime girmesine, çalışmaları için çok fazla sayıda kaynağa ulaşmasına ve üzerinde çalışmasını yapılandırmasına ve çıkarımlarda bulunmasına fırsat sunmaktadır. Planlı ve organize bir çalışmadır. Ders kitabında Proje Değerlendirme Formu'nda aşağıda görüldüğü gibi projenin nasıl değerlendirileceği öğrenciye şema halinde gösterilmektedir.

Şekil 4.66 Proje Değerlendirme Formu

PROJE DEĞERLENDİRME FORMU					
Öğrencinin Adı Soyadı:					
Projenin Adı:					
Sınıfı:			No:		
GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	DERECELER				
	Çok iyi 5	İyi 4	Orta 3	Zayıf 2	Çok zayıf 1
I. PROJE HAZIRLAMA SÜRECİ					
Projeye uygun çalışma planı hazırlama					
Grup içinde görev dağılımı yapma					
Çevreden bilgi toplama					
Projeyi plana göre gerçekleştirme					
TOPLAM					
II. PROJENİN İÇERİĞİ					
Türkçeyi etkin kullanma					
Bilgilerin doğruluğu					
Toplanan bilgileri analiz etme					
Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma					
Toplanan bilgileri düzenleme					
TOPLAM					
III. SUNU YAPMA					
Sorulara cevap verme					
Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleme					
Verilen sürede sunuyu yapma					
TOPLAM					
GENEL TOPLAM					
Öğretmenin yorumu:.....					

(ÇTVDT, 2010, s.74).

ÇTVDT öğretim programı içerisinde de belirtilen “Değerlendirme öncesinde ölçütlerin öğrencilerle paylaşılması” ilkesi kitapta yerini almıştır. Formun konulma amacı değerlendirmenin amacına ulaşabilmesi için öğrencilere performanslarının nasıl değerlendirileceği göstermek ve daha sonrasında onlara performansları hakkında geri bildirim sunmaktır (2008, s.31).

4.3.2.1.9 Ölçme ve Değerlendirme

Son yıllarda bilimsel ve teknolojik gelişmeler paralelinde toplumun bireylerden beklentilerini de değiştirmiştir. Toplum içerisinde aktif, üretken, yaratıcı, değişime ve yeniliklere açık, eleştirel ve analitik düşünebilen, takım halinde ve bağımsız çalışabilen nitelikli, bilgi ve becerilere sahip öğrencilerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır. Devamında öğrencilerin bu tür kazanımlara sahip olup olmadıklarına ilişkin doğrudan gözlem yapma imkânı sağlayan performansa dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının kullanılmasını zorunlu kılınmıştır. Diğer taraftan kitap içerisinde ders programında devam eden davranışçı yaklaşımında yansıması olarak aşağıda görüldüğü gibi geleneksel değerlendirme yöntemleri terk edilmemektedir.



A. Aşağıdaki soruları cevaplandırınız.

1. Almanya, İtalya ve Japonya'nın II. Dünya Savaşı'nda aynı grupta yer almasının sebepleri nelerdir?
2. ABD, II. Dünya Savaşı'na nasıl girmiştir? ABD'nin savaşa girişi güçler dengesini ve savaşın seyrini nasıl etkilemiştir?
3. II. Dünya Savaşı sonunda uluslararası ilişkilerde Avrupa'nın yerini ABD'nin almasının sebepleri nelerdir?
4. II. Dünya Savaşı sonunda güçler dengesinde hangi devletler ön plana çıkmıştır? Sebepleri ile açıklayınız.
5. II. Dünya Savaşı'nın toplumsal sonuçları nelerdir?
6. II. Dünya Savaşı "Birleşmiş Milletler, Soykırımı Suçunun Önlenmesi ve Cezalandırılmasına İlişkin Sözleşme"nin imzalanmasında nasıl etkili olmuştur?
7. II. Dünya Savaşı'nda Türkiye nasıl bir politika takip etmiştir? Bu politika Türkiye'yi savaş sonrasında nasıl etkilemiştir?
8. II. Dünya Savaşı Türkiye'yi sosyal ve kültürel açıdan nasıl etkilemiştir?

B. Aşağıdaki ifadelerin başındaki boşluğa doğru ise (D), yanlış ise (Y) harfi koyunuz.

1. (....) II. Dünya Savaşı Çekoslavya'nın işgali ile başladı.
2. (....) II. Dünya Savaşı sonucunda Almanya ile Paris Antlaşması imzalandı.
3. (....) II. Dünya Savaşı'nda Türkiye savaş dışı kalmasına rağmen ekonomik ve sosyal açıdan etkilendi.
4. (....) II. Dünya Savaşı sonunda savaş suçluları ilk kez yargılandı ve cezalandırıldı.
5. (....) II. Dünya Savaşı sonunda Almanya toprakları İngiltere, Fransa, ABD ve SSCB arasında dört işgal bölgesine ayrıldı.

C. Aşağıdaki çoktan seçmeli soruları cevaplandırınız.

1. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi Alman dış politikasının son aşamasına ait bir gelişmedir?
A. Ren bölgesine asker sevk edilmesi
B. Almanya ile Avusturya'nın birleşmesi
C. Südet bölgesinin ele geçirilmesi
D. Polonya'nın işgali
E. Asker sayısının artırılması
2. I. İtalya'nın Habeşistan'ı işgal etmesi
II. Japonya'nın Mançurya'ya saldırması
III. Yalta Konferansı
IV. Münih Konferansı
V. Almanya - Sovyetler Birliği Saldırmazlık Paktı
Yukarıdaki olayların kronolojik sıralaması aşağıdakilerden hangisinde doğru yapılmıştır?
A. III - I - IV - II - V
B. II - I - IV - V - III
C. II - I - V - III - I
D. V - IV - II - III - IV
E. II - III - I - IV - V
3. Aşağıdakilerden hangisi II. Dünya Savaşı'nın siyasi sonuçlarından biridir?
A. IMF'nin kurulması
B. Nazizm ve faşizm gibi rejimlerin yıkılması
C. Birçok asker ve sivilin öldürülmesi
D. Avrupa'nın tahrip edilmesi
E. Avrupa'da göçlerin başlaması

(ÇTVDT, 2010, s.75).

Kitap içerisinde de bilgi ve becerilerin kazanılıp kazanılmadığının ve ne oranda kazanıldığının değerlendirilmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme ve doğru-yanlış gibi vb. madde türlerinden oluşan geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları performans dayalı değerlendirme ile birlikte yerini almaktadır. ÇTVDT öğretim programı içerisinde bu durum şöyle açıklanmaktadır; "... performansa dayalı değerlendirme yaklaşımının kullanılması geleneksel değerlendirme yaklaşımının, ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmayacağı anlamına gelmemektedir. Öğrencinin gelişim ve ilerlemesinin en iyi şekilde değerlendirilebilmesi, her iki yaklaşımın (performansa dayalı ve geleneksel) birlikte ve dengeli bir şekilde kullanılmasıyla mümkündür" (2008, s.30). Aslında geleneksel değerlendirme sisteminden uzaklaşmama nedenimiz eğitim sistemimizde geleneksel test tekniğine dayalı sınavların SBS ile lise ve LYS ile üniversite yerleştirme sisteminde önemli fonksiyonunu koruyor olması ve geleneksel eğitim anlayışımızdan vazgeçemememiz önemli bir etkidir. Bu bağlamda öğretim programında davranışçı ve yapılandırmacı eğitim anlayışının birlikte harmanlandığını bu ortak anlayışın ders kitaplarında da yerini bulduğunu görebilmekteyiz.

4.3.2.1.10 Tarihsel Anlatı

Kitap içerisinde II. Dünya Savaşı'na ait tarihi olay ve olguların tarihsel bir süreklilik içerisinde arda arda sıralanmasını içeren tarihsel bir anlatı söz konusudur. Tarihsel anlatı neden sonuç ilişkisini içeren bir yapıdadır. Bu yapı birbirine bağlı eş zamanlı bir bileşkedir. Tarih biliminin doğasını yansıtan çelişkili kaynak, fikir ve düşüncelere yer verilmemektedir. Aşağıdaki alıntı da da gördüğünüz gibi mutlak ifadeler, mutlak doğrular çerçevesinde şekillenmektedir.

e. Savaş Yılı: 1939

Çekoslovakya buhranında Batılıların pasif kalması, Berlin-Roma Mihveri'nin yayılma ve genişleme emellerini daha da arttırdı. Almanya ve İtalya'nın peş peşe çıkardığı buhranlarla Avrupa, Eylül 1939'da savaşın eşiğine geldi. Münih Konferansı'yla Çekoslovakya'dan Südet bölgesini alan Almanya, 15 Mart 1939'da Prag'a girerek Çekoslovakya'yı işgal etti. Tamamı Almanlardan oluşmayan Çekoslovakya'nın işgali, Hitler'in yayılmacılıkta sınır kabul etmediğini gösterdi. "Hayat Sahası" politikası uygulanmaya koyuldu. Gelişmelerden yararlanan Macaristan, Rutenya'yı işgal etti. Hitler Memel'i de Litvanya'dan istedi ve imzalanan bir anlaşma ile Memel Alman yönetimine geçti.

Almanya'nın işgallerinden cesaret alan İtalya, 7 Nisanda, 1926'dan beri nüfuzu altında bulunan Arnavutluk'u işgal etti. Bu işgal Almanya tarafından desteklenirken İngiltere ve Fransa tarafından sert tepkiyle karşılandı. Alman ve İtalyan ittifakı 22 Mayıs'ta "Çelik Pakt" ile pekiştirildi.

Almanya'nın ticari bir anlaşmayla Romanya'yı da nüfuzu altına alması, İngiltere'nin yatıştırma politikasından vazgeçmesinde etkili oldu.

(ÇTVDT, 2010, s.49).

Çoğu anlatımlarda ana kilit konular es geçilmektedir; Hitlerin yayılmacı politikasının sonucu gerçekleşen "Soykırım" olayından bile bahsedilmeden olaylar oldubitti şeklinde sıralanmaktadır. "Pasifik'te Savaşın Sona Ermesi" bölümünde de aynı anlatım söz konusudur.

2. Pasifik'te Savaşın Sona Ermesi

Japonya, Filipinlerde General Mac Arthur komutasındaki ABD kuvvetlerine yenildi. Ekim 1944'te yapılan Leyte Savaşı'nda Japon Donanması hemen hemen ortadan kaldırıldı. Daha sonra Pasifik Adaları alınarak Japon Adalarına ulaşmak, ABD'nin temel savaş stratejisi oldu. Ancak Japonya'nın bu şekilde teslim alınmasının Amerikan ordusunda büyük kayıplara sebep olacağı düşünülerek ilk kez atom bombası kullanıldı.

6 Ağustosta Hiroşima'ya atılan ilk atom bombası ile 70.000 kişi, 9 Ağustosta Nagazaki'ye atılan ikinci bomba ile 80.000 kişi öldü. ABD'nin Hiroşima üzerine atom bombasını kullanmasının ardından SSCB, 8 Ağustosta Japonya'ya savaş ilan etti ve Mançurya'yı ve 38. enlemin kuzeyindeki Kore topraklarını işgale başladı. Japonya, Nagazaki'nin bombalanması üzerine barış istemişti. Japonya 14 Ağustosta kavırsız sartsız teslim oldu. 2 Eylül 1945'te ateşkes antlaşması imzalandı ve II. Dünya Savaşı sona erdi.

(ÇTVDT, 2010, s.61).

Hiroşima ve Nagazaki'ye atılan atom bombasının sonucu sayılı ölümlerle es geçilmektedir. Savaşın ve soykırımın korkunç yüzü anlaşılmaktan uzak bir şekilde aktarılmaktadır. Kitabın ilerleyen bölümlerinde “Hiroşima Anısına” ve “İnsan Hakları İhlalleri” başlığı altında bu önemli konuya tekrar değinilmesine karşın yaşanan trajedik durum halen su yüzüne çıkartılmamaktadır.

ÇTVDT ders kitabında tarihsel anlatıyı çerçeveleyen ve somutlaştıran tarih haritaları, çeşitli grafikler, matematiksel bilgiler, fotoğraflar, siyasi karikatürler, temsili resimler, tarihsel yazılı kaynakların alıntılandığı tarihsel metinler, projeler ve performans ödevleri gibi farklı materyaller mevcuttur. Kısacası ders kitabında organizasyon şeması içerisinde sıralanan bu öğeler öğrencilerin sözel, sayısal, görsel ve kinestetik zekâları gibi çoklu zekâlarını harekete geçirmeye yönelik olarak hazırlanmaktadır. Bireysel ya da grup çalışmasına yönelik olarak hazırlanan projeler ve performans ödevleri öğrencileri araştırma yapmaya ve çalışmalarını sunacak ve sergileyecek şekilde yapılandırmaya itmektedir. Bu materyallerin öğretim programında tarih öğretimiyle kazandırılması amaçlanan temel beceriler ve tarihsel düşünme becerilerini ne kadar kapsadığını içerik analizi ile tespit edeceğiz.

4.3.2.2 ÇTVDT Ders Kitabında II. Dünya Savaşı Ünite Sorularının İçerik Analizi

Tablo 4.15 ÇTVDT Ders Kitabında II. Dünya Savaşı Ünite Sorularının Dağılımı

Temalar	Kodlar	Yüzde
Anahtar sorular	Başlangıç soruları ve kavram çalışmasına yönelik sorular	%8.92
	Görsel kaynaklara yönelik tanımlayıcı sorular	%6.55
	Zaman, değişim ve sürekliliği belirten sorular	% 1.78
Tarihsel kavramaya yönelik bağlantı soruları	Tarihsel bilgiyi/kaynağı kavramaya yönelik olay ve olguların tanımlama, çıkarım yapma, temel öğeleri listeleme, en önemli şeyleri tespit etme, sebep sonuç ilişkisini sorgulama	%75
Tarihsel Yapılandırmaya Yönelik Soruları	Problem çözmeye içeren tarihsel kaynaklar üzerinde çalışmaya yönelik sorular.	%16.07
	Tarihsel bağlam içerisinde öğrencinin düş gücünü harekete geçiren soru ve aktiviteler (broşür, poster hazırlama), tarihsel empati, perspektif	% 1.78
	Öğrencinin bireysel yada işbirliği içerisinde çalışmasına yönelik uygulamalar.	

Tabloda tarihsel kavramaya yönelik sorular % 75 oranla ders kitabında en fazla yer alan soru türüdür. İkinci soruyu yapılandırmacı anlayışı içeren aktiviteler ve sorular oluşturmaktadır. Kavramaya bu kadar yer verilmesi tarihsel bilgi ve aktarımların öğrenciler tarafından aslına uygun olarak anlaşılması anlayışına yönelik bir uygulamanın sonucudur.

4.3.2.2.1 Anahtar Sorular

II. Dünya Savaşı ünitesi içerisinde yer alan soruların % 14.28'i anahtar soru niteliğindedir. Bu sorular kronolojik bilgiyi, tarihsel kaynakları tanımlamayı ve öğrencilerin ön bilgilerine önem veren soruları içermektedir.

4.3.2.2.1.1 Başlangıç Soruları ve Kavram Çalışmasına Yönelik Sorular

ÇTVDT (2010) ders kitabında “Hazırlık Çalışmaları” anahtar soruların çoğunlukta olduğu bölümdür. Üniteye giriş niteliği taşıyan sorular içerisinde; “II. Dünya Savaşı öncesi dünya siyasi haritasını inceleyiniz... 1929 Dünya Ekonomik Buhranı'nın II. Dünya Savaşı'nın çıkışındaki rolü nelerdir?” (s.43) soruları öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmaya yönelik üniteye hazırlık niteliğindedir.

Tarihi bir kavramı öğrenmek önemlidir. O. Akınoğlu ve Y. Arslan (2007) “öğrencilerin tarihsel düşünce ve anlayışlarının şekillenmesi[nde], gelişmesinde öncelikle tarihi kavramlar[ın] belirleyici rol” oynadığını vurgular. Aynı zamanda bahsi geçen kavramların öğretimi bireyin geçmişle iletişim kurmasını ve geçmişi anlamasını da sağlar. Kavram öğretimine yönelik olarak ÇTVDT (2010) ders kitabında “Mihver ve müttefik kelimelerinin anlamlarını bulunuz. II. Dünya Savaşı'na katılan Mihver ve Müttefik Devletlerin adlarını yazınız” (s.43) sorusu yöneltilmektedir. Kavram doğrudan sorulmaktadır. Kitapta soykırım kavramının tanımına yönelik olarak aşağıdaki sözleşme öğrencilere sunulmaktadır:

“SOYKIRIMI SUÇUNUN ÖNLENMESİ VE CEZALANDIRILMASINA İLİŞKİN SÖZLEŞME”

Madde 2
Soykırım oluşturan eylemler:

Bu sözleşme bakımından, ulusal, etnik, ırksal veya dinî bir gurubu, kısmen veya tamamen ortadan kaldırmak amacıyla işlenen aşağıdaki fiillerden herhangi biri soykırım suçunu oluşturur.

- a. Gruba mensup olanları öldürmek,
- b. Grubun mensuplarına ciddi surette bedensel veya zihinsel zarar vermek,
- c. Grubun bütünüyle veya kısmen, fiziksel varlığını ortadan kaldıracakları hesaplanarak yaşam şartlarını kasten değiştirmek,
- d. Grup içinde doğumları engellemek amacıyla tedbirler almak,
- e. Gruba mensup çocukları zorla bir başka guruba nakletmek,

Madde 3
Cezalandırılacak eylemler:

- a. Soykırımda bulunmak,
- b. Soykırımda bulunulması için iş birliği yapmak,
- c. Soykırımda bulunulmasını doğrudan ve aleni surette kışkırtmak,
- d. Soykırımda bulunmaya teşebbüs etmek,
- e. Soykırıma iştirak etmek,

Madde 4
Kişilerin cezalandırılması:

Soykırım suçunu veya üçüncü maddede gösterilen fiillerden birini işleyenler, anayasaya göre yetkili yöneticiler veya kamu görevlileri veya özel kişiler de olsa cezalandırılır.

Karar Reddedildi

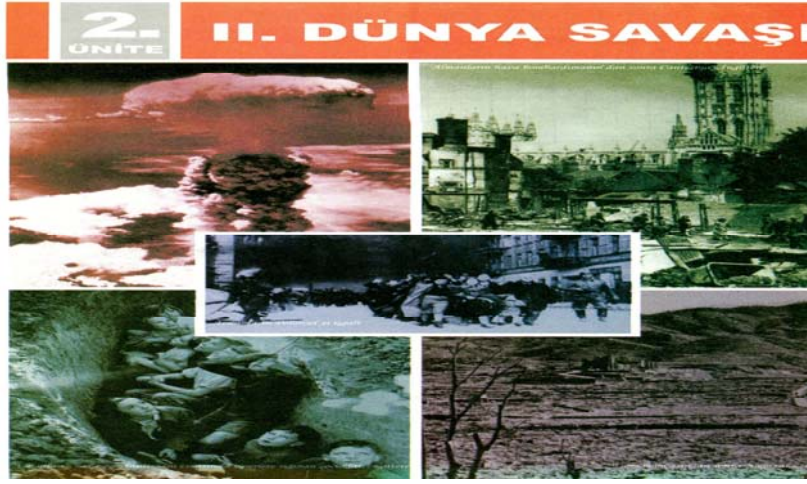
Eğitim Dergisi, s. 166

Metindeki maddeleri inceleyiniz. II. Dünya Savaşı'nda yaşananlar ile soykırım tanımı arasında nasıl bir ilişki vardır? Belirtiniz.

Sözleşme içerisinde soykırımı oluşturan eylemler sıralanarak bir şekilde soykırımın tanımı yapılmaktadır. Öğrencilere “Metindeki maddeleri inceleyiniz. II. Dünya Savaşı’nda yaşananlar ile soykırım tanımı arasında nasıl bir ilişki vardır” sorusu yöneltilerek II. Dünya Savaşı’nda Yahudilere, Romenlere, Polonyalıları ve diğerlerine karşı işlenen suçun, kavram doğrultusunda öğrenciler tarafından yeniden değerlendirilmesi ve tanımlanmasıyla ilişkilidir.

Ders kitabında görsel kaynaklara yönelik tanımlayıcı üç soru karşımıza çıkmaktadır. Soruların geneline göre bu sayının oranı % 6.55. Oldukça düşük bir orandır. ÇTVDT (2010) ders kitabında karşımıza çıkan bu üç sorudan ilki; “II. Dünya Savaşı öncesinde Asya kıtasının doğusu ve Pasifik Okyanusu’nu harita üzerinde inceleyerek burada yer alan ülkeleri tespit ediniz” (s.43) şeklinde öğrencilerin harita üzerinde belirtilen alanlardaki ülkeleri tespit etmesi istenmektedir. İkinci soru ise aşağıdaki fotoğraflara yöneliktir:

Şekil 4.68. II. Dünya Savaşı Ünite Kapağı

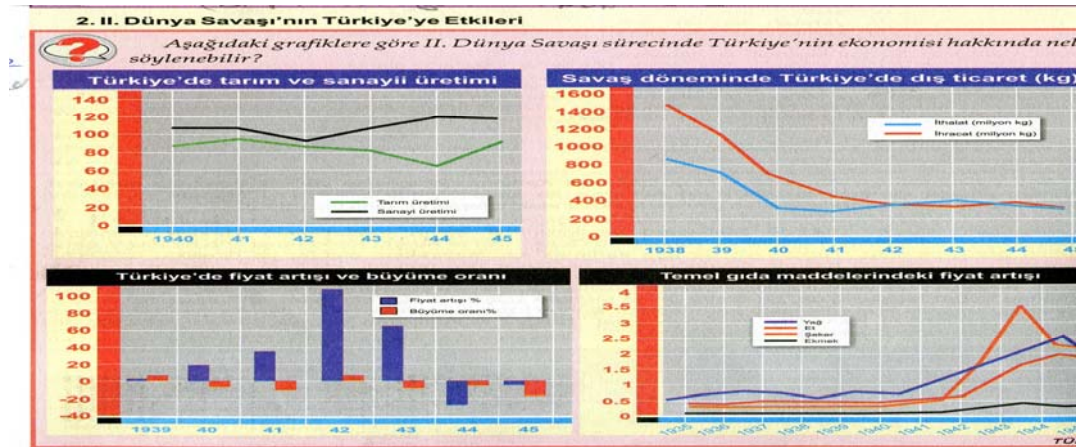


(ÇTVDT, 2010, s. 42).

“Ünite kapağındaki fotoğrafları inceleyerek II. Dünya Savaşı hakkında neler söyleyebilirsiniz?” sorusu yöneltilmektedir. Soru öğrencileri ünite kapağında resmedilen II. Dünya Savaşı ile ilgi tarihsel olaylarda gördüklerini tasvire yönlendirmektedir. Öğrencilerin II. Dünya Savaşı sürecinde yaşanan kilit olaylar hakkında bilgi sahibi olmalarına yardımcı olacak bir aktivitedir.

“II. Dünya Savaşı’nın Türkiye’ye Etkileri” başlığı altında aşağıdaki grafiğe yer verilmektedir. “Aşağıdaki grafiklere göre II. Dünya Savaşı sürecinde Türkiye’nin ekonomisi hakkında neler söylenebilir?” sorusu öğrencilere yöneltilmektedir.

Tablo 4.16 II. Dünya Savaşı’nın Türkiye’ye Etkileri

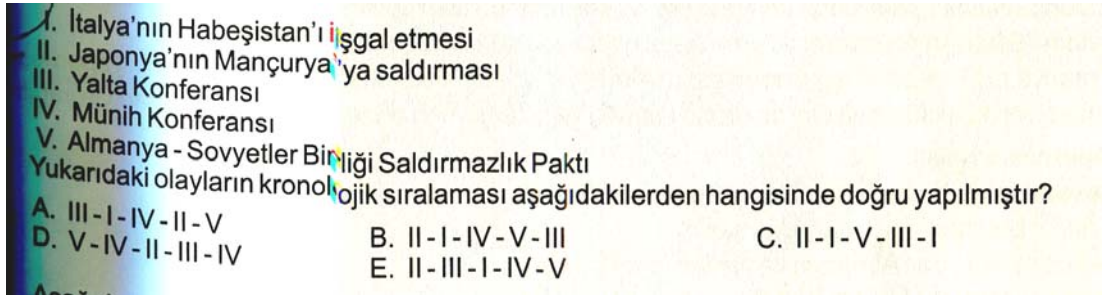


(ÇTVDT, 2010, s. 70).

Grafik üzerinde Türkiye’de belirtilen dönemde tarım ve sanayi üretimi, dış ticaret, fiyat artışı, büyüme oranı ve temel gıda maddelerindeki fiyat artışı gösterilmektedir. Öğrencilerin grafiklerdeki sayısal verileri kullanarak Türkiye’nin ekonomisi hakkında genellemelere ulaşmaları istenmektedir. Soru hem tanımlayıcı hem kavramaya yönelik bir içeriktedir.

4.3.2.2.1.3 Zaman, Değişim ve Sürekliliği Belirten Sorular

Tarihsel düşünme becerileri içerisinde kronolojik düşünme becerisi diğer tarihsel becerileri birbirine bağlayan ağ temelinin oluşturur. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programı (2008) içerisinde “Öğrencilerin kronoloji becerisi olmadan olaylar arasındaki ilişkileri incelemesi veya tarihte sebep sonuç ilişkilerini açıklaması imkânsızdır. Kronoloji, tarihsel düşünmeyi düzenleyen zihinsel bir yapı işlevi görür” (s.9) ifadeleri yer bulmaktadır. ÇTVDT ders kitabında bu bağlamda üniteler kronolojik sıralamaya göre düzenlenmiştir. II. Dünya Savaşı ünitesi içerisinde kronolojik düşünme üzerine karşımıza “Ölçme ve Değerlendirme” soruları içerisinde aşağıdaki tek soru çıkmaktadır:

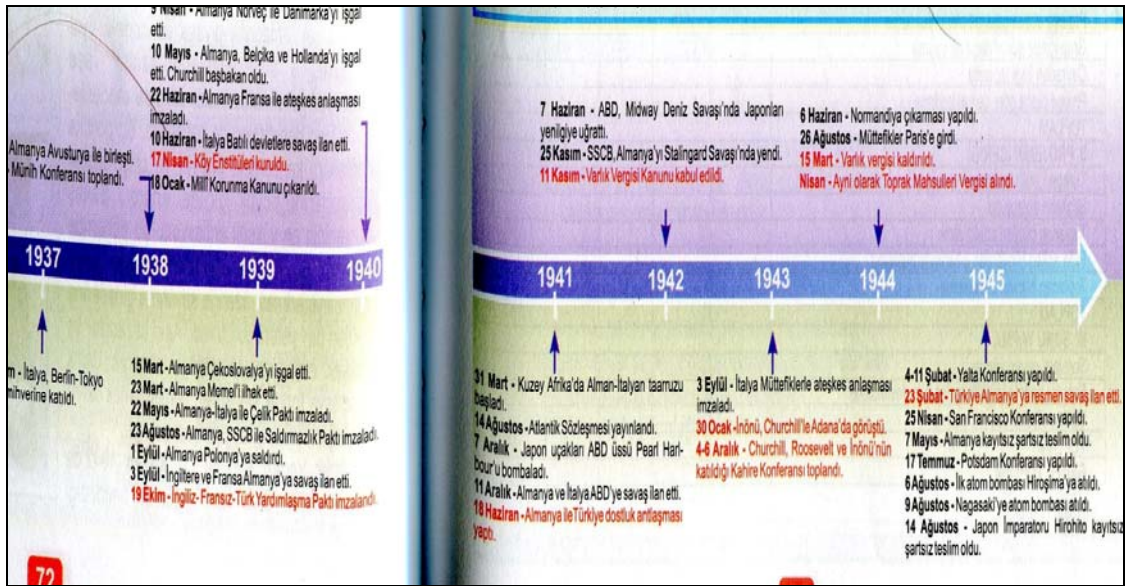


(ÇTVDT, 2010, s.75).

II. Dünya Savaşı olaylarının kronolojik akışını sıralatmaya yönelik olan bu soru öğrencilere sebep sonuç ilişkisi içerisinde olayları kavratmayı da içermektedir.

Ders kitabı içerisinde aşağıdaki tarih şeridine yer verilmektedir. Tarih şeridi üzerinde önemli tarihi olaylar eş zamanlı olarak (senkronik) sıralanmaktadır.

Şekil 4.69 1937'den 1945'e Zaman Çizelgesi



(ÇTVDT, 2010, s.73-74).

Öğrencilerin tarih şeritlerinde sunulan bilgileri yorumlamalarına yönelik herhangi bir soruya yer verilmemektedir.

4.3.2.2.2 Tarihsel Kavramaya Yönelik Bağlantı Soruları

Tarihsel metinleri kavramak öğrencilerin geçmişteki olayları dönemin şartları ve kavramlarıyla tarihsel empatik bir süreçle o dönemi yaşayanların bakış açılarından inceleyebilmelerini gerektirir. Bunun için öğrenciler olayların meydana geldiği tarihsel bağlamı göz önünde bulundurmalıdırlar; tarihsel akış içinde etkili olmuş güçler arasındaki ilişkiyi ve bu güçlerin olayların gidişatını nasıl etkilediğini analiz edebilmeliler. Öğrencilerin tarihsel kavrama becerilerinin gelişmesi kitap içerisindeki görsel ve yazılı kaynakların bu içerikte düzenlenmesi ile mümkün olur.

ÇTVDT ders kitabında tarihsel kavrama becerisini geliştirmeye yönelik olarak öğrencilere daha önce tarihsel metinlerle aktarılan bilgileri açıklamak, görsel hale getirmek ve geliştirmek amacıyla aşağıdaki tablo ve haritaya yer verilmektedir:

Şekil 4.70 İtalya Seferleri



(ÇTVDT, 2010, s. 50).

Tablo 4.71 Kronolojik Süreç İçerisinde Eş Zamanlı Olaylar

	Almanya	İtalya	Japonya	SSCB	Fransa	İngiltere	A
1933	• Naziler iktidara geldi. • Silahsızlanma Konferansı ve Milletler Cemiyetinden çekildi.			• Almanya ile ticari ilişkileri kesti. • ABD'ye yaklaştı. • Milletler Cemiyetine üye oldu.			
1934	• 26 Ocak - Polonya ile saldırmazlık bildirgesi imzalandı. Cizice silahlanarak kara, deniz ve hava kuvvetlerini güçlendirdi.						
1935	• 13 Ocak - Fransa'dan halk oylaması ile Saar'ı aldı. • 16 Mart - Mecburi askerlik sistemini getirdi ve asker sayısını 550 bine çıkardı.	• 14 Nisan - Almanya'ya karşı İngiltere ve Fransa'yla ortak cephe oluşturdu. Almanya'yı protesto etti.			• 14 Nisan - Almanya'ya karşı ortak cephe oluşturup Almanya'yı protesto ettiler. • Rusya ve Fransa yakınlaştı. • 15 Mart - mecburi askerlik süresini uzattı.	• İngiltere savunmasını güçlendirdi.	
1936	• 7 Mart - Ren bölgesine asker sevketti. • 1 Kasım - Berlin-Roma Mihveri kuruldu. • 25 Kasım - Japonya ile pakt imzalandı ve Berlin-Tokyo Mihveri kuruldu. • 6 Kasım - İtalya'nın Japon-Alman paktına katılımıyla Berlin-Roma-Tokyo Mihveri kuruldu.	• 9 Mayıs - Habesistan'a saldırdı.	• Berlin-Tokyo Mihveri kuruldu.				
1937			• Çin'e saldırdı.				
1938	• 13 Mart - Almanya ile Avusturya birleşti. • 28 Mayıs - Südet'in verilmemesi üzerine Çekoslovakya'yı ilgal kararı aldı. • 15 Mart - Çekoslovakya ilgal edildi. • 23 Mart - Litvanya'dan Meme'i aldı.	• 29 Eylül - Münih Konferansı'na katıldı. • 7 Nisan - Arnavutluk'u ilgal etti.	• Uzak Doğu'da Fransa'ya ait Çinlileri'ni ele geçirdi.		• 29 Eylül - Münih Konferansı'na katıldılar.		
1939	• 22 Mayıs - Almanya ile İtalya Çelik Paktı imzalandı. • 23 Ağustos - SSCB ile Saldırmazlık paktı imzalandı. • 1 Eylül - Polonya ilgali ile II. Dünya Savaşı başladı.			• 23 Ağustos - Almanya ile saldırmazlık paktı imzalanarak Polonya'ya hücumu.	• 3 Eylül - Almanya'ya savaş ilan ettiler.		

(ÇTVDT, 2010, s. 51).

Kitapta yer verilen tablo ve haritaya yönelik “50. sayfadaki tablo ve yukarıdaki haritadan yararlanarak sınır değişikliklerini inceleyiniz. Bu değişikliklerin II. Dünya Savaşı'na çıkışına etkilerini belirtiniz” (ÇTVDT, 2010, s. 51) sorulmaktadır. Öğrenciler bu aktivite ile tarihsel akış şemasına yer verilen tablo ve harita üzerindeki açıklamaları kullanarak sınır değişikliklerini ve bunların II. Dünya Savaşı'nın başlangıcına etkileri kavramaya çalışacaktır. Tarihsel kavrama becerisinin gelişiminde tarihsel anlatı metinleri içerisinde olayların sebep sonuç ilişkisini

sorgulatmak önemlidir. Bu sorgulama tarihsel olaylara kronolojik akış içerisinde anlamlılık ve bütünlük kazandırmaktadır. ÇTVDT (2010) ders kitabında sebep ve sonuç ilişkisine yönelik çok sayıda soru ile karşılaşmanız mümkündür;

Japonya'nın Pearl Harbour'a saldırması savaşın seyrini ve güçler dengesini nasıl etkilemiştir? Belirtiniz" (s. 56).

Japonya'nın Uzak Doğu'da mücadele ettiği devletleri ve bu mücadelenin sebeplerinin neler olduğunu tespit ediniz (s.57).

Almanya'nın II. Dünya Savaşı sonucunda Müttefik Devletler tarafından bölünmesi siyasi, ekonomik ve toplumsal açıdan ne gibi sonuçlar doğurmuştur? (s.60).

Almanya, İtalya ve Japonya'nın II. Dünya Savaşı'nda aynı grupta yer almasının sebepleri nelerdir?(s.75).

ABD II. Dünya Savaşı'na nasıl girmiştir? ABD'nin savaşa girişi güçler dengesini ve savaşın seyrini nasıl etkilemiştir (s.75).

Bu tür sorular tarihsel olayların gerçek seyrini sebep sonuç ilişkisi içerisinde kavratmayı içerir. Tarihsel olayların neden sonuç ilişkilerinin karmaşık boyutlarını çözmek tarihsel duyarlılığı geliştirmeye katkı sağlamakla birlikte bu tür soruların sayısının fazla olması davranışçı yaklaşımın etkisini de ders kitaplarında çoğaltmaktadır.

ÇTVDT (2010) ders kitabında öğrencilere alıntılanan tarihsel metinleri kavratmaya yönelik analiz soruları sorulmaktadır;

Aşağıda 28 Eylül 1940'ta Japon Başkanı Fuminaro Konoye'nin, Japonya'nın Roma-Berlin Mihveri'ne katıldığını ilan etmesi ve Japonya'nın teslim olması anlatılmaktadır. Her iki metni okuyunuz ve 1940 ve 1945'teki Japonya'nın siyasi ve sosyal durumunu karşılaştırınız (s.61).

Bu bildiri ABD politikalarında nasıl bir değişikliğe sebep olmuştur? Açıklayınız (s.55).

Yalta Konferansı'nda görüşülen konuları ve Müttefik Devletlerin Avrupa ile ilgili bir bildiri yayınlamaya neden ihtiyaç duyduklarını söyleyiniz (s.59).

Yukarıdaki metne göre II. Dünya Savaşı toplumların psikolojisini nasıl etkilemiştir? (s.64).

Analiz kutucuğunda yer verilen tarihsel metinler II. Dünya Savaşı ile ilgili tarihsel süreç içerisinde dönemin koşullarına göre gerçekleşen değişimi, değişimin getirdiği kutuplaşmayı, birleşmeyi ve teslimiyeti içermektedir. Öğrenciler de tarihsel akış içinde etkili olmuş güçler arasındaki ilişkiyi ve bu güçlerin olayların gidişatını nasıl etkilediğini analiz etmeye yönlendirilmektedir.

ÇTVDT (2010) ders kitabında birinci elden tarihsel kanıt niteliği taşıyan aşağıdaki gazete haberine yer verilmektedir;

Şekil 4.71 Bir Gazete Haberi



(ÇTVDT, 2010, s.71).

Kaynağa yönelik olarak ÇTVDT (2010) ders kitabında “20 Aralık 1941 tarihinde yayınlanmış bir gazete haberi yer almaktadır. Bu gazeteyi ve bilgilerinizi dikkate alarak II. Dünya Savaşı’nın Türkiye’yi nasıl etkilediğini belirtiniz?” (s.71) sorusuna yer verilmektedir. Öğrenciden beklenen sahip olduğu mevcut bilgi dâhilinde gazete haberinden de kaynak olarak faydalanıp çıkarımda bulunmasıdır. Gazete adının ve tarihinin olmaması ve içerik olarak ana başlıklar dışında diğer yazıların okunamayacak kadar küçük olması kaynağın niteliğini düşürmektedir. Türkiye’ye yönelik sadece küçük bir çıkarım vardır. Bu durum kaynağı içerik olarak da zayıf düşürmektedir. Yalnız geçmişe ait bir buluntu niteliği taşıyan tarihsel bir kaynak üzerinde öğrencinin çalışması ve çıkarımda bulunması, sahip olduğu bilgiler içine katarak yorumlaması öğrenciye küçük bir tarihçi olarak tarihsel kaynakların kanıt olarak kullanılabileceğine dair bir farkındalık kazandırabilir

ÇTVDT (2010) ders kitabında doğru ya da yanlış olup olmadığına karar verilmesi istenen sorularla birlikte çoktan seçmeli sorularla da karşılaşmaktayız;

B. Aşağıdaki ifadelerin başındaki boşluğa doğru ise (D), yanlış ise (Y) harfi koyunuz.

1. (....) II. Dünya Savaşı Çekoslovakya'nın işgali ile başladı.
2. (....) II. Dünya Savaşı sonucunda Almanya ile Paris Antlaşması imzalandı.
3. (....) II. Dünya Savaşı'nda Türkiye savaş dışı kalmasına rağmen ekonomik ve sosyal açıdan etkilendi.
4. (....) II. Dünya Savaşı sonunda savaş suçluları ilk kez yargılandı ve cezalandırıldı.
5. (....) II. Dünya Savaşı sonunda Almanya toprakları İngiltere, Fransa, ABD ve SSCB arasında dört işgal bölgesine ayrıldı.

C. Aşağıdaki çoktan seçmeli soruları cevaplandırınız.

1. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi Alman dış politikasının son aşamasına ait bir gelişmedir?
A. Ren bölgesine asker sevk edilmesi
B. Almanya ile Avusturya'nın birleşmesi
C. Südet bölgesinin ele geçirilmesi
D. Polonya'nın işgali
E. Asker sayısının artırılması
2. I. İtalya'nın Habeşistan'ı işgal etmesi
II. Japonya'nın Mançurya'ya saldırması
III. Yalta Konferansı
IV. Münih Konferansı
V. Almanya - Sovyetler Birliği Saldırmazlık Paktı
Yukarıdaki olayların kronolojik sıralaması aşağıdakilerden hangisinde doğru yapılmıştır?
A. III - I - IV - II - V
B. II - I - IV - V - III
C. II - I - V - III - I
D. V - IV - II - III - IV
E. II - III - I - IV - V
3. Aşağıdakilerden hangisi II. Dünya Savaşı'nın siyasi sonuçlarından biridir?
A. IMF'nin kurulması
B. Nazizm ve faşizm gibi rejimlerin yıkılması
C. Birçok asker ve sivilin öldürülmesi
D. Avrupa'nın tahrip edilmesi
E. Avrupa'da göçlerin başlaması

(ÇTVDT, 2010, s.75).

Yukarıdaki sorular bilgiyi hatırlama ve kavrama düzeyindeki sorulardır. Daha öncede belirttiğimiz gibi yapılandırmacı anlayışın uzağında davranışçı yaklaşımın doğrultusunda ders kitabında yer alan bu tür sorular Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Programı ile uyum içerisindedir.

4.3.2.2.3 Tarihsel Yapılandırmaya Yönelik Sorular

4.3.2.2.3.1 Problem Çözmeyi İçeren Tarihsel Kaynaklar Üzerinde Çalışmaya Yönelik Sorular

ÇTVDT (2010) ders kitabında bahsedilmeyen konular hakkında öğrencilere araştırma ödevleri verilmektedir;

II. Dünya Savaşı sırasında yaşanan insan hakları ihlallerini konu edinen edebiyat ve sanat eserlerini araştırınız (s.43).
Birleşmiş Milletler Teşkilatının temel organlarının görevlerini ve işleyiş şeklini araştırınız (s.63).

Milletler Cemiyeti ile Birleşmiş Milletler Teşkilatının yapısını ve işleyişini karşılaştıran bir araştırma yapınız (s.63).
Genel Konseyde beş ülkeye daimi üyelik ve veto hakkının verilmiş sürecini ve bu uygulamanın Teşkilatın işleyişine etkilerini araştırınız (s.63).

Yukarıda verilen araştırma ödevleri, öğrencinin sınıf dışında tamamlaması gereken çalışmalardır. Bu tür ödevler öğrencilerin öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duyduğu çalışmalardır. Öğrenciler nasıl araştırma planı yapacaklarını, araştırma yapacakları veri kaynaklarını, çalışmalarının ilerlemesini, ellerindeki kaynakları organize etmesini ve yeni bilgiler üretmesini öğretmenin rehberliği doğrultusunda geliştirecektir. ÇTVDT (2010) ders kitabında yer alan araştırma ödevleri bilgi yüklü sorulardır ve öğrencileri ders kitabı dışında kütüphane, internet vb. kaynaklardan faydalanmaları konusunda yönlendirmemektedir.

... Polonya'nın işgali dünyada hangi tepkilerle karşılanmıştır? Konuyla ilgili dönemin diğer gazetelerini araştırarak farklı tepki ve sonuçlarını bulunuz (s.50).

Yukarıdaki araştırma ödevi tarihsel kaynaklar üzerinde öğrencileri çalıştırmaya yönelik etkinliktir. Polonya'nın işgali ile ilgili soru öğrencinin, ders kitabı dışında tarihi doküman sınıfına girecek diğer gazetelere ulaşmasını sağlayacak, bu durum onların geçmişe ilişkin farklı yorumları ve yaklaşımları görmesine imkân sağlayacaktır. Öğrenciler sonuçta farklı kaynakların ortaya konulması ile farklı tepki ve sonuçlar hakkında bilgi sahibi olabilecektir. Polonya'nın işgali ile ilgili yaşananları tespit etmeye yöneliktir.

4.3.2.2.3.2 Tarihsel Bağlam İçerisinde Öğrencinin Düş Gücünü Harekete Geçiren Soru ve Aktiviteler

ÇTVDT ders kitabını analiz ederken bu iki araştırma kriterini bir arada ele aldık. Öğrencilere yöneltilen proje ve performans ödevlerinde öğrencilerin düş güçlerini harekete geçiren, tarihsel imgeleme yapmalarına imkân tanıyan broşür ve poster hazırlama çalışmaları yer almaktadır.

ÇTVDT (2010) ders kitabında “Adolf Hitler” tarafından “1 Eylül 1939” yılında “Berlin”de yazılan “Ölüm Emri” belgesine yer verilmektedir. Belge II. Dünya

Savaşında işlenen savaş suçlarına örnek teşkil etmektedir. Öğrencilere bu temayı içeren insan hakları ihlallerine yönelik bir araştırma ödevi sunulmaktadır: “Sınıf içinde gruplara ayrılarak Almanlar ve Japonlar tarafından gerçekleştirilen insan hakları ihlallerini araştırınız. Araştırmanızı yaparken savaş esirlerine yapılan muameleler, işgal bölgelerinde ve toplama kamplarında sivil halka karşı insan hakları ihlalleri ve insanlar üzerine yapılan ölümcül deneyler olmak üzere iş bölümü yapabilirsiniz...” (s.67). Öğrencilerin araştırma ödevlerini yaparken işbölümü içerisinde gruplara ayrılarak çalışmaları tavsiye edilmektedir. İşbirlikçi öğrenme yapılandırmacı eğitim anlayışının önemli bir ögesidir.

Öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek için öğrencilerin birlikte çalışma fikri işbirlikçi öğrenme kavramının merkezinde olup öğrenmede başarıyı artıran bir faktör olarak görülür. Yukarıdaki sorunun devamında “Araştırma sonunda insanlık dışı uygulamaların toplumsal sonuçlarının neler olabileceğini tespit edip sözlü sunum yapınız. Araştırmada görsel materyalleri kullanarak öğrendiklerinizi birbirinizle paylaşın ve tematik bir albüm oluşturup albümlerinizi ürün dosyasında saklayınız” (ÇTVDT, 2010, s.67) yönergesi ile öğrencilerden görsel materyallerini de kullanarak çalışmalarını tamamlamaları ve sunmaları istenmektedir. Bu aktivite öğrencilerin araştırma çalışmalarını tarihsel düş güçlerini de kullanarak yapılandırmasına imkân sağlayabilir

ÇTVDT (2010) ders kitabında grup çalışmasını içeren diğer önemli bir çalışmada “Albert Einstein’ın 17 Eylül 1933’te Atatürk’e hitaben yazdığı mektuptan” çıkış yapılarak öğrencilere verilen performans ödevidir: Öğrencilerden “... o dönemde Almanya’daki siyasi ve sosyal gelişmeleri araştırınız. Türkiye’ye gelen bilim adamlarının Türkiye’deki eğitim ve bilim hayatına katkılarını bulunuz” (s.74). Ödevin devamında grup çalışmasının başarıyla tamamlanması için takip edecekleri grup çalışma yönergesi öğrencilere sunulmaktadır; öğrencilerin iş bölümü yapmaları, çalışma takvimi oluşturmaları istenmekte devamında araştırma yapacakları kaynak ve kuruluşlar ifade edilmekte, görsel materyaller ile çalışmalarını sınıflandırmaları ve sunmaları belirtilmektedir. Ders kitabında yer verilen “Proje Değerlendirme Formu” da öğrencilerin kendilerinin nasıl gözlenip değerlendirildiğini görmeleri

alışmalarında rehber olması açısından önemlidir. Çalışmayı sistematik ve düzenli hale getirmeyi amaçlayan bu yönergenin başarılı olması öğretmenin destek ve takibine ihtiyaç duyar.

Tarih ders kitaplarında öğrencilere verilen çalışma projelerinde ve performans ödevlerinde amaç öğrencilerin tarih metodolojisine uygun olarak tarihsel araştırma yapmalarını ve bir şekilde tarihsel düşünmelerini sağlamaktır. Bu şekilde tarihin doğasını da kavratmayı amaçlayan araştırmalarla öğrencilerin uygun kaynakları kullanarak ve değerlendirmeler yaparak basitte olsa tarihsel araştırma sürecini uygulayacaklarına dair bir inanç vardır. Ders kitabında ise maalesef araştırma ödevlerinin içeriği tarih metodolojisi kurallarını içerecek şekilde donatılmamaktadır; benzerlik, farklılıklar, farklı düşünce, değer, tarihî şahsiyet, davranış ve kurumları, geçmişte yaşamış insanların farklı güdüleri, inançları, çıkarları, umutları ve korkuları belirtilmemekte, bu insanların farklı bakış açılarının göz önünde bulundurulması gerektiğine yer verilmemektedir. Tarihsel olaylar hakkındaki yorumların geçici olduğu, yeni bilgiler keşfedildikçe ve yeni yorumlar yapıldıkça değişebileceği vurgulanmamaktadır. Tarihçilerin geçmiş hakkında farklı yorumları olduğundan ve tarihçiler arasındaki temel tartışmalardan haberdar edilmemektedir. Geçmişle ilgili mutlak bilgi edinilemeyeceği göz önüne alarak geçmişin etkileri hakkında hipotezler üretildiği aktarılmamaktadır.

TVDT (2010) ders kitabında “II. Dünya Savaşı sırasındaki cumhurbaşkanımız İsmet İnönü hakkında biyografi çalışması yapınız. Çalışmalarınızı sınıf panosunda sergileyebildiğiniz gibi sözlü sunum da yapabilirsiniz?” proje devi bireysel bir çalışmayı içermektedir (s.70). TVDT (2010) ders kitabında “Dwight David Eisenhower”, “Soroku Yamamoto”nun biyografisine yer verilmektedir. Jacques Haienen, Hanneke Tuithof (s.32) tarih yapmak tarihsel okuma ile bağlantılı olduğu için tarihsel çalışmaların ne anlama geldiği ile ilgili açıklamaların ve tarihsel okuma bölümlerinin ders kitaplarında yer alması gerekliliği ifadeleri bize bu iki biyografi örneğinin öğrencilere tarihsel çalışma yapmalarında yardımcı olacağı açıklamasına götürmektedir. Öğrencilerin İsmet İnönü’nün biyografisi ile ilgili çalışmada yararlanacağı farklı tarihsel kaynaklarla yapılandıracağı bu çalışma nitelikli olması

öğretmenin de destek ve yönlendirmesine bağlıdır. ÇTVDT Öğretim Programı'nda (2008) bu bağlamda “metin yazılmasının önerildiği etkinliklerde; öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini kullanabileceği metinler oluşturmalarına, döneme ait adlandırmaların, tarihî deyim ve terimlerin ve zaman kavramlarının doğru kullanılmasına dikkat edilmelidir. Ancak öğrencilerden bir tarihçi gibi metin yazmaları beklenmemeli, öğrencilere bu konuda rehberlik yapılmalıdır” (s.15) temel vurgusunda öğrenci çalışmalarının nitelik olarak artması öğretmenin desteği ile paralel koşullanmaktadır.

4.3.2.3 Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programına Göre Kitabın Yorumsal Analizi

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programı'nın(ÇTVDTÖP), ÇTVDT ders kitabına uygulanışı ile ilgili yapılan genel değerlendirmede karşılaşılan tablo şu şekildedir:

4.3.2.3.1 Kazanımların Ders Kitabında Uygulamaya Geçmesi

1. Programda yer alan ilk kazanım, etkinlik ve açıklamalara yönelik olarak ÇTVDT ders kitabında Almanya, İtalya ve Japonya'nın Birinci Dünya Savaşı sonrasında izlediği politikalar açıklanmaktadır. Haritalar üzerinde mihver ve müttefik devletlerin yayılmacı politikaları gösterilmektedir. ÇTVDT (2010) ders kitabında etkinlik örneği olarak ise “50. sayfadaki tablo ve yukarıdaki haritadan yararlanarak sınır değişikliklerini inceleyiniz. Bu değişikliklerin II. Dünya Savaşı'nın çıkışına etkilerini belirtiniz” (s.51) sorusunu bu amaca hizmet eden bir etkinlik olarak verebiliriz. ÇTVDT (2010) ders kitabında Mihver devletlerin yayılmacı politikalarını yansıtan tek kavram “Hayat Sahası”na yer verilmektedir. Öğrencilere yaptırılması düşünülen kavram çalışmasına yönelik “Bizim Deniz- Ortak Refah Alanı” kavramlarına yönelik özel bir açıklama yoktur. Birinci Dünya Savaşı sonunda imzalanan barış antlaşmalarının İkinci Dünya Savaşı'nın çıkmasındaki rolü, Berlin-Roma-Tokyo mihverinin kurulması ve Alman-SSCB ittifakına, Avrupa ve Uzakdoğu'da meydana gelen gelişmeler karşısında İngiltere, Fransa ve ABD'nin tutumuna ders kitabında yer verilmektedir.

2. Programda yer verilen ikinci kazanıma yönelik olarak ÇTVDT (2010) ders kitabında İkinci Dünya Savaşı'nın başlaması ve yayılması ile ilgili gelişmeler aktarılmaktadır. Yalnız etkinliklere yönelik olarak kitap içeriğinde Mihver ve Müttefik devletleri gösteren harita çalışması yapılmamaktadır. İkinci Dünya Savaşı'nın liderleri; Hitler, Mussolini, Stalin, Churchill, Roosevelt ile ilgili bir biyografi çalışmasına ders kitabında yer verilmemektedir. Öğrencilere bu liderlerin hayatlarına yönelik bir aktivite de yaptırılmamasına karşın öğrenciler İsmet İnönü ile ilgili biyografik bir çalışmaya yönlendirilmektedir. İkinci Dünya Savaşı boyunca yaşanan işgaller ile ilgili haritalar ders kitabında yer alırken aynı zamanda bir tarih şeridi üzerinde 1935 yılından 1945 yılına kadar devletlerarasında yapılan anlaşmalar, savaşlar ve işgaller gösterilmektedir. Kitap içeriğinde öğrencilerin kronolojik düşünmelerini sağlayacak tarihsel bir anlatı ve tarih şeridinin var olmasına karşın bu amacın gerçekleştirilmesini ortaya koyacak kronolojik bir etkinliğe yer verilmemektedir. Japonya'nın Pearl Harbour saldırısı ve sonuçları ÇTVDT (2010) ders kitabında önemli olarak görülmemektedir: "Japonya 7 Aralık 1941'de... Hawaii takım adalarından Honolulu'daki deniz üssü Pearl Harbour'a saldırdı. Bu saldırı üzerine ABD savaşa girmiş oldu. Ancak Japonya'nın Hawaii'deki petrol depolarını vurmaması ve askeri açıdan önemli bu üssü işgal etmemesi, hareketin stratejik açıdan başarılı olmasını engelledi" (s.56). Tartışmalı olan bu ifadeler baskının ABD için neler ifade ettiğinin ve ABD tarafında neler yaşandığının üstünü örtmektedir. Programdaki açıklamalar kısmında yer alan Alman kuvvetlerinin Avrupa'da ilerleyişi, SSCB ve İtalya'nın işgalleri, Üçlü Pakt'ın kurulması ve sonuçları, Almanya'nın SSCB'ye savaş açması ve ABD'nin savaşa girmesinin sonuçlarına ve SSCB'nin müttefik devletlere katılmasına kısaca değinilmektedir.

3. Üçüncü kazanım, etkinlik ve açıklamaların ders kitabında gerçekleşmesi genel olarak: ÇTVDT (2010) ders kitabında İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesi ile ilgili gelişmelerden bahsedilir. Potsdam Konferansı kararları programda belirtildiği gibi içerik analizi yapılarak değil özet bilgilerle sunulmaktadır. Hiroşima ve Nagazaki'ye atılan atom bombasının etkileri ÇTVDT ders kitabında tarihsel anlatı bölümünde "6 Ağustos'ta Hiroşima'ya atılan ilk atom bombası ile 70.000 kişi, 9 Ağustos'ta Nagazaki'ye atılan ikinci bombası ile 80.000 kişi öldü"(s.61) anlatımında bombanın etkisi sadece sayılı ölümler olarak sıralanmaktadır. İnsanın trajedik ölümü es

geçilmektedir. “Hiroşima Anısına” adlı bölümde de aynı şekilde konu ele alınmaktadır. Hiroşima ve Nagazaki insanlık trajedyasına yönelik bir etkinlik de ders kitabında yer almamaktadır. Ders kitabında etkinlik olarak İkinci Dünya Savaşı sonrasını gösteren harita üzerinde sınırlar ve nüfus hareketleri gösterilmekte ve öğrenciler üzerinde çalışmaya yönlendirilmektedir. Kitapta Paris Barış Antlaşmaları ve San Francisco Antlaşması’nın sonuçlarına değinilmemektedir.

4. Ders kitabında İkinci Dünya Savaşı’nın siyasi, ekonomik ve toplumsal sonuçlarına yer verilmektedir. Milletler Cemiyeti ile Birleşmiş Milletler Teşkilatı’nın yapısı ve işleyişine yönelik öğrencilere proje ödevi yaptırılmaktadır. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nin ortaya çıkış sebepleri ve insanlığa getirdiği değerler hakkında afiş çalışmasını içeren bir aktivite ders kitabında yoktur. 1945 sonrası insan hak ve özgürlükleri ile ilgili çalışmalar ünite içerisinde yoktur. Öğretim programında (2008) yer alan “Birleşmiş Milletlerin ‘Soykırım Suçunun Önlenmesi ve Cezalandırılması Sözleşmesi’ne göre ‘soykırım’ tanımı verilerek savaş sırasında yaşananlardan örnek verilecektir” (s.20) maddesine yönelik uygulama ders kitabında yer almaktadır. Nükleer silah kullanımının sonuçlarına da değinilmemekte ve buna yönelik bir aktivite öğrencilere verilen insan hakları ihlalleri içerisinde yer bulabilir.

5.Ders kitabında İkinci Dünya Savaşı’nda Türkiye’nin izlediği dış politika değerlendirilmektedir. Savaş sırasında Adana’da yapılan görüşme ve bu görüşmenin etkileri ders kitabında yer almakta yalnızca yapılan görüşmelerin etkilerine yönelik öğrencilere verilen herhangi bir ödev yoktur. Öğrenciler Türkiye’nin Birleşmiş Milletler üyeliği ile ilgili araştırmalara yönlendirilmemektedir. “Einstein’ın Atatürk’e Mektubu”ndan hareketle ülkemize gelen bilim insanları ve çalışmaları hakkında öğrencilere araştırma yaptırılmaktadır. Savaş sırasında müttefikler ile Türkiye arasında yapılan anlaşmalara değinilmekte, Adana ve Kahire konferansları ele alınmaktadır.

6.Programda yer verildiği gibi ders kitabında İkinci Dünya Savaşı’nda Türkiye’de meydana gelen siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmelere yer verilmektedir. İsmet İnönü ile ilgili biyografi çalışması yaptırılmaktadır. Bu dönemde eğitim ve kültür alanında yapılan çalışmalarla ilgili araştırma yapılarak sunu hazırlatılması yerini ÇTVDT (2010, s.74) ders kitabında öğrencilere “Türkiye’ye gelen bilim

adamlarının Türkiye’deki eğitim ve bilim hayatına katkıları”na yönelik bir performans ödevi verilmektedir. Ders kitabında aynı zamanda İkinci Dünya Savaşı sırasında Türkiye’nin ekonomi alanında aldığı tedbirlere ve sonuçlarına değinilmektedir.

4.3.2.3.2 Tarihsel Düşünme Becerilerinin Ders Kitabına Yansıması

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı, içerdiği kazanımlarla temel ve tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesini hedeflemektedir. Program ile ulaşılması beklenen temel tarihsel düşünme becerilerini Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabında II. Dünya Savaşı ünitesi örneklemini üzerinden analiz ettik. Bu bölümde kitapla ilgili daha genelleştirilmiş çıkarımlarda bulunacağız

4.3.2.3.2.1 Kronolojik Düşünme Becerisi

Kronolojik düşünme becerisi yönelik II. Dünya Savaşı ünitesi içerisinde sadece tek soruya “Ölçme ve Değerlendirme” bölümünde yer verilmektedir. Soruların analiz bölümünde yer verdiğimiz bu örnek daha önce belirttiğimiz gibi II. Dünya Savaşı olaylarının kronolojik akışını sıralatmaya yöneliktir. Ünite içerisinde bir tarih şeridine ve kronolojik sıralamayı içeren bir tabloya yer verilmektedir. Programda kronolojik düşünme becerisine yönelik aşağıda belirlenen hedefleri gerçekleştirmeye yönelik bir uygulama yoktur;

1. Geçmiş, bugün ve gelecek arasında ayrım yapar.
2. Bir tarihsel metindeki zaman akışını (başı, ortası ve sonu) belirler.
3. Belirli bir zaman akışına göre tarihsel bir metin oluşturur.
4. Takvim zamanını günler, haftalar, aylar, yıllar, yüzyıllar, bin yıllar olarak ölçer. Takvim çeşitleri ve bunlara ait temel kavramlar (MÖ, MS, yüzyıl vb.) üzerinden zamanı hesaplamalar ve diğer takvim sistemlerine (hicri ve rumi takvimi miladi takvime vb.) dönüştürür.
5. Tarih şeritlerinde sunulan bilgileri yorumlar.
6. Tarihsel süreklilik ve değişimi açıklamak amacıyla bir tarihsel akış şeması oluşturur.
7. Tarihi, dönemlere ayırmaya yönelik yaklaşımları karşılaştırır ve farklı yaklaşımlar önerir (MEB, 2008, s.9).

Kronoloji bilgisi tarihsel olayların kronolojik bir seyir izleyerek anlatımı, geçmiş, bugün, gelecek üzerine kurulu anlatımlarda da geçmektedir. Dolayısıyla ders

kitabında uygulamalar yetersiz kalsa da öğrencilerde bu becerilerin ne kadar gelişmiş olduğu bu amaca yönelik yapılacak bir çalışmayla tespit edilebilir.

ÇTVDT ders kitabında II. Dünya Savaşı ünitesinde tarihsel metnin yanıtlamaya çalıştığı temel sorular ve tarihsel açıklama ve analizlere yönelik öğrencilere aktivite ve sorular sorulmaktadır; tarihsel bir olayın nerede olduğu, olayda kimlerin yer aldığı, bu olayın sebep ve sonuçları gibi. Ders kitabında tarihsel anlatılarda verilen bilgileri açıklamak, görsel hâle getirmek ve somutlaştırmak amacıyla tarih haritaları, çeşitli grafiklerde verilen görsel, matematiksel bilgiler, tarihsel kanıt niteliği taşıyan gazeteler, tarihsel fotoğraflar, siyasi karikatürler ve temsili resimler gibi farklı görsel materyaller üzerinde öğrenciler çalıştırılmaktadır. Ders kitabında tarihsel anlatıyı güçlendirecek geçmişe ait buluntular içerisinde belgeler, mektuplar, günlükler, sanat eserleri ve edebi ürünlere yer verilmektedir. Kanıt niteliği taşıyan bu belgelerin alıntı yapıldığı kaynakçalar belirtilmektedir. Tarihsel kanıt niteliği taşıyan bu belgeler aynı zamanda çalışılacak konunun çıkış noktası olarak sunulmaktadır. Devamında araştırma soruları yöneltilmektedir. Ders kitabında bu tür çalışmalarda dikkat çeken eksiklik tarih metodolojisini kazandırmaya yönelik içerikten yoksun olmasıdır. Bu eksiklik tarihî bir olay, olgu veya nesne hakkında farklı bakış açılarına, yeni bulgular ve bilimsel gelişmeler ışığında tarihî bilginin ve yorumların değişebilirliğine, tarihsel olgu ve görüşleri ayırt etmeye, tarihçinin üzerinde çalıştığı olguları seçtiğine ve bu seçimin tarihçinin görüşünü yansıttığını fark ettirmeye, tarihsel düş gücünü harekete geçirecek ve perspektif geliştirecek çalışmalara yer verilmemektedir. Dolayısıyla öğrencide tarihsel duyarlılık geliştirecek tarih disiplinine yönelik çalışmalar eksik kalmaktadır.

4.3.2.3.2.2 Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi

Öğretim programında öğrencilerin tarihsel metni analitik bir bakış açısıyla inceleyebilen iyi bir tarih okuyucusu olması hedeflenmektedir. ÇTVDT ders kitabında dikkat çeken en önemli özellik aktarılan tarihsel bilgilerin ve alıntılarının peşinen doğru ve gerçek olduğunu düşündürmesidir. Geleneksel tarihi bir aktarım söz konusudur. Kısacası olgular kronolojik olarak belirlenmiş bir sonuca doğru sıralı bir şekilde aktarılmaktadır. Ders kitabında birden fazla kaynağın kullanılması bu

sonucu değiştirmemektedir. Kullanılan kaynaklar geçmişe ilişkin farklı yorumlar ve yaklaşımları sergilememektedir.

4.3.2.3.2.3 Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi

Öğretim programında sorun merkezli analiz ve karar verme etkinliklerinin öğrencilerin, geçmişte insanların kritik anlarda yüz yüze geldiğı sorun ve ikilemlerle karşılaşmalarını sağladığı belirtilmektedir. Genel olarak kritik dönemleri ilgilendiren sorun veya konuları analiz etmek, sonuçlarının ne olacağı hakkında fikirler ileri sürmek ve tercih edilmiş çözüm yollarının sonuçlarıyla karşılaştırmak, öğrencilerin bu konulara bireysel ilgi ve katılımını artırdığı programda vurgulanmaktadır. Fakat maalesef II. Dünya Savaşı ünitesi içerisinde tartışmalı herhangi bir tarihsel sorun üzerinde öğrencilerin çalışmasına yer verilmemiştir (ÇTVDTÖP, 2008, s.11-12).

4.3.2.3.2.4 Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi

ÇTVDT (2010) ders kitabında tarihsel sorgulamaya dayalı bir çalışma yer almamaktadır. Yer alan araştırma çalışmaları mevcut konu hakkında var olan bilgilerin toplanıp sonuçlarının sunulması, görselleştirilmesi ve raporlaştırılmasına yöneliktir.

Türkiye’de ÇTVDTÖP’nda (2008) tarih metodolojisine ilişkin kazanımlara yer verilmesine karşın ders kitabının bu amacı gerçekleştirme konusunda yetersiz bir içerikle donatıldığı görölmektedir. Sunulan yazılı metinler, tarihsel anlatıma kanıt niteliğindedir. Biricik tarihi gerçeklerdir, çelişkili kaynaklar yoktur. Öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik soru ve projelerin içerik olarak düzeyi bu amacı gerçekleştirmenin dışındadır. Öğrenciler mevcut bilgi toplayan ve topladığı bilgiyi organize edip sunabilen bireylerdir. Öğrencilerin ulaşacağı tarihi kaynaklar ve tarihi kaynaklarla aralarında yaşayacağı sürece ilişkin durum yok sayılmaktadır. Birey bir tarihçi olarak görölmemektedir. Bu şekilde düşünmemizi sağlayacak soru ya da proje içerisinde yönergeler yoktur. Öğrencilerin her durumda yaptıkları çalışmalar sonucunda ortaya koydukları kendi yapılandıkları çalışmalar olsa da yapılandıkları çalışmaların gerçeğinin birer benzeri dışına çıkamama olasılığı vardır.

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma

Yapılandırmacı eğitim anlayışının ders kitaplarında uygulanışı her ülkede farklılık göstermektedir. Yeni eğitim anlayışının uygulamasına yönelik ülkeler arasında ortaya çıkan farklılıkların birçok nedeni vardır. Bu farklılığı yaratan ülkede genel kabul görmüş eski geleneksel eğitim anlayışına yönelik uygulamalar, siyasi ve toplumsal beklentiler ve yeni eğitim anlayışının ne olduğuna dair anlamalardır.

Tezde analiz edilen ülkelerde uygulanan yapılandırmacı eğitim anlayışının sonuçlarını yorumlamadan önce yaşadıkları eğitim süresini kısaca özetlersek yapılandırmaya çalıştıkları yeni eğitim anlayışı daha kolay anlaşılacaktır. Sosyal Bilgilerin ders olarak okutulması ABD’de 20. yüzyılın başlarında gerçekleşmiştir. Temel amaç 1890’lardan beri göçlerle oluşan Amerikan toplumunda vatandaşlar arasında uyumu artırmak ve dersi çocukların ilgi ve eğilimlerine yönelik dikkat çekici içerikte hazırlamaktı (Safran ve Ata, 2003, s.339). ABD’deki sosyal hayattaki karmaşa ve toplumsal yaşamla ilgili değişimlerin doğurduğu çatışmaların önlenmesine yönelik ABD’li filozof ve eğitim kuramcısı John Dewey ve onun gibi düşünen eğitim düşünürleri eğitimde gerçekleştirilecek reformların toplumsal değişim için büyük imkânlar sağlayacağına inanandılar, geleneksel eğitim yöntemini reddettiler. Yerine ilerlemecilik akımını ileri sürdüler. İlerlemecilik yaparak-yaşayarak öğrenme üzerine kurulmuş, öğrencinin aktif, demokratik bir ortamda öğretmenin rehber olduğu bir eğitim akımıydı (Öztürk, 2005, s. 157-158). Ne yazık ki sosyal bilgiler eğitimi Birinci Dünya Savaşı yıllarına kadar genel bağlamda “daimicilik ve esasicilik” akımlarıyla örtüşmekteydi. Sonrasında yeniden kurmacılık akımı ve ardından 1960 ve 70’li yıllarda disiplinler arası yaklaşımı da içeren yeni tarih anlayışı, 1970-80’li yıllarda ise geleneksel tarih eğitim anlayışı etkisini tekrar hissettirmiştir. Bu akımların içerisindeki Sosyal Bilgiler eğitiminin nihai amacı “kültürel mirası” yeni nesillere aktarmak olmuştur. Genel bağlamda yeni yüzyılda NCSS ve NCHS’nin yapılandırmacı ve davranışçı yeni eğitim anlayışı doğrultusunda

ABD’de sosyal bilgiler/tarih disiplinler arası bir saha çalışması olarak görülür. İçeriği sosyal konulara, problem çözmeye ve eleştirel düşünmeye uygun olacak şekilde donatılır; çok kültürlü değerler, ulusal fikirler ve insanı ilgilendiren çok sayıda konu sosyal bilgiler içerisine yerleştirilir. Sosyal bilgiler/tarih sınıflarında genel anlamda ders kitapları sosyal sorumluluğu yerine getirmede, pozitif tutum geliştirmede çok önemli ve etkili bir rol oynar. Öğrencilerin sosyalleşmesinde önemli bir araç olarak kullanılır.

İngiltere’deki tablo ABD’den daha farklıdır. İngiltere tarih öğretiminde yapılandırmacı felsefenin izleri 1960’lı yılların sonlarına kadar uzanmaktadır. O dönemlerde tarih dersleri kronolojik bir yaklaşım çerçevesinde politik tarihin ağırlıkta olduğu, yakın dönem tarihin ele alınmadığı, İngiliz tarihine odaklı bir yapıda sunulması tarih derslerinin sıkıcı hatta gereksiz bir ders olduğuna dair düşüncelerin oluşmasına neden olmuştur. İngiltere’nin tarih öğretimi konusunda doğan sorulara çözüm arayışı 1972 yılında Okul Konseyinin “Okul Tarih Projesi” (Schools History Project) olarak adlandırılan bir projeyi başlatmasına neden olur. Proje sorgulama temelli bir tarih öğretimi yaklaşımını yapılandırmacı felsefe ilkelerini göz önünde bulundurarak yeniden yapılandırır (Kabapınar, 2003, s.40). Yeni tarih öğretimi çok sayıda bilim adamının görüş ve anlayışları etkisiyle şekillenir. Amerikalı eğitim psikoloğu Benjamin S. Bloom’un (1913-1999) “Eğitsel Hedefler Taksonomisi”nde (1956) yer alan bilişsel alanın 6 aşaması öğrencilerin tarih öğretiminde üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için Jeanette Coltham ve J. Fines (1971) tarafından kullanılır. Kavram ve buluş yolu öğrenmeyle tarih öğretimine önemli katkıları olan Amerikalı psikolog Jerome Seymour Bruner’in (1915) spiral model görüşü P.J. Rogers (1978) tarafında yeniden yorumlanır. Rogers, Bruner’in öğretim kuramına uygun olarak tarihsel bilginin yapısal, düzenleyici ve özel anahtar yapılarının olduğunu ortaya koyar (Ata, 1998). Genetik epistemoloji ve bilişsel gelişim alanında çığır açıcı çalışmalar yapmış olan Piaget (1896-1980), çocukta düşünce ve dil gelişiminin evrelerden geçerek oluştuğunu ve bireyi çevre ile ilişkilerinin onu etkin bir şekilde yapılandığını gösterir (Ata, 2998). 1972 yılından beri tarih öğretimi alanında devam eden çalışmalarla Piaget ve takipçileri, öğretim programını çocuğun zihinsel gelişimine uygun olarak tasarlar. Yapılan çalışmaların sonucunda birer tarihçi gibi düşünülen öğrenenlerin kanıtları sorgulamalarını içeren

bilişsel gelişime dayalı, yeniden yapılandırmacı tarih öğretimi yaklaşımı ile tarihsel düşünme becerileri gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi temel hedef alınır.

Türkiye’de sosyal bilgiler/tarih eğitimi eğitimi Türk tarihinde İslamiyet’ten önce toplumsal yaşam kuralları, gelenek, görenekler ve inanç sistemi içinde, İslamiyet’ten sonra ise tamamen dini eğitim kapsamında verilmiştir (Güngör, 2004, s.31; Sönmez, 1998, s.21–22). Sonraki dönemlerde Türkiye’de sosyal bilgiler dersi dünya konjektüründen etkilenmiştir. İçerik olarak vatandaşlık aktarımında önemli bir rol üstlenmektedir. Daimicilik ve esasicilik anlayışları etrafında şekillenen sosyal bilgiler 1924 yılında ülkemizi ziyarete gelen John Dewey’in eğitime getirdiği yeni anlayışla “İlerlemecilik” akımı doğrultusunda yeni öğretim programları olarak düzenlenmeye başlanmıştır. Fakat maalesef program sonraki dönemlerde de daimicilik ve esasicilik anlayışlarının gölgesinde kalmıştır. Disiplinler arası eğitim anlayışı doğrultusunda Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim düzeyinde tarih, coğrafya, vatandaşlık derslerinin toplamıdır. Türkiye’de tarihsel bilgi ile birlikte öğrencilere kazandırılmak istenen tarihsel beceriler ilköğretim okullarında sosyal bilgiler dersi, liselerde ise tarih dersleriyle aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılır. 1923, 1926, 1928, 1931, 1934, 1938 ve 1942’den günümüze 2010 yılı da dahil olmak üzere tüm tarih öğretim programları incelendiğinde tarih öğretimi vatandaşlık eğitiminin ayrılmaz bir parçası olduğu görülür. Dolayısıyla öğrencilerin eğitiminde aktif merkezler olan okullar, programların belirlediği “kültürel miras” ve “değerleri”, “tarih politikaları” yolu ile bireye aktarmaya çalışmaktadır (Dilek, 2001, s. 44). Dünya’da olduğu gibi Türkiye’de de siyasi iktidar politikalarını meşrulaştırmak için sahip olduğu demokratik ve aynı zamanda otoriter bir güçle okul ve ders kitaplarına yönelmektedir. Bu tutumu takınan tarihçiler kendi ulusal tarihlerine bütünlük, yön ve tutarlılık kazandıracak bir yol izlemektedir. 1930-1940’lı yıllarda ders kitaplarında Türk Tarih Tezi, 1940-1950’li yıllar Türk Tarih Tezi’nden Hümanizme, 1950-1970 yılları arası Türk Tarih Tezi’nden Hümanizme kırılmaların yaşandığı Türk İslam Sentezi’ne geçiş aşaması yaşanır. 1970–1980 yılları arasında tarih ders kitaplarında Hümanist tarih yazımı ile Türk kimliği ve İslamiyet’i birleştirmeye çalışan Türk-İslam sentezi rüzgârının etkileri görülür (Sarı, 2005, s. 135). 1980–2000 yılları arasında ise tarih ders kitaplarında Türk- İslam sentezinin etkisi görülür. Siyasi iktidar değiştikçe iktidarın değişen anlayışı ders kitaplarında varlığını

hissettirmiştir. 2004 yılından beri okullarda kademeli olarak yapılandırmacı eğitim anlayışına geçilmiştir. Yeni eğitim anlayışına uygun ders kitapları davranışçı yaklaşımla birlikte harmanlanarak basılmıştır.

Aynı ülkede yayınevleri ve yazarlar değiştikçe kitaplara yansıyan felsefi anlayışın uygulama düzeyinin de değiştiği görüldüğünden sonuçlar analiz ettiğimiz ders kitaplarıyla sınırlıdır.

Türkiye’de tarih ders kitaplarında yapılandırmacı anlayışa dair sonuçlar;

- ÇTVDT ders kitabı hazırlık çalışmaları, tarihsel anlatı, eş zamanlılık, biyografi, sözlü tarih, proje, bilgi notu, ölçme-değerlendirme ve performans ödevleri bölümünden oluşmaktadır.
- TCİTVA ve ÇTVDT ders kitaplarında ünite girişlerinde “Hazırlık Soruları”na yer verilmesi bilişsel yapılandırmacı anlayışa dair ipuçları sunmaktadır; yeni öğrenmeler eski öğrenmeler üzerine yapılandırılmaktadır. Soruların içeriği yeni öğrenmelerinin alt yapısına yönelik bir zemin oluşturma aktivitesi olarak değerlendirilebilir.
- Kavram öğretimine yönelik özel bir bölüm ve çalışma eksersizleri ünite bağlamında TCİTVA ders kitabında yoktur. ÇTVDT ders kitabında öğrencilerin tarihsel düşünce ve anlayışlarının şekillenmesine yönelik kavram öğretimine önem verilmiştir. Kavram doğrudan sorulduğu gibi soykırım kavram çalışmasında olduğu gibi tanımlama yapıp tanıma yönelik örnekler sıralanmaktadır. Her iki kitabın sonunda konularda geçen kavramları açıklayan sözlük bölümü vardır. Dil ve kavram öğretimi öğrencinin çevre ile etkileşimine olanak tanıyan sosyal yapılandırmacı anlayışın temel yapı taşıdır.
- TCİTVA ve ÇTVDT ders kitabında tarihin temel kaynakları olan birinci elden kanıtların oranı düşüktür. Analiz ettiğimiz her iki kitapta da ikinci elden kanıtların oranı yüksektir. Birinci elden kanıt olarak sunulan gazetelerde ve diğer basılı kaynaklarda dil sorunu ile karşılaşmaktadır. Kaynaklarda Arapça, Farsça, eski Türkçe kelimelerin fazlalığı kaynakların anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Zaten I. elden kaynakların içerik olarak birebir

anlaşılmasına yönelik herhangi bir soru ve yönerge yoktur. I. elden kaynakçalarda gazete ve dergi isimlerinin belirtilmediği kaynak gösterimine uygun hareket edilmediği görülmektedir. II. elden kaynak gösteriminde tarihin belirtilmemesi önemli bir eksikliktir. Kaynaklar çelişkili ve tartışmalı kaynaklar değildir. Belirli bir fikirde uzlaşa sağlama işlevini yerine getirmektedir. Yazılı ve görsel kaynaklar üzerinde ayrıntıya yönelik bir çalışmaya yer verilmemektedir. Görsel kaynaklar üzerinde coğrafi becerileri geliştirmeye yönelik aktiviteler yok denecek kadar azdır. Görsel kaynaklar örneğin haritalar ya ölçeksizdir ya da amaca uygun bir içerikte sunulmamaktadır. Tabloları yorumlamaya yönelik sorular mevcuttur.

- Tarihsel anlatı her iki kitapta neden sonuç ilişkisi içerisinde tarihsel bir bilgiyi aktarmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Anlatılar mutlak ifadeler, mutlak doğrular çerçevesinde şekillenmektedir. Kitapta konular tarihsel bilgi aktarımı çerçevesinde sunulmakta ve bilgi aktarımı yazılı ve görsel kaynaklara göre daha ağırlıktadır. Anlatı içerisinde çelişki ifade eden cümlelere ve karşılaştırmalara rastlanılmamaktadır. Yapılandırmacı anlayışın uzağında bir anlatı yaklaşımı mevcuttur. TCİTVA ders kitabında II. Dünya Savaşı içerisinde bahsedilmesi gereken Hitler, Yahudiler, soykırım, Atom Bombası, atılan bombanın Nagazaki ve Hiroşima üzerine korkunç etkisi es geçilmiş önemli isim ve kavramlara asla yer verilmemiştir. Hitler II. Dünya Savaşı içerisinde yok sayılmıştır. ÇTVDT ders kitabında Hiroşima ve Nagazaki'ye atılan atom bombasının sonucu sayılı ölümlerle es geçilmektedir. Savaşın ve soykırımın korkunç yüzü anlaşılmaktan uzak bir şekilde aktarılmaktadır. Kitabın ilerleyen bölümlerinde “Hiroşima Anısına” ve “İnsan Hakları İhlalleri” başlığı altında bu önemli konuya tekrar değinilmesine karşın yaşanan trajedik durum halen su yüzüne çıkartılmamaktadır.
- TCİTVA ders kitabında tarihsel kavramaya yönelik sorular % 50, ÇTVDT ders kitabında % 75 oranındadır. Tarihsel anlatı ve kaynaklara yönelik iç kritik soruları ağır basmaktadır. Soru türleri aktarılan tarihsel anlatıya yönelik sebep sonuç ilişkisini sorgulayan, aktarılan tarihsel bilgiyi değerlendirme ve yer yer öğrencileri yazılı alıntıdan çıkarım yapmaya

yönlendiren içerikte sorulardır. Sorular genel bağlamda tarihsel bilgi ve aktarımların öğrenciler tarafından aslına uygun olarak anlaşılması amacına yöneliktir. Tarihsel kavrama yazılı kaynaklardan ziyade tarihsel anlatı üzerine kurulmuştur. Tarihsel kavramada dış kritik olarak nitelenen tarihsel olgu ve olaya ilişkin bilgileri karşılaştırma, çelişkileri ortaya koyma, çoklu bakış açısını sunma, kaynağın yazarı ya da çizeri hakkında kaynağın güvenilirliğine, tarihçileri sorgulamaya yönelik keşifsel sorulara ders kitabında hiç yer verilememektedir. TCİTVA programında öğrenciler geçmiş üzerine çalışan küçük tarihçiler olarak görülmemektedir. Dolayısıyla tarihsel araştırmanın bir parçası olarak dizili kaynak materyaller üzerine çalışma ve bununla birlikte yorumlanan ve sunulan geçmiş bakış açısını anlama, analiz etme ve değerlendirmeye yönelik bir bakış açısı içeren ifadeler eksik kalmaktadır. Programda belirlenen tarihsel düşünme becerilerinin ders kitaplarına uygulanışı düşük düzeyde kalmıştır

- Yapılandırmacı yaklaşım içerisinde yer alan proje ve performans ödevleri TCİTVA ders kitabında problem çözmeye ve dolaylı olarak da öğrencinin yaratıcı düşüncesini harekete geçirmeye yöneliktir. ÇTVDT ders kitabında bireysel ya da grup çalışmasına yönelik olarak hazırlanan projeler ve performans ödevleri öğrencileri araştırma yapmaya ve çalışmalarını düzenleyip sergileyecek şekilde yapılandırmaya itmektedir. Bu tür aktiviteler ders kitabında sayılıdır. Nedeni sürece dayalı bir değerlendirme anlayışının eğitimde yeni uygulama alanı bulması buna karşı halen eğitimde sürece değil de sonuca dayalı bir eğitim anlayışını içeren bir sınav sisteminin devam etmekte olmasıdır. Kitapta yapılandırmacı çerçeve içerisinde analiz edilen çok sayıda araştırma sorusu öğrenciye yöneltilmektedir. Sorular öğrenciyi araştırmaya, kişisel fikirlerini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Ne yazık ki, araştırma ödevlerinin içeriği tarih metodolojisi kurallarını içerecek şekilde donatılmamaktadır; benzerlik, farklılıklar, farklı düşünce, değer, tarihî şahsiyet, geçmişte yaşamış insanların farklı güdüler, davranışları, inançları, çıkarları, umutları ve korkuları belirtilmemekte, bu insanların farklı bakış açılarını göz önünde bulundurulması gerektiğine yer verilmemektedir. Tarihsel olaylar hakkındaki yorumların geçici olduğu, yeni bilgiler

keşfedildikçe ve yeni yorumlar yapıldıkça değişebileceği vurgulanmamaktadır. Tarihçilerin geçmiş hakkında farklı yorumları olduğundan ve tarihçiler arasındaki temel tartışmalardan haberdar edilmemektedir. Geçmişle ilgili mutlak bilgi edinilemeyeceği göz önüne alınarak geçmişin etkileri hakkında hipotezler üretildiği aktarılmamaktadır. Araştırma ödevleri öğrencilerin nasıl araştırma yapacaklarına dair bir yönergeyi içermemektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda bir rehber ihtiyacı vardır. Bu rehberlik görevi ders kitabında yoktur; ders programları incelendiğinde öğretmenler rehberlik işinden sorumlu tutulmaktadır.

- TCİTVA ve ÇTVDT ders kitabında değerlendirme bölümünde davranışçı yaklaşımın izlerini sürdüğümüz açık uçlu sorulara, eşleştirme sorularına, verilen ifadelerin doğru olup olmadığının işaretlenmesi istenen cümlelere ve çoktan seçmeli test sorularına yer verilmektedir. Değerlendirme bölümünde aynı zamanda öğrenciyi araştırma yapmaya, strateji geliştirmeye ve çözüm üretmeye yönlendiren araştırma ödevleri de yer almaktadır. Ders kitabında geleneksel yöntemlerle, alternatif değerlendirme yöntemleri birlikte davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşımı yansıtmaktadır
- TCİTVA ders kitabında tarihsel anlatıda ve alıntılarda zaman, mekan kavramı, süreç, değişim gibi tarihe özgü kavramlar olmasına karşın bunların öğrenciye kazandırılmasına yönelik bir aktivite yoktur. Öğrencilerin kronolojik düşünme becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar ders kitabına yansımamaktadır. TCİTVA programında belirtilen tarih metodolojisine yönelik uygulamalar tam anlamıyla gerçekleşmemektedir. ÇTVDT ders kitabında “E” kutucuğunda ve tarih şeridi üzerinde senkronik siyasi olaylar kronolojik olarak sıralanmaktadır. Kronolojik düşünme becerisi üzerine yer yer bazı alıştırma sorularına yer verilmektedir. Programda belirtilen kronolojik düşünme becerilerine yönelik her iki ders kitabında birebir uygulamalar yoktur. Kitaplar bu beceriyi geliştirmeye yönelik içerikten yoksundur.
- TCİTVA ders kitabında öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışmasına yönelik ödevlere ünite boyunca hiç rastlanılmadı. Sosyal yapılandırmacı yaklaşımda işbirlikçi öğrenme önemlidir. Programda da belirtilmesine karşın işbirlikçi

öğrenmeye yer verilmemektedir. ÇTVDT ders kitabında sunulan performans ödevleri öğrencilerin gruplara ayrılarak verilen ödevi işbirliği içerisinde çalışmalarını içermektedir.

- TCİTVA ders kitabında coğrafya, vatandaşlık, sanat, bilim, edebiyat ve spor gibi ara disiplinlerle ilişkili disiplinler arası bir çalışma kısmen de olsa gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Vatandaşlık eğitimi tarih öğretiminde Atatürkçü düşünce üzerine temellendirilmektedir. ÇTVDT ders kitabı TCİTVA ders kitabına göre bir siyasi tarih kitabıdır. Vatandaşlık eğitimi doğrultusunda şekillenen ders kitabı diğer ara disiplinlerle bağlantı kuracak bir içerik yapılandırılmasından yoksundur.
- TCİTVA ders kitabında tartışmalı konularda taraflı bir tarih anlayışının etkisi hissedilmektedir. Ermeni soykırımı ile ilgili gündemdeki tartışmalı bir konu ders kitabında hiç yer almamıştır. Ermeni terörü ile ilgili kanıtlarla konu tek taraflı olarak işlenmiştir.

İngiltere’de tarih ders kitaplarında yapılandırmacı anlayışa dair sonuçlar;

- İngiltere Piaget’in bilişsel psikolojik bulgularını tarih öğretimine uygulamıştır. Bugünkü ulusal tarih eğitim programları sorgulamayı içeren kanıtlara dayalı bir tarih öğretimi ile tarihsel düşünme becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır.
- SHP tarafından basılan ders kitapları ile Heineman yayınevine ait tarih ders kitapları arasında kaynakların niteliği ve sorgulama dayalı tarih eğitim anlayışının düzeyi konusunda ciddi farklar vardır. SHP tarih eğitimi konusunda ciddi çalışmaları ve araştırmaları olan bir kuruluştur. Kuruluşun eğitim anlayışı ders kitaplarının yazarları değişse de ders kitaplarında aynı düzeyde varlığını ortaya koymaktadır.
- SHP tarafından basılan Peace and War (PAW) kitabı, bu kuruluşun da bir yansıması olarak sorgulamaya dayalı bir tarih anlayışı çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bölüm başlıkları aktarılan tarihsel bilgi ve kanıtlar üzerinde öğrenciyi düşünmeye yönlendiren sorgulamaya dönük tarihsel bir sorunu ifade etmektedir.

- PAW ders kitabı yardımcı öğretmen konumundadır. Tarihsel anlatılarda ve soru ve yönergelerde öğrenciyle konuşur gibi bir üslubun kullanıldığını görebiliriz. Bu üslup içerisinde öğrencilere devam eden bölümün özelliği hakkında, yapılacak çalışmanın ayrıntıları konusunda açıklamalar yapılmaktadır. Kitapta kavramlar önemlidir. Kavramlar konu içerisinde yer yer açıklanmaktadır. Kavram öğretimine yönelik özel bir çalışma yoktur. Karşımıza analogik bir yaklaşım çıkmaktadır. Konudaki temel vurgular bugünle bağlantılı sorunlarla güncelleştirilmektedir. Kitapta kadınlara, çocuklara ve günlük yaşantılara yer verilmesi tarih ders kitaplarında çoğu zaman hiç bahsedilmeyen sosyal yaşamın ders kitaplarına girmesi açısından önemlidir
- PAW’da tarihsel anlatı metinlerinin dışında kalan tüm materyaller kaynak başlığıyla sıralanmaktadır. Kaynaklar konu içeriğine uygun birinci ve ikinci elden yazılı ve görsel tarihsel kaynaklardan oluşmaktadır. Yalnız I ve II. elden kaynakçalar alıntı kurallarına uyularak aktarılmamaktadır; kim tarafından yazıldığı, alıntılanan belge ismi tam olarak belirtilmemektedir. PAW kitabı analiz edilen diğer ders kitapları içerisinde en fazla yazılı ve görsel kaynağa sahip kitaptır. Kaynaklar içerik olarak incelendiğinde tarihsel olay ya da olgu hakkında uzlaşan ve çelişen bakış açılarına rastlanmaktadır. Tarihin göreceliği sunulan örnekler ve sorularla ortaya konulmaktadır. Yazılı kaynaklar üzerinde tarihsel düşünme becerilerini geliştirecek çok sayıda soru ile karşılaşılmasına rağmen görsel kaynaklar üzerinde ayrıntılı çalışmaya yönelik soruların yetersiz olduğu görülmektedir. Özellikle öğrencilerin coğrafi düşünme becerilerini geliştirecek haritalara yönelik sorular ve aktiviteler yetersiz kalmaktadır. Kitapta öğrencinin kendi tarihsel gerçekliğini yapılandırırken görsel kaynaklar ile yazılı kaynakları birlikte değerlendirmesi istenmektedir.
- PAW kitabında öğrencilerin kendi kişisel fikirlerini ifade etmelerine yönelik tarihsel olay, durum ve değişmelerin sebep ve sonuçlarını açıklayıp analiz edebilmeleri için tarihsel kaynaklarla bağlantılı çok sayıda çalışma mevcuttur. Öğrencilerin hipotezler doğrultusunda tarihsel olgu ya da olayı değerlendirmesi yönünde sorularla da karşılaşmaktadır. Eleştirel düşünme

becerisine yönelik tarihsel anlatı, soru ve aktivitelerde tarihsel kaynakların genel içeriğini tespit, kaynaklardaki çelişkilere dikkat çekmeye, bu durumu sorgulamaya ve ders kitaplarında tarihsel kaynakları kullandırmaya yöneliktir.

- PAW ders kitabında kronolojik düşünme becerisini geliştirmeye yönelik zaman çizelgesi, önemli soru ve aktivitelerle karşılaşılmaktadır. Sürekli değişen ve gelişen bir zaman vurgusu üzerine geçmişin koşulları içerisinde değerlendirme becerisi öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır.
- PAW’da aktiviteler genel olarak öğrencinin konuyla ilgili kaynak ve bilgileri, yapacağı çalışmada tarihsel empatik bir yaklaşımla sorgulamasını ve araştırma yapmasını ve elde edeceği bilgileri geçmiş yaşantıları ile ilişkilendirerek kendine özgü yapı kazandırmasına yöneliktir. Kısacası yaptırılacak aktiviteler öğrencilerin “tarihsel duyarlılık”, “düş gücü”, “kanıt sorgulama” ve “bilgiyi kullanma”, “perspektif alma”, “perspektif geliştirme” becerilerini kullanarak geçmişe dair kurgularını yapılandırmalarını içermektedir. Etkinlikler öğrencinin özerkliği ve girişimciliği desteklemeye, özgün ürünler oluşturmalarına yöneliktir.
- Bilişsel yapılandırmacı anlayışta öğrencilerin ön bilgileri önemlidir. PAW kitabında bu anlayışın yansıması olarak aktarılan konu ile ilgili öğrencilerin hatırlaması istenen geçmiş bir bilgi varsa geriye dönük hatırlaması gereken sayfalar sıralanmaktadır. Kitap içerisinde sosyal katılım gerektiren işbirliğine dayalı öğretme stratejilerinin kullanılması sosyal yapılandırmacı bir yaklaşım ile bilişsel yaklaşımın ders kitabının yazılıp şekillenmesinde etkili olduğunu göstermektedir.
- PAW kitabı tarihsel kavrama becerisini geliştirmeye yönelik olarak ders kitabı içeriği öğrencilerin olayların sebep sonuç ilişkilerini tek bir nedene dayalı olarak açıklamalarından ziyade birbiriyle bağlantılı faktörleri göz önüne alarak olaylar arasında ilişkileri kurmalarını sağlayacak bir düzenekte sunulmaktadır. Ders kitabında tartışmalı konular farklı açılardan da değerlendirilebilecek çelişkili yazılı ve görsel kaynaklarla işlenmektedir.

Öğrenene çoklu bir bakış açısı sunulmaktadır. Öğrencilere yöneltilen sorular bazen nitelik olarak çıkmazı yansıtan kaynaklara yöneliktir. Bu durum tarihsel kaynaklardaki çelişkilerin ortaya konulması açısından önemlidir. Bölüm içerisinde mutlak bilginin imkânsızlığını, göreceli tarih anlayışını yansıtan sorgulamaya dayalı bir tarih anlayışı sergilenmektedir. Birer tarihçi gibi düşünülen öğrencilerin kendi tarihsel gerçeğini yapılandırmasına imkân tanınmaktadır. Öğrencinin belirli bir tarihsel konu hakkındaki iddiaları inceleyip değerlendirerek, eldeki kanıtlara dayalı, geçici de olsa geçerli sonuçlara ulaşması tarihsel gerçekliğin neyle sınırlı olduğunu anlaması açısından önemlidir.

- The Modern World (TMW) tarih ders kitabında sorulara paralel oluşturulan tarihsel anlatıda olaylar kronolojik bir sıralama içerisinde aktarılmaktadır. Anlatılarda genel olarak olaylar oldu-bitti şeklinde sıralanırken bazen neden sonuç ilişkisi bile kurulamamaktadır. Anlatıda kaynaklarda yer verilen çelişkilere değinilmemekte, anlatı tarihçinin mutlak görüşü etrafında yapılandırılmaktadır. Tarihsel anlatı PAW kitabına göre ders kitabında daha ağırlıklıdır. Uzun paragraflarla aktarılan tarihsel anlatılarla karşılaşmaktadır. Savaş sırasında sivil yaşama yer verilmesi sosyal tarihin ders kitabında ele alındığını göstermektedir. Ancak sosyal tarih PAW kitabına göre çok zayıf kalmakta siyasi tarih ağırlıktadır. Anlatıda tarih coğrafya ilişkisinin kurulmadığı görülmektedir. Kronolojik bir anlatım ve düzen olsa da bir zaman çizelgesi ile karşılaşmamaktadır. Kronolojik düşünme becerisini geliştirmeye yönelik yeterli düzeyde sorular ve yönergeler kitapta yer almamaktadır.
- TMW kitabındaki kaynakların % 8.75 tarihsel kaynaklardan oluşmaktadır, PAW kitabında ise bu oran % 25.69'dur. PAW kitabına göre TMW kitabı tarihsel kaynaklar üzerine yapılan çalışmalar ve kaynakların çeşitliliği açısından eksik kalmaktadır. Görsel resim, fotoğraflar, haritalar ve tablolara yönelik tanımlayıcı, tarihsel kaynak olarak değerlendirilmesine içeren bir aktivite yoktur. Genel olarak kitapta tablolara ait betimsel yorumlar, yazarlar tarafından tarihsel anlatımın yapıldığı paragraflar içerisinde aktarılmaktadır. Bu tür malzemeler tarihsel anlatı ve yazılı kaynakları destekleyen materyaller

olarak işlev görmektedir. Tarihsel empati, perspektif alma ve perspektif geliştirmeye yönelik yorumsal içerikli sorulara rastlanmamaktadır. Kaynakların güvenilirliği sorgulanmaktadır.

- TMW çelişkili kaynaklara dikkat çekilmektedir. Bazı kaynakların olmaması halinde durumun nasıl yorumlanacağı ve kaynaklara güvenin sınırlı olacağına dikkat çekilmektedir. Öğrencilere tartışmalı konularla ilgili yöneltilen sorular onların ders kitabında sunulan kaynakları analiz etmesine yöneliktir.
- TMW tarih ders kitabında II. Dünya Savaşı ünitesi içerisinde tarihsel kavramaya yönelik bağlantı soruları % 38.8 ile önemli bir çoğunluktadır. Bu tür sorular gibi neden sonuç ilişkisini sorgulamayı, olay ve olguları tanımlamayı, önemli öğeleri sıralamayı, en önemlisini seçmeyi, sözlerden çıkarım yapmayı kısacası tarihsel anlatıları ve kaynakları genel hatlarıyla kavramayı içermektedir. Sorgulama temelli bir tarih anlayışın yansıması olarak tarih ders kitabında tarihsel kaynaklar üzerinde öğrenciyi çalışmaya yönlendiren sorgulayıcı nitelikte farklı sorular mevcuttur. Sorular öğrencilerin bir tarihçi gibi kaynaklar üzerinde çalışarak tartışmalı konuları irdelemesini, farklı bakış açılarını içeren birinci ve ikinci elden kaynaklardan tarih biliminde mutlak bilgi elde etmenin güçlüğüne görmelerini sağlamaya yöneliktir. Bu şekilde öğrencilerin tarihsel düşüncelerinin gelişmesine ve kendi tarihsel anlayışlarını oluşturmalarına yardımcı olunmaya çalışılmaktadır. Öğrenciye daha farklı bir değerlendirme yapması için sunulan kaynaklar içerik olarak incelendiğinde sadece birkaç tanedir.
- TMW kitabında II. Dünya Savaşı ünitesine yönelik genel soru dağılımı içerisinde en yüksek oran % 52.86 ile tarihsel düşünme becerilerini geliştirici yapılandırmacı sorulardır. Bu kategoride analiz edilen sorular içerisinde maalesef öğrencileri grup çalışmasına yönlendiren aktivite ve sorular yoktur. Öğrencinin düş gücünü harekete geçirecek illüstrasyona dayalı etkinlikler de yoktur. Sorular daha çok öğrencileri tarihsel tartışmalı konular üzerinde problem çözmeye yönlendirmektedir.

ABD tarih ders kitaplarında yapılandırmacı anlayışa dair sonuçlar;

ABD’de eyaletlerin değişikliği kitapta ele alınacak ünitelerin içeriğinde bir değişikliğe sebep olabilir ama kitapta yer alan görsel ve yazılı kanıtların içeriği, oranı ve onlara yöneltilen sorularla öğrencilere kazandırılmaya çalışılan tarihsel düşünme becerinin düzeyi eyaletlerden ziyade analiz edilen kitabın yayınevleri ve yazarları değişikçe farklılık göstermektedir. Bu bağlamda ders kitaplarının tümünü içerecek genel ifadeler kullanmak zorlaşmaktadır. Sonuçlar her kitabın kendisine aittir. Ders kitaplarındaki genel yaklaşımlar şu şekildedir:

- SSWCG kitabında konu ile ilgili kavramlar bölüm girişinde sıralanmaktadır. Sözlük strateji ile bazı kavramlar açıklanırken diğerleri de konu içerisinde açıklanmaktadır. Genel olarak bölüm içerisindeki konuya yönelik ana kavramlara dikkat çekilip ardından açıklanmaktadır. Okuma stratejisi bölümü, öğrenciyi tarihsel anlatıyı etkin bir şekilde okumaya yönlendirmektedir. Bölüm girişinde analogik bir yaklaşımla konuya giriş yapılmaktadır.
- Tarihsel anlatı bölümü kavramların açıklandığı, sebep sonuç ilişkisi üzerine kurulu olayların aktarıldığı bir içeriğe sahiptir. Anlatıda savaşla ilgili belirsizlikler, çelişkiler ifade edilmemiştir, yargılayıcı bir tarih anlatım vardır. ABD ile ilgili hassas konularda savunma tarihçiliği yapılmıştır. Tarihsel anlatının yapıldığı sayfalarda yer alan resimler, fotoğraflar, haritalar ve diğer tarihsel kaynaklar anlatı içerisinde belirtilmemektedir. Anlatısal metnin hemen yanı sıra Review “Gözden Geçirme” bölümleri anlatısal metnin anlaşılmasına, sebep sonuç ilişkisini sorgulatmaya yöneliktir. Bölüm içerisinde konuya uygun ek “Spotlight on...” başlığıyla sosyo-kültürel, ekonomik, coğrafi bilgiler sunulan küçük bölümler oluşturulmaktadır. Hemen devamında kaynak malzemenin yorumlanmasına yönelik “Eleştirel Düşünme” ve “Çıkarımda Bulunma” başlığı altında sorular sorulmaktadır.
- Bölüm içerisinde resim, fotoğraf, harita, grafik ve şemalara yer verilmektedir. Kaynaklar metinde anlatılanları aydınlatma işlevini görmektedir. Metinle çelişki yaratacak farklı bir görüş ve durumu ifade eden bir kaynak yoktur.

Görsel kaynaklara yönelik sorular var olan durumu tespit ettirmeye yöneliktir.

- Her bölümün sonunda Lesson Rewiev “Dersi Gözden Geçirme” başlığı altında etkinliklere ve değerlendirmelere yer verilmektedir. Bölüm öğrencilerin kavram öğrenmelerini, tarihsel okuma becerilerini, kronolojik becerilerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek soruları ve aktiviteleri içermektedir. Sorular tarihi bir olay ve durumu tarihsel, kronolojik ve ekonomik boyutlarıyla düşünmeyi içermektedir. Yazma aktivitesi ile öğrencilerin tarihsel kaynakları göz önünde bulundurup tarihsel düş güçlerini kullanmaları istenmektedir. Disiplinler arası bir yaklaşımın yansıdığı ders kitabında II. Dünya Savaşı sosyal, siyasal ve ekonomik boyutlarıyla sorgulanmaktadır. Çoklu zekaya yönelik uygulamalar ders kitabında yerini almaktadır. Bu bağlamda tarihsel anlatıda önemli soruların ele alınıp tanımlanmasına; tarihsel harita, tablo ve düzenlenen diğer grafiklerden faydalanmasına; görsel, edebi ya da müzikal kaynakları kullanmasına olanak sağlayacak şekilde sorulara yer verilmektedir. Yapılandırmacı tarih anlayışının öğrenci üzerinden uygulamaya geçtiği bölümdür.
- SSWCG kitabında tarihçilerin tarihi nasıl çalıştığını anlamaya yönelik soru ve uygulamalar sınıf seviyesinin düşük düzeyde olması nedeniyle yer almamaktadır. Zaman kavramı üzerine yöneltilen sorular tarihsel sıralama, bir olayın başlangıç ya da bitiş tarihini ifade etme, yıl hesaplama vs. şeklinde hesaplamayı içeren sorulardır. Soruların dağılımı incelendiğinde tarihsel kavramaya yönelik sorular ın %46.66 ile en yüksek orana sahip olduğu tespit edildi. Tarihsel kavramaya yönelik sorular öğrencinin tarihsel anlatıya yönelik ana fikri ortaya çıkarmasını, sebep sonuç ilişkisi içerisinde gerekli bağlantıları kurmasını, soruları tanımlamasını, tarihsel pasajın anlamını olduğu gibi yeniden yapılandırmasını içermektedir. Tarihsel dokümanların güvenilirliğini değerlendirmeye, tarihsel gerçekler ve tarihsel yorumlar arasındaki farkı ayırt etmeye yönelik herhangi bir soruya yer verilmemektedir.
- Yapılandırmaya yönelik sorular % 20 düzeyindedir. Proje ve performans ödevleri yoktur. Grup çalışmasına yönelik bir etkinlik bölüm içerisinde

yoktur. Yapılandırmacı anlayışa uygun üç sorudan biri eleştirel düşünme becerisi, diğeri perspektif alma ve geliştirmeye yönelik bir sorudur. Son soru ise “Yazma Aktivitesi”dir. Öğrencinin kronolojik zaman dilimini göz önüne alarak aktarılan tarihsel bilgi ve diğeri görsel araçlardan faydalanarak genel bir değerlendirme yapmasını ve çıkarımda bulunmasını içeren bu aktivite, ortaya çıkan tarihsel boşlukları öğrencinin tarihsel düş gücü ile tamamlayıp yapılandıracağı bir içeriktedir.

- New York eyaletinde okutulan World History (WH) kitabı analiz ettiğimiz diğeri tarih ders kitaplarından pedagojik bakımdan farklıdır. Lise düzeyinde olan kitap ders kitabı özelliğinden ziyade tarihsel bilgi aktarımının yapıldığı ansiklopedi niteliğindedir. Siyasi tarih etrafında şekillenen bir sosyal tarih anlayışının yansımaları mevcuttur. Ders kitabında kadının savaş koşullarında yaptığı hizmetler aktarılmaktadır. Fakat savaş süresince sivil yaşamın nasıl etkilendiği ders kitabında yoktur. Kısacası sosyal ve kültürel unsurlar ders kitabında eksiktir. Sosyal tarih daha gerilerde kalmaktadır. Tarihsel metinlerin içeriği sorgulandığında bilgi aktarımında tarafsızlık ve diğeri ötekileştirmeye dair bulgulara erişilebilmektedir. ABD’nin büyük süper güçlü bir devlet olmasına dair vurgular kitapta yer almaktadır. Konu aktarımının yapıldığı metinlerde görsel ve yazılı kaynaklara dikkat çekilmemekle birlikte öğrencilerin kaynaklar üzerinde çalışmasına yönelik hangi bir aktivite de söz konusu değildir. Görsel kaynakların yanında açılan kutucuk içerisinde konuyu içeren küçük açıklamalar yapılmaktadır. Ders kitabında öğrenciye hiçbir soru sorulmamaktadır. Ne NCSS ne de NCHS’nin tarihsel düşünme becerileri ve kavrama becerilerini içeren uygulamalar söz konusudur. Eyalet programının uygulanmasına yönelik herhangi bir uygulama ile karşılaşmamaktadır.
- Teksas eyaletinde okutulan Glencoe McGraw Hill yayınevine ait GWH tarih ders kitabında üniteler belirli temel yapılar üzerine kurulmuştur. Üniteye işlenen konu ile ilgili “Kilit Olaylar” ve “Bugüne Etkisi”, “Dünya Tarihi Videosu” alt başlığıyla başlangıç yapılmaktadır. Yer verilen zaman çizelgesi üzerinde gerçekleşen önemli tarihi olaylar senkronik olarak fotoğraflarıyla birlikte yerleştirilmektedir. Aynı sayfadan sonra devam eden giriş bölümünde

“Online Tarih” kutucuğu ile “Glencoe World History” web sitesine işaret edilmektedir. “Bölümü Gözden Geçirme: Bir Hikaye Konusu” ile konu ile ilgili önemli karakterler ya da olaylar hikaye edilmektedir. Bu özellikleri içeren bir giriş tüm ünitelerde görülmektedir. Üniteye hazırlık niteliğindedir. Konunun bugüne etkisi analogik bir yaklaşımla sunulmaktadır. Kronolojik çizelge üzerinde önemli olayların sıralanması öğrencilere konu ile ilgili ön bilgileri hatırlatması açısından iyi bir uygulamadır. Yapılandırmacı anlayışın yeni bilgiler geçmiş bilgiler üzerine yapılandırılır anlayışına uygun bir düzenlemedir.

- “Anlam Derinliği için Plan” Teksas Sosyal Bilgiler Programı’nda isimlendirilmektedir. Bu ilke “Öğrenenlerin tarihsel metinleri gerçeğe uygun olarak yeniden yapılandırabilmesi için tarihsel anlamasını geliştirmesine; tarihsel anlatıda önemli soruları ele alıp tanımlamasına” yöneliktir. GWH ders kitabında bu plana yönelik uygulamalar ünite içerisinde yer alan bölüm girişlerinde “Okuma Rehberi”, tarihsel anlatılar arasında “Okuma Kontrolü” ve bölüm sonunda “Uygulamalı Görevler: Bölüm Değerlendirme” tabloları içerisinde yer verilen uygulamalarla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. “Okuma Rehberi” tablosu içerisinde bölümde üzerinde durulan ana fikirler, olay örüntüsünün ana şahıs isimleri, savaş alanları, önemli kavramlar, öğrenenin cevabını bulması gereken kilit sorular ve öğrenenin olayı kavramasında çok önemli olan okuma stratejisi ile ilgili teknik yapılar vardır. Tablo öğrenenin konuyu kavramasına yardımcı olacak alt yapıyı sunmaktadır. Belirlenen temel fikirler, kavramlar, kişiler ve olay yerleri öğrencinin zihninde işlenecek konu ile ilgili üzerinde duracağı temel konuları fark edip kavramasını kolaylaştırabilir. Tarihsel anlatıların sonlarında “Okuma Kontrolü” başlığı altında öğrenene soru ya da sorular yöneltilmektedir. Sorular “tanımlama, açıklama, özetleme, analiz ve değerlendirme” başlığıyla tarihsel anlatıya yönelik olarak sorulmaktadır. “Uygulamalı Görevler: Bölüm Değerlendirme” içerisinde “Anlamayı Kontrol Etme” başlığı altında “Görsel analiz ve tarih hakkında yazı” maddeleri yer almaktadır. *Görsel analiz*, doğrudan görsel materyale yönelik olabildiği gibi görsel materyalde resmedilen konuya yönelik soruları da içerebilmektedir. Ders kitabında görsel

materyaller olarak sınıflandıracağımız harita ve şemalar içerikteki konunun anlaşılmasına yardımcı olacak şekilde düzenlenmiştir. *Tarih hakkında yazı*, öğrencilerin bu bölümdeki aktivite ile II. Dünya Savaşı koşullarında yaşayacaklarını tasavvur etmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Bölüm perspektif alma ve perspektif geliştirmenin gerçekleştirildiği bir içeriktedir. Öğrenenlerin o dönemin koşullarını anlamalarına, verilen kararları empatik bir süreçle sorgulamalarına ve süreç içerisinde tarihi bir kişilik olarak rol almalarına fırsat verip düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanımaktadır.

- Kronolojik düşünme becerisini geliştirmeye yönelik sorular öğrencilerin zaman çizelgesi üzerinde tarihi olayları kronolojik olarak takip etmesini, dizmesini ve küçük hesaplamalar yapmasını içermektedir. Süreç içerisinde değişim temasına yer verilmektedir.
- GWH tarih ders kitabının coğrafya, bilim ve teknoloji, tarih, politika ve vatandaşlık disiplinleri doğrultusunda disiplinler arası bir yaklaşımla şekillendiği görülmektedir. İngiliz ve bazı Amerika tarih ders kitaplarında ihmal edilen harita üzerinde coğrafya becerilerini kullanma ve harita yorumlamaya yönelik uygulamalar GWH kitabında yer bulmaktadır.
- GWH kitabında “Anahtar olayları gözden geçirme” başlığı altında “Coğrafya, bilim ve teknoloji, tarih, politika ve vatandaşlık” ile bağlantılı disiplinler arası bir tarihsel anlayışın geliştirilmesine yönelik sorularla tarihi olay ve olguları aydınlatacak ek kaynak çalışmalarına ağırlık verildiği görülmektedir. Ders kitabında Bilim ve Teknoloji’nin II. Dünya Savaşı’nda oynadığı rolü fark ettirmeye yönelik “Online Tarih” ve “Teknolojik Becerileri Kullanma” başlığı ile öğrenciler konu ile ilgili web sitesi ya da sitelerine yönlendirilerek teknolojiyi kullanma alışkanlıkları geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu şekilde öğrenciler teknoloji aracılığıyla internet üzerinden farklı kaynaklardan bilgi toplamaya, topladıklarını analiz etmeye ve sorunun cevabını kişisel olarak yapılandırmaya yönlendirilmektedir.
- İncelenen diğer ABD tarih ders kitaplarının aksine GWH kitabında kavramlar önemsenmiştir. Kavramlar her ünite içerisindeki bölüm başlangıçlarında, ünite içerisindeki bölümlerde ve bölümlerin sonuç kısmında sıralanmaktadır. Genel olarak tarihsel anlatı bölümlerinde kavramların tanımı yapılmaz.

Tanımlamaya yönelik izlenen yol içerikte kavramı anlatan örnek ya da örneklem üzerinden öğrencinin bir genellemeye ulaşmasını sağlamaktır. Kavram öğretimine ayrı bir önem verilmektedir.

- Ders kitabı siyasi tarih niteliğindedir. Kadın tarihi siyasi tarih etrafında işlenmiştir. Taraflı bir tarih anlayışını yansıtan yer yer savunma tarihçiliğine yönelik anlatı ve sorularla karşılaşmaktadır.
- Genel olarak GWH kitabında fotoğraflara yönelik sorular fotoğrafın konusuna yöneliktir, üzerinde çalışmaya yönelik sorular yetersiz kalmaktadır. Yapılandırmacı sorgulamaya dayalı bir tarih anlayışının uzantısı olarak her tarihi resim/fotoğrafın dönemi aydınlatan birer tarihi kanıt niteliğinde olduğunu varsayarsak; fotoğrafların bu anlayış çerçevesinde betimlenmesini içeren sorular eksik kalmaktadır.
- Programda vurgulanan bilişsel yaklaşımın ders kitabına yansımaları olarak GWH kitabında diğer tarih ders kitaplarından farklı olarak “Giriş Soruları” ile karşılaşmaktayız. Giriş soruları, bölüme hazırlık soruları niteliğindedir. Soruların içeriği yeni konuyla ilgilidir. Konuya ilişkin ön bilgi niteliği taşıyan sorular bölümde sunulan metinlere, tarihsel yazılı ve görsel kaynaklara daha organize bir şekilde yaklaşılmasına ve gerekli bağlantıların yapılmasına yardımcı olabilecek içerikte sunulmaktadır. Ön bilgi niteliğinde olan önceki olaylarla ilgili *kronolojik sıralama* öğrencilerin geçmişle ilgili bilgilerini güncelleyerek yeni bilgilerini anlamasına ve geçmiş üzerine yapılandırmasına aracılık edecek şekilde düzenlenmektedir. GWH kitabında bağlantı, başlangıç soruları ve kavram çalışmasına yönelik soru ve aktiviteler %17.64 civarındadır.
- Analiz ettiğimiz ABD tarih ders kitaplarında GWH de dahil tarihsel kaynaklar üzerinde çalışmaya yönelik soru ve aktiviteler yok denecek kadar azdır. Kitapta yer alan sorular aktarılan tarihsel bilgi üzerine yapılandırılmaktadır. En sık karşılaşılan sorular aktarılan tarihsel bilgiyi bilmeye, kavramaya, sıralamaya ve sebep sonuç ilişkisini kurmaya yöneliktir. Kitapta eleştirel düşünme becerisini kazandırmak amaçlı çok sayıda uygulama vardır. Beceriler bir kanıt kullanma ya da referansa dayanma, sebep-sonuç ilişkisini belirleme, ilkeler türetme, genelleme yapma, farklı

bakış açılarını açıklama, kararları sorgulama, sınıflama yapma, değerlendirme (ölçüt belirleme), karşılaştırma yapma, ilgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt etme, kalıp yargıları fark etme, çıkarımda bulunma gibi çok sayıda çalışmayı içermektedir.

- Öğrencilere yöneltilen soruların % 27.48'i yapılandırmacı yaklaşıma yöneliktir. Sorular öğrencileri grup çalışması içerisine sokmaktan ziyade onların ileri sürülen bir fikri tartışmasına, problemi çözmesine ve karar vermesine yönelik bireysel çalışmalarını ön plana almaktadır. Yalnız tarihsel anlatı ya da dokümanın dayandığı kaynağı ya da yazarı tanımlama ve güvenilirliğini değerlendirmeye yönelik karşımıza tek soru çıkmaktadır. Tarihsel gerçekler ve tarihsel yorumlar arasındaki farkı ayırt etmeye yönelik küçük çaplı sorular mevcuttur. Tarihsel pasajın anlamını olduğu gibi yeniden yapılandırmaya yönelik öğrencinin birer tarihçi gibi tarihsel tartışmalı konular üzerinde uygulamaya dönük kendi tarihsel gerçeğini yapılandıran sorularla karşılaşmaktadır. Değerlendirme bölümü içerisinde “Tarih Yazma” ile ilgili etkinlikler öğrencinin tarihsel düş gücünü kullanarak tarihsel empati yapmasına yöneliktir. Sorular öğrencinin perspektif alma ve perspektif geliştirmesini içermektedir. Öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışmasına yönelik ünite içerisinde tek aktivite ile karşılaşılmaktadır. Sosyal yapılandırmacı anlayışa yönelik grup çalışması ders kitabında ağırlıklı değildir.
- GWH kitabında yapılandırmacı yaklaşım ile davranışçı yaklaşımın bir arada olduğu görülmektedir. Bu anlayış ders kitaplarına da yansımaktadır. II. Dünya Savaşı ile ilgili ünitenin sonundaki “Değerlendirme ve Aktivite” bölümünde “Online Tarih, kendini sına” başlığı altında öğrenciler Web sitesinde belirtilen adresteki test sorularını çözmeye yönlendirilmekte ve kitapta ilgili bölümün sonunda da ayrıca konu ile ilgili test sorularına yer verilmektedir. Bu uygulamalar davranışçı yaklaşıma dair genel bir içerik oluştururken “Eleştirel Düşünme”, “Kaynakları Analiz”, “Tarih Hakkında Yazma” ve “Karar Verme” başlıkları altında ise yapılandırmacı yaklaşımı içeren uygulamalar yer almaktadır.

Tartışma: Üç Ülkede Karşılaştırmalı Sonuçlar

Yapılan bu çalışma ABD, İngiltere ve Türkiye’de tarih ders kitaplarında analiz edilen II. Dünya Savaşı ünitesine ait verileri içermektedir. Bu bölümde çalışmayı genel olarak özetleyebilmek için karşılaştırmalı tablolar ve yorumsal analizler yapıldı.

Tablo 5.1 İngiltere, ABD ve Türkiye Tarih Ders Kitaplarında II. Dünya Savaşı’nın Dağılım Oranı

Ülke adı	Kitabın adı	Kitabın sayfa sayısı	II Dünya savaşı sayfa sayısı	Yüzde oranı %
İngiltere	Peace and War Y9	218	56	25.69
	The Modern World Y12	240	21	8.75
ABD	Social Studies	409	1	0.24
	World Cultures & Geography (K6)			
	World History (K9-K10)	1072	20	1.86
Türkiye	Glencoe World History (K10-K12)	1058	34	3.21
	T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8.sınıf	229	2	0.87
	Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi 11.sınıf	244	34	13.93

Tablo analiz edildiğinde ABD ve Türkiye’deki örneklem ders kitaplarında sınıf seviyesinin artmasıyla II. Dünya Savaşı’na ayrılan sayfa oranının arttığı görülmektedir. Bu iki ülkenin tarih ders kitaplarında sınıf düzeyi artıkça basamaklı olarak konuların genişlediği spiral bir öğretim programı uygulanmaktadır. İngiltere’de ise lise düzeyindeki The Modern World kitabının ilköğretim düzeyindeki Peace and War kitabına göre sayfa sayısının daha az olduğu görülmektedir. Peace and War kitabı Schools Council History Project’e (SHP), The Modern World kitabı ise Heinemann yayınevinin yayınladığı lise düzeyindeki tarih eğitim kitapları (Secondary History Project) serisindendir. Ders kitaplarındaki sayfa sayısının

farklılığı farklı yayın kuruluşlarına ait olmasıyla ilintilidir. Özellikle SHP 13-16, 1972 yılından beri okullardaki tarih öğretiminin doğası ve amaçları üzerine ciddi çalışmalar yapan bir kuruluştur. İngiltere’de tarih eğitimi ve öğretimi yönlendiren bu kuruluş tarih öğretimini sorgulamaya dayalı bir tarih anlayışı ile çerçevelendirmektedir. Dolayısıyla hazırladığı ders kitabı içerik ve donanım olarak Heinemann’a göre daha üst düzeydedir.

Üç ülkedeki ders kitapları betimsel bir çerçeve içerisinde analiz edildiğinde kitapların “Tablo 5.2”de görülen bölümlerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 5.2 İngiltere, ABD ve Türkiye Tarih Ders Kitaplarının Betimsel Çerçevesi

Ülke Adı	Kitabın Adı	Kitabın İçerik Yapılandırılması
İngiltere	Peace and War Y9	➤ Konu Başlıkları ➤ Tarihsel Anlatı Metinleri ➤ Yazılı ve Görsel Kaynaklar ➤ Aktiviteler ➤ Sorular
	The Modern World Y12	➤ Konu Başlıkları ➤ Tarihsel Anlatı Metinleri ➤ Yazılı ve Görsel Kaynaklar ➤ Özet ➤ Sorular
ABD	Social Studies World Cultures & Geography (K6)	➤ Çekirdek Ders ➤ Tarihsel Anlatı Metinleri ➤ Yazılı ve Görsel Kaynaklar ➤ Biyografi ➤ Gözden Geçirme ➤ Dersi Gözden Geçirme (Diğer Disiplinlerle İlişkilendirme)
	World History (K9-K10)	➤ Tarihsel Anlatı Metinleri

		➤ Yazılı ve Görsel Kaynaklar
		➤ Yaşantı ve Dönem İçerisinde Kültür
Glencoe World History (K10-K12)		➤ Giriş
		➤ Bölümü Gözden Geçirme: Bir Hikâye Konusu
		➤ Okuma Rehberi
		➤ Geçmişten Sesler
		➤ Görsel Kaynaklar
		➤ Tarihi Kişiler
		➤ Tarihin Görgü Tanıkları
		➤ Dünya Edebiyatı
		➤ Özel Rapor
		➤ Bir Hikâye Konusu
		➤ Bir Yaşam Tarzı
		➤ Gerçek, Kurgu ve Folklor
		➤ Karşıt Bakış Açıları
		➤ Bilim, Teknoloji ve Toplum
		➤ Dünya Çevresindeki Bağlantılar
		➤ Tarihsel Anlatı Metinleri
		➤ Uygulamalı Görevler: Bölüm Değerlendirmesi
		➤ Beceriye Yapılandırma
		➤ Değerlendirme ve Aktivite
Türkiye	T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8.sınıf	➤ Üniteye Hazırlık
		➤ Tarihsel Anlatı Metinleri
		➤ Yazılı ve Görsel Kaynaklar
		➤ Ünite Değerlendirmesi
	Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi 11.sınıf	➤ Hazırlık Çalışmaları
		➤ Analiz Kutusu
		➤ Eş Zamanlılık
		➤ Bilgi Notu
		➤ Biyografi
		➤ Tarihsel Anlatı
		➤ Performans Ödevi

-
- Sözlü Tarih
 - Proje
 - Ölçme ve Değerlendirme
-

Yukarıdaki tablo incelendiğinde ABD’ye ait ansiklopedik bir karakter taşıyan World History kitabı hariç Social Studies World Cultures & Geography ve Glencoe World History ders kitabında çok sayıda bölüme yer verildiği görülmektedir. Kitapta disiplinler arası bir tarihsel anlayışın geliştirilmesine yönelik olay ve olguları aydınlatarak farklı çalışmalarına yer verilmektedir. Kitaplarda tarihsel yazılı ve görsel kaynaklar ve diğer bölümler coğrafya, siyaset, vatandaşlık, bilim ve teknoloji doğrultusunda disiplinler arası bir yaklaşımla şekillenmektedir. Bölüm içerikleri çoklu zekânın aktif hale geçmesine aracılık etme işlevini üstlenmektedir. Disiplinler arası çalışma ve çoklu zekaya yönelik aktiviteler ABD ders kitaplarını şekillendirirken bu tür çalışmalar İngiltere tarih ders kitaplarında eksiktir. Türkiye’de TCİTVA ders kitabında coğrafya, vatandaşlık, sanat, bilim, edebiyat ve spor gibi ara disiplinlerle ilişkili disiplinler arası bir çalışma kısmen de olsa gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Vatandaşlık eğitimi tarih öğretiminde Atatürkçü düşünce üzerine temellendirilmektedir. ÇTVDT ders kitabı TCİTVA ders kitabına göre siyasi bir tarih kitabıdır. Vatandaşlık eğitimi doğrultusunda şekillenen ders kitabı diğer ara disiplinlerle bağlantı kuracak bir içerik yapılandırılmasından yoksundur. ÇTVDT ders kitabı merkezde yer alan tarihsel anlatı çerçevesinde hazırlık çalışmaları, eş zamanlı kronolojik olaylar, dönem içerisinde yaşayan kişilere ait biyografi çalışmaları, I. elden kanıt niteliği taşıyan sözlü tarih çalışmaları, II. elden kaynaklara yer verildiği bilgi notları, proje ve performans ödevleri, ölçme-değerlendirme bölümlerinden oluşmaktadır. Her bir bölüm birbirini tamamlayıcı özelliğe sahip olup tarihsel çalışmaları yapılandırmada temel yapı taşıdır.

Tabloda PAW ve TMW kitabında üniteye yer alan konu başlıkları aktarılan tarihsel bilgi ve kanıtlar üzerinde öğrenciyi düşünmeye yönlendiren sorgulamaya yönelik tarihsel bir sorunu ifade etmektedir. ABD ve Türkiye’deki sosyal bilgiler/tarih ders kitaplarında bu tür içerikte konu başlıklarına rastlanmamaktadır.

PAW'da tarihsel anlatı bölümleri öğrenciye konuyla bağlantılı genel ana hatları aktarır. Anlatı bölümleri samimi bir edayla öğrenciyle konuşur gibi yardımcı öğretmen konumunda yazılmıştır. The Modern World kitabında ise sorulara paralel oluşturulan tarihsel anlatı olaylar oldu-bitti şeklinde sıralanırken bazen neden sonuç ilişkisi bile kurulamamaktadır. Anlatı kaynaklarda yer verilen çelişkilere değinilmeden tarihçinin mutlak görüşü etrafında yapılandırılmaktadır. Yapılandırmacılığı içeren sorgulamaya dayalı bir tarih anlayışının dışındadır. Bu yorum Türkiye'de incelenen ders kitaplarındaki tarihsel anlatı içinde geçerlidir. Kitapta konular tarihsel bilgi aktarımı çerçevesinde sunulmakta ve bilgi aktarımı yazılı ve görsel kaynaklara göre daha ağırlıktadır. Anlatı içerisinde çelişki ifade eden cümlelere ve karşılaştırmalara rastlanılmamaktadır. TCİTVA ders kitabında II. Dünya Savaşı içerisinde bahsedilmesi gereken Hitler, Yahudiler, soykırım, Atom Bombası, atılan bombanın Nagazaki ve Hiroşima üzerine devasal etkisi es geçilmiş önemli isim ve kavramlara asla yer verilmemiştir. ABD World History kitabı tarihsel anlatıda siyasi tarih ağırlıklıdır. Kitapta tarihsel metinlerin içeriği analiz edildiğinde bilgi aktarımında taraflılık ve diğerlerini ötekileştirmeye dair bulgulara erişilmektedir. Bilgi aktarımında üstü kapalı sorgulanmayan anlatımlara yer verilmektedir. Belirsizlik ifadelerde hüküm sürmektedir. Vatandaşlık aktarımı büyük güçlü mega Amerika imgelemi üzerine yapılandırılmaktadır. Bilgi aktarımında üstü kapalı vurgulara SSWCG kitabında da rastlanmaktadır. Tarihsel anlatı bölümü kavramların açıklandığı, sebep sonuç ilişkisi üzerine kurulu olayların aktarıldığı bir içeriğe sahiptir. Anlatıda belirsizlikler, çelişkiler ifade edilmemiştir. Oldu bitti şeklinde yargılayıcı bir tarih anlatım vardır. ABD ile ilgili hassas konularda savunma tarihçiliği yapılmıştır. Tarihsel anlatının yapıldığı sayfalarda yer alan resimler, fotoğraflar, haritalar ve diğer tarihsel kaynaklar anlatı içerisinde belirtilmemektedir. GCW kitabında da taraflı bir tarih anlayışını yansıtan yer yer savunma tarihçiliğine yönelik anlatı ve sorularla karşılaşmaktadır.

Tablo 5.3 İngiltere, ABD ve Türkiye Tarih Ders Kitaplarında II. Dünya Savaşı’yla İlgili Yazılı ve Görsel Kaynakların Dağılımı

Ülke Adı	Kitabın Adı	Yazılı Kaynaklar		Görsel Kaynaklar	Toplam
		I. Elden Yazılı Kaynaklar	II. Elden Yazılı Kaynaklar		
İngiltere	Peace and War Y9	87	24	90	201
	The Modern World Y12	13	8	20	41
ABD	*Social Studies World Cultures & Geography (K6-K8)		(1)	(1) 4	(2) 4
	World History (K9-K10)	1	2	6	9
	Glencoe World History (K10-K12)	3	4	24	31
Türkiye	T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8.sınıf	(2)15	(1) 8	(2)34	(5) 57
	Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi 11.sınıf	6	23	42	71

Tabloda görüldüğü gibi en fazla yazılı ve görsel kaynağın yer aldığı kitap PAW’dır. PAW’da tarihsel anlatı metinlerinin dışında kalan tüm materyaller kaynak başlığıyla sıralanmaktadır. Kanıtlara dayalı bir tarih anlayışının etkisinin görüldüğü ders kitabında konuya paralel birinci ve ikinci elden yazılı ve görsel tarihsel kaynaklar öğrenciye sunulmaktadır. PAW’da II. Dünya Savaşı % 25.69 oran ile en fazla görsel ve yazılı kaynağın yer aldığı bölümdür. Kaynaklar içerik olarak incelendiğinde tarihsel olay ya da olgu hakkında uzlaşan ve çelişen bakış açılarına

* Örneklemin kitabı temsil etmesi için Social Studies World Cultures & Geography’de “Avrupa’da Savaş” ve TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında “Atatürk’ten Sonraki Türkiye: II. Dünya Savaşı Sonrası” ünitesinin tamamı analiz edildi. Parantez içerisindeki değerler II. Dünya Savaşı’ bölümüne, diğer sayısal değerlerde ünite içerisindeki diğer konulara aittir.

rastlanmaktadır. Savaş süresince kadınların yaşamı, onları etkileyen basın ve yayın araçları, çocukların yaşantıları, ailelerin parçalanışları, savaşan asker ve pilotların yaşantılarını vb. nitelikte sosyal tarihi içeren çok sayıda tarihsel kaynaklarla karşılaşılmaktadır. II. Dünya Savaşı sürecinin sosyal ve siyasi alana etkisi ortaya konulmaktadır. Yalnız I ve II. elden kaynakçalar alıntı kurallarına uyularak aktarılmamaktadır; kim tarafından yazıldığı, alıntılanan belge ismi tam olarak belirtilmemektedir. The Modern World (TMW) kitabında kaynakların % 8.75'i II. Dünya Savaşı ile ilgilidir. PAW kitabına göre TMW kitabı tarihsel kaynakların çeşitliliği ve çelişkiliği açısından eksik kalmaktadır. Sosyal kaynaklardan ziyade siyasi kaynakları içeren siyasal bir tarih yaklaşımı vardır.

ABD ders kitaplarında analiz edilen diğer ülkelerin ders kitaplarına göre daha az sayıda yazılı ve görsel kaynak bulunmaktadır. SSWCG'nin sınıf seviyesinin düşük olması kaynakların sayısını ve konunun içeriğini daraltmıştır. Görsel ve yazılı kaynaklar metinde anlatılanları aydınlatma işlevini görmektedir. Kitapta farklı bir görüş ve durumu ifade eden bir kaynak yoktur. Kaynakların sınırlı olduğu WH'de öğrencide tarihsel anlayışı geliştirecek çalışmaların yapılacağı yazılı ve görsel kaynaklara yer verilmesine karşın, kaynaklara yönelik bir aktivite ve soru söz konusu değildir. GWH kitabında görsel kaynaklar yazılı kaynakların üç katıdır. Dönemle ilgili haritalar ve şahıslara ait fotoğraflar çoğunluktadır. I. elden kanıtlar PAW kitabına göre karşılaştırmanın mümkün olamayacağı kadar düşük sayıdadır.

TCİTVA ve ÇTVDT ders kitabında II. Dünya Savaşı bağlamında tarihin temel kaynakları olan birinci elden kanıtların oranı düşüktür. TCİTVA ders kitabı "Atatürk'ten Sonraki Türkiye: II. Dünya Savaşı Sonrası" ünitesinin tamamı göz önüne alınarak kaynaklar analiz edildiğinde I. elden kanıtların oranı II. elden kanıtlara göre yüksek olduğu görülür. Bu artışa neden olan kaynaklar içerisinde o döneme ait gazetelere fazlasıyla yer verilmesidir. TCİTVA ve ÇTVDT ders kitabında döneme ait çok sayıda gazetenin kitapta kullanıldığı görülmektedir. Yalnız birinci elden kanıt olarak sunulan gazetelerde Arapça, Farsça ve eski Türkçe kelimelerin fazlalığı kaynakların anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Eski kaynakların kullanımında dil sorunu ile karşılaşılmaktadır. Kaynakçalarda gazete ve dergi isimlerinin belirtilmediği kaynak gösterimine uygun hareket edilmediği görülmektedir. II. elden

kaynak gösterimine ait ayrıntılı bilgi kitabın kaynakça kısmında mevcuttur. Görsel kaynaklar her iki ders kitabında en fazla kullanılan kaynaklardır. TCİTVA kitabında haritalar ya ölçeksizdir ya da amaca uygun bir içerikte sunulmamaktadır. Tabloları yorumlamaya yönelik sorular mevcuttur. ÇTVDT ders kitabı görsel kaynakların sunumu ve üzerinde tespitler yapmaya yönelik çalışmalar konusunda daha başarılıdır.

Tablo 5.4 ABD, İngiltere ve Türkiye Tarih/Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında II. Dünya Savaşı Ünite Sorularının Dağılımı

Ülke adı	Kitabın adı	Anahtar soruların oranı %	Tarihsel kavramaya yönelik bağlantı soruların oranı %	Tarihsel yapılandırılmaya yönelik soruların oranı %
İngiltere	Peace and War Y9	9.84	29.54	60.58
	The Modern World Y12	8.32	38.88	52.86
ABD	Social Studies World Cultures & Geography (K6)	33.32	46.66	20
	World History (K9-K10)	-	-	-
	Glencoe World History (K10-K12)	34.30	39.21	27.48
Türkiye	T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8.sınıf	26.38	50	24.99
	Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi 11.sınıf	17,25	75	17,85

Tablo’da dikkat çeken durum diğer ülkelerle kıyaslandığında yapılandırmacı anlayışa en yakın kitaplar İngiliz tarih ders kitaplarıdır. TMW kitabında soruların % 52,86’sı ve PAW % 60,58’i mutlak bilginin imkânsızlığını yansıtan sorgulamaya dayalı bir

tarih anlayışını sergilemektedir. Birer tarihçi gibi düşünölen öğrencilerin belirli bir tarihsel konu hakkında iddiaları inceleyip değerdendirerek, eldeki kanıtlara dayalı, geçerli sonuçlara ulaşması istenmektedir. Öğrencinin kendi tarihsel gerçeğini yapılandırmasına imkân tanınmaktadır. TMD kitabında PAW'a göre yapılandırmacı sorular içerisinde öğrencileri grup çalışmasına yönlendiren aktiviteler, düş gücünü harekete geçirecek ilüstrasyona dayalı etkinlikler yoktur. Sorular daha çok öğrencileri tarihsel tartışmalı konular üzerinde problem çözmeye yönlendirmektedir.

ABD ve Türkiye'de analiz edilen ders kitaplarındaki soruların çoğunluğu tarihsel kavramaya yönelik sorulardan oluşmaktadır. SSWCG kitabında tarihsel kavramaya yönelik sorular öğrencinin tarihsel anlatıya yönelik ana fikri ortaya çıkarmasını, sebep sonuç ilişkisi içerisinde gerekli bağlantıları kurmasını, soruları tanımlamasını ve tarihsel pasajın anlamını olduğu gibi yeniden yapılandırmayı içermektedir. Kitapta tarihsel dokümanların güvenilirliğini değerdendirmeye, tarihsel gerçekler ve tarihsel yorumlar arasındaki farkı ayırt etmeye yönelik herhangi bir soruya yer verilmemektedir. GWH kitabında yer alan tarihsel kavramaya yönelik sorular aktarılan tarihsel bilgiyi bilmeye, kavramaya, sıralamaya ve sebep sonuç ilişkisini kurmaya yöneliktir. Kitapta eleştirel düşünme becerisini kazandırmak amaçlı çok sayıda uygulama vardır. Beceriler bir kanıtı kullanma ya da referansa dayanma, sebep-sonuç ilişkisini belirleme, ilkeler türetme, genelleme yapma, farklı bakış açılarını açıklama, kararları sorgulama, sınıflama yapma, değerdendirme (ölçüt belirleme), karşılaştırma yapma, ilgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt etme, kalıp yargıları fark etme, çıkarımda bulunma gibi çok sayıda çalışmayı içermektedir. TCİTVA ve ÇTVDT ders kitabında kavramaya yönelik sorular içerisinde değerdendirme bölümünde davranışçı yaklaşımın izlerini sürdüğümüz açık uçlu sorulara, eşleştirme sorularına, verilen ifadelerin doğru olup olmadığının işaretlenmesi istenen cümlelere ve çoktan seçmeli test sorularına yer verilmektedir. Değerdendirme bölümünde aynı zamanda öğrenciyi araştırma yapmaya, strateji geliştirmeye ve çözüm üretmeye yönlendiren araştırma ödevleri de yer almaktadır. Ders kitabında geleneksel yöntemlerle, alternatif değerdendirme yöntemleri öğretim programlarında belirtildiği gibi davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşımı yansıtmaktadır.

Analiz edilen ders kitapları ÷lkede uygulanan tarih eēitim anlayışı hakkında bize kapsamlı bilgiler vermektedir. Tez kapsamında ders kitaplarında varlığına dair iz sür÷len yapılandırmacı eēitim anlayışı İngiltere’de sorgulamaya dayalı bir tarih anlayışı ile bütünleşmektedir. Ders kitapları, öğrencilerin kendi tarihsel gerçekliklerini inşa edebilmeleri için birer tarihçi gibi ihtiyaç duyacakları I. ve II. elden yazılı ve görsel kaynaklarla donatılmaktadır. İngiltere’de Ulusal Tarih Programı’nda ifade edildiēi gibi ders kitapları öğrencilerde tarihsel kavrama ve düşünme becerilerini kazandırmak amaçlı kaynaklara yönelik sorular ve aktiviteler ile donatılmaktadır. ABD ve Türkiye’de ise tarih öğretim programlarında İngiltere’deki sorgulamaya dayalı tarih anlayışının yerini davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşıma bırakır. Sonuca ve sürece yönelik değerlendirme önemlidir. Programda elde edilecek bilginin mümkün olduēu kadar gerçeēe yakın olması temel vurgusu vardır. Ders kitabında yazılı ve görsel kaynaklar mutlak tarihsel gerçekliği ortaya çıkaracak soru ve aktiviteleri içermektedir. Sürece yönelik değerlendirme de eleştirel düşünme, problem çözme ve karar vermeyi içeren araştırma, proje ve performans ödevleri yer almaktadır. Herşeye rağmen ders kitabında yer alan tüm uygulamalı ödevler ve soruların içeriēi tarih öğretim programlarında yer verilen tarihsel düşünme becerilerinin öğrenciye kazandırmada içerik olarak daha düşük seviyede kalmaktadır. Disiplinler arası çalışma ders kitabındaki bölümler ile zenginleştirilmiştir. ABD tarih ders kitaplarında ek olarak çoklu zekaya yönelik uygulamaları içeren yönergeler ve sorular mevcuttur. Tarihsel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik açıklamalı örnekler sunulmaktadır. Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar vermeyi içeren araştırmalar yapılandırmacı yaklaşımla kesişmektedir.

Sonuç bağlamında ders kitapları sadece hedeflenen eēitim anlayışı/anlayışları ile değil geleneksel eēitim anlayışlarına sahip olan yazar/yazarlar, kurum ve kişiler, siyasi iktidar ve kamuoyu etrafında şekillenmektedir. Dolayısıyla ders kitapları sadece hedeflenen eēitim anlayışının değil yazarın/yazarların ve toplumların düşünce ve felsefe anlayışlarının yansımasıyla şekillenmektedir.

5.2 Öneriler

Tarih Eğitimi ile İlgilenen Kurum ve Kuruluşlara Yönelik Öneriler

- MEB yapılandırmacı anlayışa uygun tarih öğretim programlarının uygulamasını ayrıntılandırmalı ve bu anlayışa uygun tarih ders kitabı kriterlerini belirlemeli, kriterleri tablolaştırılıp, puanlanmalıdır.
- Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, Türk Tarih Kurumu, Milli Kütüphane ve Milli Eğitim Bakanlığı gibi ilgili resmi kurum ve kuruluşlar işbirliği içerisinde çalışarak ana tarihsel kaynakları veri tabanına aktarmalıdır. Ulusal bir arşiv web sitesi oluşturulmalıdır.
- ✚ Web sitesinde okullara yönelik tarihsel arşiv sayfaları tasarlanmalıdır. Site öğrencilerin faydalanmasını sağlayacak düzey ve işlevde olmalıdır. Örneğin Osmanlıca yazılan tarihsel belgelerin anlaşılmasına yönelik açıklamalar, sözlük çalışmaları yapılmalıdır. Böyle bir düzenleme olmazsa belgelerin öğrenciler tarafından kullanılması mümkün olmayacaktır.
- ✚ Öğrenciler için arşiv üzerinden uygulamalı çalışma bölümleri oluşturulmalıdır. Geçmişteki olay yada kişilere yönelik empatik bir yaklaşım sergilenmesine fırsat sunacak tarihsel animasyonlar ve oyunlar sitede yer almalıdır.
- ✚ Site içerisinde I. ve II. elden yazılı kaynaklar, temsili resimler, fotoğraflar, posterler, haritalar, filmler, belgeseller, döneme ait sesli kayıtlar (müzik, konuşmalar vs) bulunmalı ve öğrencilerin bu kaynaklar üzerinde çalışması için çalışma yaprakları oluşturulmalıdır.
- ✚ Site içerisinde tarih öğretim programı kapsamında öğretmenlere yardımcı olmak amacıyla her ders için ayrı ayrı hazırlanmış hedeflenen tarihsel tema ve konularla ilgili etkinlik sayfaları hazırlanmalıdır.
- İlgili resmi kurumlar çeşitli tema ve konularla ilgili I. elden kaynakları CD ortamında hazırlayıp istek halinde okullara gönderebilmelidir. İstenirse internet üzerinde de bu kaynaklara erişim sağlanmalıdır.

- Kütüphanelerde çok sayıda birinci elden kaynak öğrencilerin ve araştırmacıların hizmetine sunulmalıdır. Dijital ortamda ulaşılabilir olmalıdır.
- Farklı nitelikte ilgili kurum ve kuruluşlar İngiltere örneğinde olduğu gibi tarih öğretiminde sürece ve sonuca yönelik değerlendirme standartları oluşturup öğretmenlere ve ders kitabı yazarlarına veri tabanı oluşturmaktadır.
- MEB ders kitaplarının değerlendirilmesinde akademik kurul ile birlikte belirlenen kriterlere uyan tarih ders kitaplarının okutulmasına onay vermelidir.

Yapılandırmacı Anlayış Doğrultusunda Ders Kitabı Hazırlayan Yazarlara Yönelik Öneriler

Kitap hazırlama aşamasında:

- Tarih öğretim programını göz önünde bulundurmalıdır.
- Ders kitabı yazarları doküman analizi ile ilgili kaynakların oluşturulmasında tarihsel arşivi üzerine çalışan uzmanlardan yardım almalıdır.
- Kitapta yer verilecek I. ve II. elden yazılı ve görsel kaynakların öğrencilerin pedagojik eğitim seviyesine uygun olmasına özen göstermelidir; ders kitabının dili ve üzerinde çalışılan materyalin sınıf seviyesine ve yaş grubuna uygun olması gibi...
- Kullanılan birinci elden kaynakları tanımlayan kimlik numaraları mutlaka belirtmeli ve kaynağın kısa künyesini verilmelidir.
- Kitapta kullanılacak yazılı kaynakların öğrencilerin dönemi disiplinler arası bir yaklaşımla ayrıntılarıyla çalışmasına imkân verecek farklı bakış açılarını içeren tür ve nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.
- Kullanılacak görsel kaynaklar; fotoğraf, temsili resimler, haritalar, karikatürler, posterler dönemle ilgili ayrıntılı çalışmaya fırsat sağlayacak içerikte olmalıdır. Görsel materyallerin kullanımı üzerine ilgili uzmanlarla çalışılmalıdır.

Ders kitabı yazarları kitap içeriğinde;

- Tarihsel anlatı metinlerinde konuyla ilgili birinci elden kaynaklara dikkat çekmeden önce konunun tarihsel arka planını mutlaka anlatmalı ve ardından ilgili kaynaklara dikkat çekmelidir. Bu şekilde I. ve II. elden kaynakların tarihsel bir bağlam içerisinde değerlendirilmesine olanak sağlanmış olunacaktır.
- Ders kitaplarında birinci elden kaynak ya da kanıtın ne olduğunu, nasıl ayırt edilebileceğini ve nasıl yorumlanıp anlaşılabilirliğini hususunda öğrenciye rehber olacak kriterleri tablolastırıp öğrenciye sunmalıdır. Aynı zamanda yaptırılacak uygulama örnekleriyle eleştirel düşünmenin nasıl gerçekleştiğini ayrıntılarıyla açıklamaya çalışmalıdır. Öğrencilerin kendileri için hazırlanmış birinci elden kaynakları kullanarak onları bağımsız olarak yapılandırmalarına fırsat sunmalıdır. Örneğin II. Dünya Savaşı öncesi ve savaş dönemi Türkiye’inde yapılan hazırlıklar, alınan tedbirler, uygulanan iç siyaset hakkında tarihsel anlatılar ve o döneme ilişkin resim, poster, karikatür, gazete ve mektup gibi I. elden kaynakların yardımıyla öğrenciler o döneme götürülerek yapılan uygulamaları ve izlenen politikaları kendilerine anlatıldığı şekilde değil o dönemin tarihsel bağlamıyla bahsedilen kaynaklardaki bilgileri sorgulayıp kendi zihinsel süzgeçlerinden geçirerek yapılandırmalarına zemin hazırlamalıdır.
- Kitaplarda ünite girişlerinde önemli kavramlara dikkat çekmelidir. Tarihsel kaynaklarda geçen yabancı kelime ve kavramları dipnot sistemi ile yada kitap sonlarında açıklamalıdır.
- Bilişsel yapılandırmacı anlayışa uygun hazırlık soruları ile öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerini yoklamalıdır.
- Ders kitabı yazarları kitaptaki farklı kaynaklar üzerine çalışan öğrencide sorgulama, karşılaştırma, eşleştirme gibi çeşitli düşünme becerilerinin geliştirmesine yönelik uygulamalarda gerekli yönergeler oluşturmalıdır. Ders kitabında öğrencilere I. ve II. elden yazılı ve görsel kaynaklar üzerinde öğrencilere:

- ✚ Ayrıntılı çalışmalarla çoklu anlamların olabileceği ifade ettirilmeli, sorulmalı ve tespit ettirilmelidir.
- ✚ Dönemin siyasi ve sosyal (kadınlar, çocuklar, günlük yaşam vb.) koşullarına ait tespit niteliğinde veriler elde ettirilmelidir.
- ✚ Tarihsel kaynaklardaki belirsizlik sorulmalıdır,
- ✚ Kaynağı yazana ait bakış açısını anlamak için gerekli iç ve dış kritikler yaptırılmalıdır,
- ✚ Temel fikir tespit ettirilmelidir,
- ✚ Birbirini destekleyen genellemeler yaptırılmalıdır.
- ✚ Karşıt görüşler, çelişkiler mutlaka tespit ettirilmeli ve nedenleri sorgulatılmalıdır.
- ✚ Olay ya da olgular arasında benzerlik ve farklılıklar tespit ettirilmeli, değişim ve süreklilik algısını geliştirecek fotoğraflar, temsili resimler, kronolojik çizelge ve harita üzerinde uygulamalı görevler verilmelidir; tarihsel akış şeması çizme, olayları çizelge üzerinde sıralama, tarihsel hesaplamalar yapma, harita üzerinde sınır değişiklikleri gösterme, yer gösterme, coğrafi koşulların tarihi olaylara etkisini tespit ettirme, değişen yaşam koşullarını, teknolojik gelişmeleri vb tespit ettirmeye yönelik sorular sorulmalıdır.
- ✚ Sözlü,yazılı ya da görsel bir şekilde kendi tarihsel gerçekliklerini tutarlı bir şekilde yapılandırmalarına fırsat sağlanmalıdır. Bu doğrultuda bireysel ve grup çalışmaları desteklenmelidir.

Ders kitaplarını Basın Yayın Evlerine Yönelik Öneriler

- Yayınevleri ders kitabı yazar/ yazarlarına kitap hazırlanmasında yardımcı olacak ve onlarla işbirliği içerisinde çalışacak eğitim üzerine akademik bir danışma kurulu oluşturmalıdır: İçerisinde arşiv uzmanları, tarihçiler, tarih eğitimcileri, program geliştirme uzmanları, ölçme ve değerlendirme uzmanları, pedagoglar, dil uzmanları ve editörler yer almalıdır.
- ✚ Kurul ders kitaplarında yer alacak yazılı ve görsel kaynakları, içerik düzeyini, sorulan soruları, aktiviteleri ve tarihsel anlatıları tarihsel

kavrama ve düşünme düzeyine uygunluğu açısından öneriler sunmalı ve genel değerdendirmeler yapmalıdır.

- Yayınevleri oluşturulan ulusal arşiv web siteleri ile işbirliğı içerisinde olmalıdır. Ders kitabı yazarlarına kaynak sağlamada yardımcı olmalıdır.
- Yayınevleri kitapların gözden geçirilmesinde öğretmenlerle işbirliğı içerisinde çalışmalıdır.
- Yayın evleri yayınladıkları ders kitaplarına ait web siteleri tasarlamalıdır. Bilişim teknolojisini etkin ve verimli şekilde kullanmalıdırlar. Site içerisinde konu anlatımlar, özetler, kavram öğretimi, kronolojik çalışmalar, yazılı ve görsel temel kaynaklar yer almalıdır. Öğrencilerin tarihsel kaynaklar üzerinde çalışmasını sağlayacak aktiviteler, animasyonlar (savaş animasyonları, harita üzerinde görsel animasyonlar), sürece ve sonuca yönelik değerdendirmeler vb. birçok aktivite yer almalıdır.
- Ders kitapları CD'leri ile birlikte satılmalıdır.
- Ders kitaplarına internet sitesinden erişim sağlanmalıdır.

EKLER

EK 1.ONUNCU ÜNİTE ABD’NİN DÜNYADAKİ SORUMLULUKLARI

İçerik	Standart	Kavram/Temalar	Bağlantılar
Amaçlar 1.II. Dünya Savaşı’nın niçin başladığını ve savaşın milyonlarca insanın yaşamını nasıl değiştirdiğini anlamak. 2. II. Dünya Savaşından miras kalan farklı bir dünyanın farkına varmak. 3. ABD ve Dünya Tarihi’nin önemli dönüşüm noktalarını araştırmak. Bu olayların ve gelişmelerin niçin önemli olduğunu açıklamak. 4. Dönem içerisindeki yerli ve yabancı politikaların Amerika için önemini anlamak. 5. ABD’nin geçmiş ve şu an uluslararası ilişkilerde içerisinde oynadığı rolü analiz etmek. 6. O dönemde yaşananları ve tarihin tanık olduğu	1,2	Değişim, seçenek	SINIFTAKİ FİKİRLER *I. Dünya Savaşı ve II. Dünya Savaşı’nın nedenini karşılaştırma *Konuyu tartışın: Birleşik Devletler ve Birleşik Milletler II.

olayları tanımlamak. İçerik Taslağı A. Savaşın Kaynağı 1. Versay Antlaşması 2. Büyük Depresyon 3. Totalitarizm artması: Yayılmacılık ve ırkçılık. 4. Almanya'nın yeniden silahlanması. 5. İzolasyon 6. Birleşmiş Milletlerin yetersizliği B. Savaş öncesi müttefikler 1. Mihver güçler, 2. Müttefik güçler 3. ABD'nin rolü C. Barışın sağlanamaması 1. Avrupa ve Afrika'da İtalya'nın ve Almanya'nın, Asya'da Japonya'nın saldırganlığı 2. Taviz verme: Münih'te	1,2 1,2	Bağımlılık Değişim ve seçenek Değişim	Dünya Savaşı'nı engelledi. *Savaş sürecindeki önemli olaylarla ilgili zaman çizelgesi oluşturun. *Bir dünya haritası üzerinde müttefik ve mihver güçleri gösterin. *Amerika'daki Pearl Harbour'un bombalanması ve Japon bakış açısı hakkında haber raporu yazınız. *Savaşın Pasifik'te bir askeri, Japon Amerikalıyı, Avrupa'daki Yahudiyi ya da bir lise öğrencisinin yaşamını nasıl
--	-----------------------	--	--

Chamberlain			etkilediğini yazınız?
3. Almanya Polonya'ya saldırır. II. Dünya Savaşı başlar.	1,2		*II. Dünya Savaşı'nda yaşayanlarla ve yaşamayanlarla görüşün. Fırlatılan Atom bombası ile ilgili tutumlarını karşılaştırınız.
4. 1941 ABD'nin rolü, müttefiklere yardım.			
D. II. Dünya Savaşı'nda ABD		Bilim, teknoloji ve empati	*II. Dünya Savaşı'nda karne ile dağıtımın sebebini ve etkilerini açıklayınız.
1. Japonlar Pearl Harbour'a saldırısı.	1,2,4		*Savaşın azınlıkları nasıl etkilediğini araştırınız.
2. Parçalar halinde savaş cephesi			*Savaş zayıyatlarını şemalandırın. İnsan ve ekonomik maliyeti ne kadardır?
a)Avrupa:Eisenhover			
b)Pasifik: MacArthur			
E. Savaşın yeni yönleri			*Milletler Cemiyetini ve Birleşmiş Milletleri ven şaması ile karşılaştırınız.
1. Alman Yıldırım savaşı			
2. Hava bombardımanı			
3.Yeni teknoloji, çevre ve insan üzerine etkisi			
4. Atom bombası:Manhattan Projesi	1,4,5	• Milliyetçilik, • Farklılık • Kıtılık • İnsan hakları	Önerilen dökümanlar: Birleşmiş Milletler Karteri, Birleşmiş Milletler Asker Posterleri, Rosie Riverter Posterleri, şarkıları, "Elinize sağlık Amerika", "Bu ordu Mr. Jones", "Bu topraklar sizindir", "Cephaneyi Boşaltmak", "Tanrıya
5. Nazi Soykırımı			
6. Uygun olmayan			

koşullarda kuşatma			Şükretmek”
F. Vatan Cephesi			
1. Toplam nakledilen kaynaklar		Değişim	
2. Karne ile dağıtım		Çevre ve Toplum	
3. Kadının rolü		Empati	
4. Savaş sınırları	1,2	Karar verme	
5. Japon Amerikalıların hapsedilişi		Milliyetçilik	
6. Roosevelt’in idamı, zenci Amerikalıların sosyal, politik, ekonomik eşitliğinin sınırlandırılması	1,2,3,5		
G. Savaşın sonu			
1. Müttefiklerin anlaşması: Yalta Konferansı			
2. Alman yenilgisi			
3. Japon yenilgisi			
H. Savaşın etkisi			
1. Tüm ülkelerin fiziksel ve coğrafi faktörleri demokrafik faktörleri etkiledi.			

2. Milyonlarca aile sevdiklerinden birini kaybedip acı çekti. 3. Nazi Soykırımı- Hitler'in Nihai Çözümü: Dünya çapında korku yaydı: İnsan haklarının ihlaliydi. 4. ABD'nin soykırıma cevabı: Fort Ontario; Oswega; New York 5. Nuremberg mahkemeleri 6. Küresel etki: Asya ve Afrika'da ulusallığın yükselişi 7. Birleşmiş Milletlerin ortaya çıkışı 8. Nükleer çağın ortaya çıkışı			
--	--	--	--

EK 2. ÜNİTE 6 YARIM YÜZYILLIK BAŞARI ve KRİZLER (1900-1945)

İçerik	Standart	Kavram/Temalar	Bağlantılar
D. II. Dünya Savaşı sebep ve etkisi. 1. İnsan ve fiziksel coğrafya. 2. Nazi ve Japon devletleri. 3. Kilit şahıslar- Hitler, Mussolini, Stalin, Churchill, and Roosevelt. 4. Anahtar olaylar: Dunkirk, the Blitz, DDay, Hitler'in ikinci cephesi, Pasifik'te savaş. 5. Nazi Soykırımı: Yahudilerin, Slavların, Polonyalıların, Çingenelerin, engellilerin ve diğerlerinin imha edilmesi. 6. Direniş. 7. Japonya'nın rolü- Nanjing, Bataan, Pearl	1,2,3,4,5 1,2,3,4,5	İnsan/Fiziksel Coğrafya Değişim Ekonomik ve Politik Sistem. Bilim ve Teknoloji İnsan Hakları Adalet	-Churchill, Roosevelt, Stalin, Hitler ve Mussolini'nin II. Dünya Savaşı sonucunda oynadığı rol nedir? - Milletler savaşa doğru sürüklenirken Nazi Rejimi ve Batı demokrasisinin bireyler üzerinde oynadığı rol nedir? - 20. yüzyılın ikinci yarısında yeniden tanımlanan bilim ve teknolojinin uzantıları nelerdir? Coğrafya II. Dünya Savaşı'nı nasıl etiledi? Almanların, Sovyetlerin, İngilizlerin, Fransızların ve Amerikalıların bakış açısı savaşı ne şekilde etkiledi? Önerilen Dökümanlar: Haritalar, II. Dünya Savaşı fotoğrafları. Yahudi soykırımı ve soykırım ile ilgili öğretiler: İnsan hakları serisi I, II, III (New York Eyalet Eğitim Birimi); Benito Mussolini, Faşist Doktrinler; Adolf Hitler, <i>Mein Kampf</i>, Thomas Mann, Desteklenen sebepler, Rudolf Hoess, <i>Auschwitz Komutanları</i>; Elie Wiesel, <i>Hayatta Kalanlardan Yansımalar</i>; Winston Churchill, "Kan, Irgat gibi çalıştırılmak, gözyaşı ve sömürülmek " konuşmalar; John Hersey, <i>Hiroşima</i>

H a r b o r 8 . Çin’de Savaş— Uzun Yürüyüş 9. Topyekün bir savaşa teknolojinin etkisi. 10. Hiroşima ve Nagazaki 11.Savaş suçlularının Mahkeme edilmesi. 12.Savaş sonrası bölgesel düzenlemeler- II. Dünya Savaşı sonrası			
--	--	--	--

EK 3 ÇAĞDAŞ TÜRK ve DÜNYA TARİHİ PROGRAMINDA II. DÜNYA SAVAŞI ÜNİTESİ

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
1. Almanya, İtalya ve Japonya'nın Birinci Dünya Savaşı sonrasında izlediği politikaları açıklar.	Barış Antlaşmalarında Ekilen Savaş Tohumları: Barış antlaşmalarının getirdiği yeni durumun Almanya, İtalya, İngiltere ve Fransa açısından tartışıldığı drama çalışması yapılır. Hayat Sahası -Bizim Deniz- Ortak Refah Alanı: Mihver devletlerin yayılmacı politikalarını yansıtan kavramlar araştırılır. Yayılmacı politikalarla ilgili harita çalışması yapılır. Yatıştırma “Appeasement” Politikası: İngiltere'nin Avrupa'daki gelişmeler karşısındaki tutumu tartışılır.	[!] Birinci Dünya Savaşı sonunda imzalanan barış antlaşmalarının İkinci Dünya Savaşı'nın çıkmasındaki rolüne değinilecektir. [!] Berlin-Roma-Tokyo mihverinin kurulması ve Alman-SSCB ittifakına değinilecektir. [!] Avrupa ve Uzakdoğu'da meydana gelen gelişmeler karşısında İngiltere, Fransa ve ABD'nin tutumuna değinilecektir
2. İkinci Dünya Savaşı'nın başlaması ve yayılması ile ilgili gelişmeleri kavrar.	Savaşın Tarafları: Mihver ve müttefik devletleri gösteren harita çalışması yapılır. Savaşın Aktörleri: İkinci Dünya Savaşı'nın liderleri ile ilgili biyografi çalışması yapılır. Savaşın Adımları: İkinci Dünya Savaşı boyunca yaşanan işgaller ile ilgili harita çalışması yapılarak tarih şeridi hazırlanır. Barbarossa Harekâtı: Almanya'nın SSCB'ye savaş açmasının, savaşın seyrine etkisi araştırılır. Pearl Harbour Saldırısı: Japonya'nın Pearl Harbour saldırısı ve sonuçları araştırılır.	[!] Alman kuvvetlerinin Avrupa'da ilerleyişine kısaca yer verilecektir. [!] SSCB ve İtalya'nın işgallerine değinilecektir. [!] “Üçlü Pakt”ın kurulması ve sonuçlarına değinilecektir. [!] Almanya'nın SSCB'ye savaş açması ve ABD'nin savaşa girmesinin sonuçlarına yer verilecektir. [!] SSCB'nin müttefik devletlere katılmasına değinilecektir
3. İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesi ile ilgili gelişmeleri kavrar.	Barışı Hazırlayan Konferanslar: Potsdam Konferansı kararları içerik analizi yapılarak incelenir. Hiroşima ve Nagasaki: Atom bombası ve etkileri araştırılır.	[!] Paris Barış [A]ntlaşmaları ve San Francisco Antlaşması'nın sonuçlarına değinilecektir

	Yeni Dünya: İkinci Dünya Savaşı sonrası gösteren harita çalışması yapılır.	
4.İkinci Dünya Savaşı'nın ekonomik ve toplumsal sonuçlarını değerlendirir.	Cenevre'den New York'a: Milletler Cemiyeti ile Birleşmiş Milletler Teşkilatının yapısı ve işleyişi karşılaştırılır. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi: Beyannamenin ortaya çıkış sebepleri ve insanlığa getirdiği değerler hakkında afiş çalışması yapılır.	[!] Birleşmiş Milletler Teşkilatının kurulması ve dünya barışının korunmasındaki rolü ele alınacaktır. [!] 1945 sonrası insan hak ve özgürlükleri ile ilgili çalışmalar ele alınacaktır. [!] Birleşmiş Milletlerin 'Soykırım Suçunun Önlenmesi ve Cezalandırılması Sözleşmesi'ne göre 'soykırım' tanımı verilerek savaş sırasında yaşananlardan örnek verilecektir. [!] Nükleer silah kullanımının sonuçlarına değinilecektir.
5.İkinci Dünya Savaşı'nda Türkiye'nin izlediği dış politikayı değerlendirir.	İnönü-Churchill Görüşmesi: İkinci Dünya Savaşı sırasında Adana'da yapılan görüşme ve bu görüşmenin etkileri araştırılır. Türkiye'nin Birleşmiş Milletlere Üyeliği: Türkiye'nin Birleşmiş Milletlere üyeliği ile ilgili araştırma yapılarak sınıfta sunu hazırlanır. Einstein'ın Atatürk'e Mektubu: Mektuptan hareketle ülkemize gelen bilim insanları ve çalışmaları hakkında araştırma yapılır.	[!] Savaş sırasında müttefikler ile Türkiye arasında yapılan anlaşmalara değinilecektir. [!] Adana ve Kahire konferansları ele alınacaktır
6.İkinci Dünya Savaşı'nda Türkiye'de meydana gelen siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeleri kavrar.	İsmet İnönü: İsmet İnönü ile ilgili biyografi çalışması yapılır. Eğitim ve Kültür Alanında Yenilikler: Bu dönemde eğitim ve kültür alanında yapılan çalışmalarla ilgili araştırma yapılarak sunu hazırlanır.	[!] İkinci Dünya Savaşı sırasında Türkiye'nin ekonomi alanında aldığı tedbirlere ve sonuçlarına değinilecektir.

(ÇTVDTÖP, 2008, s.19-20).

EK 4 İRLANDA MÜFREDATINDA II. DÜNYA SAVAŞI

Bakış açısı	Öğeler	Vaka çalışması
Siyaset ve yönetim	İrk ve faşist Avrupa rejiminin büyümesi; Nazi ülkesinde savaş ve barış. Rusya’da komünizm: Lenin ve Stalin rejimi; Stalin’in ülkesinde savaş ve barış. Fransa Üçüncü Cumhuriyet 1920, 1940 ve Vichy devleti. Savaş zamanı müttefikler 1939-1945	Stalin’in yargılanması gösteriliyor.
Toplum ve ekonomi	Savaş yıllarında ekonomik ve sosyal problemler özellikle Britanya ve Almanya’dan bahsetme. Sovyet alternatifi. II. Dünya Savaşı’nda toplum: Vatan Cephesi; karne ile dağıtma/tahliye edilme; mülteciler; işbirliği/direnış; Yahudi düşmanlığı ve Nazi Soykırımı	Jarrow March, Ekim 1936
Kültür, din ve bilim	Nazi propagandası- Ülkeyi kontrol ve basın kitesini kullanma. Mussolini ve Hitler yönetimi altında kilise devlet ilişkisi. Savaş	Nuremberg’ın toparlanması

	ve barış içerisinde Anglo-Amerikan (İngiliz Amerikalılar) kültürü: radyo ve sinema. Teknoloji Savaşı	
Anahtar kişiler		
J.M. Keynes, Adolf Hitler, Benito Mussolini, Vladimir İlyich, Josef Stalin, Winston Churchill, Joseph Goebbels, Leni Riefenstahl, Bing Crosby, Charlie Chaplin		
Anahtar kavramlar		
Enflasyon, kriz, himayecilik, kamulaştırma, komünizm, faşizm, diktatörlük, kişisel saygı, totalitarizm, demokrasi, propaganda, Yahudi karşıtlığı (Anti-semitizm), üstün ırk, Reichskirch, Yahudi soykırımı, işbirliği, direniş, yaşam alanı, ani saldırı.		

(NCCA, 2003, s.42).

KAYNAKÇA

- Adler S. A. (2009). Overview of social studies education. <http://www.answers.com/topic/overview-of-social-studies-education>. Erişim Tarihi: 20.05.2010
- Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet döneminde program geliştirme çalışmaları, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/say754-55/akbaba.htm>).
- Akinoğlu, O. ve Arslan Y. (2007). Türkiye’de ortaöğretim öğrencilerinin tarih kavramlarını kazanma durumu ve değerlendirilmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf18/10_Akinoglu.pdf Erişim Tarihi 6 Eylül 2010
- Aktaş, D. (2005). *1950-1970 Dönemi tarih müfredat programları ve tarih ders kitaplarında tarihçilik anlayışı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul
- Aktın, K. (2005). *1930-1950 Dönemi ortaöğretim tarih ders kitaplarında tarihçilik anlayışı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul
- Akyüz, Y. (2001). *Türk Eğitim Tarihi.*, İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Alkan, C. (1979) *Eğitim Ortamları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 1. s.41-61
- Arslan, M, ve Demirel Ö., (2007). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi yeni öğretim programının değerlendirilmesi. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/175/12.pdf>
- Ashby, R. (2004). Developing a concept of historical evidence: Students’ ideas about testing singular factual claims. <http://www.heirnet.org/2004conference/papers/Ashby.doc> (Erişim tarihi: 22 01 2010).
- Ata, B. (1998). İngiltere’de Piaget ve Bruner’in görüşlerinin ilköğretimde tarih öğretimine yansımaları üzerine bir araştırma”, <http://www.egitim.aku.edu.tr/bahriata2.doc>, (Erişim Tarihi: 20.01.2010).
- Ata, B. (2000). Atatürk, tarih öğretimi ve müzeler. *Türk Yurdu*, (160), 85-90
- Ata, B. (2001). Çanakkale savaşlarını nasıl öğreteceğiz?. *Türk Yurdu*, 21 (24), s. 23-29.

- Ata, B. (2007). Eğitimin tarihi temelleri. *Eğitim Bilimine Giriş*, (Ed.) E. Karip, Ankara: PegemA Yayıncılık, s.55-84.
- Aydın, H (2006a). Postmodernizmin eğitimdeki uzantısı: Felsefî yapılandırmacılık. *Bilim ve Ütopya Dergisi*, (29), 31.
- Aydın, H. (2006b). Eğitimde modern ve postmodern modeller. *Bilim ve Gelecek Dergisi*, 11 (33), 60-69
- Aydın, H. (2007). *Felsefî temellerin ışığında yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2001). Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntemler, Teknikler, İlkeler. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Bıkmaz, F. H. (2006) Yeni ilköğretim programları ve öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1) 99-116
- Binbaşoğlu, C. (1981) *Özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Binbaşoğlu Yayınevi.
- Binbaşoğlu, C. (1995). *Özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Binbaşoğlu Yayınevi.
- Birbaum, M. (2010) . Teksas History Curriculum Under Fire. <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2010/03/17/AR2010031700560.html>. (Erişim Tarihi: 19.06.2010).
- Boehner R, A. John (2001). No Child Left Behind Act of 2001 <http://thomas.loc.gov/cgi-bin/bdquery/z?d107:HR00001:@@@D&summ2=0&>. (Erişim tarihi: 18.07.2010).
- Booth, M.B. (1994). Congnition in history: A British perspective. *Educational Psychologist*, 29(2), 61-69.
- Booth, M.B. (1992). Students historical thinking and the history national curriculum in England. (ERIC NO. ED. 352 292).
- Brooks, J. and M. Brooks. (1993)..*The case for constructivist classrooms*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brooks, J. and M. Brooks. (1999). The courage to be constructivist, *Educational Leadership*, 57(3) 18-24,
- Brophy, J. (1990). *Teaching social studies for understanding* and higher-order applications. *The Elementary School Journal*, 90(4), 353-417.
- Brown J. D. (2006), A policy study of social studies programs in the United States as related to standards and No Child Left Behind, Submitted to the Graduate School of Texas A&M University.

- Can, T. (2004). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesinde kuram ve uygulama boyutuyla oluşturma yaklaşım*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul Üniversitesi: İstanbul.
- Carnine, Douglas, Bean, Rita (1994) Social studies: Educational tools for diverse learners, *School Psychology Review*, 02796015, 23 (3).
- Colburn, A. (2007). Constructivism and conceptual change, Part II. *The Science Teacher*, November.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34 s.27-40
- Coltham J.B. ve Fines J. (1971). *Educational Objectives for the Study of History A Suggested Framework*. London, Printed in Great Britain: The Chamelon Pres Limited
- Cooper, H.& D. Dilek (2004). “Children’s Thinking in History: analysis of a history lesson taught to 11 year olds at Ihsan Sungu School, İstanbul” in *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*. 4 (2) <http://www.heirnet.org/IJHLTR/journal8/Cooper.doc> (Erişim Tarihi: 4.05.2008)
- Cooper, H, Dilek D. (2007). A Comparative Study on Primary Pupils’ Historical Questioning Processes in Turkey and England: Empathic, Critical and Creative Thinking. *Educational Sciences: Theory & Practice* 7(2) s.713-725
- Copeland, T. (1998). Constructing History: all our yesterdays in *Teaching The Primary Curriculum For Constructive Learning*. (Ed: M. Littledyke & L. Huxford). London: David Fulton .
- Coupal, L. V. (2004). Constructivist learning theory and human capital theory: Shifting political and educational frameworks for teachers ICT professional development. *British Journal of Educational Technology*, 35 (5) 587–596
- Crawford, K. (2003a). Culture wars: Serbian history textbooks and the construction of national identity. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* Vol.3(2). Pdf <http://www.heirnet.org/IJHLTR/journal6/6contents.htm> (Erişim Tarihi: 10.09.2009).
- Crawford, K. (2003b). The role and purpose of textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*. Vol.3(2). Pdf. <http://www.heirnet.org/IJHLTR/journal6/6contents.htm> (Erişim Tarihi:10.09.2009).
- ÇTVDTÖP (2009). Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programı. http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=downloads&d_ (Erişim Tarihi:10.09.2010).

- Çapa, M. (2004). Türkiye’de 1930 öncesi tarih öğretimi. *Toplumsal Tarih*, 129 (8), 80- 87.
- Çınar, O., Teyfur, E., Teyfur M., (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11) 49-69
- Çiçek A. İ.(2005). Yeni öğretim programları ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımı. <http://www.designtech.ws/yapilandirmaci-egitim-yaklasimi-139.html> (Erişim Tarihi:10.08.2008).
- Daphne, J. W., Hsiao L. (2001). Interactive multimedia devolopment <http://www.edb.utexas.edu/cselstudent/Dhsiao/theories.html#construct>. Erişim Tarihi:10.06.2008).
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Demircioğlu, H. İ. (2006). Lise öğrencilerinin tarih dersinin amaçlarına yönelik görüşleri, http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006_cilt4/sayi_2/153-164.pdf, (Erişim Tarihi: 18.01.2010).
- Demircioğlu, H. İ, (2008). Türkiye’de tarih öğretimi vatandaşlık eğitimini desteklemekte midir? Tarih öğretmenlerinin görüşleri. M. Safran ve D. Dilek (Der). *21. Yüzyılda Tarih Eğitimi Kimlik ve Vatandaşlık*. İstanbul:Yeni İnsan Yayınevi.
- Deveci, H. (2003). Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları*.
- Dilek, D. (2001). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dilek, D. (2002) *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dilek, D. (2003). Tarihin neliği ve öğretimi konusunda eleştirel bir analiz, (Yayınlanmak üzere kabul edildi).
- Dilek, D. (2009). Geçmiş imgelerle yeniden kurmak: İlköğretim düzeyinde tarihsel imgelem becerilerinin kullanımı üzerine ikonografik bir analiz” (Yayınlanmak üzere kabul edildi).
- Doltaş, D. (2003). *Postmodernizm ve Eleştirisi: Tartışmalar / Uygulamalar*, İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Doolittle, E. Peter. (1999) Constructivism and Online Education, <http://edpsychserver.ed.vt.edu/workshop/tohe1999/types.html>. (Erişim tarihi: 25.08.2008).

- ECS (2010). Education Commission of the States http://www.ecs.org/ecsmain.asp?page=/html/special/ESEA_main.htm. (Erişim tarihi: 10.07.2010).
- ED.GOV (2004). Charting the Course: States Decide Major Provisions Under No Child Left Behind. Archived Information <http://www2.ed.gov/nclb/overview/intro/index.html> (Erişim tarihi: 17.07.2010).
- Ed.Gov. (2006) Fiscal Year 2007 Budget Request Advances NCLB Implementation and Pinpoints Competitiveness. <http://www2.ed.gov/news/pressreleases/2006/02/02062006.html>. (Erişim tarihi: 18.07.2010).
- Erdem, E. (2001). Program geliştirmede yapılandırmacı yaklaşım. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, M. (t.b.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım Kitapevi
- Ersanlı, B. (1992). *İktidar ve Tarih*. İstanbul: Afa Yayınları.
- Farris, J. Pamela ve Whealon T. (2001). Social studies and interdisciplinary instruction, *Elementary and Middle School Social Studies*. s.3-24.
- Fitzgerald, J. (1983). History in the Curriculum: Debate on Aims and Values. *History and Theory. The Philosophy of History Teaching* : Blackwell Publishing for Wesleyan University 22(4). 81-100
- Foster, S. J (1998). Politics, paralels and perennial curriculum questions: The battle over school history in England and the United States. *The Curriculum Journal*, 9(2) 153-164.
- Foster, S. (t.b.). The British Empire and Commonwealth in World War II: Selection and Omission in English History Textbooks. http://www.caen.iufm.fr/colloque_iartem/pdf/foster.pdf (Erişim tarihi: 20.01.1008).
- Funderstanding (2008). Vygotsky and Social Cognition <http://www.funderstanding.com/vygotsky.cfm> (Erişim tarih 10.01. 2009).
- GCSE (1999). Subject criteria for history. http://www.ofqual.gov.uk/files/qca-07-3454_gcsecriteriahistory.pdf (Erişim tarihi 2.08.2010).
- Glickman, C., Gordon, S. P., ve Ross-Gordon, J. M. (2004). *Supervision*, Pearson Allyn&Bacon, s.110
- Gömlersiz, M., Yaşar, ř., Sağlam M., Hakan A., Sözer E., Gözütok D., ve diğeri. (2005). Eğitim programları ve öğretim alanı profesörler kurulu ilköğretim 1-5. sınıflar öğretim programlarını değerlendirme toplantısı (Eskişehir) sonuç bildirisi. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge%5B1%5D.pdf>. (Erişim tarihi 10.06.2008).

- Gray, A. (1997). Constructivist teaching and learning. <http://www.ssta.sk.ca/research/instruction/97-07.htm>. (Erişim tarihi: 10.03.2004).
- Günçe, G. (1971). Jean Piaget ve Temel Kuramsal Fikirler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1-4), 19-32.
- Güngör, B., A. (2005). 1980-2000 dönemin ortaöğretim tarih ders kitapları ve dönemin tarihçilik anlayışı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul
- Güngör, E. (1982). *Dünden, Bugünden Tarih-Kültür-Milliyetçilik* Ankara: MayaşYayınları.
- Güngör, D. (2004) İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler derslerinde tarihsel kavramların öğretiminde bilgi ve kavram haritasının kullanımının başarıya etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul
- Gürkan, T. (1980) “Bruner’in Öğretim Kuramı Üzerine Bazı Düşünceler”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13 (1-2) 207-222.
- Hannel, İ. (2009). Insufficient Questioning. *Phi Delta Kapan* 91 (3) 64-69
- Harnett, P., (2003). History in the primary school: the contribution of textbooks to curriculum innovation and reform *International Journal of Historical Learning Teaching and Research* 3 (2) 1-16
- Haris, R. (2004). “Stepping into Other Peoples’ Shoes: Teaching and Assessing Empathy in the Secondary History Curriculum”, 4(2) 1-14
- Hayta, N. (2003). *Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Harnett, P. (2003). History in the primary school: the contributuan of textbooks to curriculum innovation and reform. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*. Vol.3(2). <http://www.heirnet.org/IJHLTR/journal6/Harnettrev.pdf> (Erişim tarihi: 10.09.2009).
- Hein, C., Huitt W. (2003). Constructivism. Educational Psychology Interactive. <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/construct.html> (Erişim tarihi: 10.06.2009).
- Hein, G. E. (1991). Constructivist learning theory. <http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivistlearning.html> (Erişim tarihi: 5.06.2008).
- HET (2010) The Holocaust Educational Trust http://www.het.org.uk/content.php?page_id=263 (Erişim tarihi: 3.8.2010).

- Hughes, L. C. (2007). A hint of whiteness: History and social construction of race in the wake of sixties, *The Social Studies*, September/October s.201-207.
- Huitt, W. (2003). Constructivism. *educational psychology interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/construct.html> (Erişim tarihi: 10.05.2008).
- Hunter, S. M. (1995) A portrayal of American Indians in elementary and secondary United States History/Social Studies textbooks, A Thesis Submitted to the Faculty Of Graduate School Of The University Of Minnesota.
- İSEB (2010). "Common Entrance Examination at 13, Common Academic Scholarship Examination at 13 History Syllabus Independent Schools Examinations Board http://www.iseb.co.uk/PDF/Syllabus_CE_History.pdf. (Erişim tarihi. 2.08.2010).
- Kabapınar, Y. (2003). Eğitim pedagojisi ve tarih metodolojisi açısından İngiliz tarih ders kitaplarına bir bakış. *Tarih ve Toplum*, 2 (230), 104-111.
- Kabapınar, Y.(2006.). Eğitim felsefesinin yansıması olarak İngiliz öğrencilerin tarih dersi defterleri: Nicola ve arkadaşlarının tarihsel bilinçlerinin oluşum sürecinden kesitler", (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/170/170/yucel%20kabapinar.doc>), (Erişim Tarihi: 18.01.2010).
- Kabapınar, Y. (2007). İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Maya Yayınları
- Kaptan, F., ve Korkmaz H. (2001). İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi. *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Karaduman, H. (2005). *Sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyallerinin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakaya, Ş. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları*. (1. Baskı.). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaya, Z. (1997). Ders kitabı seçimi. IV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri: 2*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 51, s.261-270.
- Kaya, B. (2003). 1998 tarih müfredat programının genel amaçlarının gerçekleşme düzeyi (İstanbul Örneği). *Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları*.

- Kıcır, K. (2007). Sosyal bilgiler dersinde 7. sınıf öğrencilerinin tarih öğrenme beceri düzeyleri, M. Safran ve D. Dilek (Der). *21. Yüzyılda Tarih Eğitimi Kimlik ve Vatandaşlık*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Kılıç, B. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 1 (1) 7-22.
- Kruse, W. J., (2008). Using the history of science in science education : İnquiring about inquiring <http://www.slideshare.net/jerridkruse/the-history-of-science-in-science-education-inquiring-about-inquiry>). (Erişim tarihi: 10.09.2009).
- Küçük Redhouse (2001) Türkçe İngilizce Sözlük. İstanbul: Redhouse Yayınevi.
- Küçükahmet, L. (1997) *Eğitim Programları ve Öğretim* (8. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kümbetoğlu, B (2008). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Lapsina, J. A. (2003) Designing diversity: globalization, textbooks, and the story of nations. *J.Curriculu Studies*, 35 (6). 667–696.
- Lin ve Diğerleri (1996) et al”Instructional Desingn and Development of Learning Communities. An Invitation to a Dialogue.” B G. Wilson (Ed.), Constructivist Learning Environments Case Studies in nstructonal Devsign, New Jersey: Educational TechnologyPublications,Inc, Englewood Cliffs, 203-220.
- Lorence, J. J. (1981). The critical analysis of documentary evidence: Basic skills in the history classrom, *Paper presented at Annual Meeting of the American Historical Association* (96th), Los Angeles, CA.s.1-12
- Lorshbach, A. (1997). "Constructivism as a Referens for Teaching <http://www.geocities.com/uatunay.geo/dersler/tarih/yapi.html> (Erişim tarihi: 10.06.2008).
- Lorsbach A. ve K.Tobin (1992). Constructivism as a referent for science teaching. In Lawrenz, F. Research matters ... to the science teacher. Monograph number 5. Kansas State University: National Association for Research in Science Teaching.
- Mahoney, M. J. (2000). What is Constructivism and Why is It Growing <http://sites.google.com/site/constructingworlds/what> (Erişim tarihi: 10.06.2008).
- MEB (2006). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (<http://tkb.meb.gov.tr/programlar/programiris/programtemelyaklasim.pdf>). (Erişim tarihi 22.09.2009).
- MEB (2010). Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği.

- http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/derskitaplari_yonetmeligi.htm (Erişim tarihi 22.12.2009).
- Mevzuat (2009). <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2589.html> (Erişim tarihi 22.09.2009).
- McKinley, J. C. (2010). Texas conservatives win curriculum change. The New York Times, 12 March 2010 <http://www.nytimes.com/2010/03/13/education/13texas.html> (Erişim tarihi 29 06. 2010).
- MOLL, L. C. (1992). Vygotsky and education: Instructional implications and applications of *Sociohistorical Psychology*, Cambridge University Press, Cambridge, UK <http://www.edb.utexas.edu/csclstudent/Dhsiao/theories.html#construct> (Erişim tarihi 29 08. 2008).
- National Curriculum (2002) www.nc.uk.net (Erişim tarihi 13 06. 2009).
- NCCA (2003). Leaving certificate history syllabus. Published by The Stationery Office. Dublin www.scoilnet.ie/hist/Docs/lc_history_sy.pdf (Erişim tarihi 13 06. 2009).
- NCLB (No Child Left Behind) (2002). Public law 107–110 <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>. (Erişim tarihi: 10.06.2010).
- NCLB (No Child Left Behind) (2005) Federal legislation and education in New York State No Child Left Behind Act New York State Education Agency.
- NCLB (No Child Left Behind) (2006). “ NCLB Making a Difference in New York”. <http://www2.ed.gov/nclb/overview/importance/difference/alabama.pdf>. (Erişim tarihi: 10.06.2010).
- NCLB (No Child Left Behind) (2006). “ NCLB Making a Difference in Teksas”. <http://www2.ed.gov/nclb/overview/importance/difference/alabama.pdf>. (Erişim tarihi: 10.06.2010).
- NCSS (1994). National Council for The Social Studies. <http://www.socialstudies.org/> (Erişim tarihi: 18. 9. 2009).
- NCHS (2004). National Center for History in the Schools. <http://www.nchs.ucla.edu/standards.html>. (Erişim tarihi: 18. 9. 2009).
- NCSS (2004) National Standards for Social Studies Teachers. Program standart for the initial preparation of social studies teachers. *Volume II* <http://www.socialstudies.org/> (Erişim tarihi: 18. 9. 2009).
- Nichol, J. (1996) *Tarih Öğretimi*, (M. Safran, Çev.). Ankara: Çağrı Matbacılık

- Nichol, J. ve O'Connell K. (2001). History curricula from around the world for 21st Century". *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*. Vol.3(2). pdf
- Nichol, J. ve Dean, J. (2003). Writing for children: History textbooks and teaching texts,. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*. 3(2). www.heirnet.org/IJHLTR/journal6/wholejournal.doc. (Erişim tarihi: 10.09.2009).
- NYSED (1999). New York Social Studies Framework (<http://www.emsc.nysed.gov/ciai/socst/ssrg.html>). (Erişim tarihi: 30.06.2010).
- NYSED (2010). New York State Education Department "Frequently Asked Questions" (<http://www.emsc.nysed.gov/ciai/socst/ssfaq.html>) (Erişim tarihi: 30.06.2010).
- Oktay, A. (2001). 21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim. *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oral, E. ve Aktın, K. (2010). Coltham & Fines and P. J. Rogers: their contributions to history education – a Turkish perspective, *International Journal of Historical Learning Teaching and Research* 9 (1), 27-31
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem.
- Öztürk, C. (2005) Sosyal bilgiler eğitimi. *Özel Okullar ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* s. 157-169 Sempozyum Bildirileri. 28-29 Ocak
- Öztürk, C. (2007). Küreselleşme ve bilgi çağında sosyal bilgiler öğretimi. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Der). *İlköğretimde Alan Öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayınları
- Öztürk, C., ve Dilek D. (Der.). (2002). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, C., ve Otluoğlu R. (2005). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Perkins, D. (1999). The many faces constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11
- Pingel, F. (2004) Ders Kitaplarını Araştırma ve Düzeltme Rehberi Unesco (Çev. N. Elhüseyni). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

- Rogers, P.J. (1978). *The New History Theory into Practice*. London: The Historical Association.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme ve Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Safran, M ve Köksal, H. (1998). Tarih öğretiminde yazılı kanıtların kullanılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 71-86.
- Safran, M. ve Ata, B. (2003). Öğrencilerin tarih metinlerinden anlam çıkarmalarına yönelik araştırmalara bir bakış. C. Şahin (Der.) *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler*. Ankara: Gündüz Yay., 339-355.
- Safran, M. (2002). Türk tarih öğretimi ve meseleleri. *Türkler Ansiklopedisi*. (17.cilt) Ankara: Türkiye Yayınları.
- Sarı, T. A. (2005) 1970-1980 Dönemi lise tarih kitaplarında tarihçilik anlayışı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul
- Safran, M. (2004). İlköğretim programlarında yeni yaklaşımlar sosyal bilgiler (4-5. sınıf) *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Ağustos Eylül (5), 54-55. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/safran.htm> (Erişim tarihi: 20.09.2010).
- Safran, M. (2008). Türkiye’de tarih eğitimi ve öğretimi. M. Safran ve D. Dilek. (Der.), *21. Yüzyılda Tarih Eğitimi Kimlik ve Vatandaşlık* (s.7-12). İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlıdan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları 33.
- Say, Ö., (2008). Kimlik ve sosyal bilimlerde görelilik ve belirsizlik ilkesinin açmazı. M. Safran ve D. Dilek (Der.), *21. Yüzyılda Kimlik Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi* (s. 154-160). İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- SHP. (2010) <http://www.schoolshistoryproject.org.uk/AboutSHP/index.htm>.
- Siebörger, R. (2006) In the beginning.... Where to start in history teaching? SA Society for History Teaching Conference School of Education Potchefstroom University of Cape Town (<http://web.uct.ac.za/depts/educate/download/sasht06.pdf>), (Erişim Tarihi: 10.01.2010).
- Slavery, J.R. & Duffy, T. M.(1996). Problem based learning: A Instructional model and its constructivist framework. In B. G. Wilson (ed.), *Constructing Learning Environments: Case Ctudies in Instrctional Design* (s: 135-148). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

- Sözer, E. (1998) Sosyal bilimler kapsamında sosyal bilgilerin yeri ve önemi. *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. G. Can. (Ed.) Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 581.
- Sönmez, V. (1998). Eğitim *Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Şaşan, H.(2002). Yapılandırmacı Öğrenme, *Yaşadıkça Eğitim*. 74(75), 49-52.
- Şimşek, A. (2008). Türkiye’de sosyal bilgiler derslerinde küresel bağlantılar: Bazı dünya devletleri ile karşılaştırmalı bir çalışma. M. Safran ve D. Dilek (Der.). *21. Yüzyıl Tarih Eğitimi ve Kimlik*, (s. 161-175). İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- Şimşek, A. (2004). İlköğretim okulu sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde hikâye anlatım yönteminin etkililiği, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2 (4), 495–509.
- Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi* 5 (1). (<http://www.insanbilimleri.com>). Erişim:12 Mart 2010
- Vass, P. (2003). Thinking skills and the learning of primary history: Thinking historically through stories. <http://www.heirnet.org/IJHLTR/journal8/vass.doc> (Erişim Tarihi:18.01.2010).
- Tazebay, A. (2000). *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. (2001). İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri. İstanbul: Epsilon.
- Tebliğler Dergisi (2010). 2010-2011 Eğitim ve Öğretim Yılında Okutulacak İlköğretim ve Ortaöğretim Ders Kitapları, 73 (2628), 1-64
- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: A new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 25-44
- TEA (1999). Texas Social Studies Framework. tea.state.tx.us/ssc/downloads/pdf/framework/EntireDoc.pdf (Erişim tarihi:11.03.2010).
- Tekeli, İ. (1998). *Tarih Yazımı Üzerine Düşünmek*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları,
- T.C. Maarif Vekilliği (1949) Birinci Maarif Şurası Çalışma Programı Raporları.
- TCİTVAP (TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Programı) (2007) <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=downloads&d> (Erişim tarihi: 1.02.2009).

- TDÖP (Tarih Dersi Öğretim Programı) (2009). http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen_modules.php?name=downloads&d_
- The Newyork Times. 25 April 2008 “That Book Costly How Much?”.
- Thomas, J.B. (2005). British Adolescence: A History in Textbooks. *Educational Studies*, 31 (1) 55-63.
- Uluğ, F. (1996). *Okulda Başarı*. (5. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Vella, Y. (2001). Yaratıcı tarih öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 150. Mart, Nisan, Mayıs (B. Ata, Çev). (http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/150/vella_ata.htm), (Erişim Tarihi: 11.01.2010).
- Yager, R. (1991). The constructivist learning model, towards real reform in science education. *The Science Teacher*, 58(6). 52–57.
- Yanpar, T. (2006). Etkili ve anlamlı öğrenme için kurumsal yaklaşımlar ve yapılandırmacılık. C. Öztürk (Der.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (s.85-109). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yapıcı, G. (2006). *Dört Kültürde Tarih Öğretimi Yaklaşımı: İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye Örnekleri*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaşar, Ş., (1998), Yapısalcı kuram ve öğrenme –Öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2), 68-75.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2004). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldıran, N., G., Kaya Z., Ulusoy A., Aksu M., Yıldırım A., (2005). Ortadoğu Teknik Üniversitesi EPÖ Profesörler Kurulu Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi
- Yıldız, A. (2005) *İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarının niteliği ve bununla ilgili öğretmen öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Yılmaz, M., (2006). *1938-1960 yıllarında Türkiye’de kullanılan tarih öğretim programları ve ders kitaplarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. (Ed. Ö. Demirel), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s.39-65). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Yüksel, S. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları ve sorunları. *MEB Yayınları*, sa. 159. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/syuksel.htm>
- Viadero, D. (1993). Draft standards to urge three years of U.S. history. *Education Week*, 6(2), 7-10
- Wenzeller B. M. (2003a). The presentation of the Holocaust in German and English school history textbooks- A comparative study. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*. 3(2). pdf
- Wheatley, G. H. (1991). Constructivist perspectives on science and mathematics learning. *Science Education*, 75(1), 9-21.
- World War II in the Curriculum (1992). ERIC Digest. ED348319 1992-06-00 www.eric.ed.gov. (Erişim tarihi: 18.03.2010).
- Wyse, D. ve Torrance, H. (2009). “The development and consequences of national curriculum assessment for primary education in England”, *Educational Research*. 51(2), 213-228.
- QAC (Qualifications and Curriculum Authority) (2007). GCSE Criteria History. http://www.ofqual.gov.uk/files/qca-07-3454_gcsecriteriahistory.pdf (Erişim tarihi 2.08.2010).
- QAC (2008). Assessing Pupils Progress Assessment at the Heart of Learning http://www.qcda.gov.uk/resources/assets/12707_Assessing_Pupils_Progress_1_eaflet_-_web.pdf (Erişim tarihi 2.08.2010).
- QCDA (1999). Programme of Study: History Key Stage 3 http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/History%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12056.pdf . (Erişim tarihi 8.05.2010).
- QCDA (2010). New-primary-curriculum <http://curriculum.qcda.gov.uk/new-primary-curriculum/index.aspx> (Erişim tarihi 2.06.2010).
- OFQUAL (2007). GCSE Subject criteria for history. http://www.ofqual.gov.uk/files/qca-07-3454_gcsecriteriahistory.pdf (Erişim tarihi 2.08.2010).

Referanslar

- Giddens, A. (2002). *Runaway World*, London: Profile Books .
- Leach, M. and Scoones, I. And Wyne B. (2005). Introduction: Science, Citizenship and Globalization, Science and Citizenship Edited By Melissa Leach, Ian Scoones and Brian Wynne, London and Newyork, Zed Books. .
- Malpas, S. (2005) *The Postmodern*, London and New York, Routledge.

Mulgan, G. (1990). Uncertainty, Reversibility and Variety, New Times: The Changing face of Politicsin the 1990s, Ed. By David Held and Martin Jacgues, London, Lawrence & Wisthart Limited.

Stiglitz, J. (2002). *Globalization and its Discontents*, London, Penguin Books.

İnternet Kaynaklar

<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/>

<http://www.womenshistorynetwork.org/annualconf.html> (Erişim tarihi: 10.07.2010).

<http://www.historylearningsite.co.uk/index.htm>(Erişim tarihi: 10.07.2010).

<http://en.wikipedia.org/wiki/Textbook> (Erişim tarihi: 4.06.2010).

İncelenen Ders Kitapları

Başol, S., Yıldırım, T., Koyuncu, M., Yıldız, A., Evirgen, Ö. F. (2009). *T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8.*, (2. Baskı) MEB. İstanbul: Kelebek Matbaacılık

Jackson, J. Spielvogel (2003) *World History*, Glencoe McGraw-Hill

Jiu-Hwa, L.Upshur, Janice J. Terry, James P. Holoka, Richard D. Goff, George H. Cassar (2005). *World History*. Thomson Wadsworth

Kelly, N., Rees, R., (1996). *The Modern World*, Heinemann Secondary History Project.

Okur, T., Sever, A., Aydın, E., Kızıltan, H., Aksoy, M., Öztürk, M. (2010). *Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi 12.* (2. Baskı) MEB. Ankara: MEB. Özkan Matbacılık-Gazetecilik San. Ve Tic. Ltd. Sti.

Sarah, W. Bednarz, Ines M. Miyares, Mark C. Shug, Charles S. White (2005). *Social Studies World Cultures & Geography*. Houghton Mifflin .

Shephard, C., Reid, A., ve Shephard, K. (1998). *Peace and War*, The School History Project Official Text. Discovering The Past Y9.