

T.C
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Ramazan KAYA

ÖĞRENCİLERİN TARİH SUNUM ARAÇLARINA YAKLAŞIMI
(Erzurum Örneği)

DOKTORA TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Yrd. Doç. Dr. Ersin GÜLSOY

Erzurum-2005

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

**Bu çalışma, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Tarih Eğitimi
Bilim Dalında jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.**

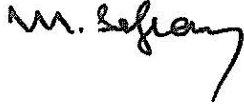
Yrd. Doç. Dr. Ersin GÜLSOY

Danışman/Jüri Üyesi



Prof. Dr. Mustafa SAFRAN

Jüri Üyesi



Doç. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ

Jüri Üyesi



Doç. Dr. Muammer DEMİREL

Jüri Üyesi



Doç. Dr. Mehmet İNBAŞI

Jüri Üyesi



Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir. 28 /11 / 2005

Prof. Dr. Vahdettin BAŞCI

Enstitü Müdür V.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET	VI
ABSTRACT	VII
ÖNSÖZ	VIII
TABLolar LİSTESİ	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ	XV
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem durumu.....	1
1.2. Problem cümlesi.....	4
1.2.1. Alt Problemler.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Sayıtlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar ve Kısaltmalar.....	9
İKİNCİ BÖLÜM	10
2.KONU İLE İLGİLİ KURAMSAL TEMEL	10
2.1. Bilinç.....	10
2.2. Tarih ve Konusu.....	23
2.3. Tarihin İncelenme Sebepleri.....	28
2.4. Tarih Bilinci.....	37
2.5. Tarihin ve Tarih Bilincinin Üretimi.....	59
2.6. Tarih Bilincini Etkileyen Faktörler.....	70
2.6.1. Örgün Eğitim.....	75
2.6.1.1. Tarih Ders Kitapları.....	77
2.6.1.2. Tarih Öğretmenleri.....	84
2.6.2. Kitle İletişim Araçları.....	88
2.6.2.1 Tarih Konulu Filmler.....	96
2.6.2.2 Tarih Konulu Belgeseller.....	105

2.6.2.3. Gazete, Dergi, Radyo, İnternet.....	110
2.6.3. Tarih Konulu Resim ve Fotoğraflar.....	114
2.6.4. Tarih Konulu Yazılı Romanlar.....	122
2.6.5. Biyografiler, Hatıratlar, Seyahatnameler.....	131
2.6.6. Tarih Konulu Çizgi Romanlar.....	134
2.6.7. Sözlü Gelenekler.....	139
2.6.8. Tarih Konulu Tiyatro Oyunları.....	149
2.6.9. Tarihsel Çevre (Müzeler, Tarihi Çevre).....	159
2.6.10. Aile, Arkadaş Çevresi ve Diğer Şahısların Anlatımlarından Tarih.....	167
2.6.11. Din.....	171
2.6.12. Siyaset ve Siyasi Partiler.....	179
2.7. Tarih Bilinci ve Tarih Öğretimi.....	183
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	203
3. KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	203
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	213
4. YÖNTEM.....	213
4.1. Araştırmanın Modeli.....	213
4.2. Evren ve Örneklem.....	213
4.3. Veri Toplama Aracı.....	215
4.4. Verilerin Analizi.....	216
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	217
5. BULGULAR VE YORUMLAR.....	217
5.1. Örneklemeye Katılan Öğrencilerin Kişisel Özellikleri İle İlgili Bulgular....	217
5.2. Konu İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	219
5.2.1. Öğrencilere Göre, Örneklemeye Alınan Okullardaki Tarih Derslerinin İşleniş Şekli; Öğrencilerin Okul İçi ve Dışı Tarihin Sunuluş Biçimlerinden Keyif Alma ve Bu Sunuluşlara Güvenme Durumları; Tarih Ders Kitapları, Tarih Öğretmenleri, Sözlü Gelenekler, Müze Sergileri, Ailenin Tarih Anlatısı, Sözlü	

	Tanıklıklar, Tarih Konulu Filmler, Yazılı ve Çizgi Romanlar ve Tarih Metodolojisi İle İlgili Görüşlerinin Genel Görünümü.....	219
5.2.2.	Okul Türlerine Göre Öğrencilerin Okul İçi ve Dışı Tarihin Sunuluş Biçimlerinden Keyif Alma ve Bu Sunuşlara Güvenme Durumları; Tarih Ders Kitapları, Tarih Öğretmenleri, Sözlü Gelenekler, Müze Sergileri, Ailenin Tarih Anlatısı, Sözlü Tanıklıklar, Tarih Konulu filmler, Tarih Konulu Yazılı ve Çizgi romanlar ve Tarih Metodolojisine İlişkin Bazı İfadelerle İlgili Görüşleri Arasında Anlamli Bir Farklılaşma Olup Olmadığına Dair Bulgular.....	242
5.2.3.	Cinsiyete Göre, Öğrencilerin Okul İçi ve Dışı Tarihin Sunuluş Biçimlerinden Keyif Alma ve Bu Sunuşlara Güvenme Durumları; Tarih Ders Kitapları, Tarih Öğretmenleri, Sözlü Gelenekler, Müze Sergileri, Ailenin Tarih Anlatısı, Sözlü Tanıklıklar, Tarih Konulu filmler, Tarih Konulu Yazılı ve Çizgi romanlar ve Tarih Metodolojisine İlişkin Bazı İfadelerle İlgili Görüşleri Arasında Anlamli Bir Farklılaşma Olup Olmadığına Dair Bulgular.....	247
5.2.4.	Okudukları Bölümlere Göre, Öğrencilerin Okul İçi ve Dışı Tarihin Sunuluş Biçimlerinden Keyif Alma ve Bu Sunuşlara Güvenme Durumları; Tarih Ders Kitapları, Tarih Öğretmenleri, Sözlü Gelenekler, Müze Sergileri, Ailenin Tarih Anlatısı, Sözlü Tanıklıklar, Tarih Konulu filmler, Tarih Konulu Yazılı ve Çizgi romanlar ve Tarih Metodolojisine İlişkin Bazı İfadelerle İlgili Görüşleri Arasında Anlamli Bir Farklılaşma Olup Olmadığına Dair Bulgular.....	252
5.2.5.	Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre, Öğrencilerin Okul İçi ve Dışı Tarihin Sunuluş Biçimlerinden Keyif Alma ve Bu Sunuşlara Güvenme Durumları; Tarih Ders Kitapları, Tarih Öğretmenleri, Sözlü Gelenekler, Müze Sergileri, Ailenin Tarih Anlatısı, Sözlü Tanıklıklar, Tarih Konulu filmler, Tarih Konulu Yazılı ve Çizgi romanlar ve Tarih Metodolojisine İlişkin Bazı İfadelerle İlgili	

	Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığına Dair Bulgular.....	265
5.2.6.	Babalarının Eğitim Düzeyine Göre, Öğrencilerin Okul İçi ve Dışı Tarihin Sunuluş Biçimlerinden Keyif Alma ve Bu Sunuluşlara Güvenme Durumları; Tarih Ders Kitapları, Tarih Öğretmenleri, Sözlü Gelenekler, Müze Sergileri, Ailenin Tarih Anlatısı, Sözlü Tanıklıklar, Tarih Konulu filmler, Tarih Konulu Yazılı ve Çizgi romanlar ve Tarih Metodolojisine İlişkin Bazı İfadelerle İlgili Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığına Dair Bulgular.....	278
5.2.7.	Ailelerinin Ortalama Net Aylık Gelirine Göre, Öğrencilerin Okul İçi ve Dışı Tarihin Sunuluş Biçimlerinden Keyif Alma ve Bu Sunuluşlara Güvenme Durumları; Tarih Ders Kitapları, Tarih Öğretmenleri, Sözlü Gelenekler, Müze Sergileri, Ailenin Tarih Anlatısı, Sözlü Tanıklıklar, Tarih Konulu filmler, Tarih Konulu Yazılı ve Çizgi romanlar ve Tarih Metodolojisine İlişkin Bazı İfadelerle İlgili Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığına Dair Bulgular.....	291
5.2.8.	Tahmini Hesapla Evlerindeki Kitap Sayısına Göre, Öğrencilerin Okul İçi ve Dışı Tarihin Sunuluş Biçimlerinden Keyif Alma ve Bu Sunuluşlara Güvenme Durumları; Tarih Ders Kitapları, Tarih Öğretmenleri, Sözlü Gelenekler, Müze Sergileri, Ailenin Tarih Anlatısı, Sözlü Tanıklıklar, Tarih Konulu filmler, Tarih Konulu Yazılı ve Çizgi romanlar ve Tarih Metodolojisine İlişkin Bazı İfadelerle İlgili Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığına Dair Bulgular.....	304
5.2.9.	Okul Türlerine, Cinsiyete, Okudukları Bölümlere, Annelerinin Eğitim Düzeyine, Babalarının Eğitim Düzeyine, Ailelerinin Ortalama Net Aylık Gelirine ve Tahmini Hesapla Evlerindeki Kitap Sayısına Göre, Öğrencilerin Tarih Bilincini Etkileyen Faktörlerle İlgili Toplam Görüşlerinin Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığına Dair Bulgular	317

5.2.10. Öğrencilerin, Tarih Metodolojisine İlişkin Bazı İfadelerle İlgili Görüşleri ile Okul İçi ve Dışı Tarihin Sunuluş Biçimlerinden Keyif Alma ve Bu Sunuluşlara Güvenme Durumları; Tarih Ders Kitapları, Tarih Öğretmenleri, Sözlü Gelenekler, Müze Sergileri, Ailenin Tarih Anlatısı, Sözlü Tanıklıklar, Tarih Konulu Filmler, Tarih Konulu Yazılı ve Çizgi Romanlara İlişkin Görüşleri Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına Dair Bulgular.....	323
ALTINCI BÖLÜM.....	325
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	325
6.1. Sonuç.....	325
6.2. Öneriler.....	337
6.2.1.Okul tarih programlarına ilişkin öneriler.....	337
6.2.2. Tarih Ders Kitaplarına İlişkin Öneriler.....	338
6.2.3. Tarih Öğretmenlerine İlişkin Öneriler.....	339
6.2.4. Tarih Öğretmenliği Müfredat Programına İlişkin Öneriler.....	339
KAYNAKLAR.....	340
EKLER.....	369
ÖZGEÇMİŞ.....	374

ÖZET**DOKTORA TEZİ****ÖĞRENCİLERİN TARİH SUNUM ARAÇLARINA YAKLAŞIMI****(Erzurum Örneği)****Ramazan KAYA****Danışman : Yrd. Doç. Dr. Ersin GÜLSOY****2005 – SAYFA : 374+XV****Jüri : Yrd. Doç. Dr. Ersin GÜLSOY****Doç. Dr. Muammer DEMİREL****Doç. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ****Prof. Dr. Mustafa Safran****Doç. Dr. Mehmet İnbası**

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin, tarih bilinçlerini etkileyen faktörleri ne derece keyif verici ve güvenilir buldukları ile bu faktörlere ve tarih sunumlarına ilişkin görüşlerinin tarih metodolojisi açısından eleştirel olup olmadığını incelemektir. Araştırma, öğrencilerin görüşlerinin incelenmesine yönelik anket modeline uygun betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, Erzurum il merkezinde bulunan lise 2. sınıflarda okuyan öğrenciler, örneklemini ise, liselerin 2. sınıflarında bulunan ve seçkisiz olarak belirlenen 1395 öğrenci oluşturmaktadır.

Konu ile ilgili literatürden faydalanılarak kuramsal temeller oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak, ilgili literatürün ve öğretim üyelerinin yardımıyla hazırlanan anket formları kullanılmış ve elde edilen veriler SPSS'den yararlanmak sureti ile, analiz edilerek tablolaştırılmıştır. Yapılan analizlerde, frekans, yüzde, t testi, f testi ve correlation (r) teknikleri kullanılmış ve sonuçta özetle şu bulgulara ulaşılmıştır:

Öğrencilerin gerek okul içi ve gerekse okul dışı tarih sunumlarından keyif alma ve güvenme durumlarında kitle iletişim araçları ile tarihi yer ve müzelere yapılan ziyaretler ilk sıralarda gelmektedir. Bununla birlikte tarih dersleri genellikle ders kitabı ve öğretmenin anlatısı üzerine kurulu olup, öğrencilerin eleştirel bir tarih bilinci oluşturmalarında ve tarih derslerine karşı olumlu tutumlar geliştirmelerinde önemli bir yeri olan yenilikçi yöntemler yok denecek kadar az uygulanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin tarih metodolojisi bilgilerinin yanında, tarih bilincini etkileyen faktörleri eleştirel açıdan değerlendirme becerilerinin de yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerde eleştirel bir tarih bilincinin oluşumu için tarih metodolojisi temelinde, öğrenci seviyesine uygun tarihcilik becerilerinin ve ders kitabı, kitle iletişim araçları vs. gibi faktörlerce sunulan tarihi, analiz ve çözümlene gibi yeteneklerin geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

ABSTRACT

Ph.D. THESIS

**STUDENTS' APPROACHES TO THE PRESENTATION INSTRUMENTS OF
HISTORY**

(Erzurum Sample)

Ramazan KAYA

Advisor: Assistant Professor. Dr. Ersin GÜLSOY

2005 – PAGE : 374+XV

jury : Assistant Professor. Dr. Ersin GÜLSOY

Associate Professor. Dr. Muammer DEMİREL

Associate Professor. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ

Professor. Dr. Mustafa Safran

Associate Professor. Dr. Mehmet İnbaşı

The purpose of this study is to investigate how enjoyable and reliable the students find the factors which affect their consciousness of history and to determine whether their views on these factors and on the history presentations are critical or not in terms of the history methodology. This research is a descriptive study based on a questionnaire model. The universe of the research is composed second year students of the high school in Erzurum; and, the sample of it consists of 1395 randomly chosen second year students of the high schools in Erzurum.

The theoretical backround of the study was formed based on the relevant literature. The forms of the questionnaires which had been designed by the help of relevant literature and the teaching staff were used as the data collection instruments; and, analyzed and transformed into tables through SPSS. In the analyses, the freuency, percentage, t test, f test and correlation techniques were used and following results were found.

Mass communication vehicles and visits to historical places and museums are (the) two factors which have greatest roles in students' enjoyment of and reliance on the history presentations both in and outside the classroom. However, the history courses are based on the course books and the instructions of the teacher; and modern methods which have an important role in students' developing a critical consciousness of history and a positive attitude towards the history course are very few. Therefore, students are insufficient in their critical judgment of the factors which affect their historical consciousness. İn addition to their lack of knowledge on the history methodology. In conclusion, it was found out that students' abilities to analyze and synthesize the history presentendet by the course books, mass communication vehicles, etc.. and their historians skills appropriate for their levels are needed to be developed for development of a critical consciousness of history in the students.

ÖNSÖZ

Tarih bilinci, günümüz gelişmiş Batı ülkelerinin tarih öğretiminde öğrencilere kazandırılmak istenen en önemli amaçlardan birisidir. Şüphesiz her ülke tarih eğitimi ve diğer vasıtalarla gençlere belli bir tarih bilinci vermeye çalışır. Bu tarih bilinci o ülkeyi veya toplumu yönetenlerin siyasi kaygılarından, yerleşmiş geleneklerden, toplumun çoğunluğunun benimsediği değerlerden bağımsız değildir. Oluşturulmak istenen tarih bilinci, hâkim ideolojiyle yakından ilişkilidir. Fakat tarih bilincinin oluşturulmasında azınlık ve muhalefet de mücadele halindedir. Bu mücadelenin temelinde tarihin meşruiyet gücünün önemli payı vardır. Tarih bilinci belli bir sosyalleşme süreci içinde bir çok faktörün etkisiyle oluşur. Bireylerin konumuna göre bu faktörler farklı etkilerde bulunur. Her bireyin tarih bilinci kendine özgüdür. Tarih bilinci bu yüzden hem tarih hem de bilinç gibi subjektiftir. Gelişmiş Batı ülkelerinde sağlıklı bir tarih bilinci için tarih öğretiminde bu faktörlerin tarih sunumlarının analizi üzerinde durularak, tarihin üretimi öğrenciye tanıtılmaktadır. Eldeki çalışmanın amacı öğrencilerin gerek okul içi ve gerekse okul dışı tarih sunumlarını ne derece keyif verici ve güvenilir buldukları ile tarih bilinçlerini etkileyen faktörlere ve bunların tarih sunumlarına tarih metodolojisi bağlamında ne derece eleştirel baktıklarını ortaya koymaktır.

Araştırmada konu ile ilgili literatür yardımı ile kuramsal temel oluşturulmuş ve çalışma için bir anket formu geliştirilmiştir. Araştırma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde giriş ve araştırmanın problemi; ikinci bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi üçüncü bölümde konu ile ilgili araştırmalar; dördüncü bölümde yöntem ve teknikler; beşinci bölümde araştırma ile ilgili bulgular ve yorumlar, altıncı bölümde ise araştırma sonuçlarına yer verilerek, önerilere gidilmiştir.

Bu çalışmanın her aşamasında, yardımlarının aldığım, değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ersin GÜLSOY'a, teze başlarken görüşleriyle yardımcı olan Doç.Dr. Ali Sinan BİLGİLİ'ye, Yrd. Doç. Yücel KABAPINAR'a anket sorularının hazırlanmasında ve istatistiksel analizlerde karşılaştığım sıkıntıların giderilmesinde bilgisinden her zaman istifade ettiğim başta Dr. Çavuş ŞAHİN'e, Dr. Birol ALVER'e, Yrd. Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ'e tez sırasında çeşitli vesilelerle yardımlarını aldığım Arş.Gör. Uğur AKBULUT'a, Dr. Aydın GÜVEN'e, Arş Gör. Ufuk ŞİMŞEK'e, Arş.Gör. Selçuk ILGAZ'a çok teşekkür ederim.

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 4.1: Araştırmanın Örneklemini Oluşturan, Anket Uygulanan ve Değerlendirilmeye alınan Öğrencilerin Dağılımı.....	213
Tablo 4.2: Örnekleme katılan öğrencilerin okullara göre dağılımı.....	214
Tablo 5.3: Öğrencilerin cinsiyetleri, okudukları okul türü, okudukları bölüm türü, annelerinin eğitim düzeyi, babalarının eğitim düzeyi, ailelerinin gelir düzeyi, evlerindeki tahmini kitap sayısı ile ilgili bulgular.....	217
Tablo 5.4: Öğrencilerin tarih derslerinin işleniş şekli hakkındaki görüşlerinin dağılımı.....	220
Tablo 5.5: Tarih Bilinci ve Gençlik Araştırmasına göre Türkiye’de Derslerin İşleniş Şekli.....	223
Tablo 5.6: Öğrencilerin okul içi tarihin sunulmuş biçimlerinden keyif alma durumları.....	224
Tablo 5.7: Öğrencilerin okul içi tarihin sunulmuş biçimlerine güvenme Durumları.....	226
Tablo 5.8: Öğrencilerin okul dışı tarihin sunulmuş biçimlerinden keyif alma durumları.....	227
Tablo 5.9: Öğrencilerin okul dışı tarihin sunulmuş biçimlerine güvenme durumları.....	229
Tablo 5.10: Tarih Bilinci ve Gençlik Araştırmasına göre tarihin ders içi ve ders dışı sunum araçlarının güvenilirliği ve keyif vericiliği üzerine Türkiye öğrenci değerlendirmesi.....	230
Tablo 5.11: Öğrencilerin tarih ders kitaplarıyla ilgili bazı ifadelerle ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	232
Tablo 5.12: Öğrencilerin tarih öğretmenleriyle ilgili bazı ifadelerle ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	233
Tablo 5.13: Öğrencilerin müze sergileriyle ilgili bazı ifadelerle ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	234
Tablo 5.14: Öğrencilerin sözlü geleneklerle ilgili bazı ifadelerle ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	235
Tablo 5.15: Öğrencilerin ailelerinin tarih anlatısı ile ilgili bazı ifadelerle ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	236
Tablo 5.16: Öğrencilerin sözlü tanıklıklarla ilgili bazı ifadelerle ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	236
Tablo 5.17: Öğrencilerin tarih konulu filmlerle ilgili bazı ifadelerle ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	237
Tablo 5.18: Öğrencilerin tarih konulu yazılı ve çizgi romanlarla ilgili bazı ifadelerle ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	238
Tablo 5.19: Öğrencilerin tarih metodolojisiyle ilgili bazı ifadelerle ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	240
Tablo 5.20: Okul türlerine göre öğrencilerin okul içi ve dışı tarihin sunulmuş biçimlerinden keyif alma ve bu sunuluşlara güvenme durumları; tarih ders kitapları, tarih öğretmenleri, sözlü gelenekler, müze sergileri, ailenin tarih anlatısı, sözlü tanıklıklar, tarih konulu filmler, tarih konulu yazılı ve çizgi romanlar ve tarih	

	metodolojisine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına yönelik bulgular.....	243
Tablo 5.21:	Cinsiyete göre, öğrencilerin okul içi ve dışı tarihin sunulmuş biçimlerinden keyif alma ve bu sunulmuşlara güvenme durumları; tarih ders kitapları, tarih öğretmenleri, sözlü gelenekler, müze sergileri, ailenin tarih anlatısı, sözlü tanıklıklar, tarih konulu filmler, tarih konulu yazılı ve çizgi romanlar ve tarih metodolojisine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına yönelik bulgular.....	248
Tablo 5.22:	Okudukları bölümlere göre öğrencilerin okul içi tarihin sunulmuş biçimlerinden keyif alma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	252
Tablo 5.23:	Okudukları bölümlere göre öğrencilerin okul içi tarihin sunulmuş biçimlerine güvenme durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	253
Tablo 5.24:	Okudukları bölümlere göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunulmuş biçimlerinden keyif alma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	254
Tablo 5.25:	Okudukları bölümlere göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunulmuş biçimlerine güvenme durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	255
Tablo 5.26:	Okudukları bölümlere göre öğrencilerin tarih ders kitaplarına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	256
Tablo 5.27:	Okudukları bölümlere göre öğrencilerin tarih öğretmenlerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	257
Tablo 5.28:	Okudukları bölümlere göre öğrencilerin müze sergilerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	258
Tablo 5.29:	Okudukları bölümlere göre öğrencilerin sözlü geleneklere ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	259
Tablo 5.30:	Okudukları bölümlere göre öğrencilerin ailelerinin tarih anlatısına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	260
Tablo 5.31:	Okudukları bölümlere göre öğrencilerin sözlü tanıklıklara ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	261
Tablo 5.32:	Okudukları bölümlere göre öğrencilerin tarih filmlerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	262
Tablo 5.33:	Okudukları bölümlere göre öğrencilerin tarih romanlarına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	263
Tablo 5.34:	Okudukları bölümlere göre öğrencilerin tarih metodolojisine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	264

Tablo 5.35:	Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	265
Tablo 5.36:	Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerine güvenme durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	266
Tablo 5.37:	Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	267
Tablo 5.38:	Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerine güvenme durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	268
Tablo 5.39:	Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih ders kitaplarına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	269
Tablo 5.40:	Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih öğretmenlerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	270
Tablo 5.41:	Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin müze sergilerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	271
Tablo 5.42:	Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin sözlü geleneklere ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	272
Tablo 5.43:	Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin ailelerinin tarih anlatısına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	273
Tablo 5.44:	Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin sözlü tanıklıklara ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	274
Tablo 5.45:	Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih filmlerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	275
Tablo 5.46:	Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih romanlarına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	276
Tablo 5.47:	Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih metodolojisine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	277
Tablo 5.48:	Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	278
Tablo 5.49:	Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerine güvenme durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	279
Tablo 5.50:	Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	280

Tablo 5.51:	Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerine güvenme durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	281
Tablo 5.52:	Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih ders kitaplarına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	282
Tablo 5.53:	Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih öğretmenlerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	283
Tablo 5.54:	Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin müze sergilerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	284
Tablo 5.55:	Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin sözlü geleneklere ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	285
Tablo 5.56:	Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin ailelerinin tarih anlatısına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	286
Tablo 5.57:	Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin sözlü tanıklıklara ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	287
Tablo 5.58:	Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih filmlerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	288
Tablo 5.59:	Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih romanlarına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	289
Tablo 5.60:	Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih metodolojisine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	290
Tablo 5.61:	Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	291
Tablo 5.62:	Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerine güvenme durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	292
Tablo 5.63:	Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	293
Tablo 5.64:	Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerine güvenme durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	294
Tablo 5.65:	Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre öğrencilerin tarih ders kitaplarına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	295
Tablo 5.66:	Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre öğrencilerin tarih öğretmenlerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	296

Tablo 5.67:	Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre öğrencilerin müze sergilerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	297
Tablo 5.68:	Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre öğrencilerin sözlü geleneklere ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	298
Tablo 5.69:	Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre öğrencilerin ailelerinin tarih anlatısına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	299
Tablo 5.70:	Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre öğrencilerin sözlü tanıklıklara ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	300
Tablo 5.71:	Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre öğrencilerin tarih filmlerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	301
Tablo 5.72:	Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre öğrencilerin tarih romanlarına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	302
Tablo 5.73:	Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre öğrencilerin tarih metodolojisine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	303
Tablo 5.74:	Tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre öğrencilerin okul içi tarihin sunulmuş biçimlerinden keyif alma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	304
Tablo 5.75:	Tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre öğrencilerin okul içi tarihin sunulmuş biçimlerine güvenme durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	305
Tablo 5.76:	Tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunulmuş biçimlerinden keyif alma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	306
Tablo 5.77:	Tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunulmuş biçimlerine güvenme durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	307
Tablo 5.78:	Tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre öğrencilerin tarih ders kitaplarına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	308
Tablo 5.79:	Tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre öğrencilerin tarih öğretmenlerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	309
Tablo 5.80:	Tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre öğrencilerin müze sergilerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	310
Tablo 5.81:	Tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre öğrencilerin sözlü geleneklere ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	311
Tablo 5.82:	Tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre öğrencilerin ailelerinin tarih anlatısına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	312

Tablo 5.83:	Tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre öğrencilerin sözlü tanıklıklara ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	313
Tablo 5.84:	Tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre öğrencilerin tarih filmlerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	314
Tablo 5.85:	Tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre öğrencilerin tarih romanlarına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	315
Tablo 5.86:	Tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre öğrencilerin tarih metodolojisine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular.....	316
Tablo 5.87:	Okul türlerine göre, öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına yönelik bulgular.....	317
Tablo 5.88:	Cinsiyete göre, öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına yönelik bulgular.....	317
Tablo 5.89:	Okudukları bölümlere göre öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına yönelik bulgular.....	318
Tablo 5.90:	Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına yönelik bulgular.....	319
Tablo 5.91:	Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına yönelik bulgular.....	320
Tablo 5.92:	Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına yönelik bulgular	321
Tablo 5.93:	Tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına yönelik bulgular.....	322
Tablo 5.94:	Öğrencilerin, tarih metodolojisine ilişkin düzeyleri ile okul içi ve dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma ve bu sunuşlara güvenme durumları; tarih ders kitapları, tarih öğretmenleri, sözlü gelenekler, müze sergileri, ailenin tarih anlatısı, sözlü tanıklıklar, tarih konulu filmler, tarih konulu yazılı ve çizgi romanlara ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiler ile ilgili correlation katsayıları.....	323

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 2.1: Tarih bilincinin şekillenmesi.....	71
Şekil 2.2: Tarih Bilincinin oluşumunda rol oynayan faktörler.....	74

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, problem durumu, problem, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulacaktır.

Problem durumu

Tarih, yaşanmış geçmiş üzerine, ilk siyasi kuruluşların ortaya çıkmasından beri yazılmasına rağmen, bir ders olarak 19. yüzyılda uluslaşma süreci ile müfredatlardaki yerini almış bir disiplindir. İlk, orta ve yeniçağlarda kralların, imparatorların ve padişahların faaliyetlerini anlatan ve onların varlığını ve yaptıklarını meşrulaştırma işlevi gören ve bu yönde bilinç oluşturması hedeflenen tarih, uluslaşma ile birlikte bu ulusların varlığını meşrulaştırma ve ulusu oluşturan halka ulusal kimlik verme işini üstlenmiştir. Bu yönden tarih, siyasi yapıyla bağımlı her zaman korumuştur.¹ Ortaylı'nın belirttiği gibi, yakın çağların toplumunda tarih bilinci, siyasal bilinç demek olup, tarihin yorumu, siyasal hareketi ve ideolojiyi biçimlendiren kaynaktır. 18.-19. yüzyılın ulusalcılığı, tarihi, ulusal hakların, özgürlüğün delili olarak algılamıştır. Tarih bilinci, toplumun istikbalinin inşası için önemli bir aygıttır.² Ancak tarihin ulusal kaygılar adına kullanımı, her ne kadar ulusların varlığını bir temele oturtmasına yardım etmişse de birinci ve ikinci dünya savaşlarının ortaya çıkmasında da eğitim boyutu içinde özel bir konuma sahip olmuştur. Bu nedenle bu savaşların ardından ülkeler arasında tarih eğitimi açısından karşılıklı anlayışı güçlendirmek için toplantılar ve konferanslar yapılmış, tarih ders kitaplarının içindeki ötekini olumsuzlayan öğelerin çıkarılmasına ve tarih eğitiminin daha barışçı ve demokratik bir rol oynamasına çalışılmıştır.³ Günümüz gelişmiş ülkelerinde tarih eğitiminin en önemli amaçlarından

¹ Bkz. İlhan Tekeli, *Tarihyazını Üzerine Düşünmek*, Ankara 1998, s.103-126; *Tarih Bilinci ve Gençlik, Karşılaştırmalı Avrupa ve Türkiye Araştırması*, İstanbul 1998, s.1. Suavi Aydın, *Kültür-Kimlik Modelleri Açısından Türk Tarih Yazımı*, (Hacettepe Üniversitesi Basılmamış Doktora Tezi), Ankara 1997; Büşra Ersanlı Behar, *İktidar ve Tarih, Türkiye'de "Resmi Tarih" Tezinin Oluşumu (1929-1937)*, İstanbul 1992

² İlber Ortaylı, *Ottoman Studies*, İstanbul 2004, s. 189.

³ Bkz. Mustafa Safran-Bahri Ata, "Barışçı Tarih Öğretimi Üzerine Çalışmalar; Türkiye'deki Tarih ders Kitaplarında Yunanlılara İlişkin Kullanılan Dil ve Yunanlılara İlişkin Öğrenci Görüşleri" G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16/1, 1996, s. 11-26; Otto-Ernst Schueddekopf, Edouard Bruley, E. H. Dance, Haakon Vigander, *Tarih Öğretimi ve Tarih Kitaplarının Geliştirilmesi*, (Çev. Necati Engez), İstanbul 1969.

birisi öğrencilerin beceri, yetenek ve kapasitelerinin artırılması yoluyla tarih bilinçlerini geliştirmektir. Tarih bilinci, günümüzde hemen herkes tarafından kullanılan bir kavramdır. Ülkeler veya hükümetler kendi siyasi yapı ve geleneklerine uygun tarih anlayışını, tarih bilincini programlar, ders kitapları, öğretmenler, medya ve diğer vasıtalarla vermeye çalışırken; bireyler de kendi inanç, değer ve bakış açılarına göre bu kavrama değer atfederler. Tarih bilincini bir bireyin ister sosyalleşmesinin ister kendi yaşam deneyinin etkisiyle, tarihin farkında olması⁴ ya da tarihi kendisine konu, nesne olarak alan bilinç⁵ şeklinde tanımlayabiliriz. Ülkemizde bilim adamları ve çeşitli yazarlar bu deyimini genelde sahip oldukları ideolojiye göre kullanmışlardır. Sağ literatürde tarih bilinci daha çok milli tarih sevgisine; sol kesimde de daha çok resmi tarihe tepkiye ve sosyalizme göndermede bulunmuştur. Yani her iki kesim için tarih bilincinde vurgulanan öncelik, siyasi bir nitelik taşımıştır. Her iki görüş de, kendi ideolojilerine uymayan kesimi tarih bilincinden yoksunmuş gibi hareket etmiştir. Halbuki savundukları genel bir tarih bilinci değildir. Sadece belli etkilerle ve insan bilincinin sınırlılığı içinde algıladıkları kendilerine özgü bir tarih bilincidir. Tarih bilinci, ayrıca Batı'da, oryantlizmin ileri çalışma seviyelerine ulaştığında, haklı başarılarına rağmen siyasi ve ekonomik çıkarlarını da yansıtacak şekilde doğulu toplumları yoksun saydıkları bir kavram olmuştur. Halbuki bilinç sahibi olan her toplum gibi her insanın da tarihi algılamaları vardır ve bilim alanında özelde ise tarih biliminde gelişmemiş de olsa ve sağlam olmayan temellerde de olsa bu o toplumların veya bireylerin tarih bilincidir. Eski toplumlar, geçmişi o günün şartlarında mitlerle efsanelerle; bugünkü toplumlar ise daha çok akademik olarak yöntemleri ve metodu olan tarih bilimiyle açıklarlar. Bugün önemli olan, bu bilincin sağlam temeller üzerine geliştirilmesidir. Bu tarih bilincinin temelinde farkında olunan tarihin yapısı, yani bilincin kendine konu edindiği nesnenin doğası çok önemlidir. Tarih bilincinin oluşumu ve şekillenmesi oldukça karmaşık ve anlaşılması zor bir süreçtir. Bir birey doğduğu andan itibaren çeşitli faktörlerin etkisiyle bir bilinç özelde ise tarih bilinci geliştirir. Bu bilinç ömür boyunca sürüp giden sosyalleşme ve öğrenme süreçleri aracılığıyla edinilip

⁴ İlhan Tekeli, *Tarih Bilinci ve Gençlik, Karşılaştırmalı Avrupa ve Türkiye Araştırması*, İstanbul 1998, s. 22-23; *Yaratıcı ve Çağdaş Bir Tarih Eğitimi İçin*, İstanbul 2002, s. 9.

⁵ Önay Sözer, "Tarihi Anlamak Korkusu", *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim*, (İstanbul 1990), s. 103-104.

değiştirilmektedir.⁶ Yani, bir bireyin tarihi öğrenmesi hayat boyu sürer. Böylece tarih bilinci sadece son şeklini okul bitimiyle almaz. Son yirmi yılda tarih eğitimcileri arasında yeni bir kavrayış güç kazanmıştır. “Çocuklar, daha okula başlamadan geçmiş yorumlamayı ve kullanmayı pekala becerebildikleri gibi, okul duvarlarının dışında da epeyce tarih öğrenirler”.⁷ Özellikle 20. yüzyıl tarihi söz konusu olduğunda bu durum yani okul dolayısıyla tarih öğretmenleri ve ders kitaplarının tek bilgi ve görüş kaynağı olmadığı daha da iyi kavranmıştır. Zaman ne kadar yakınsa bilinci etkileyen faktörler de o kadar çeşitli olur.⁸ Tarih bilinci, okul faktörünün yanı sıra kitle iletişim araçları, siyasi partiler, cemaatler, aile, arkadaş grupları, yakın çevredeki kişiler, tarihi çevre ve müzeler, resim ve fotoğraflar, din, edebiyat ve türleri vs. gibi her an değişik faktörlerce şekillenir, hatta aynı tür kaynaklarca da farklı şekillerde oluşumunu sürdürür. Yani bireyin tarih bilincinin oluşumu dinamik bir süreçtir. Bununla birlikte bu sosyalizasyon süreçlerini, bireylere hiç seçme olanağı bırakmayan, toplumdaki bireylerin tarih bilinçlerini tekdüze olarak belirleyen süreçler olarak görmek doğru olmaz. Söz konusu süreçler, içinde bireysel farklılıkların oluşmasına olanak verecek süreçler biçiminde kavranmaya çalışılmalıdır.⁹ Yani bireylerin tarih bilinci, bireysel farklılıklarından ötürü, kendine özgü, subjektif karakterlidir. Bireyin biyolojik durumunun yanında sosyal konumu, o anda bulunduğu koşullar bu bilincin oluşumunu etkileyecektir. Aynı etkenler bile farklı zamanlarda bireyin konumuna göre farklı etkiler yaratır. Bunun yanında sosyalleşme, dinamik ve çatışmalı bir süreç olup birbirine karşıt toplumsallaştırma etkenleri, bireyi kendi bakış açılarına, dünya görüşlerine göre biçimlendirmek için mücadele ederler. Böylece sosyalleşme süreci bireylere bir ideolojinin aşılması biçimini alır.¹⁰ Bu yüzden de tarih bilincini etkileyen faktörlerin ideolojik niteliği vardır. Bu öğelerin niteliğinin, niyetlerinin, sınırlılıklarının, yönlendirmelerinin farkına varmak; tarihin doğasını daha anlamlı kılacaktır ve bilinci özgür kılacaktır. Bunun için tarih eğitimi büyük öneme sahiptir. Tarih eğitimi yoluyla tarihin nasıl bir bilim dalı olduğu, tarihinin nasıl çalıştığı ve tarih sunumu yapan yukarıda sayılan etkenlerin analizi, sağlıklı ve eleştirel bir tarih bilincinin geliştirilmesi için vazgeçilmez öğeler

⁶ Bernard Eric Jensen, “Okullarda ve Genel Olarak Toplumda Tarih: Tarih Öğretiminde Tarihsellik Üzerine Düşünceler”, *Tarihin Kötüye Kullanımı*, (Çev. Nurettin Elhüseyni), (İstanbul 2003), s. 100-101.

⁷ B. E. Jensen, “Okullarda ve Toplumda Tarih”, s. 89.

⁸ Robert Stradling, *20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli*, (Çev. Ayfer Ünal), İstanbul, 2003, s. x.

⁹ İ. Tekeli, *Tarih Bilinci*, s. 24.

¹⁰ İsmail Kaplan, *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*, İstanbul 1999, s. 12-13.

olacaktır. Böyle bir eğitimin kazandıracığı beceriler, sadece tarihle ilgili kalmayıp günlük hayatta da yararlı olabilecek becerilerdir. Günümüz gelişmiş batı toplumlarında tarih eğitimi yoluyla öğrencilerde böyle bir eleştirel bakış açısı kazandırma sürecine girilmiş ve öğretim faaliyetleri bu yönde sürdürülmeye başlanmıştır. Ancak ülkemizde tarih eğitimi üzerinde çalışanların genelde büyük bir sıkıntı kaynağı olarak belirttikleri gibi tarih dersleri, ders kitabı ve öğretmen anlatısına dayalı olarak işlenmekte, öğrenci pragmatik amaçlarla şekillendirilmek üzere pasif bir konuma itilmektedir. Belirtilen şekilde bir tarih eğitimi anlayışı, sadece öğrencilerin daha bilinçli vatandaşlar olarak yetişmelerini değil, tarihi algılamalarını etkileyecek ve tarihe karşı daha olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayacaktır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmada problem olarak lise 2. sınıf öğrencilerinin okul türü, cinsiyet, okudukları bölüm, anne ve babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve tahmini hesapla evdeki kitap sayısı değişkenlerine göre tarih bilinçlerini etkileyen faktörleri ne derece keyif verici ve güvenilir buldukları ile bu faktörlere ve tarih sunumlarına ilişkin görüşlerinin tarih metodolojisi bağlamında eleştirel olup olmadığı incelenecektir.

1.2.1. Alt Problemler

Araştırmada ele alınan probleme çözüm bulmak için şu sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Öğrencilerin tarih bilincinin oluşum ve şekillenmesinde etkin bir öneme sahip olan tarih derslerinin işlenişi nasıl olmaktadır?
- 2) Öğrenciler, tarih bilinçlerini etkileyen okul içi faktörleri ayrı ayrı ne ölçüde keyif verici bulmaktadır?
- 3) Öğrenciler, tarih bilinçlerini etkileyen okul içi faktörleri ayrı ayrı ne ölçüde güvenilir bulmaktadır?
- 4) Öğrenciler, tarih bilinçlerini etkileyen okul dışı faktörleri ayrı ayrı ne ölçüde keyif verici bulmaktadır?
- 5) Öğrenciler, tarih bilinçlerini etkileyen okul dışı faktörleri ayrı ayrı ne ölçüde güvenilir bulmaktadır?
- 6) Öğrencilerin tarih ders kitaplarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 7) Öğrencilerin tarih öğretmenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

8) Öğrencilerin müzelerdeki sergilere ilişkin görüşleri nelerdir?

9) Öğrencilerin sözlü geleneklerdeki tarihsel temalarla ilgili görüşleri nelerdir?

10) Öğrencilerin ailelerinin tarih anlatılarıyla ilgili görüşleri nelerdir?

11) Öğrencilerin çevrelerindeki kişilerin sözlü tarihsel tanıklıklarıyla ilgili görüşleri nelerdir?

12) Öğrencilerin tarih konulu filmlerle ilgili görüşleri nelerdir?

13) Öğrencilerin tarih konulu yazılı ve çizgi romanlarla ilgili görüşleri nelerdir?

14) Öğrencilerin, tarih bilincini etkileyen faktörlerin sunumlarına eleştirel bakabilmeleri için tarihin bir bilim olarak niteliğinin, doğasının bilgisine yani tarih metodolojisi bilgisine ihtiyaçları vardır. Öğrencilerin tarih metodolojisine ilişkin sunulan ifadelerle ilgili görüşleri nelerdir?

15) Okul türlerine göre, öğrencilerin okul içinde ve dışında tarihin sunum biçimlerinden keyif alma ve bu sunumlara güvenme durumları; tarih bilinçlerini etkileyen faktörler (ders kitabı-öğretmen-sözlü gelenekler-müzeler-aile-sözlü tarih-tarihsel filmler-yazılı ve çizgi tarihsel romanlar) ve tarih metodolojisi ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

16) Cinsiyete göre, öğrencilerin okul içinde ve dışında tarihin sunum biçimlerinden keyif alma ve bu sunumlara güvenme durumları; tarih bilinçlerini etkileyen faktörler (ders kitabı-öğretmen-sözlü gelenekler-müzeler-aile-sözlü tarih-yazılı ve çizgi tarihsel romanlar-tarihsel filmler) ve tarih metodolojisi ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

17) Okudukları bölümlere göre, öğrencilerin okul içinde ve dışında tarihin sunum biçimlerinden keyif alma ve bu sunumlara güvenme durumları; tarih bilinçlerini etkileyen faktörler (ders kitabı-öğretmen-sözlü gelenekler-müzeler-aile-sözlü tarih-tarihsel filmler-yazılı ve çizgi tarihsel romanlar) ve tarih metodolojisi ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

18) Annelerinin eğitim durumuna göre, öğrencilerin okul içinde ve dışında tarihin sunum biçimlerinden keyif alma ve bu sunumlara güvenme durumları; tarih bilinçlerini etkileyen faktörler (ders kitabı-öğretmen-sözlü gelenekler-müzeler-aile-sözlü tarih-tarihsel filmler-yazılı ve çizgi tarihsel romanlar) ve tarih metodolojisi ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

19) Babalarının eğitim durumuna göre, öğrencilerin okul içinde ve dışında tarihin sunum biçimlerinden keyif alma ve bu sunumlara güvenme durumları; tarih bilinçlerini etkileyen faktörler (ders kitabı-öğretmen-sözlü gelenekler-müzeler-aile-sözlü tarih- tarihsel filmler-yazılı ve çizgi tarihsel romanlar) ve tarih metodolojisi ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

20) Ailelerinin gelir düzeylerine göre, öğrencilerin okul içinde ve dışında tarihin sunum biçimlerinden keyif alma ve bu sunumlara güvenme durumları; tarih bilinçlerini etkileyen faktörler (ders kitabı-öğretmen-sözlü gelenekler-müzeler-aile-sözlü tarih- tarihsel filmler-yazılı ve çizgi tarihsel romanlar) ve tarih metodolojisi ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

21) Evdeki tahmini kitap sayısına göre, öğrencilerin okul içinde ve dışında tarihin sunum biçimlerinden keyif alma ve bu sunumlara güvenme durumları; tarih bilinçlerini etkileyen faktörler (ders kitabı-öğretmen-sözlü gelenekler-müzeler-aile-sözlü tarih-tarihsel filmler-yazılı ve çizgi tarihsel romanlar) ve tarih metodolojisi ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

22) Okul türlerine, cinsiyete, okudukları bölümlere, annelerinin eğitim düzeyine, babalarının eğitim düzeyine, ailelerinin ortalama net aylık gelirine ve tahmini hesaplama evlerindeki kitap sayısına göre, öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

23) Öğrencilerin, tarih metodolojisine ilişkin görüşleri ile okul içinde ve dışında tarihin sunum biçimlerinden keyif alma ve bu sunumlara güvenme durumları; tarih ders kitapları, tarih öğretmenleri, sözlü gelenekler, müze malzemeleri, aile, sözlü tanıklıklar, tarih konulu filmler, yazılı ve çizgi romanlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkini var mıdır?

1.1. Araştırmanın Önemi

Günümüzde bir bireyin toplumsal hak ve sorumluluklarını yerine getirmesinde eleştirel, sorgulayıcı, araştırmacı ve demokratik bir kişilik ile farklılıklara hoş görülme davranma gibi nitelikler önem kazanmaktadır. Bu niteliklerin geliştirilmesinde genelde eğitim, özelde ise eğitimin diğer dalları gibi tarihin de önemli bir rolü vardır. Günümüzün gelişmiş batı toplumları tarih eğitiminin bu fonksiyonu oynayabilmesi için yıllardır çalışmalar yapmakta ve bu yönde bir tarih bilinci oluşturmaya uğraşmaktadır. Özellikle son yıllarda öğrencilerin beceri ve kapasitelerinin geliştirilmesi tarih

öğretiminden beklenenler arasındadır. Bu yüzden de Batı Avrupa’da yapılan eğitim öğrencinin hem yazılı hem de görsel, çeşitli faktörlerin tarih sunumlarını eleştirel bir gözle incelemesine dayandırılmaya başlamıştır. Çünkü tarih bilinci sadece okulda sunulan tarih yoluyla oluşmaz. Başka etkenlerde vardır. Tarih bilincinin oluşmasında okulda ders kitabı ve öğretmen yanında okul dışında aile ve arkadaş çevresi, yazılı ve görsel medya, sözlü gelenekler, çeşitli kurum ve kuruluşlar, müze ve tarihi sit alanları vs. etkilidir. Görüldüğü gibi tarih bilinci karmaşık süreçler sonucu oluşmaktadır. Bireyin yukarıda belirtilen çağının gerektirdiği niteliklere sahip olması için bu karmaşık etkiler sonucu oluşan tarih bilincinin temellerinin doğru atılması gereklidir. Bu temelin sağlam olmasında tarihin doğası yani tarihin nasıl bir bilim olduğunun farkındalığı büyük önem arz etmektedir. Tarih bir sosyal bilim olarak, farklı birçok doğrulara açık bir bilim dalıdır. Yani tarihte belli tarihlemeler dışında kesin, mutlak doğru yoktur ve herkes için farklı anlamlar içerecek yorumlar vardır. İster akademik tarih olsun ister olmasın üretilen tarih, belli değerleri, kişisel veya toplumsal yorumları taşır ve bu değer ve yorumlarda bugünün etkisi çok büyüktür. Bu yüzden bireyin tarih eğitiminde bu konu, yani tarihin nasıl bir bilim olduğu, tarihin nasıl yazıldığıının ve üretildiğinin bilgisi önemli bir yere sahiptir. Böyle bir eğitim bireye sadece ders kitabına, televizyondaki bir filme veya bir romana değil; aynı zamanda günlük hayattaki bir çok probleme, siyasi tutum ve davranışlara, her türlü bilgi kaynağına eleştirel bakmasına, araştırmacı, sorgulayıcı olmasına katkıda bulunacaktır.

Bu araştırma ile ülkemiz öğrencilerinin bu konudaki yeterlilik düzeyleri ortaya konulmaya çalışılacaktır. Çalışmanın Milli Eğitim Bakanlığı’nın tarih eğitimi, özellikle de tarih müfredat programı ve ders kitapları ile ilgili çalışmalarında faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca sınıflarda tarih öğretiminden sorumlu olan öğretmenlerin yetiştirilmesinde, eğitim fakültelerinin tarih öğretmenliği müfredat programlarına yazılı ve görsel kaynak analizleri açısından yeni açılımlar getireceği düşünülmektedir. Araştırmanın tarih eğitimi alanında çalışan akademisyenlere de faydalı olması beklenilmektedir.

1.4. Sayıtlar

1) Elde edilen verilerin geçerlilik ve güvenilirlik derecesinin yüksek olduğu varsayılmıştır. Çünkü;

a) Anket istekli öğrencilere uygulanmıştır.

b) Anket soruları alanın uzmanı olan üç öğretim üyesinin inceleme ve düzeltmesinden geçmiştir.

c) Anket soruları asıl gruba uygulanmadan önce küçük guruplara iki ön uygulama yapılmış ve bu doğrultuda düzeltilmiştir.

2. Anket yoluyla toplanan verilerin, lise 2. sınıf öğrencilerinin, tarih bilinçlerini etkileyen faktörler ve bu faktörlerin tarih sunumlarıyla ilgili görüşlerini ortaya koyacak nitelikte güvenilir ve sağlıklı olduğu,

4- Seçilen örneklemin evreni temsil edeceği,

5. Ankete katılanların samimi cevaplar verdikleri,

6-Anketin herhangi bir dış etki olmaksızın, yansız bir biçimde kullanıldığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1) Bu araştırma sadece Erzurum ili Ortaöğretim'deki resmi normal ve meslek liselerle,

2) bu liselerdeki örnekleme alınan 10. sınıf öğrencileri ve bunların tarih bilinçlerini etkileyen faktörler, bu faktörlerden edinilen bilgiye bakış açıları ve tarih metodolojisine ilişkin bilgi düzeyleri ile

3) araştırma kapsamında yer alan anketteki sorularla sınırlıdır.

4) Tarih bilinci bir çok etkenin katkısıyla oluşmaktadır. Bu çalışmada bu etkenlerin tümü değil sadece tarih ders kitapları, tarih öğretmenleri, müzeler, sözlü gelenekler, aile, sözlü tanıklık, tarih konulu filmler ve tarih konulu yazılı ve çizgi romanlar üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte kuramsal kısımda bu etkenlere sınırlama getirilmemiştir.

5) Ankette tarih metodolojisine ait kısımda sadece tarihin ve kaynaklarının niteliği, tarihinin subjektifliği gibi belirli sorulara yer verilmiştir.

6) Kuramsal kısımda da belirtileceği üzere her bireyin kendine göre bir tarih bilinci olabileceğinin kabulü ve araştırmada tarih bilincinin eleştirel oluşumu üzerinde durulduğu için ankette modernite veya postmodernitenin tarih bilinci gibi herhangi zamansal bir dönem dayanak olarak alınmamıştır.

7) Araştırma ayrıca örneklemin temsil ettiği evren ile

8) anketin uygulandığı 2003-2004 öğretim yılının ikinci s6mestresine ilişkin verilerle sınırlıdır .

1.6. Tanımlar ve Kısaltmalar

a. Tanımlar

Bilinç: “İnsanın kendisini ve çevresini tanıma yetisi; bir olgu veya gerçeklik üzerine zihinde açık olarak beliren anlayış, temel düşünce”dir.¹¹

Tarih: “İnsanın kendisini, yeteneklerini, ilgilerini, tutum, inanç ve değerlerini tanımasını amaçlayan; bilimsel düşünme yöntemini benimseyen; toplumsal bir varlık olarak insanın yaşamını, davranışlarını inceleyen bir bilim dalıdır”.¹²

Tarih Bilinci: “Bireyin ister sosyalleşmesinin ister kendi yaşam deneyinin etkisiyle, tarihin farkında olması”dır.¹³

Tarih Öğretimi: “İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde Sosyal Bilgiler, Osmanlı Tarihi, Atatürkçülük ve T.C. İnkılâp Tarihi dersleri adı altında tarih disiplininin içeriğini, yapısını ve becerilerini yaklaşık 10-16 yaş arasındaki erişkinlere kazandırmaya yönelik pedagojik yaklaşım ağırlıklı çalışan bir bilim dalı”dır.¹⁴

b. Kısaltmalar

A.g.e.:	Adı geçen eser
A.g.m.:	Adı geçen makale
A.g.y.:	Adı geçen yazar
Bkz.:	Bakınız
c.:	Cilt
Çev.:	Çeviren
Der.:	Derleyen
Haz.:	Hazırlayan
M.E.B.:	Milli Eğitim Bakanlığı
s.:	Sayfa
Yay.:	Yayınlayan

¹¹ *Dictionnaire Larousse*, Cilt 1, Milliyet 1993-1994, s. 370.

¹² Fersun Paykoç, *Tarih Öğretimi*, Eskişehir 1991, s. 179.

¹³ İ. Tekeli, *Tarih Bilinci*, s. 22-23.

¹⁴ Bahri Ata, *Müzelerle ve Tarihi Mekanlarla Tarih Öğretimi: Tarih Öğretmenlerinin “Müze Eğitimine” İlişkin Görüşleri*, (Gazi Üniversitesi Basılmamış Doktora Tezi), Ankara 2002, s. 169.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KONU İLE İLGİLİ KURAMSAL TEMEL

2.1. Bilinç

Terim, Hint-Avrupa dil grubunun kesmek ve yarmak anlamlarını veren skei kökünden türemiş ve Latince conscientia sözcüğü aracılığıyla Fransızca, İngilizce ve İtalyanca'ya geçmiştir.¹ Conscientia, etimolojisi bakımından, aynı bilgi ve kanılara sahip kişiler arasındaki dayanışma ve danışma hâli anlamına gelir. Terimin Arapça karşılığı olan şuur da, dayanışma ve danışma anlamına gelen bir Arapça fiilden türetilmiştir. Bu, bilinç teriminin ilksel anlamındaki insanlar arasılığı ürününü olduğunu gösterir. Kısacası bilinç toplumsallık halinde, insanın başkalarıyla birlikteliğinde, bir karşılıklı etkileşim içerisinde kendisinden söz edilebilecek olan, kendisi bunlara bağlı kalan bir şeydir.² Bilincin kişinin kendisine, yaşantılarına, çevresine, öteki kişilere bir bütün olarak içinde yaşadığı dünyaya ilişkin farkındalığı, yaşanan deneyimlerden kendiliğinden doğan kendinin ayırında olma görüngüsü; öznenin duygularına, algılarına, bilgilerine ve kavrayışlarına bağlı olarak kendini anlama, tanıma ya da bilme yetisi; bilme edimi ile bilinen içerik arasındaki ilişkiyi her ikisini de içerecek biçimde bir üst düzeyde kurabilme becerisi; acı çekme, isteme, bekleme, düş kırıklığına uğrama, korkma gibi belli bir nesnesi bulunan bütün “geçişli” yaşama edimlerini olanaklı kılan ana ilke; düşünen öznenin kendi üstüne dönerek, kendisini kendi düşünceleriyle kavraması, kendisine bir başkası olarak dışardan bakması durumu; “içe bakış” yoluyla zihnin kendi deneyimlerinin gerçekliğini kavrama edimi; zihinsel yaşamın geçmiş duyumları, algıları, bilgileri bellekte tutma yeteneği; kişinin kendi içinde yaşadıklarına ya da dışında olup bitenlere yönelik incelmış sezgisi, bütün yaşadıklarına ilişkin genel görüşü; üzüntü, sevinç, hüznün gibi tek tek yaşantı durumlarına ilişkin kendilik izlenimleri, şeylerin kişiye nasıl görüldüğüne yönelik görüngübilimsel yaşantılar bütünü gibi tanımları vardır.³ Konu bağlamında ise “bir olgu veya gerçeklik üzerine zihinde açık olarak beliren anlayış, temel düşünce” olarak tanımlanabilir.⁴

¹ “Bilinç” <http://www.felsefe.ekibi.com> 20.04.2003.

² Doğan Özlem, “Tarih, Bilim ve Bilinç”, *Felsefe Tartışmaları*, 25. Kitap, (İstanbul 1999), s. 19.

³ Sarp Erk Ulaş, *Felsefe Sözlüğü*, Ankara 2002, s. 231-232; ayrıca bkz. Ahmet Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, Ankara 1997, s. 119; Bedia Akarsu, *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, İstanbul 1987, s. 37; Afşar Timuçin, *Felsefe Sözlüğü*, İstanbul 1998, s. 46-48; Orhan Hançerlioğlu, *Felsefe Sözlüğü*, İstanbul 1989, s. 33-34.

⁴ *Dictionnaire Larousse*, Cilt 1, Milliyet 1993-1994, s. 370.

En genel tanımıyla ben olma koşulunun doğrudan doğruya bilgisi olan bilinç, ben'in ben olma bilinci olarak bir merkez oluşturur. Her bilinç kendine özdeştir yani kendini kendi olarak sezer. İnsan için hiçbir şey bilinç kadar dolaysız değildir. Bilinç, dünyayı bende açık eden ve beni dünyada var kılan ya da bir başka deyişle dünyayı kendinde içselleştiren bir etkinlik olarak öznelliğin nesnelliğe ve nesnelüğün öznelliğe kavuştuğu yerdir. Henri Delacroix'nin deyişleriyle bilinç “ilk gerçekliktir, ilk olgudur”. O her şeyi sarar, her şeyin koşulu olur. Bizim için var olan her şey ondan ötürü vardır.⁵

Bilinç anlıktan ve bellekten oluşan bir düzenektir. Anlık, doğrudan doğruya anlama ya da kavrama yetisi, yargılama gücü, bir şeyi bir şeyden ayırma ya da bir şeyi bir şeyle bütünleştirme gücüdür. Verilen bütün yargılar, doğru veya yanlış olsun onun ürünüdür. Anlığın etkinlik alanı, yöneldiği ve işlediği alan bellektir. Bu yüzden yetkin bir anlık iyi düzenlenmiş bir belleğin, iyi düzenlenmiş bir bellek de yetkin bir anlığın ürünüdür. Bilincin en belirgin ya da en ağırlıklı bölümü, bir anlamda bilinci bilinç yapan bellektir. En genel anlamında bellek bilgileri saklama yetisidir. Buna göre bellek bir bireyin tüm geçmişi. Bellek tümüyle bilinçle ilgilidir, zamanın bilincidir, zamana göre düşünseliktir. Norman L. Munn'a göre, bellek olmasaydı biyolojik anlamda öğrenme diye bir şey olmayacak, yinelenen her durumda tepki benzer olacaktı yani her yeni denemede organizma ilk defa davrandığı gibi davranacaktı. Buna göre bellek geliştirme ya da bellek eğitimi sorunu insan yaşamında büyük bir önem taşır. İyi bir bellek iyi düşünmenin temel koşuludur. Bu yüzden eğitim bilimciler bellek geliştirme ya da bellek eğitimi sorununu oldukça önemserler. Bilgilerin ve bu arada anların belli bir düzende yerleşmiş olduğu ve bilince çıkmak üzere beklediği bu yeti zamanla kazanılır. İyi bir bellek iyi bir eğitimin ürünüdür. İyi bir bellek iyi doldurulmuş, bilgiye boğulmuş bir bellek değil, iyi düzenlenmiş bir bellektir. Burada birbiriyle karıştırılan iki kavram bilgi ve bilinç birbiri içinde olmakla birlikte ayrı şeyleri ortaya koyan kavramlardır. Bilinç bütünsel olarak bir beni ve bir dünyayı bütünleştirirken bilgi kavramı herhangi bir gerçekliğin bellekteki yansımasıyla sınırlanır. Bilgi gerçekliğin doğrusu olarak bilinçteki öbür bilgilerle organik bir bütün oluşturur. Kulaktan dolma ya da ezberlenmiş bilgiler bilinçte daha doğrusu bilincin bilgi birikimini oluşturan bellekte öğretiler olarak yer alırlar. Bu çerçevede bilinç bir bilgi birikimi ve bilgi üretimidir.⁶

⁵ A. Timuçin, *Özgür Prometheus*, İstanbul 2002, s. 133.

⁶ A. Timuçin, *Felsefeye Giriş*, İstanbul 2005, s. 61-63.

Bilincin başlıca niteliği tarihselliktir. Bilinç tarihselliğin içinde oluşur, tarihsel olarak varlığını sürdürür. Birey dünyaya geldiği anda, hatta biraz daha önce, bilincin temelleri atılmaya başlar, bu temeller zamansallıkta kurulur. Bilinç her yönüyle zamansaldır. Böylece birey dünyaya gelir gelmez tarihe yerleşir ve genel tarihin içinde kendi tarihini oluşturmaya başlar. Bu, bilincin önceki her şeyle ilişkiye girebilmesi ve kendini var etmekte her şeyden yararlanmasıdır. Bu yararlanma sürekli özümlemeler ve dışlamalar, sürekli benimsemeler ve yadsımlar biçiminde iki yönlüdür. Yani bilinç kendini yalnızca benimsemelerle değil aynı zamanda yadsımlarla kurar. Böylece bilinç bir şeyleri kendinin kılar, o kendinin kıldığı şeylere kendi renklerini verir, böylece nesneli öznellik temeline oturtmuş olur. Bu çerçevede bilinç tarihe katılırken tarihi kurar, bunu yaparken de kendi tarihini oluşturur. Bir bilincin tarihi, genel tarihin çok özel bir görünümüdür.⁷ Her bilinç kendini oluştururken özel özellikler oluşturur, kendi renklerini kurar. Hiçbir bilinç başka bir bilincin aynısı değildir. Bilinci yaratıcı kılan bu özgünlüktür.⁸

Bilinçle kişilik ve kimlik arasında sıkı bir ilişki vardır. Kişiliğe belirginlik kazandıran temel yeti bilinçtir.⁹ İnsan doğduğu anda kendisine değil, içine doğduğu topluma ve o toplumun kültürüne aittir. Onun kişiliğini ailesi ve eğitim kurumları biçimlendirir. Bu nedenle insan bir eğitim varlığıdır ve eğitim yoluyla bulunduğu topluma katılır. İnsan kendisinin bilincine varıncaya kadar, herhangi bir kimsedir, kimliğini kendisi seçmemiştir, kimlik ona dışardan verilmiştir. Verili kimlik, toplumun ortak duygusu, töresi ve alışkanlıklarını içerir. Buna karşın insan, özgür seçim ve edimleriyle kendisini üretir ve belirli-bir-kimse olur, eş deyişle bireyleşir.¹⁰ Nitekim Jung'a göre de bilinçlenmenin arttığı oranda bireyleşme de gelişir. Jung, bilincin yaşamın ilk döneminde belki de doğum öncesinde belirmeye başladığını, bilinç alanının düşünme, hissetme, duyu ve sezgi gibi zihin işlevlerinin günlük yaşamda sürekli uygulanmasıyla geliştiğini, ancak çocuğun bu işlevleri eşit oranda kullanmadığını, genellikle birini diğerlerine oranla daha sık kullandığını, bu seçiciliğin temel karakter yapısı olarak bir çocuğun diğerinden farklılığını belirlediğini söyler. Bu dört zihinsel işlevin yanı sıra, bilinçli zihnin yönelimini belirleyen iç ve öznel dünyaya yönelik

⁷ A. Timuçin, *Özgür Prometheus*, s. 112.

⁸ A. Timuçin, *Özgür Prometheus*, s. 122.

⁹ Veli Urhan, *Kişiliğin Doğası, Kişiliklerin Karşılıklı İlişkileri*, Ankara 1998, s. 17.

¹⁰ Metin Bobaroğlu, "Tarih Bilinci ve Kimlik Sorunu", *Us, Düşün ve Ötesi, Tarih Bilinci ve Kimlik Sorunu Sayısı*, 8, (Bahar 2003), s. 22-23.

içedönüklük ve dış ve nesnel dünyaya yönelik dışadönüklük gibi iki tür tutum da vardır. Böylece bir insanın bilincinin diğer insanlarınkinden farklılaşması sürecine bireyleşme denir. Bir insanın gelişmesinde bilinçlenme ve bireyleşme birlikte rol oynar.¹¹

İnsana özgü olan akıl, özgürlük, irade, ahlak, sorumluluk, ödev gibi kavramların bireşiminden oluşan bilinç, kendini en iyi bireyin eylemlerinde gösterir. Bireyin özgür eylemde bulunma haklarının bulunduğu bir ortamda, kendi iradesiyle, ahlaki temele dayalı sorumluluklarını yüklenip ve onları yerine getirme çabası bilinçli bir eylemdir. Bu eylemlerin gerçekleşme şartlarının olmadığı yerlerde bilinçli eylem durumlarının gerçekleşmesi mümkün değildir.¹²

Bilinç konusu gerek psikolojinin¹³ gerekse felsefenin inceleme konularından biri olmuştur. Modern çağlarda bilinç bilimi olarak başlayan psikolojide¹⁴ bilinç özellikle Strukturcular diye bilinen ve bilinci yapı bakımından ele alan akım tarafından psikolojinin konusu yapılmıştır. Bilinç olaylarının incelenmesinde de iç gözlem geniş ölçüde kullanılmaya başlamıştır.¹⁵ Ancak herkes tarafından gözlenebilir ve ölçülebilir olmadığından davranışçılık akımı tarafından, pozitif bir bilimin konusu sayılmamıştır.¹⁶ Hatta bazılarınca varlığı bile reddedilmiştir.¹⁷

Bilinç konusunda Freud'un kişiliğin yapısı hakkında geliştirdiği topografik ve yapısal kişilik kuramının önemli bir yeri vardır. Topografik kişilik kuramı, bireyin bilişsel faaliyetleriyle ilişkili olup, insan davranışlarının bilinçten öte, bilinçdışı materyallerle ilişkili olduğunu vurgular. Bireyin herhangi bir anda farkında olduğu yaşantılarının bulunduğu bölge bilinç; bireyin ancak dikkatini zorlayarak hatırlayabileceği yaşantılarının bulunduğu bölge bilinç öncesi olarak adlandırılmıştır. Freud, bireyin farkında olmadığı, dikkatini zorlarsa bile bilince çıkaramadığı, hatırlayamadığı olayların barındığı bölgeyi ise bilinç dışı olarak tanımlamıştır. Freud,

¹¹ Engin Geçtan, *Psikanaliz ve Sonrası*, İstanbul 2000, s. 172.

¹² Ayhan Bıçak, "Kant'ın Tarih Anlayışında Tarih Bilincinin Yeri", *Felsefe Dünyası*, 16, (Yaz 1995), s. 56.

¹³ Bilinç kavramının psikoloji tarihindeki yeri için bkz. Nurhan Er, "Bilinç ve Bilinçaltı Kavramlarının Kronolojisi: 17. Yüzyıldan Günümüze Kadar", *Türk Psikoloji Yazıları*, 1/1 (Haziran 1998), s. 1-16.

¹⁴ Robert E. Ornstein, *Yeni Bir Psikoloji*, İstanbul 2001, s. 20.

¹⁵ Feriha Baymur, *Genel Psikoloji*, İstanbul 1994, s. 288-289. 19. yüzyılda ilerleme kaydeden bilinç araştırması, E.B. Titchener'in başkanlığı altında Cornell Üniversitesi'nden bir grup tarafından boşaltıldı. Bu grup "iç gözlem" yoluyla bilince ilişkin ipuçlarını araştırdı. Bkz. R. E. Ornstein, *Yeni Bir Psikoloji*, s. 20.

¹⁶ F. Baymur, *Genel Psikoloji*, s. 291. Ayrıca bkz. Francis Crick, *Şaşırtan Varsayım, İnsan Varlığının Temel Sorularına Yanıt Arayışı*, Ankara 2003, s. 17.

¹⁷ R. E. Ornstein, *Yeni Bir Psikoloji*, s. 20-21.

insanın içinden geldiği gibi doyurmak istediği arzuların, isteklerin, duygu, düşünce ve dürtülerin ve birey için bir sıkıntı yaratabilecek yaşantıların bilinç dışında barındığını ve sürekli bir biçimde bireyin davranışlarını etkilediğini ileri sürmüştür. İnsan davranışlarının kaynağını bilinçten çok bilinç dışı materyallerin oluşturduğu görüşünde olan Freud'a göre birey, bilinç dışında gizlenen bu materyalin etkisiyle meydana gelen davranışlarının nedenlerinin farkında değildir.¹⁸

Topografik kuram, Freud'un 1923 yılında yapısal kuramı açıklamasıyla önemini yitirmesine rağmen zihinsel olayların farkında olunması ya da olunmamasını tanımlama açısından halen geçerliğini korumaktadır.¹⁹

Yapısal kurama göre kişilik id, ego ve süperego olmak üzere üç ana sistemden oluşmaktadır. Davranış bu üç sistemin etkileşiminin ürünüdür. Bu sistemlerden biri diğerlerinden bağımsız olarak tek başına çalışamaz. İd, kişiliğin temel sistemi olup, kalıtsal olarak gelen içgüdüleri de kapsayan ve doğuştan var olan psikolojik gizil güçlerin tümüdür. İd, nesnel gerçeklerden bağımsız olup burada haz prensibi egemendir.²⁰ Freud'a göre yaşamın ilk günlerinde büsbütün idden oluşan ilkel yapı ayrımlaşarak ego ve süperegoyu oluşturur. Çocuk gelişim sürecinin başlangıçlarında, ana-babası ve çevresindeki diğer bireylerle etkileşime girmeye başlamakta ve bu etkileşim içinde çocuğun gerçekçi olmayan istekleri kısıtlanmaktadır. Çocuğun onların bazı taleplerini de yerine getirmek zorunda kalması, kişilik yapısında ego olarak adlandırılan yeni bir sistemin gelişmesine yol açmaktadır. Ego kişilik yapısının gerçeklik ilkesine göre hareket eden ve kısmen de olsa bilinçli olan bölümdür. Bir bakıma kişiliğin "idare meclisi" gibi davranan ego gerçekliğin sınırları zorlanmadan bireyin içsel dürtülerinden kaynaklanan ihtiyaçlarının uygun bir biçimde nasıl karşılanabileceğini tayin etmektedir. Akıl yürütme, problem çözme ve karar verme gibi üst düzeydeki zihinsel işlevlere de sahip olan ego, idin gerçek dışı istekleriyle süperegonun bunların karşılanmasına yönelik yasaklayıcı tutumları arasında bir arabulucu işlevi görerek, idin gereksinimlerinin karşılanmasına çalışmaktadır. Kişiliğin üçüncü boyutu süperego, kişiliğin ahlaki yönünü temsil eder. Süperego, çocuğun ana-babalarından özümsemiş olduğu toplumsal kurallara, geleneklere, göreneklere ve ahlak

¹⁸ Gürhan Can, "Kişilik Gelişimi", *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, (Ed. Binnur Yeşilyaprak), (Ankara 2002), s. 112.

¹⁹ E. Geçtan, *Psikanaliz ve Sonrası*, s. 26.

²⁰ E. Geçtan, *Psikanaliz ve Sonrası*, s. 44.

kurallarına göre şekillenir.²¹ Gerçekten çok ideali temsil eder, hoşlanmadan çok kusursuzluğa ulaşmak ister. Süperegoyu ilgilendiren husus bir şeyin doğru ya da yanlış olduğuna karar verip, toplum ya da temsilcileri tarafından onaylanmış ölçütlere göre davranmaktır. Çok geniş anlamda id, kişiliğin biyolojik yönünü, ego psikolojik ve süpereo toplumsal yönlerini oluşturur denilebilir.²²

Freud'un görüşlerine bağlı kalarak sağlıklı bir kişilik yapısı için, kişiliğin bu üç boyutu arasındaki ilişkide denetimin egonun elinde olması gerekir. Gerek idin gerekse süperegounun gerçeklik ilkesi dışında hareket ettiği hatırlanırsa, kişilik gelişiminde bu iki sistemden herhangi birinin baskın olması hali bireyin düşünsel, duyuşsal ve davranışsal eylemlerinin de gerçeklikten uzak olması anlamına gelecektir. Sağlıklı bir kişilik gelişimi için bu üç boyutun olabildiğince "uzlaşabilmesi" ve "denge" içinde olması esastır.²³

Freud'un bilinçdışı kavramını daha sonra Jung, kişisel (öznel) ve ortak (kollektif) bilinçdışı olarak ele almıştır. İlki sadece kişisel yaşantılarla dolu iken ikincisi kişiler üstü, türsel bir bilinçdışıdır, herkeste ortak olup türün tamamına özgü olan ve kalıtsal, evrimsel bilinçsiz kompleksleri, yani türün evrimi boyunca yaşadığı şeyleri içerir.²⁴ Jung'a göre ortak yani kolektif bilindışının içeriği insanın yaşamı süresince, hiçbir zaman bilinçte yaşanmamıştır. Bu bilinçdışı insana atalarından aktarılan gizil imgeler topluluğundan oluşur. Bu imgeler insanın vaktiyle atalarının geliştirmiş olduğu davranışlara benzerlik göstermesine neden olan eğilim ve gizilgüçlerdir. İnsan doğarken belli bazı düşünme, hissetme, algılama ve davranış eğilimlerini de birlikte getirir. Bu eğilim ve gizil imgelerin gelişimi ve anlatım bulma yolları bireyin kişisel yaşantıları tarafından biçimlendirilir. Kollektif bilindışının içeriği arketipler (ilkörne, prototip) terimiyle adlandırılır. Arketiplerin sayısı, gerçek yaşam olaylarının ve objelerinin sayısına eşittir. Arketipler evrensel olup her insan aynı temel arketip imgelerine sahiptir. Bir çocuk dünyanın neresinde doğarsa doğsun anne arketipini de beraberinde getirir. Ancak çocuk yetiştirme biçimi bir ailede veya toplumda farklılıklar arzettiği için bireysel farklılıklar ortaya çıkar.²⁵

²¹ G. Can, "Kişilik Gelişimi", s. 113-114.

²² E. Geçtan, *Psikanaliz ve Sonrası*, s. 47-48

²³ G. Can, "Kişilik Gelişimi", s. 114.

²⁴ Selçuk Budak, *Psikoloji Sözlüğü*, Ankara 2003, s. 133.

²⁵ E. Geçtan, *Psikanaliz ve Sonrası*, s. 175-177.

Konu felsefe açısından ele alındığında hemen bütün filozofların birincil değerde önemli bir konu saydıkları bilince yönelik son derece değişik açıklamalar getirmiş oldukları görülür. Nitekim ilkçağlarda bilinç taşıyıcısı öznenin kendi üzerinde, yapıp etmeleri üzerinde kuşku götürmez bir egemenlik kurma yetisi taşıdığı düşünülmüştür. Sözgelimi bu bütünsel bilinç tasarımının en güçlü savunucularından Aristo, ister düşünsel ister duygusal olsun, bilinci insanın bütün etkinliklerini kapsayacak denli çok geniş bir anlamda kullanmıştır. Aristo'dan sonra iki büyük felsefe okulundan biri olan stoacılık da bilinci, insanın kendi tininden gelen “dolaysız sezgi”yle özdeş görmüştür. Bilinç terimini bugünkü anlamına çok yakın olarak ilk kez kullanan Locke, “kişinin zihninden geçeni algılaması” olarak tanımladığı bilinci, doğrudan bilinç edimlerinden türetmiştir. Böylece Locke, bilinci öznenin temeli yapmayı, bilince dayanarak “kişisel özdeşlik” olgusunu temellendirmeyi amaçlamıştır.²⁶ Bilincin düşünmeyle birlikte bulunması, herkesi kendisinin, kendim dediği şey yapması, kişinin kendini bütün başka düşünen şeylerden ayırt etmesini sağlayan şey olması, kişisel özdeşliğin dayanağı olduğunu göstermektedir. Ayrıca kişisel özdeşlik, büyük ölçüde bilincin geriye, geçmişteki herhangi bir düşünceye erişebilmesiyle mümkün olmaktadır. Kişilik geçmişe ait tecrübelerin bilincine bağlandığından, geçmişe ilişkin veriler unutulduğunda, aynı kişi olup olmama konusunda şüpheler doğar. Locke'ye göre, insanı kendisi yapan şey, bilinçtir. Kişisel özdeşlik yalnızca kendi geçmişiyle olan uyumuna bağlıdır. İnsan geçmişteki ve sonraki eylemlerinde aynı bilinci sergilerse o kişisel kendi olmayı sağlamıştır. Kişi, şimdi düşünce ve eylemleri üzerindeki bilgisiyle ve bilincin, geçmişteki ya da gelecekteki eylemlere uzanabildiği sürece, kendi olacaktır. Bilinçsiz kişilik olamayacağına göre, insanın kendi olabilmesi ve kişilik kazanması için, kendini, kendi bilinciyle oluşturmalıdır. Kendilik, bir andan daha uzun olan ve sürekli bir zaman içinde varolmuştur. Bu yüzden de, eskiden olduğu gibi, sonraki aylar, yıllar boyunca da sürmesine bir sınır konamadan devam edebilir, gelecekte de sürecek olan aynı bilinç aracılığıyla aynı kendilik olabilir. Bilince dayalı olarak bir bütünlük kazanan insan, kendinin bilincinde olduğu sürece kendi olur; ve kendiliği açıklayan şeyse sürekli olan bilinçtir.²⁷ Böylece bilinç, kişinin geçmişiyle şimdisi ve geleceği arasındaki en önemli

²⁶ S. E. Ulaş, *Felsefe Sözlüğü*, s. 233-234.

²⁷ A. Bıçak, “Tarih Bilinci”, *Felsefe Dünyası*, sayı: 20, (Bahar 1996), s. 47 ve ayrıca bkz. yine aynı yazar, “Cevdet Paşa'nın Tarih Bilinci”, *Ahmet Paşa, Vefatının 100. Yılına Armağan*, (Ankara 1997), s. 17-18.

potansiyel niteliğindedir.²⁸ Bilincin temel niteliğinin, insanın kendi üzerine eğilmesi olduğu görülmektedir. Bu manada bilinç, kendi durumunu kavrama ve kendini geleceğe ve geçmişe göre yeniden düzenlemedir. Locke'un yaklaşımında, kişinin kendine ait bilinci, büyük ölçüde geçmişteki yapıp etmeleriyle örtüşür. Buna geleceğe ilişkin düşünceler de eklenince kişilik, yada bilinç bir bütünlük olarak kendini oluşturmaktadır.²⁹

Bilinç konusu, Descartesçi felsefenin özne ile nesne ayırımının doğal bir sonucu olarak, modern felsefe döneminde yapılan hemen bütün düşünsel tartışmalara damgasını vurmuştur. Descartes felsefesinde bilinç, kendisi de içinde olmak üzere hem ruhun özünü hem de düşüncenin kendisini oluşturması bir yana varolan her şeyinde ana kaynağıdır.³⁰ Yeniçağ felsefesi, Descartes'le birlikte, bilinç ile zihni özdeşleştirmiş, bilinci zihne indirgemıştır.³¹ Düşün alanına "Cogito" kavramını önermiş olan Descartes için Cogito, en azından düşünen bir şey olarak varolduğunun bilincidir. Cogito, Descartes'in kendi bilincidir ve bir başka kuşku sürecinden geçmiş bireysel bir deneyimin sonunda ulaşılan bir hakikattir. Ama Descartes, kendi bedeni dış dünya ve diğer özbilinçlerle olan ilişkilerini, ulaştığı bu güvenli hakikatin üstüne temellendirmemiştir. Bu türden ilişkileri o bir başka dolayısıyla, "tanrılık güvencesi" ile temellendirmiştir.³² Onun için doğuştan gelen düşüncelerin kaynağı tanrıdır.³³ Bu nedenle Descartes'in önerdiği bilinç kavramı, toplumun ve evrenin dışında kalmış "asosyal" ve "akozmik" bir öz bilinç olmuştur.³⁴

Thomas Hobbes ise bilincin ve duyuların temelinde madde ve maddenin hareketinin var olduğunu belirterek, bilincin kendisinin maddeden hareketle açıklanamayacağını düşünen Descartes'e karşı çıkar. Çünkü Hobbes, bilinci kendi başına bağımsız bir entite olarak kabul etmez, Hobbes'a göre bilinç, duyuların vb. nin bir devamından ibarettir ve Hobbes için ruh, gayri maddî, bedene üstün fonksiyonları olan bir varlık, töz değildir.³⁵

²⁸ A. Bıçak, "Cevdet Paşa'nın Tarih Bilinci", s. 18.

²⁹ A. Bıçak, "Tarih Bilinci", s. 48.

³⁰ S. E. Ulaş, *Felsefe Sözlüğü*, s. 234.

³¹ D. Özlem, "Tarih, Bilim ve Bilinç", s. 19.

³² Süleyman Velioğlu, *İnsan ve Yaratma Edimi*, İstanbul 2000, s. 30.

³³ Descartes'e göre, zihinde yer alan düşünceler şunlardır: (...) düşüncelerden kimileri benimle doğmuş (innatae), kimileri yabancı ve dışardan gelmiş (adventitiae) ve kimileri de benim tarafımdan bulunmuş ve yapılmıştır. Bkz. Betül Çotuksöken, *Felsefeyi Anlamak Felsefe ile Anlamak*, İstanbul 2001, s. 41.

³⁴ S. Velioğlu, *İnsan ve Yaratma Edimi*, s. 30.

³⁵ Solmaz Zelyut Hünler, *Dört Adal, Hobbes-Locke- Berheley-Hume*, İstanbul 2003, s. 9.

Leibniz'e göre ise bilinç, tözün gerçek doğasını, tinin özünü kavramaya olanak tanıyan en yüksek düşünsel sezgidir. İlk bakışta bilinç konusuna bir hayli şüpheyle yaklaşması beklenen deneyciliğin kurucularından Hume'a göre ise bilinç, kendimizde sezgisine ulaştığımız açık seçik olgular çokluğunun toplamıdır.³⁶

Descartes'in önerdiği "yalnızca düşündüğünü düşünen" bir bilinç anlayışına karşı Kant, "transandantal ben" kavramıyla, düşün alanına "dünyayı düşünen bilinç" anlayışını kazandırmıştır. Transandantal ben, özbilinci ve özbilinç ile dış dünya arasındaki ilişkiyi içeren bir bilinçtir. Kant'a göre, "kendinin bilinci" ve "dış dünyanın bilgisi", birbirinin karşılıklı koşulu olan iki bilinç figürüdür. Ama bu "dış dünyanın bilgisi" ve dolayısıyla bu bilincin özelliği, onun "nesnel dünyasına" yönelik olmasıdır.³⁷ Kant'a göre bilinç, ilkece hiçbir koşulda "kendinde şeyler alanı"nın bilgisini ya da kavrayışını sunma yetisi taşımayan, önsel bir forma karşılık gelen "iç duyum" olarak betimlenmektedir. Bu manada bütün tasarımlar tek bir bilinçte bir araya geldiklerinden, bilinç olmadan hiçbir şeyin düşünülmesi, görüp tanınması mümkün değildir. Kant bilinci, genelde bütün bilme faaliyetlerinin evrensel koşulunu biçimlendiren "bende zaten bulunan bir tasarımın tasarımı" olarak tanımlamaktadır. Bütün bilmeleri mümkün kılan bilinç bu anlamda ancak bilmelerin doğasını ya da neliğini belirlemekten çok, biçimlerini veya nasıl olanaklı olduklarını açıklamaya yönelik bir yaklaşım içinde ele alınabilecek bir konudur.³⁸ Her bilebilme, bilen bir süjenin, bir bilincin varolması koşuluna dayanır. Bilinç, bu tür tasavvurların içinde ortaya çıktığı içi boş bir alan değildir. Her bilincin yapısında, bir "kendi kendisini bilme" de vardır. Ama bunun her zaman farkında olamayız. Bilen süje, çoğu kez baktığı ve kavramak istediği şeye o kadar dalar ki "kendisi"nin hemen hemen farkında olmaz. Ama, her objeyi bilmede, bir iç olanak olarak, kendisini bilme; bakan, deneyen, kavrayan, objeye yönelen "ben"i bilme vardır. Bilen bilincin yapısında, her an kendisine, "ben"e dönme yetisi vardır. Bu, her bilgi fenomeninin temelinde bulunan bir olanaktır.³⁹ Kant kendisini bilmenin "koşulu" ya da "nasıl olanaklı olduğu" ifadeleriyle, bilincin kesin değerlerini belirleme arayışı içinde olmuş felsefe geleneğinin dışında eleştirel bir felsefe konumuna taşımış bulunmaktadır. Kant bu noktada, bilinci bilinç

³⁶ S. E. Ulaş, *Felsefe Sözlüğü*, s. 234.

³⁷ S. Velioğlu, *İnsan ve Yaratma Edimi*, s. 30.

³⁸ S. E. Ulaş, *Felsefe Sözlüğü*, s. 234-235.

³⁹ Heinz Heimsoeth, *Immanuel Kant'ın Felsefesi*, (Çev. Takiyettin Mengüşoğlu), İstanbul 1986, s. 91-92.

yapanın, özbilince ya da kişisel özdeyişliğe ilişkin gönderimlerde bulunmadan, tümüyle biçimsel nitelikleri olduğu saptamasıyla yola koyulmuştur. Buna karşılık Hegel, hem bilinç felsefesinin içinden hem de dışından çalışmaya gayret göstererek, bir nesneyle ilişkisi olan bilinç ile bir özneyle bir başka öz-bilinçle ilişkisi bulunan öz-bilinç arasında bir ayrım yapmıştır. Bu noktada Kant ile Fichte'ye karşı bilinç ile özbilinç arasındaki farkı ıskaladıkları eleştirisini getirerek bu iki düşünürün de ilkece hiçbir zaman bilinmesi mümkün olmayan ama buna karşı öteki bütün öz-bilinçlere sanki birer şeylermiş gibi yaklaşan tümüyle egemen bir kendilik bilincinin koyutlanması gibi istenmeyen bir duruma yol açtıklarını söylemiştir.⁴⁰ Hegel'e göre, "özbilinç, ancak başka bir özbilinç için var olduğu ölçüde, kendinde ve kendisi için vardır". Hegel'in önerdiği özbilinç kavramı, özbilince giden sürecin, bir bireyin yaşamına sığmayacak kadar uzun, insan varlığı tarihine yayılmış bir süreç olduğunu ortaya koyar; ve "toplum" ile "tarih" boyutlarının özbilinç alanına katılmasıyla kavramın nasıl ve en gelişmiş biçimini kazandırdığını gösterir.⁴¹ Bununla birlikte Hegel, özneyi mutlak özne olarak tanrının planını tarihte gerçekleştiren bir aracı konumuna indirgemiş, dolayısıyla bu öznenin bilinci ve zihni her ne kadar tarih içerisinde bir gelişim ve değişme gösteriyorsa da tanrısal aklın ipoteği altına konulmuş oluyordu. Ancak bugün bilincin tarihsel/toplumsal bir ürün, insanlar arasılığın bir ürünü olduğu söylenebiliyorsa, bunda Hegel'in payı büyüktür. Bilincin bu tarihselliğiyle doğrudan bağıntılı olarak Brentano, bilincin ve bağlı olarak tüm zihinsel edimlerin yönelimsellik temelinde gerçekleştiğini belirtmiştir. Bilinç daima bir şeye yönelmiştir; o daima "bir şey hakkında"dır. Dolayısıyla o yöneldiği ve hakkında olduğu şeyle bağıntısı ve bağımlılığı içerisinde bilinçtir. İnsanın tarihselliği açısından görüldüğünde ise bu yönelimsellik, her çağ ve dönemde farklılıklar gösterir ki, bu bilinç denilen şeyin insanların yaşama biçimlerinin ürünü olarak, öznelerarasılık durumunu ve değişen bir şey olduğunu bir kez daha meydana çıkarır.⁴²

Bilinç konusu modern felsefede tek tek durumlardan ya da yaşantılardan hareketle oluşan bir parçalılıktan çok, bütün bir evreni kucaklayan tek parça bir bütünlüğün yaratıcı, etkin ve canlı kavrayışı olarak saltık bir kaynağa ya da tanrısal düzeyde bir aşkınlığa bağlanırken çağdaş felsefede özne ile nesne ayrımının sorun

⁴⁰ S. E. Ulaş, *Felsefe Sözlüğü*, s. 235.

⁴¹ S. Velioğlu, *İnsan ve Yaratma Edimi*, s. 31.

⁴² D. Özlem, "Tarih, Bilim ve Bilinç", s. 20.

haline getirilmesiyle birlikte öznenin bilinç dolayısıyla kendi üstünde kurduğu egemenliğine dayalı yetkinlik kurgusu da son derece şüpheli bir konuma düşmüştür. Öznenin üzerinde bilinç kaynaklı böyle bir güç kurulmasının ilkece olanaksız olduğunu en açık biçimde gösterenlerin başında Nietzsche gelmektedir. Nietzsche bilincin çoğu durumda gerçekleri görmek yerine bunları işine geldiği gibi yorumlayıp algıladığına ya da isteyerek görmezden geldiğine yönelik saptamasıyla, bilince yönelik değişik bir açıklama getirmiştir.⁴³ Antik ve Grek filozoflarını, bilinci yüksek ve en üst bir ruh durumu olarak görmelerinden dolayı eleştiren Nietzsche'ye göre,⁴⁴ “her yetkin eylem düpedüz bilinçsizdir ve artık istenmiş değildir: bilinç yetkin olmayan ve çoğu kez hastalıklı bir personel ruh durumunu ifade eder. Kişisel yetkinliğin iradeye bağlı olması, bilinçlilik olarak düşünülmesi, diyalektik aklın eseri olarak görülmesi, bir karikatür, kişinin kendini çürütmesinin bir tarzıdır. Bilinçliliğin derecesi hatta yetkinliği imkânsız kılar. Tiyatroculuğun biçimi”⁴⁵ ve “...hayatın yozlaşması bilincin olağanüstü yanlıya elverişliliğine bağlıdır. O en az içgüdülerle dizginlenir bu sebepten en uzun süre ve en esaslı şekilde yanlış müdahalede bulunur (hata yapar)”.⁴⁶ Nietzsche'nin gözünde bütün bir tarih boyunca bilincin gerçekliğinin kavranması için bakılması gereken yer “erk istenci”nin kendisini nasıl ve hangi kılıklar ya da maskeler altında açığa vurduğudur. Bu bağlamda Nietzsche'nin ortaya koyduğu “bilinç soy kütüğü”ne göre, başta “saltıklık” olmak üzere kendisine bir yığın değer atfedildiği, bütün bir felsefe tarihi boyunca kızılcı kıyametin koparıldığı “bilinçlenme” ülküsünün arkasında insanların hep daha güçlü olmayı istemelerinden öte bir şey yoktur.⁴⁷ Nitekim Nietzsche, “bütün sürükleyici gücün kudret iradesi olduğu, hiçbir fizikî, dinamik ya da pisişik gücün bunun dışında mevcut olmadığı belirgindir”,⁴⁸ “besbelli bilinçli oluş hayatın gelişmesinde ve kudretinin genişletilmesinde daha çok bir araçtır sadece. Bu sebepten bilincin alanının herhangi bir ayrıntısını, sevinç ya da maneviyat, hatta ahlakı en yüksek değer olarak kabul etmek bir naifliktir: ve belki de “dünyayı” onların içinden haklı görmek safdilliktir”,⁴⁹ “hedef “bilincin çoğaltılması” değildir, tersine kudretin yükseltilmesidir.

⁴³ S. E. Ulaş, *Felsefe Sözlüğü*, s. 236.

⁴⁴ Nietzsche, *Güç İstenci, Bütün Değerleri Değiştirir Denemesi*, (Çeviren: Sedat Umran), İstanbul 2002, s. 230 ve 233.

⁴⁵ Nietzsche, *Güç İstenci*, s. 160-161.

⁴⁶ Nietzsche, *Güç İstenci*, s. 330.

⁴⁷ S. E. Ulaş, *Felsefe Sözlüğü*, s. 236.

⁴⁸ Nietzsche, *Güç İstenci*, s. 341.

⁴⁹ Nietzsche, *Güç İstenci*, s. 349.

Bilincin faydalılığı o yükseltilmeye dahildir; sevinç ve acıda da durum budur” şeklinde görüşlerini belirtir.⁵⁰

Bilinçaltının varlığından ilk söz eden ve geçmişte hep düşünüldüğünün aksine, bilinçaltına gitmeksizin “bilincin bilinç olarak” anlaşılamayacağını belirten Schopenhauer’den esinlenen Freud, yukarıda belirtildiği gibi bilincin çoğu durumda eylemlerin ana dayanağı olamayacağını, pek çok insan davranışının kaynağının bilince çıkmamış bilinçaltı itki ve dürtülerin olduğunu ileri sürmüştür. Diğer taraftan yakın dönemlerde yapılan çalışmalarda, bilincin kişiliği oluşturan bütün edimlere içkin olduğunun düşünülmesine bağlı olarak, bilinçli davranış ile bilinçdışı davranış arasında yapılan ayırımın bütünüyle terk edildiği görülmektedir. Ayrıca yine yakın dönemlerde nörofizyoloji yönelimli bilişsel bilim kuramcıları, düş görme de dahil olmak üzere değişik bilinç durumlarını bellek ile bilinç arasında koparılamayacak denli iç içe geçmiş ilişkiye yoğunlaşmak yoluyla açıklamaya çalışmaktadırlar. Bilincin şaşmaz kesinlikte bilgi vereceğine ya da kavrayış sunacağına yönelik geleneksel varsayım, post-yapısalcı felsefeden büyük eleştiriler almıştır. Mesela, Nietzsche’den aldığı esinle Fransız felsefeci Bataille, hiçbir yanılıgı olmadığıyla övünen bütün bilinç ifadelerinin bulanık bir bilincin sabuklanmaları olmaktan öte bir değerleri olmadığını ileri sürmektedir. Felsefe tarihinde bilinç üstüne yapılan çalışmaların doğasında Husserl’in temellerini attığı görüngübilimsel felsefe yöntemiyle derin bir kırılma yaşanmıştır. Nitekim “bilinç her zaman ve her durumda hep belli bir şeyin bilincidir” ifadesiyle Husserl, bilincin doğası gereği taşımak durumunda olduğu yönelmişlik niteliğine dikkat çekerek, bilincine varılan ile bilincine varan arasındaki ilişkinin asla birinin diğerine indirgenmesi yoluyla kavranamayacağı gerçeğini dile getirmiş olmaktadır. Buna göre, kayıtsız koşulsuz yönelmişlik yoluyla kendisini açığa vuran bilinç, başta verili bir yeti olmayıp ancak bakanın baktığına etkin biçimde yönelmesiyle kurulan, yani inşa edilen bir kavrayıştır.⁵¹ Yöntem konusunda Husserl’i izlemiş olan Merleau-Ponty eşyayla bilinci kesin olarak birbirinden ayırır ve şöyle der: “Var olan her şey şey olarak ya da bilinç olarak vardır, bir orta yer söz konusu değildir”.⁵²

Marxçı gelenekte ise bilinç daha değişik şekilde ele alınmıştır. Her şeyden önce Marx felsefesi, Hegel felsefesinin eleştirisinden hareket ederek gelişen bir

⁵⁰ Nietzsche, *Güç İstenci*, s. 352.

⁵¹ S. E. Ulaş, *Felsefe Sözlüğü*, s. 236-237.

⁵² A. Timuçin, *Felsefe Sözlüğü*, s. 48.

düşünsel sistemdir.⁵³ Nitekim bu farklılığı Marx, “benim diyalektik yöntemim, Hegel’inkinden yalnızca temelde farklı değil, üstelik onun tam karşıtıdır. Hegel’e göre ‘ide’ adı altında bağımsız bir konu (subject) haline bile dönüşen düşünme süreci, gerçeğin yaratıcısıdır ve gerçek, ‘ide’nin fenomenal (dış-olaysal) biçimidir. Bana göre, bunun tersine, düşünme süreci, insan kafasında yansıyan ve düşünce biçimlerine dönüşen madde dünyasından başka bir şey değildir”.⁵⁴ Yine Engels tarafından yazılan Ludwig Feurbach’ta, buna göre zihnin (bilincin) doğadan (maddeden) önce geldiğini söylemek, idealist olmak demektir; doğayı ilke olarak tanımak da materyalist olmak demektir.⁵⁵ Diyalektik materyalizm bilinci maddeye bağlamaktadır. İnsan bilinci yüksek şekilde düzenlenmiş maddeye yani beyne özgü olan, maddi gerçeği yansıtma özelliğidir.⁵⁶ Nasıl ki insanın bilinci kendisinden bağımsız olarak var olan doğayı, yani gelişme halindeki maddeyi yansıtıyorsa, aynı biçimde sosyal bilinç de toplumun ekonomik rejimini yansıtır.⁵⁷ Böylece “bilincimiz dış dünyanın yalnızca bir imgesi”, bir yansımasıdır. Maddi olaylar dışımızda var oldukları halde, yansımaları, “dış dünyanın imgeleri içimizde mevcuttur”. Her yansıma yansıtılana oranla ikincildir. Bu nedenle bilinç maddeye oranla ikincildir.⁵⁸ Bilinç yaşamı belirlemez, aksine yaşam bilinci belirler ya da insanların bilinci varlıklarını belirlemez aksine onların toplumsal varlıkları bilinçlerini belirler ilkesi tarihsel materyalizmin önemli bir parçasıdır.⁵⁹

Çağdaş akımların hemen hepsinde bilinç, -baştan verili, olmuş bitmiş bir yetkinlik durumu olarak tasarlandığı geleneksel felsefenin tersine- kendisinde bütün bir geçmiş taşıyan, ileride gerçekleşecek bütün olanakları içermek anlamında hep geleceğe açılan, asla yaşanan “an”la ve “buradalık”la sınırlanamayacağından zamanla değişen,

⁵³ S. Velioğlu, *İnsan ve Yaratma Edimi*, s. 12-13.

⁵⁴ J. Stalin, *Diyalektik ve Tarihsel Materyalizm*, Ankara 1989, s. 12 ve yine ayrıca bak. Georges Cogniot, *Çağdaşımız Karl Marx*, Ankara 1996, s. 110.

⁵⁵ G. Cogniot, *Çağdaşımız Karl Marx*, s. 111.

⁵⁶ V. Afanasiev, *Felsefenin ilkeleri*, İstanbul, 1990, s. 111.

⁵⁷ V. Lenin, *Karl Marx ve Doktrini*, Ankara 1990, s. 57.

⁵⁸ Boguslavsky/Karpuşin/Rakitov/Çertikin/Ezrin, *Diyalektik ve Tarihsel Materyalizmin Alfabeti*, Ankara 2001, s. 90-92.

⁵⁹ Jorge Larrain, *Tarihsel Materyalizmi Yeniden Yapılandırma*, İstanbul 1998, s. 29-30. Jorge Larrain, Marx ve Engels’in bu yansıma teorisinden başka, bilincin sezinleyici karakterini ve aktif yanını da vurguladıklarını belirtir. Nitekim, “...Bu aktarılanlardan, bilincin sadece bir yansıma olmadığı, fakat aynı zamanda, zihinsel olarak tasarlayan insan pratiği sonucunda, maddi gerçeklik oluşturulmasına yardım ettiği sonucunu çıkarmak mümkündür. Bu nedenle bilinç değerlendirmesinde bazı çatışmalara... sahibiz. Bir yanda, bilinçten maddi yaşamın pasif yansıması olarak alt-üst yapı bağlamında söz edilir. Diğer yanda, bilinç, aktif ve tasarlayıcı bir öge olarak, pratik teorisi bağlamında ele alınır.” *a.g.e.*, s. 31-32.

dönüşen, başkalaşan, oluşa açık bir kategori olarak bambaşka bir çerçeveye oturtularak değerlendirilmektedir.⁶⁰

Bütün bunlardan sonra, denilebilir ki “bilinç, toplumsallık ve karşılıklı etkileşim temelinde, insanın duyguları, irâdesi, karakteri heyecanı, zihni, kanıları, sezgilerinin, vd. farkında oluşu” dur veya “bilinç; zihin, duyumsama, duygulanım, arzulama, irâde ve vicdanın, tarihsel/toplumsal koşulların değişmesiyle hep değişen farkındalığı olarak tanımlanabilir. Ve en nihayet bilinç, ne nesnenin basitçe yansıtıldığı bir ayna, ne de nesneye kendisini yansıtan tarihestü bir buyurgandır. Bilinç oluşturulan, birliktelik, öznelarasılık zemininde meydana getirilen ve değişik tarihsel dönemlerde, değişik kültür ortamlarında değişik kılıklar alabilen bir şeydir. Bilinç tarihseldir”.⁶¹

2.2. Tarih ve Konusu

Tarih kelimesinin Batı dillerindeki tüm karşılıkları (Latince: historia, İtalyanca: storia, Fransızca: historie, İngilizce: history, Almanca: historie), Grekçe istoria, istorein sözcüğünden gelir. Sözcük İon lehçesinde “bildirme”, “haber alma yoluyla bilgi edinme” anlamlarında kullanılmıştır. Attika lehçesinde ise sözcüğün görerek, tanık olarak bilme anlamlarının yanı sıra, çok daha geniş bir anlam içeriğiyle fizik, coğrafya, astronomi, bitki ve hayvan bilgisi ve hatta giderek “doğa bilgisi”ni kuşatacak biçimde kullanıldığı görülür. İstoria sözcüğüne insanların ve insan topluluklarının başından geçenleri kaydetme yoluyla edinilen bilgi anlamında ilk kez Heredotos kullanmıştır. İstoria, 18.yüzyılın ortalarına kadar, hem doğal olgular hakkındaki tanıklık bilgisi hem de insani-toplumsal olaylar hakkındaki haber-bilgi olarak anlaşılmıştır. Yani çift anlamlılık taşımıştır. Deyim 16. yüzyıldan itibaren, doğa biliminin gelişmesi ve diğer etkilerle çift anlamdan kurtulmaya başlamış ve sonraları sadece insani-toplumsal olayların bilgisi olarak kullanılmıştır.⁶² İstoria’nın doğu kökenli Sitâre/Esâtir (yıldız, uzak, felek, geçmiş) terimi ile bağlantısı olduğu yolunda görüşler bulunmaktadır.⁶³ Yine bu kelime Arapça’ya ustûre (efsane, mitoloji) olarak geçmiştir. Kuran’da cemi’ sigasıyla Esâtîr’el-Evvelîn (ilk zamanlarının hikayeleri) şeklinde

⁶⁰ S. E. Ulaş, *Felsefe Sözlüğü*, s. 237.

⁶¹ D. Özlem, “Tarih, Bilim ve Bilinç”, s. 19-21.

⁶² D. Özlem, *Tarih Felsefesi*, İstanbul 1996, s.17-18 ve istoria sözcüğünün çift anlamlılıktan kurtulması için bkz. *a.g.e.*, s. 40-41.

⁶³ Mustafa Öztürk, *Tarih Felsefesi*, Elazığ 1999, s.1.

zikredilir.⁶⁴ Günlük kullanımında tarih sözcüğü iki anlama gelir. Hem geçmişte meydana gelmiş olayları belirtir, hem de bu geçmişin tarihçilerin çalışmalarında yeniden kurulup aktarılmasını, yani bilim olarak tarihi ifade eder.⁶⁵

Tarihin birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlar, zaman içinde tarih anlayışlarında ve tarihçilik mesleğindeki değişim ve gelişmelere paralel olarak değiştiği gibi, bazen etkili değer ve bakış açıları da bu tanımların belirlenmesinde rol oynamıştır. Burada tarihle ilgili nispeten yakın, geçtiğimiz yüzyılda yapılan bazı tanımlara yer verilecektir. Léon E. Halkın tarihin metod, tenkid ve yardımcı ilimlerin müdahalesiyle ilmi olduğunu belirterek tarihi, “insanların geçmişini inceleyen ve onların sosyal kapsamlı eylemlerinin bir tablosunu takdim eden bir disiplin” diye tanımlar. Annales’in kurucularından Lucien Febvre tarihi “geçmişin bilimi, şimdinin bilimi” olarak tanımlamıştır.⁶⁶ Yine Annales’in ünlü temsilcilerinden ve tarihi, toplumsal bilimin bir boyutu, onunla tekvücut olarak gören Braudel’in de tarihle ilgili tanım sayılabilecek ifadeleri aşağıda belirtilecektir. “Tek bir tarih, tek bir tarihçilik mesleği değil de; meslekler, tarihler, bir meraklar, görüşler, olanaklar toplamı olduğunu, bu toplama yarın başka meraklar, başka görüşler, başka olanakların katılacağını belirten Braudel⁶⁷; “bana göre tarih, mümkün tüm tarihlerin toplamıdır -dünün, bugünün, yarının doktrinlerinin ve bakışlarının bir koleksiyonu-”;⁶⁸ “tarih bir süre diyalektiğidir; onunla, onun sayesinde toplumsalın, tüm toplumsalın ve böylece geçmişin ve tabii gene böylece şimdinin incelenmesidir, çünkü bunları birbirinden ayırmak mümkün değildir”;⁶⁹ “...şimdiyi anlamak için bütün geçmişi seferber etmektir”.⁷⁰ Görüldüğü gibi Braudel’e göre tarih, şimdinin incelenmesidir.

Tarihi yaşamla bütünleştiren İspanyol felsefeci Ortega, “...tarih demek, geçmişe yeniden can verme, geçmişini hayalinde yeniden yaşatmaktır. Tarih bir mumyalar müzesi olmaktan çıkmalı, gerçekte neyse o olmalıdır: Coşkulu bir

⁶⁴ Şahin Uçar, *Tarih Felsefesi Meseleleri*, İstanbul 1997, s. 15; *Tarih Felsefesi Yazıları*, Ankara 1994, s.11 ve Hilmi Ziya Ülken, *Felsefeye Giriş*, İstanbul 1958, s. 17.

⁶⁵ John Tosh, *Tarihin Peşinde*, (Çev. Özden Arıkan), İstanbul 1997, s. v. Ayrıca bkz. D. Özlem, *Tarih Felsefesi*, s. 11; Ayhan Bıçak, *Tarih Bilimi*, İstanbul 1999, s. 5; İsmail Özçelik, *Tarih Araştırmalarında Yöntem ve Teknikler*, Ankara 2001, s. 17; Alexandre Koyré, *Bilim Tarihi Yazıları 1*, (Çev. Kurtuluş Dinçer), Ankara 2000, s. 246.

⁶⁶ Fernand Braudel, *Tarih Üzerine Yazılar*, (Çev. Mehmet Ali Kılıçbay), Ankara 1992, s. 70-71, 112.

⁶⁷ F. Braudel, *Tarih Üzerine Yazılar*, s. 105.

⁶⁸ F. Braudel, *Tarih Üzerine Yazılar*, s. 64.

⁶⁹ F. Braudel, *Tarih Üzerine Yazılar*, s.112.

⁷⁰ F. Braudel, *Tarih Üzerine Yazılar*, s. 259.

canlandırma denemesi. Ölüme karşı açılmış bir şanlı savaştır tarih”⁷¹ ve “tarih, yaşamımız olan temel gerçeğin sistematik bilimidir. Dolayısıyla içinde yaşadığımız en kesin güncelliğin bilimidir. Eğer güncelliğin bilimi olmasaydı, konusu saydığımız şu geçmişi nerede arayıp bulabilirdik ki? Onun tersi, yani alışlagelmiş olan, geçmişi mazide kalmış, soyut ve gerçek dışı bir şeye dönüştürmek anlamına gelir, oysa geçmiş bizim bugünümüzü ayakta tutan canlı etkin güçtür. Uzaktan etki diye bir şey yoktur. Geçmiş ta uzaklarda, mazide değil buracıkta, benim içimdedir. Geçmiş benim -yani benim yaşamımdır” der.⁷²

Collingwood üzerinde de önemli etkisi olan Croce ise tarihin, geçmişi yaşanan anın gözlerinden ve o anın sorunlarının ışığında görmekten oluştuğu anlamında bütün tarihin “çağdaş tarih” olduğunu belirtmiştir.⁷³

İngiliz idealistlerden Oakeshott, tarihin bir anlama kipi olduğunu belirtir. Ona göre tarih, geçmişteki olayları, zamanlarında hiçbir zaman anlaşılmadıkları biçimde anlamaya çalışma çabasının bir ürünüdür. Tarihçiler tarafından yaratılan tarih, tarihçinin şimdiki zamana ilişkin güncel arzuları, hırsları ve sorunlarıyla sıkıca bağlantılı olan bir etkinliktir.⁷⁴

Tarihin çoğu kez yanlış olarak betimlendiği gibi ardarda gelen olayların öyküsü ya da değişimin açıklaması olmadığını belirten Collingwood⁷⁵ tarihi, düşünce tarihi olarak görür ve “düşünce tarihi ve dolayısıyla her tarih, geçmiş düşüncenin tarihçinin zihninde yeniden canlandırılmasıdır” der.⁷⁶

Tarih bilgisini geçmişe uzanan ikinci bir yaşam olarak gören Jacques Barzun ve Henry F. Graff tarihi, başka insanların yaşantılarını düşlemekle yaşanan bir deneyim olarak tanımlamışlardır.⁷⁷

Ariel ve Will Durant ise tarihi, sorunlu iki parçalılığı yönünden geçmişin olayları ve kaydı olarak tarif etmişlerdir.⁷⁸

Edward Hallet Carr ise, tarihi inceleyen tarihçinin bugüne ait, incelediği olguların ise geçmişe ait olduğunu ve tarihçi ile olguların birbirlerine muhtaç olduğunu

⁷¹ Ortega Y. Gasset, *Tarihsel Bunalım ve İnsan*, (Çev. Neyire Gül Işık), İstanbul 1998, s. 51.

⁷² O. Y. Gasset, *Tarihsel Bunalım*, s. 110-111.

⁷³ Edward Hallet Carr, *Tarih Nedir?*, (Çev. Misket Gizem Gürtürk), İstanbul 1996, s. 27.

⁷⁴ Kubilay Aysevener, *Collingwood'un Tarih Felsefesi*, Ankara 2001, s. 17-18.

⁷⁵ R. G. Collingwood, *Tarih Tasarımı*, (Çev. Kurtuluş Dinçer), Ankara 1996, s. 260.

⁷⁶ R. G. Collingwood, *Tarih Tasarımı*, s.257-258.

⁷⁷ Jacques Barzun-Henry F. Graff, *Modern Araştırmacı*, (Çev. Fatoş Dilber), Ankara 2001, s. 37.

⁷⁸ Will and Ariel Durant, *The Lessons of History*, New York, 1968, s. 14.

belirttikten sonra tarihi, “tarihçi ile olguları arasında kesintisiz bir karşılıklı etkileşim süreci, bugün ile geçmiş arasında bitmez bir diyalog” olarak tanımlar.⁷⁹

Collingwood’un aksine tarihi, geçmişte yaşamış olan insanların akıllarının tarihi olmaktan çok tarihçilerin akıllarının tarihi olarak belirten Keith Jenkins⁸⁰ tarihi, merkeze tarihçiyi alarak uzun bir tanıma tabi tutar: “İşlerini; epistemolojik, yöntembilimsel, ideolojik ve pratik konumları açısından karşılıklı tanınan yollarla yapan, ürünleri dolaşıma sokulduğunda; mantıken sonsuz ama aslında herhangi bir verili anda varolan ve egemen olandan marjinal olana uzanan bir tayf üzerinde tarihlerin anlamlarını dağıtıp yapılandıran güç ilişkilerine karşılık gelen bir dizi yararlanma ve suistimale konu olan, yaşadıkları zamanlar tarafından koşullandırılmış bir grup işçi (bizim kültürümüzde çok büyük oranda maaşlı tarihçiler) tarafından üretilen, görünüşte dünyanın bir yüzü, yani geçmiş üzerine değişken, problematik bir söylemdir”.⁸¹

E. Bernheim,⁸² M. Kütükoğlu,⁸³ E. Memiş,⁸⁴ Nurer Uğurlu,⁸⁵ M. Öztürk⁸⁶ ve Léon E. Halkın⁸⁷ tarih ilminin konusunun ancak insanların meydana getirdiği, insanı ve toplumu ilgilendiren olaylar, kültür ve uygarlık vs. sosyal değeri olan her şey olduğunu belirtirler. Ancak, Annales okulunun, özellikle Braudel ve Ladurie’nin tarihçiliğe kazandırdıkları insansız bölgelerin işlenmesi konuya değişik bir boyut getirmektedir. Braudel coğrafyayı, fiziki yapıyı tarih içine soktuğu gibi Ladurie de tabiat bilimlerinin tarihçi tarafından ne yönde kullanılabileceğini göstermiştir. Özbaran’ın belirttiği gibi “tarihi her zaman insanla, insanın yaptıklarıyla bütünleştirenlere karşı insansız alanları göstermektedir”.⁸⁸

Collingwood ise, tarih için keşfedilecek nesnenin salt olay değil, onda dile gelen düşünce olduğunu belirtir.⁸⁹ Tarihin çoğu kez yanlış olarak betimlendiği gibi ardarda gelen olayların öyküsü ya da değişimin açıklaması değildir. Tarihçi için asıl

⁷⁹ E. H. Carr, *Tarih Nedir?*, s. 37.

⁸⁰ Keith Jenkins, *Tarihi yeniden düşünmek*, (Çev. Bahadır Sina Şener), Ankara 1997, s. 58-59.

⁸¹ K. Jenkins, *Tarihi yeniden düşünmek*, s. 38.

⁸² E. Bernheim, *Tarih İlimine Giriş, Tarih Metodu ve Felsefesi*, (Çev. M. Şükrü Akkaya), İstanbul 1936, s. 3.

⁸³ Mübahat. S. Kütükoğlu, *Tarih Araştırmalarında Usul*, İstanbul 2001, s. 2-3.

⁸⁴ Ekrem Memiş, *Tarih Metodolojisi*, Konya 1995, s. 1.

⁸⁵ Nurer Uğurlu, “Tarih Nasıl Okutulmalıdır”, *Tarihin Talihsizliği, Tarih Öğretimi ve Öneriler*, (Derl. Abdülkadir Paksoy), Ankara 1997, s. 136.

⁸⁶ M. Öztürk, *Tarih Felsefesi*, s. 3-4.

⁸⁷ Léon E. Halkın, *Tarih Tenkidinin Unsurları* (Çev. Bahaeddin Yediyıldız), Ankara 1989, s. 4.

⁸⁸ Salih Özbaran, *Tarih ve Öğretimi*, İstanbul 1992, s. 39.

⁸⁹ R. G. Collingwood, *Tarih Tasarımı*, s. 257.

önemli olan düşüncedir. Olaylarla ancak bunlar düşünceleri dile getirdikleri sürece ilgilendir.⁹⁰ Doğa olaylarının tarihi olmadığını, bunun olabilmesinin baş koşulunun ise doğa olaylarının bir düşünen varlık ya da varlıkların eylemi olması ve bu eylemleri inceleyerek dile getirdikleri düşünceleri keşfedebilmemiz, bu düşünceleri kendi kendimize düşünebilmemizdir.⁹¹ Yine Collingwood her insan eyleminin tarihe konu olmadığını söyleyerek “ insanın yapıp ettikleri, onun hayvansal doğası, güduları ve arzuları denebilecek şeyle belirlendiği sürece tarihsel değildir, bu etkinlikler süreci doğal bir süreçtir. Bunun için, tarihçi insanların yiyip içmesiyle, uyumasıyla, sevişmesiyle ve böylece doğal arzularını doyurmasıyla ilgilenmez; bu arzuların gelenek ve ahlakça onaylanacak biçimde doyum bulduğu bir çerçeve olarak, düşünceleriyle yarattıkları toplumsal adetlerle ilgilendirir”.⁹²

Tarihin konusunun olaylar olmadığını vurgulayan Ortega, şunları belirtmiştir: “Oysa açık seçik bellidir ki, insanın başına gelen her olay onun kendi yaşamı çerçevesinde olup bitmektedir ve bu nedenle insan yaşamının olaylarından biridir; demek oluyor ki, falanca olayın asıl varlığı, gerçekliği başlı başına, görünüşteki öbürlerinden kopuk, ham hali değildir, o insanın yaşamında aldığı anlamdır. Aynı somut olay değişik insanların yaşamında birbirinden en ayrı gerçeklere karşılık verir. Damdan düşen kiremit kimliği belirsiz, umutsuz biri için bir kurtuluştur, ama bir imparatorluğun kurucusunun, genç bir dâhinin tepesine indiğinde evrensel önem taşıyan bir felaket olur. Çünkü insanoğlunun başına gelen bir olay hiçbir zaman öyle yalnızca olup biten bir şey değildir. İster bireysel ister toplu, tüm bir insan yaşamının işlevidir, öyle bir olaylar bütünüdür ki içinde herkesin devingen ve etkin bir rolü vardır. Aslına bakılırsa, insanın başına gelen tek şey yaşamaktır; kalan her şey yaşamın içindedir, o yaşamda tepkilere yol açar, o yaşamda bir değer ve bir anlam alır. Dolayısıyla, olayın gerçeği kendisinde değildir, her yaşamın bölünmez birliğindedir”.⁹³

Yine “tarih daha başlangıç aşamasında, daha ilk çabasında bile yorumlamadır, yani bir şeyi anlamlandırmadır; anlamlandırmak da her kopuk olayı tüm bir yaşamın, bir yaşam dizgesinin organik yapısına yerleştirmek demektir. Kuşkusuz gün gibi aydınlık olan bir uyarının ışığında, tarih dosdoğru geçmiş olayların araştırması olmaktan çıkıp,

⁹⁰ R. G. Collingwood, *Tarih Tasarımı*, s. 260.

⁹¹ R. G. Collingwood, *Tarih Tasarımı*, s. 351.

⁹² R. G. Collingwood, *Tarih Tasarımı*, s. 259.

⁹³ O. Y. Gasset, *Tarihsel Bunalım*, s. 47-48.

biraz daha karmaşık bir başka şeye dönüşüyor: İnsan yaşamlarının o nitelikleriyle nasıl gelişmiş olduklarının incelenmesine. Dikkat buyrulsun, insanların başına gelenlerin araştırması değil, çünkü gördüğümüz gibi, insanın başına gelenler ancak yaşamının tamamının nasıl olduğu bilinirse anlaşılabilir”.⁹⁴

2.3. Tarihin İncelenme Sebepleri

Stearns, tarihin niçin incelendiğini sorarak ekler; “tarihçiler kalp nakli yapmıyor, anayol inşa etmiyor ya da suçluları tutuklamıyor. Çok haklı olarak eğitimin yararlı amaçlara hizmet etmesini bekleyen bir toplumda, tarihin görevlerini betimlemek mühendisliğin ve doktorluğununki betimlemekten daha zordur. Tarih aslında çok faydalı ve zorunludur, ama tarih incelemesinin ürünleri diğer bazı disiplinlerden gelenlerden daha az somut, bazen de daha az acildir”.⁹⁵ Tosh’a göre, “kimi zaman, çağdaş toplumun portresi, değişim deneyimi bu topluma egemenmiş gibi çizilir. Teknolojik yeniliklerin inanılmaz hızı, geleneksel değerlerle bağlılıkların aşınması, seçmenlerin kaypaklığı, uluslararası ilişkilerdeki istikrarsızlık, geçmişten köklü biçimde farklı bir dünyada yaşamakta olduğumuzun kanıtları olarak sunulur zaman zaman. Böyle bir dünyada, artık, bir tarih kavrayışına sahip olmanın ve tarihten dersler çıkarmanın gereksiz hale geldiği öne sürülür. En hafif deyişle, yüzeysel bir değerlendirmedir bu”.⁹⁶ Her şeyden önce hepimiz günlük yaşantımızda; konuşmalarımızda, mesleğimiz ve çalışmalarımızda, bir önceki günün haberlerini veren gazeteleri okumamızda, arkadaşlarımızla buluşma nedenlerimizde, günce tutmamızda, karar verme aşamamızda vs. bilinçli veya bilinçsiz tarihle iç içeyizdir.⁹⁷ Arthur Marwick, profesör Conyers Read’in deyişiyle günümüz toplumlarında tarihin bir endüstri haline geldiğini ve bunun tarihin bir ihtiyaç olduğunu gösterdiğini belirtir. Toplumsal yaşamda sürekli tarihsel bilgilere başvurur, değerlendirmeler yaparız. Devlet başkanlarını karşılaştırmak istediğimizde, ekonomik sorunların nedenleri vs. sınırsız sayıda amaçlarla tarihin yardımına ihtiyaç duyarız.⁹⁸ David Thomson, “modern toplumda yaşayan tek kişiler olarak onu çalışmanın, bizim için (ve bize) ne getireceği umudu geçmişi önemli yapar.

⁹⁴ O. Y. Gasset, *Tarihsel Bunalım*, s. 48.

⁹⁵ Peter N. Stearns, “Why Study History” American Historical Association <http://www.historians.org/pubs/Free/WhyStudyHistory.htm> 24.05.2005.

⁹⁶ J. Tosh, *Tarihin Peşinde*, s. 3.

⁹⁷ J. Barzun-H. F. Graff, *Modern Araştırmacı*, s. 6-11.

⁹⁸ Abdullah Kaya, “The Nature Of History” Üzerine bir değerlendirme”, www.abdullahkaya.org/marwick.doc 22.04.2003.

Böyle bir iddia ile kıyaslandığında, tarih araştırması adına yapılan bütün diğer iddialar ikinci planda kalır; gerçek oldukları zaman bile. Eğer bunlardan hiçbiri gerçek olmasaydı dahi, insanoğlunun bu faaliyetten elde edeceği entelektüel, duygusal ve ruhsal hoşnutluk için tarih çalışmak hâlâ geçerli sayılırdı⁹⁹ ve yine “geçmişin önemli sayılması inancı o denli evrenseldir ki öyle olmadığını tartışmak uygun düşmez. Bir kimsenin ana-babasını ve atalarını bilme isteği çok doğal bir arzudur. Hararetle aile soy kütükleri ve nesepleri peşinde koşan aşırı ve eksantrikleri saymazsak bu tamamen mantıklı bir istektir”¹⁰⁰ diyerek tarihi incelemenin ne kadar doğal bir durum olduğuna dikkati çeker.

Tüm insanların, kendilerinden daha yaşlı insanlarla birlikte yaşamalarından dolayı geçmişin bilincinde olduğunu, her toplumun, tarihçileri ilgilendirebilecek bir geçmişe sahip olduğunu belirten Eric Hobsbawm “dolayısıyla geçmiş, insan bilincinin sürekli bir boyutu; insan toplumunun kurumları, değerleri ve diğer kalıplarının kaçınılmaz bir bileşenidir. Tarihçilerin önündeki problem de toplumdaki bu “geçmiş duygusu” nun doğasını analiz etmek ve bu duygudaki değişiklikler ile dönüşümlerin izini sürmektir” der.¹⁰¹ Arnold Toynbee, insanlığın başından geçen olayların, yani tarihin özellikle genişlemesine (panoramik) incelenmesi gerektiğini belirterek bu gerekliliğin en güçlü ve saygı değer sebebinin merak olduğunu belirtir.¹⁰² İnsanlığın ya tek bir aile biçiminde birleşmek ya da yok olmak seçenekleriyle karşı karşıya bulunduğunu belirten Toynbee’ye göre insanlık tam anlamıyla refah ve güvenlik içinde olsaydı yine de merak, onu, tarihi incelemek için harekete geçirecektir.¹⁰³ Tarih incelemelerinde siyasi gayelerle gerçeği çarpıtmanın hem fikir hatası, hem de ahlâkî bir suç olduğunu belirten Toynbee “gerçek, sadece gerçeği bulmak için aranmalı; yoksa siyasi olsun, başka bakımdan olsun, pratik faydalar için aranmamalıdır. Gerçeği araştırırken, insanlar, bütün ilgilerinden bütün hislerinden sıyrılmalıdır. İnsanın, belli başlı ilgilerini bir yana atarak, sırf gerçeği öğrenmek için onun peşine düşmesine, “merak etme” denmektedir” der.¹⁰⁴

⁹⁹ David Thomson, *Tarihin Amacı*, (Çev. Salih Özbaran), İzmir 1983, s. 4.

¹⁰⁰ D. Thomson, *Tarihin Amacı*, s. 5.

¹⁰¹ Eric Hobsbawm, *Tarih üzerine*, (Çev. Osman Akınhay), Ankara 1999, s. 17.

¹⁰² Arnold Toynbee, *Tarih Bilinci*, İstanbul 1978, (Çev. belirtilmemiş), s. 48.

¹⁰³ A. Toynbee, *Tarih Bilinci*, s. 10.

¹⁰⁴ A. Toynbee, “Tarihin Faydası ve Değeri”, *Tarih Üzerine İki Konferans*, (Çev. Özcan Başkan), (İstanbul 1962), s. 36.

Şüphesiz yukarıda belirttiklerimiz dışında en önemli amacımız insan olarak kendimizi tanımaktır. Tarih üzerinde tefekkürün, tenkit zihniyetinin teşekkülüne katkıda bulunduğunu, insanı tanımaya yardım ettiğini belirten Halkın, “insan geçmişini ne kadar iyi tanır, onun o ölçüde daha az kölesi olur” der.¹⁰⁵ Collingwood, tarih ne içindir? başlığı altında “benim yanımda, tarihin insanın kendine ilişkin bilgisi “için” olduğu. Kendini bilmesinin insan için önemli olduğu düşünülür genellikle: Kendini bilme burada salt kendi kişisel özelliklerini, onu öteki insanlardan ayıran şeyleri bilme değil, insan olarak yapısını bilme demektir. Kendinizi bilmeniz, ilkin bir insan olmanın ne demek olduğunu bilmeniz. İkincileyin olduğunuz insan olmanın ne demek olduğunu bilmeniz, üçüncüleyin olduğunuz insan olmanın ve başka biri olmamanın ne demek olduğunu bilmeniz anlamına gelir. Kendiniz bilmeniz ne yapabileceğinizi bilmeniz anlamına gelir; kimse ne yapabileceğini denemeden bilmediği için de, insanın ne yapabileceği konusundaki tek ipucu ne yaptığıdır. Öyleyse, tarihin değeri bize insanın ne yaptığını, böylece insanın ne olduğunu öğretmesidir”.¹⁰⁶

Şüphesiz tarihin incelenmesi insan gerçeğinin yanı sıra insanların oluşturduğu toplumlar ve toplumsal kimlikleri açısından da önemlidir. Toplumların gelenekleri kalıtsal davranışları, yasa ve kurumları, ancak tarihleri ile açıklanabilir.¹⁰⁷ Tosh, “tarih, kolektif bellektir, insanların kendi toplumsal kimlik kavramlarını ve geleceğe ilişkin beklentilerini oluşturmalarını sağlayan deneyimlerin toplamıdır” diye belirtir.¹⁰⁸ Birey ya da toplum olsun kendi kimliğini, sahip olduğu tarihi sürecin kendisine kazandırdığı niteliklerle elde etmektedir. Özellikle toplumsal kimlik tarihe tümüyle bağlıdır. Kültürel sistemin taşıdığı toplumsal kimliğin devamını sağlamak tarihten beklenenler arasındadır.¹⁰⁹ Bıçak’ın belirttiği gibi, “geçmiş, insanlığın, toplumların, bireylerin kimlik kartıdır. Hangi durumda olurlarsa olsunlar, kimlik kartları olarak geçmişlerini sürekli yanlarında taşırlar”.¹¹⁰ Stearns ise tarihi incelememizin en önemli iki nedeninin tarihin bize insanları ve toplumları anlamamızda yardım eden ve yine

¹⁰⁵ L. E. Halkın, *Tarih Tenkidi*, s. 9.

¹⁰⁶ R. G. Collingwood, *Tarih Tasarımı*, s. 40-41.

¹⁰⁷ D. Thomson, *Tarihin Amacı*, s. 4-5.

¹⁰⁸ J. Tosh, *Tarihin Peşinde*, s. 3.

¹⁰⁹ A. Bıçak, “Tarih Bilinci”, s. 50-51.

¹¹⁰ A. Bıçak, *Tarih Bilimi*, İstanbul 1999, s. 7; *Tarih Düşüncesi III, Tarih Felsefesinin Oluşumu*, İstanbul 2004, s. 18

bununla bağıntılı olarak bize değişimi ve içinde yaşadığımız toplumun nasıl oluştuğunu anlatan materyaller sunması olduğunu belirtir.¹¹¹

Tarihe bakışımızın bir yönü de günümüzü ve yarınımızı daha iyi değerlendirebilme isteğidir. Tarihin amacını oluşturan ‘geçmişin anlaşılması’, bugünün ve geleceğin de daha iyi anlaşılmasını sağlar.¹¹² Aslında bu da insanın kendini tanıma isteğiyle bağlantılıdır. Thomson “her hangi bir zaman kesitinde, günümüzün, tüm geçmişin sonucu olduğu duygusu, bütün çağlar boyunca ve çoğu kişilerce derinden ve kendiliğinden inanılan inanç olarak karşımıza çıkmaktadır” der.¹¹³ Carr, “çağdaş insan, daha önce görülmemiş bir derecede kendi varlığının bilincindedir, bu nedenle de tarihin bilincindedir. Geçip geldiği belirsiz pırıltıları, varmakta olduğu belirsizliği aydınlatabileceği umuduyla, coşkuyla incelemekte, tersine olarak da, önünde uzanan yol hakkında ki arzuları ve endişeleri ardında kalanların anlayışını güçlendirmektedir. Geçmiş, bugün ve gelecek tarihin sonsuz zinciri içinde birbirlerine bağlıdır” diyerek bu durumu belirtir.¹¹⁴ Lacoste, “bugün biz önemli, tarihte eşi görülmemiş olaylar yaşıyoruz; halkların çoğu insanlığın bugüne kadar hiç karşılaşmadığı ölçüde kapsamlı ve trajik sorunlarla uğraşmak zorunda. Bu yüzden geçmişin canlandırılması geleceği anlamak bakımından hiçbir zaman bu kadar önemli olmamıştı. Geçmişin canlandırılması güncel bir soruna dayanıyor ve güncel bir sorunu çözmeyi amaçlıyor” der.¹¹⁵ Afşar Timuçin ise “insan geçmişi olan bir varlıktır, geçmişi bugününü belirleyen bir varlıktır. Bu kendimizle ilgili ilk sezgimizde ortaya çıkar. O ayrıca kendini geçmişe göre kuran bir varlıktır. Geçmiş zamanlarımız bugünümüzü koşullamasaydı, geçmişiyile açıklanan bir dünyamız olmasaydı gerilere bakma isteği duymayacaktık. İnsan dünyasında her şey ancak geçmişe götürülerek kavranabilir. Tarihe zorunlu olmak budur işte. Tarihselliğimiz bir zorunluluk olmasaydı, gerilere bakma isteğimiz boş bir merak olurdu” der.¹¹⁶ Geçmişe kendi gerçeğimizi tanımak için baktığımızı ve insanın kendini tanımak zorunda olan bir varlık olduğunu belirten Timuçin, “kendimi bilmezsem yarınımı nasıl belirleyebilirim” diyerek yarınımızın oluşturulmasında bunun

¹¹¹ P. N. Stearns, “Why Study History”.

¹¹² E. H. Carr-J. Fontana, *Tarih Yazımında Nesnellik ve Yanlılık*, (Çev. Özer Ozankaya), Ankara 1992, s. 18.

¹¹³ D. Thomson, *Tarihin Amacı*, s. 5.

¹¹⁴ E. H. Carr, *Tarih Nedir?*, s. 158-159.

¹¹⁵ Yves Lacoste, *Tarih Biliminin Doğuşu, İbni Haldun*, (Çev. Mehmet Sert), İstanbul 2002, s. 14.

¹¹⁶ A. Timuçin, “Tarih Bilinci ve Tarih Felsefesi”, *Felsefelogos*, 9, (Ocak 2000), s. 26.

gerekliliğini ortaya koyar.¹¹⁷ Kılıçbay da, “tarihe niye meraklıyız? Atalarımızın şanıyla gurur duymak için mi? Her toplum eğer isterse, kendine şanlı bir geçmiş inşa edebilir, bunun istisnası yoktur. Tarihe merak duymamızın ve bu alana kıt kaynaklarımızın bir bölümünü tahsis etmemizin asıl nedeni bugünü, “bize ait olan bugünü” daha iyi anlayabilmek, çözümleyebilmek ve geleceği daha güvenilir temeller üzerinde inşa edebilmektir” diyerek tarihin önemini belirtir.¹¹⁸

Bugünümüzü aydınlatmada tarihin bize sağladığı, veya tarihi incelememizin bir sebebi de tecrübedir. Tarihin insanlara, doğru neticelere varmaları için yön veren bir düşünce tarzı olduğunu belirten Kütükoğlu, bütün insanların geçmişi öğrenmek ve ondan tecrübe kazanmaya ihtiyacı olduğunu belirtir.¹¹⁹ “Tecrübeler, hem bireylerin hem de gurupların, nasıl davranacakları, sorunlarla nasıl baş edecekleri ve geleceği nasıl planlayacakları hakkında karar verebilmeleri için bir öz imge ve bir temel yaratır”.¹²⁰ Toynbee’de “şurası kabul edilmelidir ki, ileriye bakarken, hareketlerimizi ayarlarken, hemen önümüzdeki geleceğe ışık tutacak şey de, gene, geçmişe ait tecrübelerimizdir.” diyerek tecrübenin önemini belirtir. Görüldüğü gibi tarihin incelemesinde insanın kendini ve toplumunu tanıma isteği, tecrübe gereksinimi ve bugünle geleceğin anlaşılması arzusu iç içedir. Bununla birlikte Toynbee bu tecrübelerin bize matematik kesinlikte bir tahmin yeteneği kazandıramayacağını da ekler.¹²¹ Gerçekten de tarih ilminin çalışma metotlarından dolayı günümüzü açıklama ve yarınımızı kestirmede, tahmin etmede bize sunabileceği kesin şeyler yoktur. Léon Halkın, “... o, matematik gibi soyut ispatlamalardan ibaret değildir. Tabiat ilimlerinde olduğu gibi uygulama yoluyla doğruluğu tahkik edilemez. Nihayet o, önceden görmeye imkan sağlayan kanunlarla sonuçlanmaz” ve yine “tarih, çok sayıda bilinmeyen ve değişken ihtiva etmektedir. Bu sebeple de onun, kanunlar, diğer bir ifadeyle, hem geçmiş hem de gelecek için geçerli neticeler çıkarması güçleşmektedir. Külli tarihin tabii akışını duyularımız tam olarak algılayamamaktadır” der.¹²² Nitekim Dilek’te “tarihin bilim olarak geleceği tahmin etmede genellemeler yapabileceği sihirli kanunları yoktur (Ancak tarihin bugünümüz ve yarınımız için bize bakış açıları kazandırabileceğini

¹¹⁷ A. Timuçin, “Tarih Bilinci”, s. 27.

¹¹⁸ M. Ali Kılıçbay, “Osmanlıya requiem”, *Düşünen Siyaset*, 7-8, (Ankara 1999), s. 13-14.

¹¹⁹ M. Kütükoğlu, *Tarih Araştırmalarında Usûl*, s. 4.

¹²⁰ David E. Kyvig-Myron A. Marty, *Yanıbaşımızdaki Tarih*, (Çev. Nalan Özsoy), İstanbul 2000, s. 3.

¹²¹ A. Toynbee, “Tarihin Faydası”, s. 30-31.

¹²² L. E. Halkın, *Tarih Tenkidi*, s. 5-6.

bilmemiz gerekir)” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.¹²³ Tarihin bilinmesinin geleceği düşünmek için zaruri olduğunu söyleyen Halkın, Paul Valery’nin “tarih bize önceden görme imkanı pek vermez, fakat, zihnin bağımsızlığı ile ortak olduğundan bizim daha iyi görmemize yardım edebilir” diye cümlelerini aktarır.¹²⁴ Tosh’a göre de “ tarih bilgisi, kesin öngörüler için değil, toplumsal, siyasi ya da ekonomik eğilimlerin geleceğe projeksiyonu için zemin sağlar; bu da, gelecekteki olayların gerçekleşeceği koşulları çok güçlü bir şekilde görebilmemize olanak verir”.¹²⁵ İnsanlığın tarihsel evriminin izini sürmenin amacının gelecekteki olabilecekleri önceden görmek olmadığını belirten Hobsbawm ise bu konuda, “tarihin yapabileceği, genelde tarihsel değişimin, özelde ise insan toplumlarının son birkaç yüzyılda dramatik ölçüde hızlanmış ve kapsamlı değişikliklerle gerçekleştirdiği dönüşümlerin genel şemaları ile mekanizmalarını keşfetmektir. İşte, çağdaş toplumla ve onun gelecekteki olanaklarıyla doğrudan ilintili olan şey, tahminler ya da umutlardan ziyade budur” der.¹²⁶

Şüphesiz tarihle ilgilenmemizin bir nedeni de geçmişle ilgili daha güvenilir bilgilere ulaşma arzusudur. Çağdaş tarih üzerine tez hazırlayan Erdal Aslan, yakın tarih ile ilgili olarak, inandırıcılıkları ciddi bilimsel çalışmalar tarafından sorgulanmadıklarında, yakın geçmişin kaba mitler için çok bereketli bir toprak olduğunu, çağdaş tarihin ihmal edilmesinden doğabilecek tehlikeli sonuçları kestirmenin hiç de güç olmadığını belirtir. Erdal Aslan “bu tür politik kullanımlar bir yana, çağdaş tarihi araştırmanın en önemli gerekçesini, güvenilir bir yakın geçmiş bilgisine sahip olma arzusu oluşturur. Tarihçilerin sosyal görevi, yaşadıkları topluma geçmişi kavramalarını sağlayacak bilgi ve yorumları sunmaktır. Bu durum, politikacıların devam eden eylemlerini savunmak için geçmişi sömürmelerinden oldukça farklı bir anlam içerir. Çağdaş tarihçileri araştırmaya iten gerekçe, politikacılara rehberlik etmek gibi bir kaygı değildir kuşkusuz” demektedir.¹²⁷ Şüphesiz Aslan’ın belirttikleri sadece yakın geçmiş için değil, tüm geçmiş için de geçerlidir.

Dünyada, her devletin tarihe önem vererek onu incelemesinin ve öğretmesinin en önemli nedenlerinden biri insanların bir ulus kimliği kazandırma ve böylece

¹²³ Dursun Dilek, *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünme Gelişimi*, Ankara 2001, s. 41.

¹²⁴ L. E. Halkın, *Tarih Tenkidi*, s. 8-9.

¹²⁵ J. Tosh, *Tarihin Peşinde*, s. 19.

¹²⁶ E. Hobsbawm, *Tarih Üzerine*, s. 48-49.

¹²⁷ Erdal Aslan, *Çağdaş Tarih Öğretiminin Yeri ve Sorunları*, (Dokuz Eylül Üniversitesi Basılmamış Doktora Tezi), İzmir 1998, s. 35.

varlığını sürdürebilme politikasıdır. Unutmamak gerekir ki tarihin bilimsel bir disiplin olarak doğuşu ve yerleşikleşmesi, ulus devletlerin kurumlaşmalarıyla başlar. Hiçbir ideoloji, ulus-devletin ideolojisi olan milliyetçilik kadar tarihe ihtiyaç duymamıştır.¹²⁸ Tosh'a göre, Tarih, muhtemelen ulusal bilincin şekillenmesinde dilden bile daha büyük bir güçtür. Avrupa kıtasında milliyetçiliğin gelişiminin doruğuna çıktığı, bir yandan da tarihin, eğitim ile araştırmada birincil önem kazandığı 19. yüzyıl için bu daha da geçerlidir.¹²⁹ Bu yüzyılın ikinci yarısında, okullarda ve üniversitelerde tarih eğitimi ulusçuluğun yayılmasıyla orantılı olarak artmış ve ulusal kimlik yaratma ve güçlendirmede bir araç haline gelmiştir.¹³⁰ Ulus devletlerin oluşmasıyla, bunlara bitişik bir tarih anlayışının ortaya çıkışı birbirini izler. Bazen tarih çalışmaları ulus devletlerin oluşumunda referans olurken bazen de ulus devletler oluşumlarının akabinde kendi tarihlerini yaratmaya girişmişlerdir.¹³¹ Ancak bu amaca dayanan tarih incelemeleri ve öğretimi resmi tarih anlayışları çerçevesinde, önemli ölçüde ön yargılardan dolayı en çok saptırılmaya müsait olan tarihtir. Nitekim Thomson "hangi davranış içine girilirse girilsin, modern zamanların tarihçiliğinde ön yargının en yaygın ve en sinsi olan biçimi, milliyetçilik ve vatanseverlik tutkusundan kaynaklanan biçimdir" diye bu durumu belirtirken¹³² Hobsbawm'da "nasıl haşhaş, eroin müptelâlığının hammaddesiye, tarih de milliyetçi, etnik yada fundamentalist ideolojilerin hammaddesidir. Geçmiş, bu ideolojilerin asli öğelerinden birisi, belki de asli öğesidir. Eğer amaca uygun bir geçmiş yoksa her zaman için yeniden icat edilebilir. Aslında şeylerin doğasında genellikle tümüyle uygun bir geçmiş de yoktur, çünkü bu ideolojilerin meşru olduğunu iddia ettikleri fenomen, eskiye dayalı ya da ebedi olmayıp, tarihsel açıdan yeni bir fenomendir. Bu durum, güncel versiyonlarıyla (Ayetullah Hümeyni'nin İslâm Devleti versiyonununun geçmişi 1970'lerin başından daha geriye uzanmaz) dinsel fundamentalizm için geçerli olduğu kadar, çağdaş milliyetçilik için de geçerlilik taşımaktadır. Geçmiş

¹²⁸ Suavi Aydın, *Kültür-Kimlik Modelleri Açısından Türk Tarih Yazımı*, (Hacettepe Üniversitesi Basılmamış Doktora Tezi), Ankara 1997, s. 80.

¹²⁹ J. Tosh, *Tarihin Peşinde*, s. 5.

¹³⁰ Büşra Ersanlı Behar, *İktidar ve Tarih, Türkiye'de "Resmi Tarih" Tezinin Oluşumu (1929-1937)*, İstanbul 1992, s. 20-21.

¹³¹ S. Aydın, *Türk Tarih Yazımı*, s. 80.

¹³² D. Thomson, *Tarihin Amacı*, s. 16.

meşrulaştırır. Geçmiş, övünülecek fazla bir şeye sahip olmayan şimdiki zamana daha şerefli bir arkaplan sunar”.¹³³

“Milliyetçiliğin aşırısı, duygusallık temeline oturduğu için, objektifliğin az, tarafgirliğin yoğun olduğu bir sistemdir”.¹³⁴ Bu da tarihin yazımını etkileyecektir. Şüphesiz tarihçi bir ulusa mensuba bağlı kalmakla beraber, Özbaran’ın da belirttiği gibi, “tarih çok sesliliklidir, yenilenmedir; “milli sınırlar” ve “milli konular” çerçevesinde olsa bile, geçerliliği uluslararası ölçülerdeki ortak noktaların asgarisi içinde kalabilmektedir. Tarih yazarken veya öğretirken çığneyip geçemeyeceğimiz ve “çağdaş” diye tanımladığımız değerleri takip etmek, hattâ bu değerleri geliştirmek, yenilemek zorunda olduğumuzu unutmamalıyız”.¹³⁵ Milli övünç ve iftiharın gençlere ve vatandaşlara öğretilmesi gerektiğini, ancak bu işin tarihçilere değil, yazarlara düştüğünü belirten Ercüment Kuran, demokrasiyle yönetilen ülkelerde ilim adamları ve tarihçilerin görevinin gerçeği aramak olduğunu ekler.¹³⁶

Bununla birlikte “devletin tarihe olan ilgisinin kaynağı, sadece uyruklar arasında ulusal bir mutabakat geliştirmek istemesi değildir. Engellenmemiş bir tarih araştırmacılığının ne kadar yıkıcı olabileceğinin farkına varılmasından da kaynaklanır. Geçmişini bilmek demek, işlerin hep bugünkü gibi olmadığını bilmek demektir ve bu, gelecekte de mutlaka aynı olmayabileceğini gösterir. Tarih yerleşmiş düşüncelere kuşkuyla bakılmasına zemin hazırlayabilir. İşte bundan dolayı, totaliter toplumlarda, şimdiki zamandan zararsız bir kaçış olarak görülmez. Kimi durumlarda devlet, tarihin bu yıkıcı potansiyelini elinden almaya uğraşır.” Böylece bugünün eleştirilmesini engellemek için geçmiş hasır altı edilir.¹³⁷ Görüldüğü gibi devlet veya iktidar, tarihle doğası gereği ilgilenir. Meşrulaştırma işlevinden dolayı, geçmişin kullanımı iktidarlarca vazgeçilmez olup, tarihin yazımı, egemen grupların görüşlerini yansıtırçasına onların reklamını üstlenmiştir. Özellikle demokrasi geleneğini tam olarak oturtamamış

¹³³ E. Hobsbawm, *Tarih Üzerine*, s. 9; “Tarihe Yönelik Yeni Tehdit” (Çev. Mete Tunçay), *Toplumsal Tarih*, 4/20, (Ağustos 1995), s. 42-43.

¹³⁴ Yücel Kabapınar, *Müfredat Programı ve Ders Kitapları Açısından Ortaöğretimde (Lise) Tarih Öğretimi*, (Dokuz Eylül Üniversitesi Basılmamış Yüksek lisans Tezi), İzmir 1991, s. 56 ve yine aynı yazar, “Bir ideolojik mücadele alanı olarak lise tarih kitapları- III”, *Tarih ve Toplum*, 18/108, (Aralık 1992), s.42. (Ulus tarih yazımı için bkz. İlhan Tekeli, *Tarihyazımı Üzerine Düşünmek*, Ankara 1998.)

¹³⁵ S. Özbaran, *Tarih ve Öğretimi*, s.103 ve yine aynı yazar “Türkiye’de Tarih Eğitimi II”, *Tarih ve Toplum*, 8/45, (Eylül 1987), s. 52.

¹³⁶ Ercüment Kuran, “Türkiye’de Hâlâ Faydacı Tarihçilik Geçerlidir”, *Milli Kültür*, 81, (Ankara 1991), s. 5.

¹³⁷ J. Tosh, *Tarihin Peşinde*, s. 8.

toplumlar başta olmak üzere bu tüm toplumlarda görülebilen bir durumdur.¹³⁸ “Böyle bir kültürel ve siyasal iklimde tarihin daha eski dönemleri yürürlükteki etkin sosyo-ekonomik, siyasal ve kültürel yaklaşımlara uygun bir sunumla aktarılırken, çağdaş dönemler ya bir propaganda havası içerisinde verilir ya da eğer buna olanak yoksa, tarih bilincinin gelişmesine herhangi bir katkı koymayacak, kronolojik, kuru ve ezbere yönelik, ansiklopedik bilgi kırıntıları biçiminde, çarpık bir tarih imgesi oluşturacak bir tarzda sunulurlar. Doğru düzgün bir tarih bilinci oluşturacak tarzda biçimlendirilen bir tarih kavrayışı, mevcut durumun sorgulanarak değiştirilmesine dek uzanacak bir sürecin ilk adımını oluşturacağı için, iktidarlar genellikle bağımsız bireysel kişilik yapısına sahip yurttaşlar yetiştirmekten çok, toplumu kendi programları doğrultusunda güdülemeyi, eğer bu açıdan kendileri için avantajlı bir durum varsa onu sürdürmeyi yeğlerler. Özellikle yurttaş olma bilincinin tam olarak biçimlenmediği, geleneksel değerlerin belirleyiciliğini koruduğu toplumlar için geçerli olan ya da onların durumunu yansıtan bir olgudur bu. Tarih eğitimi düşen de, bu değerlerin ne derece eşi menendi görülmemiş şeyler olduğunu, özgünlüğü ve yüceliğini işleyerek, bugünün sorunlarına temel oluşturacak bir yakın geçmiş muhasebesini doğuracak olan yaklaşım, bilgi ve donanımları toplumdan uzak tutmak, bugünün sıkıntılarını gözlerden kaçırarak rahatça yoluna devam etmelerine yardımcı olmaktır”.¹³⁹ Tarihin politik ve ideolojik manipülasyonu ya tarih yazımının ana malzemesini oluşturan kaynakların bir ayıklanma ve yeniden uydurulma işlemine tabi tutulması biçiminde ya da yalanlardan çok, anakronizmlere dayanmaktadır.¹⁴⁰ “İktidarların ya da partilerin geçmişi denetleme arzularının altında yatan gerekçeyi, en iyi biçimde George Orwell'in, "geçmiş denetleyen..., geleceği de denetler; şu anı denetleyen geçmişi de denetler" ifadeleri açıklamaktadır. Önemli bir politik tahmin gücü olduğu düşünülen tarihin, geleceği denetleme arzusuyla, bugünü denetleyenler tarafından geçmişin denetlenmesi biçiminde inşa edilmesi, değişik dozlarda sürekli bir yeniden yazım işlemi biçiminde ortaya çıkmaktadır”.¹⁴¹ Tarihin çoğunlukla hiç de özgürleştirici olmayan bir yolla yazılıp pazarlandığını ve etkisinin de varolan politik ortodoksluğu aydınlatmak değil, güçlendirmek olduğuna dikkati çeken Parenti de “bugünü kontrol edenler, geçmiş

¹³⁸ E. Aslan, *Çağdaş Tarih Öğretimi*, s. 96.

¹³⁹ E. Aslan, *Çağdaş Tarih Öğretimi*, s. 95.

¹⁴⁰ E. Aslan, *Çağdaş Tarih Öğretimi*, s. 104.

¹⁴¹ E. Aslan, *Çağdaş Tarih Öğretimi*, s. 102.

kavrayışımızı da kontrol etmek için ellerinden geleni artlarına koymuyorlar. J.H. Plum'ın deyimiyle, “zamanın belgelenmesi yoluyla” “geçmişin, yönetici ve mülk sahibi sınıflarca ele geçirilmesi” ve çalışan halkın dışlanması “yaygın bir fenomendir” diye belirtir.¹⁴² Bununla beraber, Bédarida'nın belirttiği gibi, tarih ile iktidar arasındaki ilişki sanıldığından daha karmaşıktır. Siyasi iktidar her zaman tarih yazıcılığını kontrol etmeye, onu etkilemeye çalışmıştır. Ama tarihçinin de bugünün tarih bilincini ve yarının belleğini biçimlendirmek ve meşrulaştırmak yönünde müthiş bir otoriteye sahip olduğunu unutmamak gerekir.¹⁴³

Görüldüğü gibi, tarihin incelenmesi niyetlere bağlı olarak insan bilincini zenginleştiren değerli bir hazine olabileceği gibi, politik ve ideolojik kullanımları yüzünden yanlış ve çarpık bir bilincin oluşumuna da sebebiyet verebilir.

2.4. Tarih Bilinci

Toplumda tarih kültürü ne zaman konuşulsa, tarih bilinci terimi öne çıkar. Tarihin ortak ilgi mevzusu, politik kültürün belli bir casusu, farklı kuruluş ve organizasyonların yorucu çabalarının hedefi olduğu yerlerde geçmişle halkın ilişkisi düşünüldüğünde söylevin merkezi kategorisi olmuştur.¹⁴⁴

Tarih bilinci tarih kadar eski değildir. Önce yaşanmış vardır. Sonra yaşanmışın bilinci vardır. Tarih yaşanmışa sonradan dönmekle kurulur.¹⁴⁵

Tarih bilinci, Bedia Akarsu tarafından “1. (Genel olarak) insan düşüncesinin kendi tarihine olan ilişkisinin dile gelişi olarak tarih bilgisi. Bir geçmişimiz olduğunu, bir geçmişten geldiğimizi bilme; bu tarih bilimlerinde daha açık olarak ortaya çıkar 2. (Dar anlamda). Tarihin geçmiş bir dünya olarak nesnel bilgisi” olarak tanımlanır¹⁴⁶ ve bu bağlamda tarih bilincini tarihsel bilinçten ayırmak gerektiği belirtilir. Tarihsel bilinç, “insanın kendisinin tarihsel bir varlık olduğunu bilmesi; kendi üzerinde bugün de etkisi ve baskısı olan tarihselliğinin bilincinde olmasıdır”.¹⁴⁷ Yine Akarsu, kendisine sorulan

¹⁴² Michael Parenti, *Gizemli Tarih*, (Çev. Ali Çakıroğlu), İstanbul 2004, s. 9.

¹⁴³ François Bédarida, “Tarihsel Pratik ve Sorumluluk”, *Tarihçinin Toplumsal Sorumluluğu*, (Çev. Ali Tartanoğlu-Suavi Aydın), (Ankara 2001), s. 11-12.

¹⁴⁴ Joern Ruesen, (2001), “What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence”, Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC.
<http://www.cshc.ubc.ca/pwias/viewabstract.php?8> 04.04.2004.

¹⁴⁵ A. Timuçin, “Tarih Bilinci”, s. 23.

¹⁴⁶ B. Akarsu, *Felsefe Terimleri*, s. 170.

¹⁴⁷ B. Akarsu, *Felsefe Terimleri*, s. 170.

soru üzerine, tarih bilincini, insanın tarihsel bir varlık olduğunun bilincine varması, kültürün boyuna ileriye doğru giden bir süreç olduğunun bilincine varması şeklinde tanımlamıştır.¹⁴⁸ Bazen tarih bilinci olarak tarihsel bilinçten bahsedildiği de olur. Bu manada tarih bilinci, insanın kendisinin ve ürettiği her şeyin tarihsel ve değişebilir olduğu anlamına gelir ve tarihselci felsefeyle yakından ilgilidir. Aslında “tarihsellik” fikri ve “tarih bilinci” felsefe tarihi içinden bakıldığında oldukça yeni birer üründür. Tarihin ve tarihselliğin felsefe için bir sorun haline gelmesi ve daha sonra bizzat felsefenin tarihselliğinden söz edilmesi, ancak Yeniçağ’da ve özellikle 18. yüzyılda mümkün olabilmiştir.¹⁴⁹ “Tarihe ilişkin bilincin, özellikle 19. ve 20. yüzyılda büyük ölçüde artmasıyla, insan dünyasının ürünü olan her türlü yapı tarihsel görüngeden ele alınmaya başlanmıştır. Özellikle anlama edimine dayalı olduğu ileri sürülen insan bilimlerine ilişkin ayrıntılı yöntem arayışlarının ön plana çıkışı, tarih bilincini arttırmış ve giderek bu bilinç, her türlü insan etkinliğini anlamanın, değerlendirmenin zorunlu koşulu olmuştur”.¹⁵⁰ Bunda Hegel’in katkısı büyüktür. Hegel’le birlikte ve hermeneutik geleneği içerisinde başarılı olmuş olan en önemli şey, öznenin tarihselliğinin ortaya konulması olmuştur.¹⁵¹ Tarihsellik, insanın düşünüp amaçladığı ve bu düşünce ve amaçlar doğrultusunda gerçekleştirip kendi yaşamını onlara göre düzenlemiş olduğu her şeyin tarihsel olduğunu ve tarihsel kaldığını ifade eden bir terimdir. Buna bağlı olarak tarihsellik, insanın tarih içerisinde gerçekleştirmiş olduğu ekonomilerin, tekniklerin, dinlerin, bilimlerin, sanatların, dillerin, felsefelerin, vd. ve bunlar doğrultusunda aynı insanın gerçekleştirmiş olduğu yaşama biçimlerinin, toplumsallık çeşitlerinin, sürekli olarak değişip dönüştüklerinden ötürü tekil ve biricik kalmalarını ifade eder. En nihayet tarihsellik, insanın ve insan düşünce ve emeğinden çıkmış olan her şeyin sonlu ve geçici olduğuna da işaret eder.¹⁵² Bu konu üzerinde çalışan Doğan Özlem’in bu manada tarih bilinci ile ilgili tanımları şöyledir: “Tarih bilinci, insanın bir tarihsel varlık olduğunun, bireysel ve kültürel gelişimini geçmişin mirası üzerinde gerçekleştirebileceğinin, dolayısıyla hangi etkinlik alanında olursa olsun, kendiliğinden ortaya bir şeyler

¹⁴⁸ Arslan Kaynarcağ, “Bedia Akarsu İle Felsefe, Dil, Dil Devrimi, Kültür ve Ahlâk Konusunda Söyleşi” *Bedia Akarsu Armağanı*, (Hazırlayanlar: Betül Çotuksöken, Doğan Özlem), (İstanbul 2000), s. 40.

¹⁴⁹ D. Özlem, “Kaygı ve Tarihsellik”, *Doğu Batı*, 6, (Ankara 1999), s. 22.

¹⁵⁰ B. Çotuksöken, *Felsefeyi Anlamak*, s. 47.

¹⁵¹ D. Özlem, “Kaygı ve Tarihsellik”, s. 12.

¹⁵² D. Özlem, “Kaygı ve Tarihsellik”, s. 23-24 ve aynı yazar, “Tarihsellik ve İnsan”, *Felsefe Tartışmaları 24. Kitap*, (İstanbul 1999), s. 10.

koyamayacağıının da bilincidir”;¹⁵³ “tarihsellik bilinci, insana ve topluma ilişkin konularda evrenselliğin olmadığıının, insanlık tarihinin farklı ve değişken çıkarlar, değerler, zihniyetler, ideolojiler arasındaki çatışmalar alanı olduğunun bilincidir”;¹⁵⁴ “.....Öznenin kendisi, tarihsel bir üründür. Fakat o pasif değildir, hele basit bir ürün hiç değildir; o aktiftir, kendi yaptığı şeyin, tarihin bir ürünüdür. İnsan kendi yaptığı şeyin (tarihin) belirleniminde yaşayan tek varolandır ve tarihin her anında belirlenimi altında varoluşunu bulduğu şeyi yani yine tarihi, değiştirip dönüştürme imkanına sahiptir.” Tarih bilinci” bunların farkındalığından ibarettir”.¹⁵⁵ Günay da “ İnsan her zaman tarihsel bir ortam ve yaşama dünyasında yer aldığı için bu ortam içinde oluşturduğu kavramlarla düşünür ve kendini (yani ürettiği tarihi) anlamaya çalışır. Başka bir deyişle insan, “kendi ürünü olan bir tarihselliğin, bir toplumsal durumun belirleniminde “ yaşar, “fakat kendi ürünü olan bu belirlenimin kabuklarını da kırmaya hep açık”tır. Tarihi sürekli bir değişim alanı kılan temel yön de burada bulunmaktadır. Çünkü insan her zaman kendi yaratıcı etkinlikleriyle mevcut olan duruma (geleneğe) bir şeyler eklemekte ve böylece mevcudu değiştirmeye devam etmektedir. Aynı durum, gerçekleştirdiği tarihi anlamaya-bilmeye yönelik birey için de geçerlidir. “Bu sürekli değişimler, dönüşümler dünyasında o, anlamak için yöneldiği herhangi bir tarihsel dönemi, bu durumda ancak o dönemin tarihsel yapıları, “toplumsal sistemleri” aracılığıyla anlayabilir. Yapıların, sistemlerin tarihsel oldukları ve o dönemlere özgü kaldığı bilinciyle yapacaktır bunu”. Zaten birey demek, belli bir toplumsallığın, tarihselliğin ürünü olduğu kadar, çağının ve döneminin belirlenimleri altında bu ürünü değiştirebilen, dönüştürebilen insan demektir.”diyerek bunu destekler.¹⁵⁶ Bu tanımlarda görüldüğü üzere insan kendi yarattığı tarihin ürünüdür, onun belirleniminde yaşar ama pasif değildir. O, tarihi değiştirebilme imkanına sahiptir. Bu yüzden de “İnsandan başka hiçbir varlığın, en gelişmiş hayvanların bile tarih içinde bir gelişmesi yok. İçinde bulunduğu çevreye bağlı olarak hiç değişmeden, hiçbir şey değiştirmeden, doğaya hiçbir şey katmadan, milyonlarca yıl yaşamını sürdürmüş havyan ve milyonlarca yıl aynı durumu sürdürdüğü içindir ki tarihi yoktur hayvanın. Çünkü durağanlığın olduğu yerde

¹⁵³ D. Özlem, *Kavramlar ve Tarihleri – I*, İstanbul 2002, s. 343-344.

¹⁵⁴ D. Özlem, *Kavramlar*, s.156-157 ve aynı yazar, “Hukuk Devletini Sosyal Devlet İçinde Düşünmek” *Doğu Batı* 13, (Ankara 2000), s. 16.

¹⁵⁵ D. Özlem, *Siyaset, Bilim ve Tarih Bilinci*, İstanbul 1999, s. 65.

¹⁵⁶ Mustafa Günay, “Akıl, Aydınlanma ve Tarihsellik”, *Us, Düşün ve Ötesi, Tarih Bilinci ve Kimlik Sorunu Sayısı*,8, (Bahar 2003), s. 39.

tarih yoktur. İşte insanı tarihsel yapan da durmadan gelişmesi, dünyasını boyuna genişletmesi, yeniye açılması, yeniye aramasıdır. Tarih bilincinin, tarihin bir kültür gelişmesi, bir ilerleme olduğu bilincinin oluşması toplumu ileri götüren yolların başında gelir”¹⁵⁷.

İnsan bilinci, kendi özgül varoluşuna içinde bulunduğu bir bağlamın farkında olmakla sahip olur. Burada bahsedilen, kendisinin tarihselliğinin, göreliliğinin farkında olan bir bilinçtir. Bilincin yapısı gereği tarihsel ve görelî olması, tarih içindeki insanı anlamamızı da mümkün kılar. İnsan “birey” olarak hep tarihsel ve görelî bir konum içinde olan bir varlıktır. Bağlamlar değiştikçe, bilincin kendi farkına varma biçimleri de değişmektedir. Ama bu farkına varma çabası sürüp gitmektedir. Bilincin tarih-üstü bir konumdan hareketle insanı ve onun tarihini kavraması mümkün olmadığından, akıl kendini ancak tarihsel olarak bilme imkanına sahiptir. Başka bir deyişle, bilinç, kendisi tarihsel olduğundan tarih üstüne genellikle konuşma olanağından yoksundur. Yani bilincin tarihi algılaması, tarihseldir. Ancak bazen, tarihsel bilincin, kendi tarihselliğini unutması ya da göz ardı etmesi söz konusu olabilir.¹⁵⁸ Hegel’in modern felsefeye “tarihsel zaman” düşüncesini yerleştirmesi ve o güne kadar hep epistemolojik bağlamda düşünülen “Özne”yi tarihsel-toplumsal boyutlarıyla ele alması, yukarıda belirtildiği gibi Dilthey’den Heidegger ve Gadamer’e kadar pek çok düşünürü etkilemiştir. Bununla birlikte hermeneutik felsefe geleneğinde akıl (bilinç)-tarih ilişkisi, büyük ölçüde Hegel’in bilinç kavramının eleştirisi üstüne kurulmuştur. Çünkü, Hegel, özneyi tarihselleştirirken aynı zamanda tüm insanlık tarihinin “biricik bir öznesi”nden de söz etmektedir. Hegel’de kendinin tarih içindeki serüvenini izleyen bir akıl (bilinç) söz konusudur. Tarih, içerdiği tüm irrasyonel yönlerine rağmen, sonuçta akılsallaşan (özgürleşen) bir süreç olarak görülür. Ona bu imkanı veren de tarihin hem içinde hem de tarihin üstüne yükselebilen bir akıl anlayışına sahip olmasıdır. Bu anlayışın en belirgin niteliği de tarih ve akıl arasında bir tekabüliyeti içermesi ve akılsal olanla gerçek olanın bir özdeşlik durumuna doğru gittiğini ileri sürmesidir. Hegel tarihteki tüm değişimleri tek bir telos’a yani ereğe, biricik bir hakikatin gerçekleşmesine giden yolun geçici uğrakları olarak görmüştür. Hele geleceği de kapsayacak bir şekilde “tarihin sonu”nu önceden bilen bir teorik akıl, bir mutlak akıl düşüncesi bilincin tarihselliğinden hareket eden Dilthey’in sürekli eleştirip karşı çıktığı bir şeydir. Onun bilinci

¹⁵⁷ A. Kaynardağ, “Bedia Akarsu İle Söyleşi”, s. 40.

¹⁵⁸ M. Günay, “Aydınlanma ve Tarihsellik”, s. 42-43.

tarihselleştirmesi, kendisini relativist bir konuma sokmuş ve o da bunda ısrar etmiştir. Dilthey'in tarihin nihai bir ereği olmaması, ve tarihin ucunu açık bırakması, tarih hakkında nesnel bilgi elde etme imkanını ortadan kaldırmaktadır Çünkü bilincin kendisi tarihsel olduğundan ve tarihsel kaldığından, bu bilinçle elde ettiğimiz bilginin kendisi de bir tarih-içi yorum olma durumundadır. Tarihsel açıdan bakıldığında, hermeneutik felsefe geleneğinde, felsefede olsun bilimde olsun, “kesin bilgi”, “hakikat” diye bir şeyin olmadığı, ancak bunlar hakkında tasarımlarımız ve yorumlarımız olduğu görülmektedir.¹⁵⁹

Gadamer, Dilthey'e dayandırılan ve bilimin doğayı açıklama çabasına karşıt olarak insanı anlama ve yorumlamaya çalışan bir girişim olarak tanımlanan Hermeneutiği en iyi, en sistemli biçimde tanımlayan düşünür olarak kabul edilir.¹⁶⁰ Tarih bilincinin ya da tarihsel özbilincin ortaya çıkışını, belki de yeni çağların başlangıcından bu yana geçirdiğimiz en önemli devrim olarak nitelendiren Gadamer'e göre, “çağdaş insana özelliğini veren tarih bilinci, daha önceki hiçbir kuşağın taşımamış olduğu bir ayrıcalık, hatta belki bir ağırlıktır.”...“bugünkü tarih bilincimiz, geçmiş bütün halkların ve çağların geçmişi anlama tarzlarından çok temelli farklılıklar gösterir. Bugünkü tarih bilincinin ayrıcalığı, çağımız insanının günümüzdeki her şeyin tarihsel ve her görüşün görece olduğunun tam bilincinde olmasındadır.”...“bu tarih bilinci şimdi kendini, kendisiyle gelenek arasında iki yönlü, sorgulayıcı bir ilişkiye oturtmayı bilmektedir; kendini, kendi aracılığıyla ve kendi tarihi yoluyla anlamaktadır. Tarihsel bilinç bir öz –bilinç biçimidir”.¹⁶¹

Afşar Timuçin, “Tarihselle yönelmek doğrudan evrimlenen insanın en genel ve en temel bilgisine yönelmektir. Tarihte biz insanın özünü yakalarız. Aralıksız büyüyen, sürekli gelişen, gerçekliği yakalarız. Tarihsellik bilinci bilincin tarihselliği üzerine temellenir: İnsan kendini bilincinin koşullarından giderek tarihsel bir varlık olarak algılar ve bilincinin koşullarıyla tarihsel kılar. Kendini gerçek anlamda var etmek tarihe yerleşmekle ya da daha doğrusu tarihle bütünleşmekle olacaktır. Kabaca söylersek, biz de ne kadar tarih varsa biz o kadar insanızdır, kendimizi ne ölçüde tarihsel kılmışsak o ölçüde insanızdır. İnsan oluşun koşullarına ve değerlerine ilgisiz

¹⁵⁹ M. Günay, “Aydınlanma ve Tarihsellik”, s. 42-43.

¹⁶⁰ K. Aysevener, *Collingwood'un Tarih Felsefesi*, s. 61.

¹⁶¹ M. Günay, “Aydınlanma ve Tarihsellik”, s. 45; Gadamer'in tarih bilinciyle ilgili görüşleri için bkz. Hans-Georg Gadamer, “Tarih Bilinci Sorunu”, *Toplumbilimlerinde Yorumcu Yaklaşım*, (Ed. P. Rabinow, W.Sullivan; Çev.Taha Parla), (İstanbul 1990), s. 79-106.

kalabilen kişi bilincinin tarihselliğini bulanık bir biçimde sezse de tarihe ulaşma, tarihle bütünleşme gereksinimi duymayacaktır” demektedir.¹⁶²

Tarih bilincinin gerçekliğin bilinci olduğunu ve gerçekliğin bizim gerçekliğimiz olmakla zorunlu olarak tarihsel olduğunu belirten Timuçin,¹⁶³ “gerçeklik dediğimiz şey, tarihte ya da tarihle ulaşabildiğimiz şey en geniş anlamında insan gerçeğidir. İnsanla ilgili olan her şey tarihte insan açısından görülür. İnsan kendi dışında, kendi bilinç koşulları dışında herhangi bir gerçekliğe ulaşamayacağını bilir, ona bu bilgiyi sağlayan özellikle tarih bilincidir” diye ifade eder.¹⁶⁴

Bunun yanı sıra tarihsel bilinç dışında tarih bilincini tanımlayanlar da olmuştur. Macit Gökberk tarih bilincini, “tarihi bilme”, “tarih denilen konunun ne olduğunu iyice kavramış olma”, “tarih gerçeğini doğru olarak kavramış olma” olarak niteler.¹⁶⁵ Tarihin doğa bilimleri gibi yasalara ve düzenli yinelemelere sahne olmadığını belirten Gökberk, “Ancak, tarih bilincinin görelisi de olsa, yine de bir değeri, bir yararı var. İlkini, tarih bilgisi bize tüm insanlığın ya da bir toplumun yaşam öyküsünü öğretir; bununla da insanlığın olanaklarını öğreniriz; ya da bir ulusun olumlu, olumsuz yönleriyle zaman içindeki serüvenini tanırız. Bu bilgiler de bizi özgür yapar. Bir takım inançların, görüşlerin değerlerin ve kuramların tarihin belli bir döneminde, belli koşullar içinde oluştuğunu ancak belli dönem için, bu ortam için geçerliliği olabileceğini kavramakla geçmişin tutsağı olmaktan kurtuluruz” diye belirtir.¹⁶⁶ Gökberk’in deyişiyle Böylece geçmişin tutsağı olmak yerine geleceğin insanı daha mutlu yapacağına güvenmek cesaretini kendimizde bulabiliriz. “Tarih bilincinin yararı da buradadır. Daha iyi bir geleceğe inanarak, onu planlayarak çevrilmemizi destekler. Daha iyi bir geleceği istemek ve onun için davranmak da bir ahlak ödevidir”.¹⁶⁷ Emre Kongar da tarih bilincini, tarihteki olaylara bakarken, bu olayların ardında yatan belirleyici öğelerin (ki Kongar bunu ekonomik öge olarak belirler) belirlenmesi olarak görür ve bu tarih bilinci ancak uzun dönemli çözümler için anlamlıdır yoksa, bir insan ömrüne sığacak ölçüde kısa dönemlerde ekonomik öğelerin yanında çok daha başka etkenler de işin

¹⁶² A. Timuçin, “Tarih Bilinci”, s. 26-27.

¹⁶³ A. Timuçin, “Tarihin İçinde İnsan”, *Felsefelogos*, 10, (Mart 2000), s. 155.

¹⁶⁴ A. Timuçin, “Tarih Bilinci”, s. 28.

¹⁶⁵ Macit Gökberk, “Tarih Bilinci”, *Ömer Asım Aksoy Armağanı*, (Ankara 1978), s. 115, 120.

¹⁶⁶ M. Gökberk, “Tarih Bilinci”, s. 121.

¹⁶⁷ M. Gökberk, “Tarih Bilinci”, s. 123.

içine karışabilir şeklinde görüşlerini ifade eder.¹⁶⁸ Kuçuradi ise Kongar'ın tarih görüşü ve tarih bilincini eş anlamlı olarak kullandığını belirtir. Tarih görüşü, tarihçinin, tarihe nasıl baktığı, tarihi oluşturan etkenlerin neler olduğu hakkındaki düşünceleri gibi, bir görüştür. Çeşitli memleketlerdeki, çeşitli çağlardaki tarihçilerde bu ortak olabilir, ayrı olabilir. Ama bu, bir grubun bir defalık geçmişiyle ilgili bir görüş değildir. Tarihi varlığın yapısıyla ilgili bir görüşün pek tabii ki bir memleketin bütün insanlarında olması söz konusu değildir; bu, tarihçinin görüşüdür. Tarih bilinci derken ise, bir grubun tarih bilincini, bir grubun kendi geçmişiyle ilgili olarak düşündüklerini, kendi geçmişi hakkındaki tasavvurunu belirtir. “Biz ne idik, ne olduk bugün” görüşü, buna örnek verilebilir; bu bir defalık bir oluş hakkındaki bir değerlendirmeyi de içeren bir görüştür. Kuçuradi ayrıca bu bilinci bilim adamlarının cilt cilt kitapları değil, yaygın tarihçiliğin oluşturduğunu belirtir.¹⁶⁹

Yukarıda görüldüğü gibi, tarih bilincinin değişik düzlemlerde çeşitli tanımları yapılmaktadır. Ama genel olarak tarih bilincini bir insanın ister sosyalleşmesinin ister kendi yaşam deneyinin etkisiyle, tarihin farkında olması¹⁷⁰ ya da tarihi kendisine konu, nesne olarak alan bilinç şeklinde tanımlayabiliriz.¹⁷¹ Tarih bilinci günlük yaşamda yönelim maksadıyla kullanılan hafıza oluşumunda zamanı yaşama süresince, zihinsel işlemleri (duygusal ve algısal, bilinçli ve bilinçsiz) içerir.¹⁷² Tarih bilincine sahip olmak, zaman içinde ve coğrafyalar boyunca insanlar tarafından farklı algılanan ve gerçekleşen bir durumdur.¹⁷³ Her insan bilinci tarihi, kendi koşulları ve özel özellikleri çerçevesinde kavrar ve kurar.¹⁷⁴ Bilinç tarihsel olduğundan, algılayacağı, farkında olacağı tarih, yani tarih bilinci de tarihsel ve göreceli olacaktır.

Ayhan Bıçak'a göre, Tarih bilinci, insanlığın varoluşundan bu yana vardır. “...bazı konulardaki bilincin, insanın kendisiyle birlikte geliştiğini kabul etmek gerekir. Dil, tarih, inanç, aile, toplumsal teşkilatlanma gibi insanı taşıyıcı temel kültür öğelerinin bilinçleri kendi içlerinde saklıdır. Yani belli bir bilinç olmadan bunlar ortaya çıkamaz

¹⁶⁸ Emre Kongar, “Yaygın Tarihçilik ve Sorunları”, *Felsefe Kurumu Seminerleri*, (İstanbul 1977), s. 394-395.

¹⁶⁹ İonna Kuçuradi, “Tartışmalar”, *Felsefe Kurumu Seminerleri*, (İstanbul 1977), s. 410.

¹⁷⁰ İ. Tekeli, *Yaratıcı ve Çağdaş Bir Tarih Eğitimi İçin*, İstanbul 2002, s. 9, 23.

¹⁷¹ Önay Sözer, “Tarihi Anlamak Korkusu”, *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim*, (İstanbul 1990), s. 103-104.

¹⁷² J. Ruesen, “What is Historical Consciousness?”.

¹⁷³ Simber Atay, “Fotoğraf ve Tarih Bilinci”, <http://www.fotoğrafya.gen.tr/issue-7/simber.html> 10.10.2004.

¹⁷⁴ A. Timuçin, *Felsefeye Giriş*, s. 135; *Özgür Prometheus*, s. 114.

ve gelişemezlerdi. Bunların oluşma dönemlerinde, bu konuda bir bilincin olduğunu kabul etmek gerekir. Bu temel unsurlar da şu yerde şu biçimde kendilerine ilişkin bilincin ortaya çıktığını söylemek saçmadır. Yani belli bir tarihten önce bu unsurlarda bilinç yoktu, dendiğinde bunların nasıl ortaya çıktığı ve geliştiği sorusu, ikna edici bir cevabı gerektirir”.¹⁷⁵ İlk dönemlerde tarihin görevini efsanelerin yerine getirdiğini belirten Bıçak, “İnsanın tarihine bağımlılığı ve tarihi üzerine düşünceleri çok eskilere, en azından ilk efsanelerin söylenmesine kadar geri gider. İnsan yapısı gereği içinde bulunduğu durumları, şartları, karşı karşıya kaldığı olayları açıklamak ihtiyacı duyar. Bu ihtiyacın giderilmesi için ortaya konulan efsaneler, insanlığın oluşturduğu ilk düşünce yapılarıdır. Sözü edilen bu düşünce yapıları en alt seviyede teşkilatlanmış topluluklarda ortaya çıkmıştır. Efsaneler, bir nevi evren açıklama görevi üstlenmişlerdir. Bu görevlerin içinde ait oldukları toplumun tarihine de yer vermişlerdir” diyerek buna açıklık getirir.¹⁷⁶

Cassirer, “İnsan, zaman sorununun bilincine ilk vardığında ıvecen istek ve gereksinimlerinin dar çemberi içerisinde boğulmaktan kurtulduğunda, şeylerin kökenini araştırmaya başladığında, yalnızca mitossal bir köken buldu, tarihsel değil! Dünyayı anlamak için -toplumsal dünyayı olduğu kadar fiziksel dünyayı da- insanın onu mitossal geçmişe yansıtması gerekti. Mitosta biz, şeylerin ve olayların zamandizinsel (kronolojik) düzenini saptamanın bir kozmoloji ve tanrılarla insanların oluşumu kuramını vermenin ilk girişimlerini buluruz. Fakat bu kozmoloji ve oluşum kuramı gerçek anlamda bir tarihsel ayrımı göstermez. Geçmiş, şimdi ve gelecek hâlâ bir arada bulunmakta ayrılaşmamış bir birlik, birbirinden ayırt edilmemiş bir bütün oluşturmaktadırlar. Mitossal zamanın belirli bir yapısı yoktur, o hâlâ bir “sonsuz zaman”dır. Mitossal bilincin bakış açısından, geçmiş hiçbir zaman geçmemiştir, her zaman şimdide ve buradadır. İnsan mitossal imgelemin (Nesnenin zihindeki biçimlerini oluşturan yeti; muhayyile) karmaşık dokusunu sökmeye başladığında kendini yeni bir dünyaya geçmiş hisseder, yeni bir hakikat kavramı oluşturmaya başlar”.¹⁷⁷ Assmann’a göre de Tarihi olay, mitsel “olay” ile karşıtlık içindedir. En önemli fark da tek olma özelliğidir. Mitsel olay ritüeller ve törenlerin sonsuz örneğinde tekrarlanan bir temele

¹⁷⁵ A. Bıçak, “Tarih Bilinci”, *Felsefe Dünyası*, 20, (Bahar 1996), s. 52.

¹⁷⁶ A. Bıçak, *Tarih Bilimi*, s. 7.

¹⁷⁷ Ernst Cassirer, “Tarih”, (Çev. Füsün Altıok), *M.E.B. düşün-bilim-eğitim-sanat*, (Ankara 1979), s. 72-73.

sahiptir. Tarihi olay ise belli bir yer ve zamanda meydana geldiği için tekrarlanamaz. Mitsel olay, dönemselsel olarak tekrarlanır, sürekli geri dönen bir örnek olarak zamanı “süsler” ya da bir yapıya kavuşturur. Tarihi olay ise zamanın bu döngüsellikliğini kırarak, önce ve sonra olarak ayıran bir yapıya kavuşturur. Mitsel olay zamanı “döngüsellikleştirir”, tarihi olay “doğrusallaştırır.” Mitsel olay, başlanır, sahnelenir, güncelleştirilir. Tarihi olay ise yayınlanır, sonsuz kılınır, toplumsal olarak hatırlanır. Bu yüzden mitsel olay değil, sadece tarihi olay hatırlama, tarih bilinci ve tarih yazımının bir uyarıcısı olabilir diye belirtir.¹⁷⁸

Görüldüğü gibi tarih bilincinin zaman anlayışları ile bağlantısı vardır. Bunun yanında tarihsel dönemler ve bu dönemlerin özellikleri, kültürün yanında tarihe bakışı belirleyen, tarih bilincinin içeriğinin oluşmasında önemli etkenlerdir. Tarihte iyimserliğe yol açacak değişmelerin yaşandığı çağlar “gelişmeci” yahut “evrimci” tarih görüşlerini beslemiş; aksi durumda da “kaderci” yahut “rastlantıcı” tarih anlayışları egemen olmuştur.¹⁷⁹ Tekeli modernite öncesi tarihin algılanması ile ilgili olarak şunları belirtir: “Modernite öncesindeki tarihin ele alınışında tarih bir örnekler koleksiyonu olarak yazılmaktadır. Tarih verdiği bu örneklerle insanın kendi deneyiminin dışındaki deneyleri de tanımaya olanak vermektedir. O, bir yaşam öğretmenidir. Bu olayların zaman içindeki sırasına özel bir önem verilmemektedir. Önemli olan deneyimlerin zenginliği ve çeşitliliğidir. Geçmiş, şimdi ve gelecek arasında bir fark yoktur. Tarihin böyle bir zamansallık anlayışıyla yazılmakta olmasının arkasında topluma dini öğretilerin hakim olması gerçeği yatmaktadır. İster Hıristiyanlık ister İslamiyet olsun her iki dinde de bu dünyanın sonunun kıyametle geleceğine ilişkin bir kehanet bulunmaktadır. Böyle bir son öngörüsünün varlığının sonuçları üzerinde duralım. Böyle bir kehanete inanılması halinde dünyanın ulaşacağı yer bellidir. Böyle bir sonun saptanmasıyla bu dünyadaki yaşam önemini kaybetmektedir. Asıl önemli olan öteki dünyadaki yaşamdır. Onun da nasıl olacağı belirlenmiştir. Böyle olunca da dünyadaki yaşamda geleceği kestirmeye çalışmanın bir anlamı bulunmamaktadır. Çünkü ulaşılacak yer bellidir. Bu sona gelirken insanların yapabileceği, başkalarının yaptıklarını yinelenmek olacaktır. Tarih de ancak bu yinelenen olanın sınırını genişletebilecektir.

¹⁷⁸ Jan Assmann, *Kültürel Bellek, Eski Yüksek Kültürlerde Yazı, Hatırlama ve Politik Kimlik*, (Çev., Ayşe Tekin), İstanbul 2001, s. 243-244.

¹⁷⁹ S. Aydın, *Türk Tarih Yazımı*, s. 7.

Böyle bir anlayış geçerli olduğunda din öğretisi dışında bir gelecek vizyonuna sahip olmak bir sapkınlık haline gelmekte ve kontrol edilmesi gerekmektedir”¹⁸⁰

Antikçağ’da döngüsel tarih anlayışı hakimdi. Grekler’de doğa, düzenli bir oluşum, bir “kosmos” du. İnsani toplumsal yaşam, doğal yaşamın bir uzantısı, ama bir “rastlantısal uzantı” sıydı. Felsefi ilgi, daima kalıcı ve temel olan şeylere ve bunların genel niteliklerine yönelikti. Grekler için geçmiş ve gelecek, hiçbiri yetkin olmayıp birbirlerine göre daha iyi, daha kötü olarak nitelendirilebilen devlet tipleri olan formların tekrarlanıp durduğu gelip geçici evrenle ilgili zaman boyutlarıydılar. Yani insanların ve toplumların geçmişleri de, gelecekleri de, bu formlar çerçevesinde rastlantısal olarak dönenen, sürekliliği olamayan şeylerdi. Grekler için tarih, rastlantısal olarak tekrar eden bir süreçtir. Grekler’in bu anlayışında insani geçmiş, bir edebi tür olarak tarih yazıcılığı aracılığıyla hakkında bilgi edinilen bir zaman parçası olup, bu geçmişin, şimdi ve gelecek ile sürekli ve nedensel bir ilişkisi de bulunmamaktaydı. Yani geçmiş-şimdi-gelecek üçlemesi, tamamen fiziksel içerikli zaman kesitleriydiler.¹⁸¹ E.H. Carr da “Asya’nın eski uygarlıkları gibi, Klasik Yunan ve Roma uygarlıkları da aslında tarihsizdirler. Gördük ki, tarihin babası Heredotos’un pek az çocuğu vardır; klasik antikçağın yazarları genel olarak geçmişle olduğu kadar gelecekle de az ilgilenmişlerdi” der.¹⁸²

Hıristiyanlığın tarih anlayışını temellendiren St. Augustinus’a göre, tarih sürecinde tanrının öngörüsü egemendir.¹⁸³ Augustinus, Tanrı Devleti adlı kitabında tarihi “Tanrı Devleti” ile “Dünya Devleti” arasındaki bir savaş olarak kabul ve ifade eder. “Tanrı Devleti” hakiki müminlerin, “Dünya Devleti” de şeytana bağlananların devletidir. Tanrı devleti zafere yaklaştığından tarih, Tanrı’nın yeryüzünde ilerleyen bir vahyidir. Bu vahiy insanın kurtulması için zaman içinde gelişen ilahi bir plandır”¹⁸⁴ Hıristiyanlığın tarih anlayışında, Yahudilikten gelen ve yaradılıştan kıyamete kadar olan sürecin tanrısal bir plana göre düzenlendiği inancının payı büyüktür. İslamiyet de bu

¹⁸⁰ İ. Tekeli, *Tarih Bilinci ve Gençlik, Karşılaştırmalı Avrupa ve Türkiye Araştırması*, İstanbul 1998, s. 18-19.

¹⁸¹ D. Özlem, *Tarih Felsefesi*, s.19-20 ve Eski Yunan’da tarihe bakış için bkz. Vaner Kuzu, *Tarihin Bir Felsefe Problemi Olarak Ortaya Çıkışı ve Tarihin Felsefi Kurgularında Öncüllerin Rolü*, (Gazi Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 1998, s. 3-9.

¹⁸² E. H. Carr, *Tarih Nedir?*, s. 130.

¹⁸³ Augustinus için bkz. D. Özlem, *Tarih Felsefesi*, s. 22-25.

¹⁸⁴ S. Hayri Bolay, “Filozofların Tarih Görüşleri”, *Fırat Üniversitesi Tarih Metodolojisi ve Türk Tarihinin Meseleleri Kolokiyumu, 21-26 Mayıs 1984, Bildiriler*, (Elazığ 1990), s. 11.

Yahudi-Hıristiyan tarih anlayışını benimsemiştir.¹⁸⁵ Wartenburg'a göre, "geleceğe yönelik bir beklenti ile geçmişi tanıma ve bilme" anlamında bir tarih bilinci ilk defa Batı düşüncesine girmiş oluyordu.¹⁸⁶ Hıristiyanlık, Antikçağın döngüsel tarih anlayışını, bir defalık bir süreci kapsayan, kendi içinde sürekliliği ve gelişimi olan çizgisel bir tarih anlayışı ile değiştirmiştir. Bu çizgisel tarih anlayışının etkisi sayesinde modern çağların en etkili ve yaygın tarih felsefelerinde tarih bilincinden öncelikle anlaşılması gereken şey, tarihi nedensel olarak birbirine bağlı sürekli olaylar dizisi olarak görmektedir.¹⁸⁷ Genel olarak Ortaçağ ve yeni çağ tarihçiliğinin veya tarih bilincinin dini bakış açısınca şekillendiği, belirlendiği söylenebilir. Bu dönemde tarih, tarihçiler tarafından dünyada tanrının amaçlarını ortaya koyuşunun kaydedilmesi olarak görülmüştür. "Tanrı öyle olmasını istediği için olaylar meydana geliyordu. İnsanlık tarihi iyi ve kötü doğa üstü güçlerin oyun alanıydı".¹⁸⁸

Aydınlanma ile birlikte, tarihte ilerleme inancı ortaya çıkmıştır. "16. ve 17. yüzyıllarda doğa bilimleri büyük gelişmeler göstermiş ve bilimlerin teknik buluşlar yoluyla toplumsal yaşama sağladığı katkılar, özellikle 18. yüzyılda Avrupa toplumlarına bir ilerleme inancı getirmişti. Öyle ki Aydınlanmacı insan, doğa kadar toplumun da tam bir ilerleme içinde olduğuna yürekten inanmaktaydı." Aynı zamanda bu dönemde toplumlar uluslaşma süreci içindeydiler. Bu yüzden ulusal tarih yazıcılığına özel bir önem verilmeye başlanmıştır. Doğa kadar toplumunda ilerleme içinde olduğu inancı, tarihte de bir ilerleme olduğu inancını getirmiştir.¹⁸⁹ Tarihte ilerleme görüşü, bu dönemin sistematik tarih felsefelerinde belirginleşmiştir. Tarih, insanlığı giderek olgunlaştıran bir süreç; tarihin anlamı da, buna bağlı olarak, insanlığı bilgi ve özgürlüğe yaklaştıran bir ilerleme olarak anlaşılmıştır.¹⁹⁰

E.H. Carr, eserinde "şimdiki çağ, bütün çağlar içinde tarihî bilince en çok sahip olandır. Çağdaş insan, daha önce görülmemiş bir derecede kendi varlığının bilincindedir, bu nedenle de tarihin bilincindedir. Geçip geldiği belirsiz pırıltıları, varmakta olduğu belirsizliği aydınlatabileceği umuduyla, coşkuyla incelemekte, tersine

¹⁸⁵ D. Özlem, *Tarih Felsefesi*, s. 27.

¹⁸⁶ D. Özlem, *Tarih Felsefesi*, s. 21.

¹⁸⁷ Bu anlayışın daha sonraki Batı düşüncesinin ürettiği tarih felsefeleri üzerindeki etkisi için bkz. D. Özlem, *Tarih Felsefesi*, s. 24-25.

¹⁸⁸ Richard J. Evans, *Tarihin Savunusu*, (çev. Uygur Kocabaşoğlu), Ankara 1999, s. 23. Ortaçağ Hıristiyan tarih anlayışı için bkz. V. Kuzu, *Tarihin Felsefe Problemi Olarak Ortaya Çıkışı*, s. 15-19.

¹⁸⁹ D. Özlem, *Tarih Felsefesi*, s. 43-44.

¹⁹⁰ S. Aydın, *Türk Tarih Yazımı*, s. 10.

olarak da, önünde uzanan yol hakkındaki arzuları ve endişeleri ardında kalanların anlayışını güçlendirmektedir” diye ifade eder.¹⁹¹ John Tosh, modern tarih bilincinin iki unsurdan oluştuğunu belirtir ve bunların “bütün önceki çağlar ile kendi çağımız arasında bir uçurum yaratan ortam ve zihniyet farklılıklarını kavramak ve bizim dünyamızın kendine özgü karakterinin, geçmişteki o ortam ile zihniyetten bugüne nasıl geldiğine bağlı olduğunu anlamak” diye ekler.¹⁹² Conrad’a göre, bilim adamları tarih bilincini araştırırken, insanların geçmişte ne olduğunu düşündükleriyle ve bundan anladıklarının şimdi ve gelecek için ne anlama geldiğiyle ilgilenirler diye belirtmektedir.¹⁹³ Nitekim, Avrupa Gençlik ve Tarih Projesi tarafından yapılan çalışmada modernitenin tarih bilinci, Alman yazarlar Jeisman ve Rüsen ile İskandinav Behre/Norberg’e referans yapılarak şu şekilde açıklanmıştır: “Bilincin farkında olacağı tarih, geçmişin yorumlarının, güncel ilişkin algılamaların ve geleceğe ait beklentilerin karmaşık bir ilintilendirilmesidir. Böyle olunca tarih zihni bir kurgu olmaktadır. Bu kurgu, anlatsal bir yapıda, geçmişi anlamlandırarak, geçmişten geleceğe uzanan değişme içinde, insanın yaşamına yön vermektedir. Tarih bilinci işte bu kurguya ilişkin bir bilinçtir, bir farkında değildir”.¹⁹⁴ Nitekim Jörn Rüsen tarih bilincini “Tarihte, geçmişin salt varoluşu, tarih bilincini oluşturmaz. Tarih bilincinin tam olarak oluşması için bugün ve geçmiş arasında bilincin bir bağlantı kurulması – yani (tarihsel anlatı olarak tespit edebildiğimiz zihinsel faaliyet – gerekir” şeklinde belirtir.¹⁹⁵ Bununla beraber Rüsen’e göre, Tarih bilinci geçmişin anlamını azaltmaz, bilakis aslında geçmişin boyutlarını aşmış süreç boyunca geçmişin hafızasında işler; tarih bilincinin anımsama becerisi günlük yaşamın

¹⁹¹ E. H. Carr, *Tarih Nedir?*, s. 158-159.

¹⁹² J. Tosh, *Tarihin Peşinde*, s. 16.

¹⁹³ Margaret Conrad, (2001), “Historical Consciousness, Regional Identity and Public Policy”, Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC. <http://www.cshc.ubc.ca/pwias/viewabstract.php?502.06.2005>.

¹⁹⁴ İ. Tekeli, *Tarih Bilinci*, s. 8-9, 23, 36. Modernitenin tarih bilinciyle ilgili olarak ayrıca bkz. Magne Angvik, Bodo Von Borries, *Youth and History A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescent Vol. A: Description*, Hamburg 1997, s. 36; Bodo Von Borries, “What were we looking for-And what did we Find? Interesting Hypotheses, Methods and Results of the Youth and History Survey”, *The State Of History Education in Europe*, (Hamburg 1998), s. 18; İ. Tekeli, “Tarih Bilinci Üstüne”, *20. Yüzyılda Dünya ve Türkiye Tarihi, Öğretmen Kitabı: Yardımcı Yazılar ve Öneriler*, (İstanbul 2005), s. 21-29; aynı yazar, *Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması*, İstanbul 2000, s. 11-15; *Yaratıcı ve Çağdaş Bir Tarih Eğitimi İçin*, İstanbul 2002, s. 8-13.

¹⁹⁵ Priska Furrer, “Mekânın Anlamlandırılması ve Tarihsel Romanda Tarih Bilinci”, (Çev. İnci Tuna), *Tarih ve Toplum*, 198, (Haziran 2000), s. 27-32.

zaman tecrübesi ve beklentileri tarafından tetiklenir.¹⁹⁶ Geçmiş, bugün ve gelecek arasındaki bağlantı bakımından tarih bilinci zorunludur; zaman tüneline insanoğlunun eylemlerini dengeler, günümüzün somut ve gerçek insan yaşamının gerçekleştiği “artık” ve “henüz değil”i birbirine bağlar.¹⁹⁷ Günay’ın belirttiği gibi, “Tarihsel düşünme ve tarih bilinciyle birlikte insan , “sonsuz zaman dizisi içinde yalnız başına olan küçücük bir nokta üzerinde bulunmaktan kurtulur, bu noktayı geriden ileriye doğru uzanan zaman çizgisiyle bağlamayı” başarır: Çünkü tarih üzerindeki düşünmeden, şimdiye özgü bilincimiz zenginleşmiş olarak kendine döner; geçmişten geleceğe uzanan çizgiyi kavramakla, kendi kendini sağlamlaştırmış olur”.¹⁹⁸ Modernitenin tarih bilinci, insanın yaşam deneyimi kaynaklı, zamanın antropomorf temeline yani, sürekli akıp giden zamanın geçmiş, şimdi, gelecek diye üçe ayrılmasına dayalıdır. Bu zaman ayrımını insan için anlamlılaştıran bilinçtir. Geçmiş, şimdi ve gelecek, sınırları yani başlangıcı ve bitişi belli olmayan bir zaman tasavvurudur. Buna karşılık insanın yaşamı sınırlıdır. Yani insanın antropomorf zaman kavramı içinde bir başlangıç ve son bulunmaktadır. İnsanın yaşam deneyiminin ortaya koyduğu bu iki farklı antropomorf zaman kavramını ise dinler, insanın kıyamet günü yeniden dirileceğini belirterek, öteki dünya (ahiret) inancını geliştirerek uyumlu hale getirmeye çalışmışlardır.¹⁹⁹ Modernitenin tarih bilincinin yukarıda belirtilen tanımında, iki normatif saptama bulunmaktadır. Birincisi bireyin kendisini bir zaman akışı içinde görmesini ve değerlendirmesini sağlamaktır. İkincisi ise böyle bir formasyona yüklenen kararlılık dolayısıyla bireylerin gelecekteki davranışlarının beklenilir hale gelmesidir ki bu beklenti, bir toplumda huzurun sağlanması açısından önemlidir. Tarih bilinci üzerindeki değerlendirmeler iki eksene oturtulabilir. Bunlardan birincisi insanı diğer canlılardan ayıran özellikler, ikincisi ise insanın bir toplum içinde yaşıyor olmasıdır. Modernite tarih bilincinin yukarıda belirtilen şekilde tanımlanması, zihninin en önemli özelliklerinden biri sembolleştirme kapasitesi olan insanın dili oluşturup, yazıyı geliştirip bu yolla tecrübelerini birbirine ve gelecekteki kuşaklara aktarması yani bir tarih anlatısı ve yaptıkları üzerine devamlı düşünmesi gibi iki özelliğiyle ilgilidir. İnsanın bu iki özelliği onun bir tarih bilinci oluşturmasını, geliştirmesini ve kendisini bir zaman boyutunun sürekli akışı içinde

¹⁹⁶ J. Ruesen, “What is Historical Consciousness?”.

¹⁹⁷ J. Ruesen, “What is Historical Consciousness?”.

¹⁹⁸ M. Günay, “Aydınlanma ve Tarihsellik”, s. 40.

¹⁹⁹ İ. Tekeli, *Tarih Bilinci*, s. 17-18

görmesini sağlar. İnsanın değerlendirdiği zaman, bireysel olarak doğumundan ölümüne kadar geçen mikro zaman ve insan soyunun dünyadaki varlığı boyunca akıp giden makro zaman olmak üzere iki türdür. Bir insanın vaziyet alışlarını ve eylemlerini yönlendirirken kaçamayacağı zaman akışı mikro zaman akışıdır. Bununla birlikte, insanın tarihi öğrenmezse kendisini makro zaman akışı içinde konumlandırmaktan kaçınması mümkündür. Modernitenin tarih bilincinden bahsedilirken kastedilen makro zamandır. Bu durumda da insanın kendisine zaman akışı içinde tutarlılığı olan bir konum saptaması daha normatif bir edayla söylenebilir. İnsan soyundan bir kişi olarak geçmişe neler borçlu olduğunun farkında olmayla geleceğe karşı sorumluluklarının bilincinde olmayı tarih bilincine sahip olmak olarak belirtilebilir. Tarih bilincinin bireyin geleceğe yöneliminde ona sorumluluk yüklediği saptaması bireyin toplum içinde bulunduğu gerçeğinin hesaba katılmasını gerektirir. Nesiller arasındaki sorumluluklara duyarlı olan bir kavrayış, aynı neslin üyeleri arasında da geçerlidir. Birey bir topluluk içinde var olup, yaşam deneyini bu topluluğun üyesi olarak sürdürmektedir. Bu nedenle tarih bilinci kurgusunun en önemli öğelerinden birini, ait olduğu topluluğa ilişkin algılamaları, yorumları ve beklentileri, diğerini ise bu toplulukla kendisi arasındaki ilişkinin niteliğine ve kendisine yüklediği sorumluluğa ilişkin bakışı oluşturacaktır. İnsanlığın gelişimine paralel olarak, insanın kendisini ait hissettiği toplulukların niteliği de değişmekte ve çeşitliliği artmaktadır. Tarih içinde bu topluluk değişik aşamalardan geçerek, bir klandan küreselleşmiş bir dünyaya uzanmıştır. Ulus-devletlerin egemen olduğu modernite dünyasında, tarih bilincinden beklenen şey, ulusal kimliğin oluşturulmasına katkıdır. Günümüzün küreselleşen dünyasında ise ulus-devletler dünyasından farklı bir birey toplum ilişkisi öngörülmektedir. Ulus-devletler dünyasının, tek kimlikli bireylerden oluşan toplumunun yerini, birçok kimliğin bir arada bulunmasına imkan tanıyan, yani insanların kendilerini birden fazla topluluğun üyesi olarak görebildiği, küreselleşmiş bir dünya almaktadır. Küreselleşen bu dünyanın bu birden fazla kimlikleri ona kendilerine özgü sorumluluklar yükleyecektir.²⁰⁰

Aydınlanma çağının mirası olan modernizm, “Aydınlanma çağının insanlığın iyiliği için oluşturduğu pozitivist, objektif, akılcı, ampirist ve değişmez kesinliklerinin yaratmış olduğu bir akım” olarak tanımlanabilir.²⁰¹ Dolayısıyla modernitenin bilime yaklaşımına bakıldığında dış gerçekliğin insan zihninde nesnel bir temsiline

²⁰⁰ İ. Tekeli, *Tarih Bilinci*, s. 29-32.

²⁰¹ Ş. Gülin Karabağ, “Postmodernizm ve Tarih Öğretimi”, *Türk Yurdu*, 22/175, (Ankara 2002), s. 61.

yapılabileceği, dolayısıyla nesnel bir doğa ve sosyal bilimin olanaklı olduğunun kabulü görülecektir. Elde edilen bilgi zamandan ve mekandan bağımsız, yani evrensel olarak geçerlidir.²⁰² Modern bilim 18. yüzyıldan 20. yüzyılın başlarına kadar kendisini destekleyip koruyacak ve meşrulaştıracak güçlü, toplumsal olarak kurgulanmış siyasi ve felsefi büyük üst anlatılara bağlı olmuştur. Ancak İkinci dünya savaşı ile birlikte başlayan militarist hareketler, Nazi kıyımı ve atom bombası felaketleri sonucu modernizm tüm iyimserliği tükenmiştir. 20. yüzyılda devam eden teknolojik gelişim ve değişimler, enformasyon patlaması, küreselleşme, çevresel ve ekolojik felaketler, sömürgeciliğin giderek sona erişisi gibi gelişmeler modernitenin üst anlatıların yıkılmasına ve postmodernizm akımının doğmasına yol açmıştır.²⁰³ “Postmodernizmde modernizmin bilgisi ve bilgiye bakışı tamamen reddedilmekte ve değişmez, objektif, evrensel tek tip bilgi yerine değişebilir, şüpheli, subjektif, küresel çok yönlü bilgi anlayışı kabul görmektedir. Marksizim, Darwin teorisi, Freud teorisi, liberalizm, hümanizm gibi tüm -izmlere ve efsaneler, mitler, dinler gibi üst- anlatılara postmodernizmde güvenilmez, şüpheli bakılır. Çünkü postmodern dünya her türlü köktencilığe karşıdır ve bu dünyada bilgi, hızlı değişen, bağımsız ve subjektif bir karaktere sahiptir. Modernist bilimdeki “Bu kullanılabilir bir bilgi midir?” sorusunun yerini, “Bu bir bilgi midir? Eğer bilgi ise doğru bir bilgi midir?” sorusu almıştır. “Evrensel düşünme”nin yerine ise “yerel davranma ve küresel düşünme geçmiştir”.²⁰⁴ Postmodernitenin bu özellikleri tarih bilimine de yansımıştır. Günümüzde Postmodernitenin tarihe yeni bir açılım getirdiği kuşkusuz olmakla beraber, zaman anlayışını çökertip, tarihsel süreklilik ve bellek duygusunu terk edip, tarihi yağmalayıp altüst ederek değersizleştirdiği şeklinde de görüşler bulunmaktadır.²⁰⁵ Şüphesiz bu belirtilenler, dönemlerini temsil eden genel tarih bilinci görünümüdür. Timuçin’in belirttiği gibi “her çağ tarihe kendi bilinç koşulları çerçevesinde bakmıştır, bakabilmiştir”.²⁰⁶ Tarih bilinci çağdan çağa değişebildiği gibi, toplumdan topluma ve bireyden bireye de değişebilir.

²⁰² İ. Tekeli, *Tarihyazımı*, s. 107.

²⁰³ Ş. G. Karabağ, “Postmodernizm ve Tarih Öğretimi”, s. 61

²⁰⁴ Ş. G. Karabağ, “Postmodernizm ve Tarih Öğretimi”, s. 62.

²⁰⁵ Misal bkz. David Harvey, *Postmodernliğin Durumu*, (Çev. Sungur Savran), İstanbul 1999, s. 71-73. Ayrıca bu konudaki tartışmalar için bkz. R. J. Evans, *Tarihin Savunusu*, giriş bölümü.

²⁰⁶ A. Timuçin, *Felsefeye Giriş*, s. 128.

Bu bölüme son verirken belirtilmesi gereken bir konu da tarihsizlik, tarih bilincinden yoksunluk sorunudur. Bu sorun, Avrupa merkezci paradigmanın dayattığı bir sorun olarak karşımızda durur. Avrupa merkezcilik, Batı'nın “Batılı” olmayanın farklılığını vurgularken ya da kendisini tanımlarken karşıtını yaratması sürecinde ortaya çıkan bir tür etnosantrizmdir. Bu etnosantrizm, Rönesans döneminden başlayarak ve bütün yeni ve yakın çağın oryantalist yazın geleneğini de kucaklayarak, bu ideolojik esas üzerinde şekillenen bilimsel çalışmalara uzanan bir düşünce eksenini olmuştur.²⁰⁷ Yeniçağın başlarından itibaren büyük atılımlar yaşayan ve Aydınlanma dönemi ile ilerleme inancına sahip olan Avrupa yukarıda da görüldüğü gibi bunu tarihe bakışına da yansıtmıştır.²⁰⁸ Aydınlanmanın, tarihi, düz bir çizgi halinde ilerlemesi olarak ele almasına yönelik Armağan “Bu, aslında dünyaya egemen olmayı başarmış bir ideolojinin, Avrupa-merkezli (Eurocentric) emperyalist ideolojinin “başarı” öyküsünü anlatmak üzere kurgulanmış ilerlemeci bir tarih görüşüdür.” şeklinde görüşlerini belirtir.²⁰⁹ İlerlemenin verdiği inanç ile Batı, Doğuyu küçümseyici tavır almış²¹⁰ ve onu tarih bilincinden yoksun saymıştır. 19. asırda Doğu milletlerinin hiçbir zaman bir tarihe sahip olmadıkları ve sonuç olarak, Avrupa'lı tarihçiler tarafından oluşturulan çalışma metodlarının Doğu tarihine uygulanamaz olduğu şeklindeki görüş sıkça dile getirilmiştir.²¹¹ Doğu toplumlarının batının biçim vererek işlediği “töz”, “hammadde” aşamasında kalıp, toplumsal “içerik”ten ona uygun bir “form” geliştiremediğini belirten Hegel, tarihin bir özgürleşme süreci olduğunu, bu sürecin doruk noktasına Alman kent soylusunda eriştiğini, sadece despot çıkarabilen doğu toplumlarının ise tarih bilincine sahip olamayacağını açıklar.²¹² Fr.Schlosser, *Hisroire du XVIII e siecle* adlı eserinde Doğu ile Batı tarihleri arasındaki farkın, hiyerarşik ve despotik düzenlere sahip Doğu devletlerinde dinin, ayinlerin, edebiyatın, devletin geçici örgütlenmesinin ve hatta sanat anlayışlarının temelinde varolan, hiçbir şeyin hiçbir zaman değiştirilmemesi gerektiği, kendi medeniyetlerinin devamlı olarak geliştiği ve başka bir medeniyetin etkisinin kabul edilemez olduğu şeklindeki düşünceden kaynaklandığını belirtir.²¹³

²⁰⁷ S. Aydın, *Türk Tarih Yazımı*, s. 60.

²⁰⁸ Bu konuda bkz. D. Özlem, *Tarih Felsefesi*, s. 43-44.

²⁰⁹ Mustafa Armağan, *Osmanlı İnsanlığın Son Adası*, İstanbul 2003, s. 91.

²¹⁰ Vassilij Viladimiroviç Barthold, *Asya'nın Keşfi, Rusya'da ve Avrupa'da Şarkiyatçılığın Tarihi*, (Çev. Kaya Bayraktar, Ayşe Meral), İstanbul 2000, s. 82.

²¹¹ V. Viladimiroviç Barthold, *Asya'nın Keşfi*, s. 81.

²¹² Ö. Sözer, “Tarihi Anlamak Korkusu”, s. 104-105.

²¹³ V. Viladimiroviç Barthold, *Asya'nın Keşfi*, s. 82.

Karşılaştırmalı tarihsel sosyoloji çalışmalarıyla hep bu sorunu çalışan Weber batı ile doğu arasındaki bu zamansal ivme farkını rasyonalizm ve uygarlık kavramlarıyla açıklamıştır.²¹⁴ 20. yüzyılın ilk yarısına kadar Avrupa tarih yazıcılığı, dünya tarihini Batının yani kapitalist dünya sisteminin “merkez”inin tarihine indirgemiş; uygarlığın bütün başarılarını Avrupalı beyazlara mal etmiş; o sistemin “periferi”sindeki bölge, ülke ve halkları ise ya tarihsizleştirerek mutlak bir durağanlık içindeymişler gibi resmetmiş, ya da pek yalnızca Batı ile temasa geldikleri andan başlayıp basit bir zaman fasılasıyla gene “Batılılaşma, çağdaşlaşma, toplumsal değişme” yönünde seyreden, başka bir deyişle Batının evrimini biraz geriden tekrarlayan bir tarihleri olduğunu kabullenmiştir.²¹⁵ Bu durum sadece akademik tarihle sınırlı değildir. J. M. Blaut son 150 yılın dünya tarihi ders kitapları üzerinde yaptığı çalışmasına dayanarak şöyle demektedir; “150 yıl önce, 19. yüzyılın ortalarında Avrupa veya Anglo-Amerika’da okula gitmiş olsaydınız sadece bir şey öğrenmiş olacaktınız: İnsanlığın başına gelmiş her önemli şey dünyanın ‘Büyük Avrupa’ (Avrupa-Anglo-Amerika) dediğimiz tek bir bölgesinde meydana gelmiştir”.²¹⁶ Batının kendisini ilerericilikle nasıl özdeşleştirdiğini anlayabilmek için oluşturmuş olduğu söylemlere bakmakta fayda vardır. Bu bize Batının bizatihi kendisinin zamanla nasıl bir söyleme dönüştüğüne dair ip uçları verecektir. Stuart Hall, Batının merkeze alındığı birtakım söylemlerden bahseder. Bu söylemlerin gördükleri işlevler bu konuda bize yeterince bilgi sağlamaktadır. Birincisi, Batının kendini merkeze alması analitik bir kategori oluşturarak, dünyayı Batı ve Batı-dışı olarak görmemizi sağlar. İkincisi, Batı bir ideoloji ve ideolojiler toplamı olarak farklı özelliklerin tek bir özellik altında toplanmasına yol açar. Mesela, Batı=medeni=gelişmiş; Batı-dışı=bedevi=gelişmemiş vesaire. Üçüncüsü, Batı, Batı-dışı dünyaya ilişkin iyiyi ve kötüyü belirleyen bir dil geliştirir. Örneğin, Batı gelişmiştir, Doğu gelişmemiştir; Batı moderndir (ilericidir), Doğu gericidir; Batı yaratıcıdır, Doğu tembeldir (dogmatiktir); Batı hoşgörülüdür, Doğu hoşgörüsüzdür...²¹⁷ Oryantalizm üzerine çalışmalarıyla bilinen Said’e göre, şarkiyatçılığın yapısının, aslı astarı anlatılsa kolayca dağılıp gidecek yalanlarla, söylenlerle kurulmuş olduğu sanılmamalıdır.

²¹⁴ S. Aydın, *Türk Tarih Yazımı*, s. 41.

²¹⁵ Halil Berktaş, *Cumhuriyet İdeolojisi ve Fuat Köprülü*, İstanbul 1983, s. 14.

²¹⁶ J. M. Blaut, *The Colonizer’s Model of The World, Geographical Diffusionism And Eurocentric History*, New York 1993, s.3-5’ten naklen Kürşat Ertuğrul, “AB ve Avrupalılık”, *Doğu Batı*, 14, (Ankara 2001), s. 144.

²¹⁷ Hall ve Gieben’den aktaran Şerif Esendemir, “Modernliğe Yaklaşım(lar), Tarih ve Bilinç”, *Tezkire*, 20, (Ankara 2001), s. 83-84.

Şarkiyatçılığın akademik ya da araştırmaya dayalı biçiminde savlandığı gibi Şark'a ilişkin, gerçeği yansıtan bir söylem olmasından çok, Şark üzerindeki Avrupa-Atlantik iktidarının bir göstergesi olması özel bir değer taşır. Bununla beraber, gözönünde bulundurulması gereken şey, Şarkiyatçı söylemin kenetleyici gücü, onu olanaklı kılan toplumsal- iktisadi ve siyasal kurumlarla yakın ilişkileri, sarsılmaz dayanıklılığıdır. ABD'de 1840'ların sonundan, Ernest Renan'ın döneminden bugüne (akademilerde, kitaplarda, kongrelerde, üniversitelerde, dışişleri kuruluşlarında) öğretilen bir bilgi dalı olarak değişmeden kalabilen bir düşünce dizgesi, bir palavra derlemesinden daha çetin bir şeydir. Dolayısıyla Şarkiyatçılık, şarka ilişkin uçuk bir Avrupalı hülyası değildir, nesillerdir önemli parasal yatırımlar yapıldığı, yaratılmış bir kuram ve uygulama bütünüdür. Süregiden yatırımlar, nasıl Şarkiyatçılıktan türeyerek genel kültüre giren önermeleri çoğaltmış, bunları gerçekten üretken kılmışsa, Şark'a ilişkin bir bilgi dizgesi olarak Şarkiyatçılığı da, Şark'ın Batı bilincine süzülerek gelmesini sağlayan, onanmış bir düzenek haline getirmiştir. Şarkiyatçılığa kalıcılığını, gücünü kazandıran mevcut, işleyen kültürel hegemonyanın sonuçlarıdır.²¹⁸ Aslında oryantalizme dair bu düşünceler, oryantalizme değinen çalışmalarda görüleceği üzere çıkar ilişkileriyle yan yana yürümüştür. Buna Osmanlı'nın son dönemlerini örnek verebiliriz. Çünkü Batı oryantalizminde bu teoriler hüküm sürerken, siyasi arenada da paralel olarak Büyük devletlerin hasta adam olarak niteledikleri Osmanlı'yı paylaşma çabaları giderek artmış, ve özellikle 1919-1922 yılları arasında bu teori, çok-kavimli Osmanlı İmparatorluğu'nun bağrında gittikçe uluslaşmakta olan Türkler için, salt akademik tartışma olmaktan çıkarak, sonuçları toplumsal hayatın her alanında, ama öncelikle savaş meydanlarında ve mütareke masalarında hissedilir hale gelmiş bulunuyordu.²¹⁹ Bu dönemde bahsedilen gelişmelere yine paralel olarak bazı Avrupalı düşünürlerce dini, siyasi ve ekonomik sebeplerle Türklerin sarı ırka ait ikinci sınıf bir insan tipi oldukları yani uygarlıktan yoksun oldukları görüşü yayılmaya başlanmıştı.²²⁰ Bütün bu olumsuzluklar, yukarıda da belirtildiği gibi, Batının siyasî emelleri doğrultusunda, ilerlemeci tarih anlayışının kullanımıyla yakından ilgilidir. Buna

²¹⁸ Edward W. Said, *Şarkiyatçılık, Batı'nın Şark Anlayışları*, (Çev. Berna Ünler), İstanbul 2003, s. 16.

²¹⁹ H. Berktay, *Cumhuriyet İdeolojisi*, s. 22-23; aynı yazar, "Tarih Çalışmaları", *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, 9, (İstanbul 1983), s. 2458.

²²⁰ Enver Ziya Karal, "Atatürk'ün Türk Tarih Tezi", *Atatürkçülük* 2, (İstanbul 1998), s. 158-159; Ayfer Özçelik, "Atatürk ve Tarih Şuuru", *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, XII/35, (Ankara 1996), s. 603 ve Kemal Koçak; *Cumhuriyet Döneminde Tarih Öğretimi ve Tarih Çalışmaları (1923-1960)*, (Gazi Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 1991, s. 29.

karşılık Cumhuriyetin tarih tezinin oluşumunda devrimin temellendirilmesi yanında, kendini batı karşısında manevi bakımından savunma duygusunun önemi çok büyüktür.²²¹ Cumhuriyetin geliştirdiği tarih tezinde uygarlıkların beşiği olarak kabul edilen Orta Asya’da büyük bir medeniyetin temsilcisi olan Türklerin, bölgedeki iklimsel değişiklikler (suların kuruması ve çekilmesi) üzerine dünyanın muhtelif kısımlarına göç ettikleri, ancak gittikleri yerlerde Çin, Hind ve Orta Doğu medeniyetlerinin kurulmasına önayak oldukları yani uygarlık yaydıkları anlatılıyordu. Örtadoğu medeniyetinin öncüleri Sümerler ve Hititlerin Türkleştirilmesi ile Anadolu’nun da köken olarak Türklerin toprakları olduğu belirtiliyordu.²²² Bu tezin kazanımlarını Berktaş, “az gelişmiş ülke ve ulusların “merkez”in tarih ideolojisine başkaldırıışlarının çarpıcı ve başarılı örneklerinden birini teşkil eder” şeklinde açıklar.²²³ Bu görüş bir çok kişi tarafından da kabullenilmiştir. Aynı tutum, Yunan tarih yazımında da görülmektedir. Yunan ve Türk ulusal tarih yazımları arasındaki büyük farklara rağmen, “şarklı” yaşayan geçmişin, hayal edilmiş bir uzak ölü geçmiş adına reddedilmesi örnekleridir. Bu rolü birinde Antik Yunan, diğesinde de Orta Asya Türk medeniyeti oynamıştır. Bu şemada, söz konusu ölü/uzak geçmiş, ulusun otantik özünü temsil eder. Bu otantik öz, Batı ile aynı değerleri taşımak anlamında Batılıdır. Hatta bir anlamda bu değerleri bizzat yaratmış olarak Batılıdan daha da Batılıdır”.²²⁴ Ancak Foti ve Stefo Benlisoy’a göre bu şema Batının kültürel tahakkümünden kurtulmak bir yana, Batıya olan hayalî imgesel bir bağımlılığın bir ürünüdür. Batının insanlık tarihinin en yüksek aşamasını temsil ettiğine ve “geri” konumdaki periferinin de bu aşamaya varmak için Batıyı takip etmesi gerekliliğine olan inanç; hem Türk hem de Yunan örneklerinde yaşayan geçmişe ilişkin oryantalist ya da Avrupamerkezci bir bakışı hâkim kılmıştır. “Milli kültürde Batı nezdinde kabul edilebilir ne varsa “ulusal” addedilmiş, ters gelenlerse yabancı tesiri olarak dışarıda bırakılmıştır. Her iki örnekte de ölü/uzak geçmişe ait imge Batıda imal edilmiştir. Dolayısıyla burada oryantalizme karşı çıkıştan ziyade, oryantalistik bakışın

²²¹ Ekrem Akurgal, “Tarih İlmi ve Atatürk”, Belleten, XX/80 (Ankara 1956) s.582-583. Bu konuda bkz. Ramazan Kaya, Yavuz Özdemir, Ufuk Şimşek “Genç Cumhuriyet ve Oluşturulmaya Çalışılan Tarih Bilinci”, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, Erzurum, 2004, s.276, 278.

²²² Bernard Lewis, “Türkiye’de Tarihçilik ve Milli Uyanış”, (Çev. Şinasi Siber), Türk Yurdu, II, 285, (Haziran 1960), s.11 ; Y. Kabapınar, “Başlangıcından Günümüze Türk Tarih Tezi ve Lise Tarih Kitaplarına Etkisi”, *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 1/2, (İzmir 1992), s. 144.

²²³ H. Berktaş, *Cumhuriyet İdeolojisi*, s. 15.

²²⁴ Foti Benlisoy-Stefo Benlisoy, “Milliyetçi Tarihyazımı ve “Azgelişmişlik Bilinci”:Yunan Tarihyazımında Geçmiş Algılar” *Toplum ve Bilim*, 91, (Kış 2001-2002), s. 244.

içselleştirilmesinden bahsedebiliriz”.²²⁵ Görüldüğü gibi burada oryantalizme ya da Avrupa merkezliğe tepkiden ziyade, periferik topluluğun kendi geçmişinin oryantalistik bir gözle okunması iddiası vardır.²²⁶

Gerçi batı dışı toplumlarının tarih yazımında ister yukarıda adı geçen tepki olsun isterse tasdik anlamında olsun tarih alanındaki gelişmelerde bu oryantalist çalışmaların etkisi vardır.²²⁷ Yani Batı, Doğu’yu tarihsiz olarak nitelermişse de, doğunun eski eserlerini onlar merak edip araştırmışlardır. Nitekim Osmanlı İmparatorluğu döneminde de gelişen Türk tarihi çalışmalarında Batı’da gelişen Türkoloji çalışmalarının büyük etkisi vardır.²²⁸ Lewis bu konuda şunları söyler: “Merak, ilgi ve saygı dolu bir yaklaşımla yabancı kültürleri incelemeye ilk kez yönelen ve uzun yıllar bu tutumu tek başına sürdüren, ayrıca tarihe gömülü uygarlıkları açığa çıkararak ve unutulmuş metinleri çözerek yabancı kültürlerin tanınmasına ve kendilerini anlamasına büyük bir katkıda bulunan, her şeye rağmen, Batı dünyasıydı”.²²⁹ Yine Lewis’e göre “Bütün kültürlerin kendi kazanımları, kendi sanat ve müzikleri, felsefe ve bilimleri, edebiyat ve yaşam tarzları, insanlığın ilerlemesine başka katkıları vardır; bunların bilinmesinin bize yarar sağlayacağına ve yaşamımızı zenginleştireceğine kuşku yoktur. Bu sonsuz insan çeşitliliğini, onu inceleme ve ondan öğrenme gereğini fark etmek belki de Batı’nın en yaratıcı yeniliklerinden biridir. Çünkü başka kültürlere yönelik merak duygusunu besleyen, onların dillerini öğrenme, âdetlerini araştırma, kazanımlarına değer biçme ve saygı gösterme isteğini taşıyan yalnızca Batı’dır. Tarihin bilinen öteki büyük uygarlıklarının hepsi istisnasız olarak kendilerini tek başına yeterli görmüş, kendileri dışında kalanları ve hatta kendi içlerindeki altkültürleri ve düşük statülü kesimleri aşağılayıcı bir tavırla barbar, bizden olmayan, dokunulmaz, kâfir, yabancı şeytan saymış ve hakarete dönük daha teklifsiz, daha kaba terimlerle anmışlardır. Başka uygarlıkların dillerini öğrenme çabasını ancak fetih ve tahakkümün getirdiği baskı altında göstermiş ve dünyanın o zamanki egemenlerinin fikir ve âdetlerini kendini savunma amacıyla anlamaya çalışmışlardır. Bir başka deyişle, efendileri olarak tanımak zorunda kaldıkları

²²⁵ F. Benlisoy-S. Benlisoy, “Milliyetçi Tarih yazımı”, s. 244.

²²⁶ F. Benlisoy-S. Benlisoy, “Milliyetçi Tarih yazımı”, s. 277.

²²⁷ V. V. Barthold, *Asya’nın Keşfi*, s. 81-98.

²²⁸ Etienne Copeaux, *Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993) Türk Tarih Tezinden Türk İslam Sentezine*, (Çev. Ali Berktaş), İstanbul 1998, s. 16-20; Kemal Koçak, *Cumhuriyet Döneminde Tarih Öğretimi*, s. 17.

²²⁹ Bernard Lewis, *Çatışan Kültürler, Keşifler Çağında Hıristiyanlar, Müslümanlar, Yahudiler* (Çev. Nurettin Elhüseyni), İstanbul 1996, s. 53.

kişilerden bir şeyler öğrenmeleri, onları ancak yönetici ve/veya öğretmen olarak gördüklerinde söz konusu olabilirdi. “Öteki”ne yönelik kendiliğinden gelişen merakın ve onun “öteki”liğine zorlama olmayan saygının kendine özgü bileşimi, Batılı ve Batılılaşmış kültürlerin ayırt edici bir özelliği olmaya devam etmekte ve bunu ne paylaşan ne de anlayabilen çevrelerce hâlâ şaşkınlık ve kızgınlıkla karşılanmaktadır”.²³⁰

Bizim kendi görüşümüze göre, her ulusun bir tarih bilinci olduğudur. Ama bu o ulusların tarih bilimi alanındaki çalışmaları ve ürettikleri tarih felsefeleri nispetinde tarih bilinci az veya çok olabilir. Nitekim Teoman Duralı, “Öncelikle medeniyet seviyesine erişmiş kültürler, öteden beri tarih bilincine sahip olmuşlardır. Hattâ medeniyet aşamasına ulaşmamış kültürlerde de geçmişten gelen birikimler yaşanır. Geçmiştekiler ile şimdi yaşananlar arasında dikkate değer bir kırılma, bir fark yoksa, iki zaman kesiti arasında belirgin bir ayırım çizgisi çekilemez. Bu durumda, yüzeye yansıyan bir tarih bilincinden bahis açılmamakla birlikte, yine de geçmişe ilişkin belli belirsiz bir “farkındalık”tan söz etmek yanlış olmaz. Demek ki, değişik derecelerde olmakla birlikte, tarih, her toplumda bir biçimde algılanır” diyerek bu durumu belirtir.²³¹ Gılgameş destanını örnek göstererek, Sümer tarihçilerinin geçmişi yeniden kurma, geleceği yönlendirmek için şimdiki kayıtları etmeye başladıklarını belirten Durant’a dayanarak, Bıçak, bu tavrı günümüz anlamında tarih bilincinin ortaya çıkışının ipuçları olarak değerlendirir.²³² İnsanlığın gelişiminin hiçbir safhasında, onu çevreleyen doğa olaylarına karşı ilgisiz kalamadığı gibi geçmişine karşı da ilgisiz kalamadığını belirten Barthold²³³ “Devlet örgütü bakımından en gelişmiş ve en sağlam ülkeler –özellikle ilkçağ’da Mısır ve MÖ 3. asırdan itibaren Çin- yazılı gelenekleri hiçbir kesintiye uğramadan devam etmiş ülkelerdir. Siyasi hayatın çok az gelişmiş bulunduğu Hindistan, medeni ülkeler arasında yer alamayacak kadar az bir yazılı tarihe sahip ve destansı hikayelerle yetinmiş olan tek ülkedir” diye belirtir.²³⁴ Zaman hakkındaki gerçekçiliği açısından, antik tarihi geleneklerin en büyüğüne sahip olan Çinliler, bütün eski halkların en fazla tarih bilincine sahip olanıdır.²³⁵ Needham’ın da belirttiği gibi “Avrupa’nın

²³⁰ B. Lewis, *Çatışan Kültürler*, s. 54.

²³¹ Teoman Duralı, “Tarihin Dayanılmaz Ağırlığı”, *Tarih Bilimi*, (Ayhan Bıçak tarafından hazırlanan eserin içinde), (İstanbul 1999), s. VII.

²³² A. Bıçak, *Tarih Düşüncesi I, Tarih Düşüncesinin Oluşumu*, İstanbul 2004, s. 149.

²³³ V. V. Barthold, *Asya’nın Keşfi*, s. 55.

²³⁴ V. V. Barthold, *Asya’nın Keşfi*, s. 57.

²³⁵ Joseph Needham, *Doğulu İnsan ve Zaman & Beşeri Hukuk ve Tabiat Kanunları*, (çev.Nejdet Özberk), İstanbul 2000, s. 28.

gerçek tarih bilincine sahip tek yer olduğu fikri gerçekten savunulamaz".²³⁶ Bu durumda Doğu toplumlarını tarih bilincinden yoksun saymak doğru bir yaklaşım değildir. Şüphesiz bu bilinci günümüzün bilim ve teknolojiye olduğu gibi tarihi de içeren sosyal bilimlerin geldiği noktadan bakarak değerlendirirsek yanılırız. Önemli olan geçmişteki toplumların kendi şartları içinde geçmişi tasavvur edişleridir.²³⁷

Ancak günümüz açısından bugün doğulu toplumların tarih bilincinin Batılı tarih bilincinden zayıf olduğunu belirtmek ve özeleştirici yapmak sanırız bu toplumun bir üyesi olarak bir sorumluluktur. Sadece günümüz Türkiye'si'nin tarih bilimindeki durumunu örnek olarak verebiliriz. Öncelikle ülkemizde tarihe bakış açısının henüz nesnel değerlere oturtulmasına yeterince çaba harcanmamaktadır. Şüphesiz daha önce de gösterildiği gibi, tarih biliminde nesnellik imkansızdır. Ancak tarihçinin bitmeyen çabası nesneli yakalamak olmalıdır. Burada subjektiflik, kişisel bakış açısı, değer yargıları mutlaka olacaktır. Ancak bu öznellik çarpıtılmışlık üzerine olmamalıdır. Ülkemizde sadece siyasilerin değil, bilim adamlarının dahi tarihi kendi görüşlerini meşrulaştırıcı bir işlev olarak görmeleri, halkımızın ve maalesef yine bilim adamlarının belli bir kesiminin tarihi hamaset edebiyatı olarak görmeleri maalesef üzücü bir durumdur. Bunun yanında iyi niyetli çalışmaların da hem nitelik hem de nicelik olarak yetersiz kaldığını belirtmek gerekir. Türk bilim adamlarının tarih adına kuram ve teoriler üretememeleri, üretenlerin yıkıcı eleştirilere maruz kalması, hem tarih felsefesi alanındaki, hem dünya tarihini kapsayan yok denecek kadar az çalışmaları, başta bu tezi çalışan olmak üzere tarih metod ve yöntemlerindeki yetersizlikler, özellikle üniversitelerin akademik personelinin ekonomik ve kariyer kaygılarının bilim anlayışlarına ağır basmasını da bu eksikliklerimize ekleyebiliriz. Ancak bu sadece tarih bilimiyle alakalı bir şey değildir. Sanırız toplum olarak, devlet olarak yani bir bütün olarak duyarsızlığımızın önemli bir payı vardır. Çevremizdeki tarihi ve kültürel eserlerimize ve değerlerimize karşı vurdumduymazlık ve belki de genel zihniyetimizin araştırma ve meraka ilgisizliği vs. genel görünümünden sadece bazı örneklerdir. Sadece, Batı'yı eleştirmek yetmiyor. Batı'ya karşı alternatif tezler oluşturmak veya duygusal tepkiler ortaya koymak için değil, öncelikle kendimizi tanımamız için bilimsel değerlere bağlı kalarak uzun bir çalışma, birikim ve gelenek oluşturmak gerekiyor. Nitekim Özbaran, "Üç-dört yüzyıl kadar öncesinde tarih yazan Osmanlı müverrihlerinin İslami

²³⁶ J. Needham, *Doğulu İnsan ve Zaman*, s. 38.

²³⁷ Geçmiş toplumların geçmişi algılamalarıyla ilgili bkz. A. Bıçak, *Tarih Düşüncesi I*, çeşitli sayfalar.

ve hanedan merkezli ve fetih markalı kitaplarında “küffar” nitelemesinden öte bizlere fazlaca bilgi vermeyen günlerden bu yana baktığımızda takdir edebileceğimiz bir kurumlaşmadan söz etmek mümkün değildir. 19. yüzyılda ulaşılan –kimi yenilikleri de yakalayan- Osmanlı tarihçiliğinin içinde değinilen “başkaları, veya “biz”den olmayanların sınırlılıkları bellidir. Türkiye Cumhuriyeti ile getirilen yaklaşım da –laik yaklaşımlara karşın- Anadolu’yu ve bir ulusu sahiplenmenin üstünedir”.²³⁸ “Oysa Avrupa’da, daha sonra ABD’de ve Japonya gibi ülkelerde, her ne amaçla olursa olsun, başkalarına ve özellikle 15. yüzyıldan itibaren varlıklarını daha çok önem kazanan Türklere yönelik merak, korku, tecessüs, yani bir şeyin içyüzünü arama ve kurumlaşan bir araştırma girişimini gözleyebilmekteyiz diyerek Lewis’i teyid eder.²³⁹ Filolojik yönden yetersizlik ve yöntemsizliğimize dikkat çeken Ortaylı’da Avrupa dillerinin öğretimi dışında ne onların tarihine ne de tarihi kültürlerine eğilmediğimizi hatta yurt dışına gönderilen doktora öğrencilerinin bile Türkiye üzerine çalışıp döndüklerini, kısaca Avrupa kültürünü aktif olarak öğrenen, tetkik eden bir halk olmadığımızı haklı olarak belirtir. Ortaylı ayrıca bu dışa kapalılığın tarih yazıcılığında geniş sentezlerin ortaya çıkmasını engelleyen başlıca nedenlerden biri olduğunu belirtir.²⁴⁰

2.5. Tarihin ve Tarih Bilincinin Üretimi

İnsanlarda tarih bilincinin nasıl oluştuğu ve şekillendiği hakkında ve bu faktörlerin neler olduğu konusuna gelmeden önce tarihin üretiminin nasıl olduğu konusunu belirtmek gerekir. Fines, tarih ne değildir başlığı altında “Küçükklü büyüklü bir çok kitap tarihin ne olduğunu tanımlamak için yazıldı ama belki de tarihin ne olmadığını söyleyerek başlamak daha kolaydır: Genelde kabul edilen görüşün aksine, tarih ‘geçmişte olan şey’ değildir. Geçmişte ne olduğunu bilemeyiz -tabii ki de her şeyi bilemeyiz ve hiçbir şeyini kesin bir şekilde bilemeyiz. Kendine herhangi bir tarihsel olayı anlat ve sonra kendine iki soru sor: Bunu gerçekten nasıl bilebilirim? Ve tüm bu olanları bilebilir miyim? Norman fethi üzerine Edward Augustus Freeman’ın yazdığı bir çok kalın ciltli kitapları okusan bile, bu iki soruya cevabın yine de olumsuz olurdu”

²³⁸ S. Özbaran, “Oryantalizmin Panzehirini Yaratmadan “Başka”larını Tanımak, Sınırlı Bilginin Tutsaklığını Aşmak”, *Toplumsal Tarih*, 111, (İstanbul 2003), s. 48.

²³⁹ S. Özbaran, ““Başka”larını Tanımak”, s. 48.

²⁴⁰ İlber Ortaylı, “Kendi Dışımızdaki Dünyayı Tetkik Edip Tanımalıyız”, *Milli Kültür*, 81, (Ankara 1991), s. 7.

diyerek geçmişini gerçek anlamda bilmemizin olanak dışı olduğunu belirtir.²⁴¹ Koyré de “geçmiş, sırf geçmiş olarak, bizim için hiç erişilemeyecek bir şeydir; yitip gitmiştir, yoktur artık, ona dokunamayız. Ancak hala varolan yıkıntılara, izlerine kalıntılara - zamanın ve insanların yıkımından kurtulabilmiş yapıtlara, anıtlara, belgelere- bakarak onu yeniden kurmaya çalışırız. Ama nesnel tarih -insanların yaptığı ve geçirdiği tarih-tarihçilerin tarihine pek kulak asmaz; tarihçi için değersiz olan şeyleri yaşatır, en önemli belgeleri, en güzel yapıtları en saygıdeğer anıtları acımasızca yıkar. Tarihçilere bıraktığı ise, onların gereksindiklerinin küçücük parçalarıdır. Bu bakıma, tarihsel yeniden kurma hep kuşkulu, hatta iki bakımdan kuşkuludur” diye belirtir.²⁴²

XIX. yüzyılın, hatta günümüzün Alman düşünürleri bilimleri, doğa bilimleri ve tin bilimleri olarak ikiye ayırmışlardır. Doğa bilimleri, dışımızdaki doğayı açıklamak, tarihin içinde bulunduğu tin bilimleri ise insanı ve de toplumu anlamak için vardır. Nomotetik olan doğa bilimlerinde yasalar egemenken, İkonografik olan toplum/insan/kültür/tin bilimlerinde yorumlar geçerlidir. Doğa bilimlerinde gelecek için asla belirsizlik, toplum bilimlerinde ise geçmiş için asla belirlilik hali söz konusu olamaz.²⁴³ Bununla birlikte doğa bilimlerindeki yasaların da değişime açık olduğunu yeni deney ve gözlemlerle yeni yasalar oluştuğunu belirtmemiz gerekir. Tarihin doğa bilimleri, fizik ve matematik gibi kesin kuralları olmamakla birlikte, konusunu insanın teşkil ettiği gelişmelere ait bütün bilgileri toplaması, araştırması, tanzim etmesi, bunları yaparken de ilmi tenkidin ve metodun belirli kaidelerine bağlı bulunması dolayısıyla bir ilimdir.²⁴⁴

Neden yaşanmış geçmişini nesnel anlamda bilemeyiz veya neden yaşanmış gerçek geçmiş ulaşılmazdır ? Bunlar, bu çalışmada üzerinde durulacağı gibi eleştirel tarih bilinci için önemli sorulardır. Tosh, “...bireyin “geçmiş” kavrayışı kendiliğinden gelişirken, tarihsel bilginin üretilmesi gerekir. Toplumun geçmişi, tarihin belli bir anında o toplumu oluşturan bireylerin ömürlerinin çok ötesine uzanır. Aynı şekilde, tarih bilincini oluşturmada yararlanılacak hammaddeler de hemen hemen sınırsızdır. Bu bilinçte yer alan unsurlar, dikkat göstermeye değer kabul edilen gerçekler arasında

²⁴¹ John Fines, “Evidence The Basis of The Discipline?”, *Teaching History*, (edited by Hilary Bourdillon), (London 1997), s. 122.

²⁴² A. Koyré, *Bilim Tarihi Yazıları 1*, s. 246.

²⁴³ Sencer Divitçioğlu, *Nasıl Bir Tarih?*, (*Kök Türkler, Karahanlılar*), İstanbul 1992, s. 13-14.

²⁴⁴ Gülçin Çandarlıoğlu, *Tarih Metodu (Araştırma-Yazma)*, İstanbul 2003, s. 9; L. E. Halkın’da tarihin metodu, tenkidi sayesinde ve yardımcı ilimlerin müdahalesiyle ilmi olduğunu belirtir. Bkz. *Tarih Tenkidi*, s. 7.

yapılacak bir seçmeyle ortaya çıkar. Dolayısıyla da, bu bilgiyi üretenlerin ve yaygınlaştırarak genel tüketime sokanların kimler olduğunu bilmek önemlidir. Bu işlerin iyi yapılıp yapılmaması da toplumun bütünleşmesini, gelecekte kendini yenileme ve yeni koşullara uyum sağlama kapasitesini etkiler. İşte bu nedenle, tarihçilerin yaptıklarının herkesi ilgilendirmesi gerekir. Tarihçilerin çalışması, istenen toplumsal bilinç biçimlerini elde etmek üzere yönlendirilebilir; akademik çevrelerle sınırlı kalarak toplumu olumlu ya da olumsuz biçimde etkileme gücünden yoksun olabilir; yahut da güncel konuların sağlam bilgiler temelinde, eleştirel bir bakışla tartışılması için bir zemin oluşturabilir” diye belirtir.²⁴⁵ Bunun için önce tarihçinin çalışma metodlarına, geçmişin doğal yapısına, tarihin inşasında temel rol oynayan olgu ve belgelerin yapısına, tarihçinin yorumuna değinmek gerekecektir.

Tarihçi genel anlamda insanı ve toplumu ilgilendirecek şekilde bazı sorun ve problemleri kendisine konu edinir. Konu seçiminde bir çok etken iş başındadır. Bunlar yaşadığı dönemin eğilimleri, dönemin olayları, tarihçinin kişiliği, ailede ve öğretim hayatı boyunca aldığı eğitim, değerleri, ideolojisi, düşünce yapısı, vs. olarak sıralanabilir. Tarihçi öncelikle konusuyla ilgili olarak kaynaklarını toplamaya çalışır. Kaynaklar; ana kaynak, birinci elden kaynak ve ikinci elden kaynak şeklinde gruplanabileceği gibi daha ayrıntılı olarak a) *sözlü kaynaklar* (tarihi şiirler, hikayeler, efsaneler, mitler, destanlar, menkıbeler, vs) b) *yazılı, çizili, sesli ve görüntülü kaynaklar* Bunlar yazılı (ferman, berat, emir, hüküm, ahidname, muahedename vs), çizili (plan, harita), görüntülü (resim ve fotoğraflar, dökümanter film ve video bantlar), sesli arşiv malzemeleri, kütüphane malzemesi (şecereleler, takvimler, yıllıklar, vekayinameler, biyografi ve otobiyografiler, hatıralar, seyahatnameler, süreli yayınlar vs.) c) *müzelik malzeme* (Tarihi bir hatırayı muhafaza ve nakletmek üzere yapılan kitabe, abide, heykel, zafer takları, lahit ve mezar taşları, hudut ve kilometre taşları, madalyalar ile bir hatırayı muhafaza ve nakletmek düşüncesi olmayan insan vücudunun bakiyeleri, örf ve adetlere ait maddi kalıntılar, dil, paralar, arma ve mühürler) olarak tasnif edilebilirler. Kısacası insana ait bulunan, insana hizmet eden, insanı anlatan, varlığını, faaliyetini, zevklerini ve oluş biçimini ifade eden her şey tarih yazımında kullanılır.²⁴⁶ Tarihçi bu kaynakları,

²⁴⁵ J. Tosh, *Tarihin Peşinde*, s. 4.

²⁴⁶ M. Kütükoğlu, *Tarih Araştırmalarında Usul*, s. 17-35. Ayrıca bkz. E. Bernheim, *Tarih İlimine Giriş*, s. 97-159; E. Memişoğlu, *Tarih Metodolojisi*, s. 75-91; Tuncer Baykara, *Tarih Araştırma ve Yazma Metodu*, İzmir 1995, s. 41-69; G. Çandarlıoğlu, *Tarih Metodu*, s. 52-61.

kaynağın adı, tarihi, orijinalliği, hakikiliği, kaynakları düzenleyeninin adının tespiti olan dış tenkit (yani eserin gerçekliğinin ve kimliğinin tespiti) ile kaynakların yansıttığı bilgilerin (ve de müellifin) güvenilirliğini, doğruluğunu içeren iç tenkitten geçirdikten sonra kurgusunu oluşturur ve eserini kaleme alır,²⁴⁷ ve ortaya tarih çıkar. Ancak bu tarih ile geçmiş aynı şey değildir. Geçmiş bugün gibi yaşanmış bir gerçekliktir. Tarih ise geçmiş üzerine bu zaman diliminden bugüne kalan veriler ışığında belirtilen süreçte tarihçilerin oluşturduğu bir bilimdir, yani tarihçilerin uğraşlarında ondan çıkarttıkları şeydir Geçmiş, edimsel olaylar olarak değil; ancak örneğin kitap, makale, belge vs. gibi son derece farklı yayınlar aracılığıyla tarihçiler tarafından geri getirilebilir.²⁴⁸ Bunun yanında geçmiş ile tarih, geçmişin sadece tek bir tarihsel okunuşunu kaçınılmaz kılacak biçimde birbirine dikilmiş de değildir. Geçmiş ile tarihin seyri birbirinden bağımsızdır; birbirlerinden dağlar kadar uzaktırlar.²⁴⁹ Bu durumda geçmişin aynı konuları, olay ve olguları farklı tarihçilerce farklı biçimlerde okunabilir. Ve bu da tarihsel yorumların göreceliliğinin kanıtıdır.²⁵⁰ Tarih yazımında tarihçinin önemine dikkat çeken Mete Tunçay, tarihçinin kendi üstüne düşen ışıkları kafasında kırarak yansıtan bir prizmaya benzeterek, aynı ortam ve çağda başka bir prizmadan farklı görüntüler yansıtacağı gibi, aynı prizmanın bir başka ortam ve çağda yansıtacağı görüntüler de farklı olacaktır diye bu durumu güzelce özetler.²⁵¹ Bunda yani tek geçmiş üzerine farklı tarihlerin ortaya çıkmasında biraz sonra bahsedeceğimiz tarihçinin kendi insan yapısından kaynaklanan nedenler dışında geçmişin yapısı önemli rol oynar. Tarih biliminin uğraştığı gerçek anlamıyla yaşanmış geçmişin yapısı içinde yer alan ve birbirleriyle çelişkili veya uyumlu olan sayılamayacak kadar çok olayın iç içe bir arada bulunması –ki bu bir aradılığı sağlayan ortak özelliklerin tek dayanağı hepsinin insan ürünü olmalarıdır– tarihin bir bilim olarak elde etmek istediği bilgi türünün özellikleri ile elde edilenler arasında büyük farklılıklara sebep olmaktadır Yani gerçek haliyle yaşanmış bir tarihi

²⁴⁷ Bkz. M. Kütükoğlu, *Tarih Araştırmalarında Usul*, s. 17-35; E. Bernheim, *Tarih İlmine Giriş*, s. 97-159; E. Memişoğlu, *Tarih Metodolojisi*, s. 75-91; Tuncer Baykara, *Tarih Araştırma ve Yazma Metodu*, İzmir 1995, s. 77-90; G. Çandarlıoğlu, *Tarih Metodu*, s. 62-66; L. E. Halkın, *Tarih Tenkidi*, s. 23-29.

²⁴⁸ K. Jenkins, *Tarihi Yeniden Düşünmek*, s. 19.

²⁴⁹ K. Jenkins, *Tarihi Yeniden Düşünmek*, s. 18.

²⁵⁰ E.H.Carr-J.Fontana, *Tarih Yazımında Nesnellik*, s. 64.

²⁵¹ Mete Tunçay, “Tarih Yazımının Bazı Sorunları Üstüne Düşünceler”, *Toplum ve Bilim*, 91, (Kış 2001-2002), s. 283.

konu hakkında çok sayıda görüş ve düşüncenin ortaya çıkmasında reel geçmişin yapısı önemli bir rol oynar.²⁵²

Tarihçinin geçmişi inşa etmesinde olgular, belgeler ve yorumlar birliktelik oluştururlar. Olgular ancak onlara tarihçi başvurunca konuşurlar; hangi olgulara, hangi sıra veya bağlam içinde yer verileceğine karar veren tarihtir, ve tarihçi konu tayininde olduğu gibi, olgu konusunda da zorunlu olarak seçmeci olup, tarihi olguların oluşturduğu, tarihçinin yorumundan bağımsız ve nesnel bir sert çekirdeğin var olduğuna inanmak bir yanılgıdır. Tarihçinin önündeki hazır olgular daha önceki, belirli bir dünya görüşüne sahip ve bu görüşü destekleyen olguların saklanılmaya değer olduğunu düşünen kişilerce önceden seçilmiş ve belirlenmiştir.²⁵³ Üstelik bu yaşanmış reel tarihin olguları, laboratuvarında tekrarlanamayacak, uygulama yoluyla doğruluğu tahkiki edilemeyecek ve artık kesinlikle yeniden üretilemeyecektir.²⁵⁴ Şüphesiz geçmişle ilgili olarak kesin olarak bilebildiğimiz (eğer olgu olarak kabul edersek) belli tarihler vardır. Birinci Dünya Savaşının 1914-1918 arasında olduğunu buna örnek olarak verebiliriz. Ancak bunlar tarihçilerin ele aldıkları daha kapsamlı konular içinde hadiseyi tespit eden beylik şeylerdir. Tarihçiler sadece olanı değil, nasıl ve neden olduklarını, bu şeylerin anlamlarını ortaya koymak isterler. Yani söz konusu olan asla kuru kuruya bir olgu meselesi değil, açıklamaların inşası sırasında olguların karşılıklı olarak taşıdıkları ağırlıklar, konumlar, bileşimler ve anlamlardır. Bu kaçınılmaz bir yorum boyutudur ve tarihçiler, geçmişteki olayları anlam örüntülerine dönüştürdüklerinden (ki bu onların olgular olarak aynen temsiliyle asla sağlanamazdı), problematik bir nitelik taşımaktadır. Çünkü olan biteni ortaya çıkarmanın yöntemleri olsa da, olguların ne anlama geldiğinin söylenmesini mümkün kılacak bir yöntem yoktur.²⁵⁵

Öte yandan belgelere geldiğimizde öncelikle onların bulunduğu arşivlerden bahsetmek gerekir. “Arşivler, kimi belgelerin tesadüfen saklandığı, kimi belgelerin ise bilinerek yok edildiği ya da rastlantısal olarak kaybolduğu yerlerdir. Buraları ayrıca, arşivcilerin profesyonelce çalışmalarının ürünüdür ve dolayısıyla geçmişin kayıtlarını ve bunun yanı sıra tarihçilerin yorumlarını biçimlendirir. Arşivciler çoğu kez önemsiz saydıkları kayıtları ayıklarken, kalıcı değeri olduğunu düşündüklerini saklarlar. Bu

²⁵² A. Bıçak, *Tarih Bilimi*, s. 6.

²⁵³ E. H. Carr, *Tarih Nedir?*, s. 16-19.

²⁵⁴ L. E. Halkın, *Tarih Tenkidi*, s. 6.

²⁵⁵ K. Jenkins, *Tarihi Yeniden Düşünmek*, s. 44-45.

durum, örneğin, küçük dereceli devlet görevlileri, sıradan asker ve denizciler, kol emekçileri gibi çalışanlara ait, yaygın, dolayısıyla çok yer tutan personel kayıt dosyalarının yok edilmiş, buna karşılık yüksek devlet görevlilerinin personel kayıt dosyalarına sıkışık raflarda yer açılmış olduğu anlamına gelebilir. Böyle bir politika, pek çok tarihçinin artık modası geçmiş saydığı, ‘tarih’in yalnızca seçkinlerin tarihi olduğu görüşünün yansımasıdır. Bir çağ için değersiz görünen dolayısıyla kıyıma gitmeye uygun bulunan belgeler, bir başka çağ için son derece önemli görülebilir”.²⁵⁶ Yani tarihçinin kullanabileceği belgeler bugüne varabilen belgelerdir. Bunun yanında Carr’ın belirttiği gibi “hiçbir belge bize o belgeyi yazanın kendisinin ne düşündüğünden –neyin olmuş olduğunu düşündüğünden, neyin olmuş olması gerektiği ya da olabileceğini düşündüğünden, yahut belki yalnızca başkalarının onun neyi düşündüğünü sanmalarını istediğinden ya da hatta kendisinin ne düşündüğünü sandığından fazla bir şey söylemez”.²⁵⁷ Bununla birlikte Somekawa ve Smith’in de belirttiği gibi, belgeleri sadece onu yaratanın niyetlerinin basit bir görünümü olarak değerlendirilemezler. Belgelerdeki söylenen şeyin ve nasıl söylendiğinin belirlenmesinde bu belgelerin yaratılmasıyla ilişkili olan toplumsal kurumların ve maddi uygulamaların önemli payı vardır.²⁵⁸ Bunun yanında “eldeki deliller çoğu kez ciddi noksanlıklar taşır; genelde yanlıdır ve bölük pörçüktür; açıklayıcı olması gerektiğinde kapalı, kapalı kalacağı yerde ise, ayrıntılıdır. Hatta en iyi haliyle bile mevcut deliller, bu ve benzeri kusurlardan asla uzak değildirler. Bundan dolayı en iyi delil en kötü delil olabilir, çünkü sahte bir güven duygusu içinde bizi uyutabilir ve eksikliğini mükemmellik, yanlılığını ise samimiyet olarak gösterebilir. Ayrıca bu deliller aldattıcılığında pay sahibi olan suç ortaklarının masum olduklarına bizleri inandırabilir”.²⁵⁹ Ayrıca bu belgeler oluşturulduğu zaman sadece önemli olduğu düşünülen olguları içerdiğinden geçmişin çok küçük bir bölümünü yansıtır. Buradan da tarihçi bildiği ya da bilebileceği çok sayıdaki veriler içinden, kendisine göre temel önem taşıyan sorunlara ya da görüşlere bir yorum getirebilmek bakımından anlamlı olanlarını seçmek zorundadır. Kuşkusuz bu seçme süreci tehlikelidir, çünkü gerçekliğin bozulmasına götürebilir. Olgular içinden belli doğrultuda bir seçim yaparak hoşuna gidecek bir yorum oluşturabilir. Örneğin Fransız

²⁵⁶ R. J. Evans, *Tarihin Savunusu*, s. 92-93.

²⁵⁷ E. H. Carr, *Tarih Nedir?*, s. 22.

²⁵⁸ Somekawa ve Smith’den naklen R. J. Evans, *Tarihin Savunusu*, s. 98.

²⁵⁹ R.G. Collingwood, *Tarih Felsefesi Üzerine Denemeler*, (Haz. William Debbins-Çev. Erol Özvar), İstanbul 2000, s. 117.

Devrimi'ni araştırırken, bize bu devrimi insanlığın ilerleyişinin belirleyici bir köşe taşı olarak ya da bir yıkım gibi sunması için, düzenli bir biçimde olguların olumlu ya da olumsuzlarını seçmesi yeterlidir.²⁶⁰ Belgelerle ilgili söylenenler sadece bugüne ulaşabilmiş olanlarla ilgilidir. Görüldüğü gibi bahsedilen olgu ve belgeler tek başlarına tarihi üretemezler.²⁶¹ Burada, tarihçi ve yorumu gündeme gelir ve “tarihçi aralıksız bir biçimde olgularını yorumuna, yorumunu da olgularına göre kalıplandırma süreci içindedir”.²⁶²

Görüldüğü gibi tarihçi yoğun bir seçme süreci içindedir. Bu seçme süreci ve sonunda tarihin üretiminde bugünün ve içinde bulunulan, yaşanılan ortamın başat bir rolü vardır. Tarihinin geçmişi incelemesi ve geçmişi algılayışı, bugünü yaşayan bir insan olarak ancak bugün (veya tarihinin yaşadığı zaman) açısından gerçekleşir. Tarihçi çağının insanıdır ve çağına insan olmanın koşulları ile bağlıdır.²⁶³ Nitekim Carr, buna işaret ederek tarihi “tarihçi ile olguları arasında kesintisiz bir karşılıklı etkileşim süreci, bugün ile geçmiş arasında bitmez bir diyalog” şeklinde tanımlamıştır.²⁶⁴ Tarihçi yaşanmışlık içerisinden hareket ederek önyargıları, ideoloji ve tutkularıyla tarihin karşısına çıkar. Bu durumuyla tarihçi bir kuşatılmışlık içerisindedir. Tarihinin geçmiş karşısındaki tutumu bahsedilen kuşatılmışlığın ona yüklediği bilgi donanımı ile sağlanır. Tarihçi, geçmişten gelen bir tutum sistemi ile ve kültürel aktarımla tarihin karşısına çıkar. O, olan karşısında milli, dini, ve ideolojik tutumlar ile yaklaşacağından, ortaya koyacağı olgular kişisel olacaktır.²⁶⁵ Tarihçi bilerek yan tutmayıp elinden geldiğince nesnel davranmak istediğinde bile, geçmişin olgularını anlayıp açıklama yeteneği, içinde yaşadığı topluma ilişkin anlayışından, siyasal ve düşünyapısal (ideolojik) tutumlarından etkilenir.²⁶⁶ Fénelon'un, iyi tarihinin “hiçbir döneme ve hiçbir ülkeye” mensup olmamasını istemesini gerçekleşmesi mümkün olmayan ve hatta akıldışı bir temenni olarak niteleyen Halkın, “her insan, bazen farkında olmadan ahlaki anlayışlarını ve siyasi tercihlerini kendisinden tevarüs ettiği bir ortama mensuptur. Tarihçilerin en bağımsızları da hayatın kendisi olan bu mirastan kaçamazlar: Bu mirası reddettiklerini

²⁶⁰ E. H. Carr-J.Fontana, *Tarih Yazımında Nesnellik*, s. 63-64.

²⁶¹ E. H. Carr, *Tarih Nedir?*, s. 25.

²⁶² E. H. Carr, *Tarih Nedir?*, s. 37.

²⁶³ E. H. Carr, *Tarih Nedir?*, s. 31.

²⁶⁴ E. H. Carr, *Tarih Nedir?*, s. 37.

²⁶⁵ İbrahim Şirin, “Osmanlı Tarih Yazıcılığının Tarihi Gelişimi”, *Pax Ottomana Studies in Memoriam Prof. Dr. Nejat Göyünç*, (Haarlem-Ankara 2001), s. 544.

²⁶⁶ E. H. Carr-J.Fontana, *Tarih Yazımında Nesnellik*, s. 64.

iddia ettiklerinde, tepkileri, kendilerini şekillendirmiş olan ortam için haksızlık olur. İnsan, kendisine rağmen, partizan olmaksızın taraflı olabilir”.²⁶⁷ Collingwood, tarihçinin her zaman, katılımda bulunmadığı bir dünyanın izleyicisi olduğunu belirterek, “Kendisinin de olgu dünyasının bir parçası olduğunu ve kendi tarihsel düşüncesinin, incelediği tarihsel sürecin bir ürünü olduğunu düşünebilir ve düşünmelidir” der.²⁶⁸

Postmodernist Jenkins, geçmiş ile tarihin birbirine uydurulma, uygun kılınma sürecinde son derece problematik olan epistemoloji, yöntembilim ve ideoloji olmak üzere üç kuramsal alan sıralar. İlk olarak epistemoloji üzerinde duran Jenkins’e göre, epistemolojik bakımdan kırılma tarihçilerin çeşitli okumalarda bulunmasına, (yani bir geçmiş, bir sürü tarih olmasına) olanak vermektedir. Tarihi epistemolojik yönden kırılan yapan dört neden sıralar. Birincisi, geçmişin içeriği neredeyse sınırsız olduğundan hiçbir tarihçi geçmişteki olayların bütünlüğünü kapsayamaz ve bu nedenle yeniden kapsayamaz. Geçmişte olanların ancak bir bölümü aktarılabilir ve hiçbir tarihçinin anlatımı, geçmişe tam olarak karşılık gelmez. Geçmişin salt oylumu, tek başına bütünsel bir tarihin önünde engel oluşturur. Geçmişin büyük bölümü yazılı değildir; olanın da büyük bölümü kaybolmuştur. İkincisi; bir anlatım değil, olaylar durumlar vs. olduğundan, hiçbir anlatım da geçmişi olduğu gibi yeniden kapsayamaz. Geçmiş geride kaldığından, bir anlatım geçmişe göre değil ancak diğer anlatımlara göre sınanabilir. Bazı tarihçilerin anlatılarının, diğer tarihçilerin yorumlarına göre daha “doğru” olduğundan söz ederiz; bize diğer bütün anlatımları kendisine göre ölçmemize olanak verecek derinlemesine, gerçek bir tarih, gerçek bir anlatı yoktur. Diğer yorumların salt çeşitlemelerinden ibaret olacağı, temelden doğru bir “metin” yoktur; bütün varolan bu çeşitlemelerdir. Üçüncüsü; tarih, kaçınılmaz olarak bir kişisel yapı; “anlatıcı” sıfatıyla tarihçinin bakış açısının dışavurumu olarak kalır. Kendisi de kuşkulu olan doğrudan bellekten farklı olarak tarih, başka birilerinin gözlerine ve seslerine dayanır; tarihi, geçmişteki olaylarla bizim onlar hakkındaki okumalarımız arasında yer alan bir yorumcu aracılığıyla görürüz. Aynı olaylar ve aynı kaynaklar tek bir okumanın, yorumun izlenmesini sağlamıyor. Dördüncüsü tarihçi anlatı yapısını geriye dönük olarak kurar. İnsanlar ve toplumsal oluşumlar, ancak geriye bakışla görülebilecek süreçler haline sokulurlar ve geçmişten kalan izlerle belgeler, diyelim hiçbir öznesine

²⁶⁷ Léon E.Halkın, *Tarih Tenkidi*, s. 12.

²⁶⁸ R. G. Collingwood, “Bir Tarih Felsefesinin Doğası ve Amaçları”, *Collingwood’un Tarih Felsefesi*, (Haz. Kubilay Aysevener), (Ankara 2001), s. 150.

anlamli gelmeyebilecek bir örüntüyü açıklamak üzere, ilk bağlamlarından (amaç ve işlevlerinden) koparılırlar. Tarih daima geçmişin farklı görünüşlerini bir araya getirir, değiştirir, abartır.²⁶⁹ Epistemolojik kırılmalık geçmişini gerçekten bilmemizin asla mümkün olamayacağını; geçmiş ile tarih arasındaki açıklığın ontolojik bir açıklık olduğunu, yani bunun tam da şeylerin doğasından ileri geldiğini ve hiçbir epistemolojik girişimin bunu kapatamayacağını göstermektedir.²⁷⁰ Tarihçilerin yöntemlerinde de doğru olmalarından dolayı kullanılması zorunlu yollar yoktur; tarihçilerin yöntemleri de epistemolojileri kadar kırılmıştır. Yöntemin geçmişin hakikatine giden yol olduğunu söyleyemeyiz. Bir çok yöntem vardır; ama aralarından seçimde bulunmayı sağlayacak, üzerinde anlaşılabilir bir ölçüt yoktur.²⁷¹ Jenkins son olarak “Tarih, asla kendisi için değil, daima birileri içindir.” diyerek ideolojik boyuta değinmektedir. Egemen güçler ile bağlı olanların gereksinimleri gerçek dünyada durmadan yeniden işlenmekte ve tarih bu tür çatışmalar içerisinde biçimlenmektedir. Bu çatışan gereksinimler, tarihin ne olduğu konusundaki çekişmeleri etkilemektedir. “Tarih nedir?” sorusu yerine “kim için tarih?” sorusunu geçiren Jenkins böylece tarihin sorunsallaştığını; çünkü bunun, farklı gruplar için farklı şeyleri anlamlı kılan tartışmalı bir kavram /söylem olduğunu belirtir. Bugün yaşamakta olanlar, kendilerine şimdi içerisinde bir yer bulmak, bugünkü ve gelecekteki yaşam tarzlarını meşrulaştırmak için bir maziye ve seflere ihtiyaç duyarlar. Son zamanlarda kadınlar, siyahlar, dinsel gruplar, çeşitli azınlıklar vs. hep dün arayışı içinde olmuşlar ve geçmişin sayısız anlatıyı beslediği düşünülürse bulmuşlardır da. Güncel varoluşlara dair açıklamalar ve geleceğe ilişkin programlar, hep bu geçmiş içinde yapılır. Tarih, kısmen insanların kimliklerini yaratma tarzıdır ve okul ve akademi ders programları içinde bir yer olmaktan çok daha fazla bir şeydir. Tarih gibi böylesine önemli bir meşrulaştırıcı görümlü gerçek ihtiyaçlardan ve iktidar ilişkilerinden kaynaklanmıştır.²⁷² Jenkins bu kuramsal kısımdan sonra tarihçinin mesleğini yaparken işten, yayıncıdan, yazma biçiminden kaynaklanan baskılar ve uzun hafta sonları gibi pratik problemlerinden de bahseder.²⁷³

²⁶⁹ Keith Jenkins, *Tarihi Yeniden Düşünmek*, s. 22-25.

²⁷⁰ Keith Jenkins, *Tarihi Yeniden Düşünmek*, s. 31.

²⁷¹ Keith Jenkins, *Tarihi Yeniden Düşünmek*, s. 26-27

²⁷² Keith Jenkins, *Tarihi Yeniden Düşünmek*, s. 29-31.

²⁷³ Keith Jenkins, *Tarihi Yeniden Düşünmek*, s. 32-36.

Bütün bunlara rağmen ve Léon Halkın'ın deyimiyle hem tam objektiflik, hem de tam tarafsızlık ondan esirgenmiş²⁷⁴ olmasına rağmen tarihçinin hedefi hakikati araştırmak ve ona yaklaşımdır. Tarih araştırmalarının değeri, ona yüzde yüz ulaşması mümkün olmamakla birlikte hakikate ve gerçekliğe yakınlık derecesine göre ölçülmektedir.²⁷⁵ Stefanos Yerasimos'un belirttiği gibi, "Objektiflik erişilemeyen bir noktadır fakat tarihçinin hayat boyunca vereceği çaba bu erişilemeyen noktaya mümkün olduğu kadar yaklaşmak olmalıdır. Nesnel olamayacağımızı bile bile mümkün olduğu kadar elimizdeki her bilgiyi, düşüncüyü, kavramı kullanarak yaklaşıma çalışmamız gerekir".²⁷⁶ Buraya kadar yazılanlardan anlaşılacağı üzere tarih değişken bir bilimdir. Tarih yazımında herhangi bir konuyu tüketmecesine doğru bilgi ortaya koymak mümkün değildir. Hatta, geçmiş bir olay, kişi vb. üstüne yeterince belge bulunur ve onlar tarih metodolojisi kuralları uyarınca yorumlanırsa bile bu, yukarıda belirtilen sebeplerden ötürü değişmez.²⁷⁷ "Tarihsel bilgi ve anlayış, kesinlikle, hem yeni belgelerin keşfedilmesi hem de eskilerin yaratıcı bir şekilde yeniden yorumlanmasıyla gelişir".²⁷⁸ Bu da tarih biliminin dinamik niteliğidir. Geçmişin olguları aynen olduğu gibi durur fakat onun betimlenmesi her kuşakça değişen ortam ve değerlere göre yeniden yapılacaktır. Popper, her neslin kendi zorluklarını ve problemlerini ve bu nedenle de kendi ilgi alanlarını, kendi bakış açılarını taşıdığından, her neslin tarihi kendince görmeye ve önceki nesillerin yorumlarını bütüncü olarak, tarihi yeniden yorumlamaya hakkı olduğu sonucuna varır.²⁷⁹

Bununla birlikte, tarihçinin diğer bilim adamlarına göre birtakım zorlukları vardır. Özellikle resmi tarihlerin hem akademik hem de örgün eğitim kurumlarında egemen olduğu toplumlarda tarihçiyi sınırlayan faktörler vardır. Tarihin gerçeklik iddiası taşıyarak geçmişi kurmasının olanaksızlığı kabul edilse bile, tarihçi, bilim ahlakının kuşkuculuk ilkesini ciddiye almalıdır. Toplumda benimsenmiş dogmalara ve inançlara kuşkuyla bakıp, tarihi onların bakış açısına teslim olarak yazmamalıdır. Tüm bu dogmalar ve inançlar, dünyadaki çatışmalara meşruiyet kazandırmak için

²⁷⁴ Léon E.Halkın, *Tarih Tenkidi*, s. 13.

²⁷⁵ Bayram Kodaman, "Tarih Araştırmalarında Metod Meselesi", *Milli Kültür*, 81, (Ankara 1991), s. 31.

²⁷⁶ Atilla Lök, "Tarihçinin Mutfağı Stefanos Yerasimos: Mekan ve Tarih", *Toplumsal Tarih*, (Nisan 1999), s. 55.

²⁷⁷ Mete Tunçay, "Tarihyazımının Bazı Sorunları", s. 280-281.

²⁷⁸ R. J. Evans, *Tarihin Savunusu*, s. 92.

²⁷⁹ Karl Raimund Popper, *Hayat Problem Çözmektir Bilgi, Tarih ve Politika Üzerine*, (Çev. Ali Nalbant), İstanbul 2005, s. 148.

kullanılmışlardır. Tarihçi sürekli olarak bu savların çatışmaya götürücü yönünü sorgulamalıdır. Kuşkusuz bu sanıldığı kadar kolay bir şey değildir. Eğer bu dogmalar ve inançlar toplumdaki siyasal güçten destek alıyorsa, hatta toplumda güçlü kesimler tarafından destekleniyorsa tarihçiden beklenen bunları sorgulamak değil, bu hakim inanca destek sağlamaktır. Bu nedenle bilimin kuşkuculuk ilkesini tarihe taşıyan tarihçi, ulusçu bir toplumda dışlanmak riskini de bir ölçüde alıyor demektir.²⁸⁰ Şüphesiz yukarıda belirtilenler, görevini bilim ahlakı içinde yapan elinden geldiğince dürüst davranmaya çalışan tarihçiler temel alınarak yazılmıştır. Bunun dışında tarih yazımındaki sahte belge düzenleme ve kalpazanlık²⁸¹ yani kasıtlı, bilim ahlakı sayamayacağımız tutumlar konumuz dışında bırakılmıştır.

Bu bahsedilenler akademik tarihle ilgilidir ve akademik tarih genel anlamda insanların tarih bilincini diğer faktörlere göre (özellikle de popüler tarihe göre) daha az belirler. Çünkü, sosyo-ekonomik ve kültürel durum, ilgi ve zaman ayıramamadan dolayı insanların çok küçük bir kısmı akademik nitelikte tarihe, bununla ilgili eserlere başvururlar. İnsanların diğer tarih türlerine (başta popüler tarihe) ilgi duymalarında bu tarihlerin akademik tarihin yansıtamadığı insanı canlı, somut, duygu ve düşünceleri olan, ağlayan, gülen bir varlık olarak daha iyi yansıtmayı önemli bir faktördür. Bu tarihler insanın kendini geçmişte görmesine olanak sağlayan sıradan insanı yansıtır. Halbuki bugüne kadar akademik anlamda tarih, kralların, sultanların tarihini yazmış, sosyal tarih bile sıradan insanı yansıtmayı tam anlamıyla henüz gerçekleştirememiştir. Bununla birlikte akademik tarih diğer tarih türleri üzerine özellikle popüler ve sanatın ele aldığı tarihe bir temel, kaynak oluşturur. Bu tarihler, akademik tarihin sunduğu veriler üzerine kurgularını oluştururlar. Kitle iletişim araçları (sinema, televizyon, basın), edebiyat ve sanat türleri ister ideolojik, ister ticari, isterse sanat amaçlı olsun çeşitli sebeplerle tarihe yönelirler. Bu yönelmede bilimsellik veya nesnellik iddiasını pek taşımazlar. Ancak ele aldıkları konunun temel bilimsel kaynağı için geçmişi tam anlamıyla yansıtamayan bilimsel tarihe başvururlar. Burada da işe bilimsel tarihte tarihçinin olduğu gibi yönetmenin, senaristlerin, roman yazar ve çizerlerinin, tiyatro yazar ve yönetmenlerinin, diğer sanatçıların bugüne koşullanmışlıkları, dünya görüşleri, değerleri, sanat anlayışları, özelde ise tarihe bakış şekilleri devreye girer. Bunlar da

²⁸⁰ İ. Tekeli, *Tarihyazımı*, s. 124.

²⁸¹ Bu konuda çeşitli örnekler için bkz. Anthony Grafton, *Kalpazanlar ve Eleştirmenler, Batı Tarihçiliğinde Yaratıcılık ve Sahtekarlık*, (Çeviren, Emre Yalçın), Ankara 1998.

tarihin olgularından işlerine yarayanları seçerler, düşüncelerine göre bilimsel tarihten kendilerine uygun biçimde yararlanırlar ve tarihi bazen kendilerine göre yeniden yorumlarlar. Hele bu sunulan tarihlerde önemli olanın estetik değerler ve sanatsal tutarlılık olduğu hatırlanırsa gerçek geçmişin bize ne kadar uzak olduğu ortaya çıkacaktır.²⁸² Böylece yaşanmış ve bitmiş geçmiş gerçeklik önce bilimsel bir tarih haline getirilme sürecinde kırılır ve halkın ilgisini çeken tarih türlerinde ikincil bir süreçte bir daha kırılır. İşte tarih bilinci, yaşanmış gerçeklerin sürekli kırılma noktalarından geçtiği bu süreçler sonucunda ortaya çıkan kitaplar, dergiler, filmler, romanlar ve sözlü tanıklıklar çerçevesinde oluşur ve şekillenir.

Bunun yanında daha önce de belirtildiği gibi bu faktörler insanları aynı biçimde etkilemez. Ayrıca hayatın farklı evrelerinde bu etkenler aynı insan üzerinde bile farklı etkiler oluşturacaktır. İnsan tarihsel bir varlık olduğundan tarihi kavrama ve anlama yolları da tarihseldir. Tarihi, ancak içinde yer aldığı koşullar, sınırlar ve olanaklar çerçevesinde anlayıp yorumlar.²⁸³ Tarih bilinci subjektiftir.

2.6. Tarih Bilincini Etkileyen Faktörler

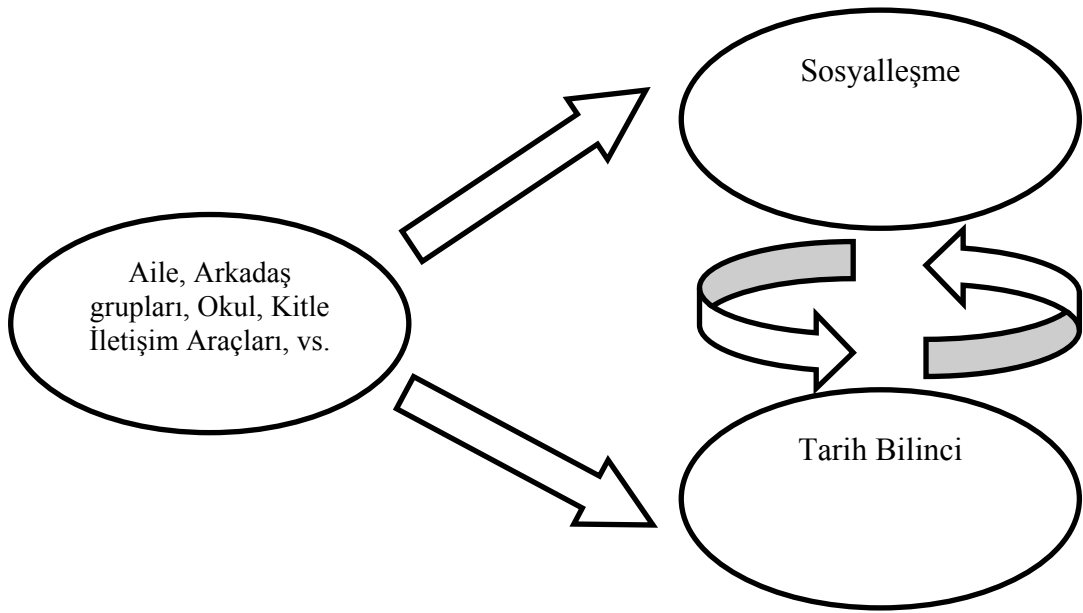
İnsanın bilinçlenmesi veya belli bir bilinç düzeyine ulaşması kendiliğinden olan basit bir olgu değildir. Köklü bir eğitim ve öğretimle ilgilidir. Bu da usla varılan özgürlüğü ve onun birey ve toplum yaşamına yerleşmesini gerektirir.²⁸⁴ Tarih bilincinin oluşumu ve gelişimi oldukça karmaşık ve anlaşılması zor bir süreçtir. Tarih bilincini anlamanın aslında bir ahlak girişimi olduğunu belirten Kim Schonert-Reichl, tarih bilincinin gelişiminin, sosyal muhakeme gelişiminden özellikle ahlak muhakeme ve onun gelişiminin beraberinde getirdiği şeylerden (empati, görüş açısı edinme) ayrı düşünülmemeyeceğini ifade eder. Çocukların ve gençlerin ahlak anlayış durumları onların sosyal olayları, sosyal ilişkileri ve genelde toplumu anlama ve kavramalarında etkili olur. Gelişimsel açıdan tarih bilincinin anlaşılması, çocukların ve gençlerin sosyal dünyaları hakkındaki değer yargılarının –empatilerini, başkalarının duygularını paylaşmalarını, farklı bakış açılarını anlamalarını, neyin yanlış, neyin doğru olduğuna

²⁸² Bu konuda ayrıca bkz. Robert Stradling, *Tarih Öğretiminde Çok Yönlülük: Öğretmenleri İçin Kılavuz*, s.9

²⁸³ M. Günay, “Aydınlanma ve Tarihsellik”, s. 43-44.

²⁸⁴ Şahin Yenişehirlioğlu, *Felsefe ve Sanat*, Ankara 1982, s. 27.

dair sezileri- zamanla değişme şekillerinin farkında olunmasını gerektirir.²⁸⁵ Bir birey doğduğu andan itibaren çeşitli faktörlerin etkisiyle bir bilinç özeldi ise tarih bilinci geliştirir. Birey bazında aldığımızda tarih bilinci “bireyin ister sosyalleşmesinin ister kendi yaşam deneyinin etkisiyle, tarihin farkında olması”dır.²⁸⁶ Bu farkındalık ömür boyunca sürüp giden sosyalleşme ve öğrenme süreçleri aracılığıyla edinilip değiştirilmektedir.²⁸⁷ Bireyin sosyalleşmesinde rol oynayan unsurlar onun tarih bilincinin gelişmesinde de rol oynayacaktır. Ancak sosyalleşme süreci tarih bilincini belirlediği gibi, tarih bilinci de belli ölçülerde bir geri dönüşle sosyalleşme sürecini etkiler.²⁸⁸



Şekil 2.1: Tarih bilincinin şekillenmesi²⁸⁹

Bununla birlikte bu sosyalleşme süreçlerini, bireylere hiç seçme olanağı bırakmayan, toplumdaki bireylerin tarih bilinçlerini tekdüze olarak belirleyen süreçler olarak görmek doğru değildir. Söz konusu süreçler, içinde bireysel farklılıkların

²⁸⁵ Kim Schonert-Reichl, “Promoting Historical Consciousness in Childhood and Adolescence: A Moral Developmental Perspective” Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC. (2001). <http://www.cshc.ubc.ca/pwias/viewabstract.php?21> 12.04.2003.

²⁸⁶ İ. Tekeli, *Tarih Bilinci*, s. 22-23.

²⁸⁷ Bernard Eric Jensen, “Okullarda ve Genel Olarak Toplumda Tarih: Tarih Öğretiminde Tarihsellik Üzerine Düşünceler”, *Tarihin Kötüye Kullanımı*, (Çev. Nurettin Elhüseyni), (İstanbul 2003), s. 100-101.

²⁸⁸ İ. Tekeli, *Tarih Bilinci*, s. 25, s.64.

²⁸⁹ Şekil:2.1, İ. Tekeli, *Tarih Bilinci*, s.25’teki şekil 2.2’den uyarlanarak (ve s. 64’teki bilgilerden yararlanarak) alınmıştır.

oluşmasına imkan tanıyan süreçler biçiminde kavranmaya çalışılmalıdır. Yani bireylerin tarih bilinci, bireysel farklılıklardan ötürü, kendine özgü subjektif karakterlidir. Bireyin biyolojik durumunun yanında sosyal konumu, o anda bulunduğu koşullar bu bilincin oluşumunu etkileyecektir.²⁹⁰ Aynı etkenler ve bunların aynı içeriği bile farklı zamanlarda bireyin o andaki konumuna göre farklı etkiler yaratır. Ancak burada sosyalleşme süreci ile ilgili belirtilmesi gereken bir nokta vardır. Sosyalleşme dinamik ve çatışmalı bir süreçtir. “Bu durum, toplumun ekonomik, siyasal ve kültürel güçlerine göre birbirlerinden ayırt edilen karşıt toplumsal gruplara (toplumsal sınıflar, cinsler, ırk, soy ve dil toplulukları vb.) bölünmüş olması gerçeğinden kaynaklanır. Bir başka deyişle, toplumsal gruplar “asimetrik iktidar ilişkileri” ağı içerisinde yer alırlar. Birbirine karşıt toplumsallaştırma etkenleri, bireyi kendi bakış açılarına, dünya görüşlerine göre biçimlendirmek için mücadele ederler. Bu şekilde, egemen gruplar, yani asimetrik iktidar ilişkilerinin ayrıcalıklı tarafı, kurulu düzeni korumaya ve sürdürmeye çalışırken, alt gruplar, yani asimetrik iktidar ilişkilerinin yoksunlar tarafı, kurulu düzeni değiştirme eğilimi taşır. Buna bağlı olarak, toplumsallaşma, bireyi kendi yanlarına çekmeye çalışan karşıt toplumsal güçlerin mücadelesinin somut sonucu olur... Bu gruplar bir bakış açısı, dünya görüşü taşıdığı için sosyalleşme süreci ideolojik nitelik taşır ve bireylere bir ideolojinin aşılması biçimini alır... Birbirine karşıt toplumsallaştırma güçlerinin, dolayısıyla da birbirine karşıt ideolojilerin mücadelesinde, ekonomik, siyasal ve kültürel güç alanındaki asimetri nedeniyle egemen ideolojinin bir çok avantajı, devrimci ideolojinin ise birçok dezavantajı vardır. Hakim ideoloji, devletin, medyanın, akademik kurumların desteğinden yararlanır. Sistemin mantığına dayanarak akli başında, ılımlı, mutabakat yanlısı, apaçık sağduyulu görünebilir. Kurtuluş ideolojileri ise akıntıya karşı yüzmek durumunda oldukları gibi, temelden farklı bir toplum hayalini soyut olarak betimlemek zorunda kalırlar”.²⁹¹ Bu yüzden de tarih bilincini etkileyen faktörlerin ideolojik niteliği vardır. Ve bireyi etkileyen bu faktörlerden egemen ideolojiyi taşıyanların avantajları vardır. Gençlik ve Tarih Projesi’nin modernitenin tarih bilinci temel alınarak yaptığı araştırmada sosyalleşme sürecinde bireyin tarih bilinci açısından anlamlı üç konuda formasyon kazandığı kabul edilmektedir. Bunlar; 1) bilgi, 2) değerler, ideolojik yönelimler ve 3) sorumluluklar ve vaziyet alışlar olarak sıralanabilir. Yani tarih bilinci bu üç değişkenle belirlenmektedir.

²⁹⁰ İ. Tekeli, *Tarih Bilinci*, s. 24-25,83

²⁹¹ İsmail Kaplan, *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*, İstanbul 1999, s. 12-13.

Bu değişkenler ise toplumdaki sosyalizasyon süreci ile kişiye ve onun konumuna bağlı farklılıklardan etkilenerak oluşmuştur. Sosyalleşme süreci bireyi bu alanda donatırken bireysel farklılıklardan dolayı bu donatım tekdüze değildir. Modernitenin tarih bilincinin oluşumunda bu üç değişkenin her birinin kendine özğü bir işlevi bulunmaktadır. Modernist tarih bilincinin anlatsal formdaki zihnil kurgusunun oluşturulabilmesi için bir tarihsel bilgi birikimi gereklidir. Ama geleceğin eylemlerine yol gösterecek bir söylem ya da anlatı kurulabilmesi için bu bilginin değerlerle ve ideolojik eğilimlerle yoğrulması gerekmektedir. Bu kurgunun bireyin eylemlerini kararlı bir biçimde yönlendiren bir hazır oluş haline gelebilmesi, vaziyet alışa dönüşmesiyle olanaklıdır.²⁹²

Tarih bilincinin oluşmasında bir çok faktör rol oynar. Eric Hobsbawm, “Tarih, ataların belleği ya da kollektif gelenek değildir. Tarih, insanların din adamları, öğretmenler, tarih kitaplarının yazarları, dergi makalelerinin editörleri ve televizyon programlarının hazırlayıcılarından öğrendikleri şeydir” diyerek bir nebze buna işaret eder.²⁹³ Eskiden okul, tarih öğreniminin hedefi açısından ayrıcalıklı bir öğrenim yeri ve çok önemli bir sosyal kurum olarak görölme eğilimindeydi. Ancak son yirmi yılda tarih eğitimcileri arasında yeni bir kavrayış güç kazanmıştır. “Çocuklar daha okula başlamadan geçmişi yorumlamayı ve kullanmayı pekala becerebildikleri gibi, okul duvarlarının dışında da epeyce tarih öğrenirler”²⁹⁴ Özellikle 20. yüzyıl tarihi söz konusu olduğunda bu durum yani okul dolayısıyla tarih öğretmenleri ve ders kitaplarının tek bilgi ve görüş kaynağı olmadığı daha da iyi kavranmıştır. Zaman ne kadar yakınsa bilinci etkileyen faktörler de o kadar çeşitli olur.²⁹⁵ Okul sistemi dışındaki sosyalleşme ajanlarının mesela medya, aile, akran, çeşitli organizasyonlar vs. tarih bilincini etkilemesi bakımından belki de daha çarpıcı bir rol oynarlar.²⁹⁶ Vance ise, bilinçliliğin nadiren profesyonel tarihçilerin doğrudan çalışmalarının etkileriyle büyüdüğünü belirterek ekler: “Çünkü çağımızda tarih bilincini yaymanın daha önce hiç olmadığı kadar yolu vardır. Yüzyıllardır tarihsel bilgiyi yaymanın tek yolu olan ağız geleneği artık hiçbir şekilde kullanılmıyor, diğer tarzlar tarafından gölgede bırakıldı; faks, film,

²⁹² İ. Tekeli, *Tarih Bilinci*, s. 25-26.

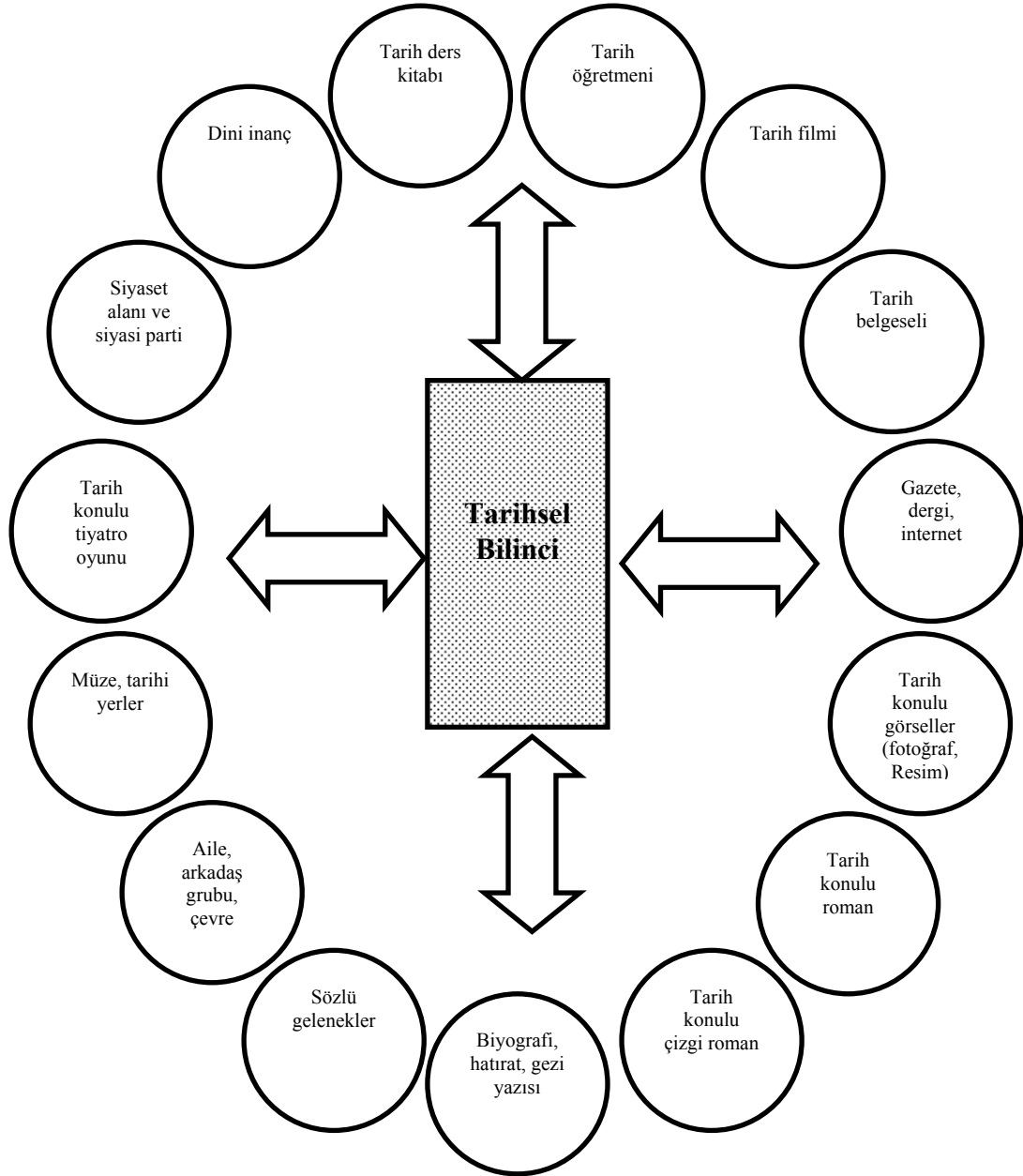
²⁹³ E. Hobsbawm, *Tarih Üzerine*, s. 13.

²⁹⁴ B. E. Jensen, “Okullarda ve Toplumda Tarih”, s. 89.

²⁹⁵ Robert Stradling, *20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli*, (Çev. Ayfer Ünal), İstanbul, 2003, s.x

²⁹⁶ “The Role Of History in The Formation Of National İdentitiy”, European Teachers’ Seminar York, United Kingdom 18-24 September 1995, Report, Strasbourg 1996, s. 9.

radyo, televizyon ve son olarak da internet”²⁹⁷ Conrad, tarih bilincinin sadece yazılı metinlerde, müzelerde, televizyon programlarında ve tarihsel mekanlarda yansımadağını, tatil kutlamaları ve aile toplantıları gibi durumlarda da söz konusu olduğunu belirtir.²⁹⁸ Tarih bilincinin gelişmesinde genel olarak rol oynayan faktörler aşağıda gösterilmiştir.



²⁹⁷Jonathan F. Vance, “The Formulation of Historical Consciousness: A Case Study in Literature”, Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC, <http://www.cshc.ubc.ca/pwias/viewabstract.php?1102.06.2005>.

²⁹⁸ M. Conrad, “Historical Consciousness, Regional Identity and Public Policy”.

Şekil 2.2:Tarih Bilincinin oluşumunda rol oynayan faktörler²⁹⁹

Tarih bilinci sadece şekillendirilen ve geliştirilen bir şey olmayıp, aynı zamanda insan yaşamının farklı alanlarında kullanılıp dönüştürülmektedir. Farklı alanların görece önemi kişiden kişiye ve gruptan gruba farklılıklar gösterebileceği gibi yukarıda belirtildiği üzere insanın yaşam çevriminin farklı aşamalarında çok farklı bir rol oynayabilir.³⁰⁰ Daha önce de belirtildiği gibi İnsan tarihsel bir varlıktır bu yüzden tarihi kavrama ve anlama yolları da tarihseldir. İnsani varoluşun tarihselliğinden dolayı, ona ilişkin hiçbir şey bu tarihselliğin dışına (üstüne) çıkarak belirlenemez. Tarihi, ancak içinde yer aldığı koşullar, sınırlar ve olanaklar çerçevesinde anlayıp yorumlar.³⁰¹ Bu durumda tarih bilinci subjektif olmasının yanında aynı zamanda tarihseldir.

Bu bölümde tarih bilincini oluşturan ve şekillendiren tarih ders kitabı, tarih öğretmeni, tarih filmi, tarih belgeseli, gazete, dergi, radyo, internet, tarih konulu resim ve fotoğraf, tarih konulu yazılı roman, biyografi, hatırat ve seyahatname, tarih konulu çizgi roman, sözlü gelenek, tarih konulu tiyatro oyunu, müze ve tarihi çevre, aile, arkadaş çevresi ve diğer şahısların sözlü tanıklığı, din ve siyasal parti gibi etkenler üzerinde durulacaktır. Şüphesiz tarih bilincini etkileyen faktörler daha çok çeşitlidir ve karmaşık bir süreçtir.

2.6.1. Örgün Eğitim

Örgün eğitim, okullarda verilir. Ancak okulları sadece basitçe eğitim-öğretim yapılan ve bilgi kazandırılan yerler olarak görmek doğru değildir. Sosyalleşme üzerine uzmanlaşmış bir kuruluş olan okul, sosyalleşme sürecine uygun olarak, aynı zamanda siyasal iktidar ile toplumda egemen olan sınıfların ideolojisini en etkili biçimde benimsetmek işlevini de üstlenmiştir.³⁰² Okullar, bu ideolojiyi iki yoldan yayarlar. Bunlardan birincisi ders öğretim programları vasıtasıyla öğrencilere devletin ideolojisini kazandırmaktır ki bu ders haline getirilen disiplinlerin pratik veya sosyal amaçlar doğrultusunda kullanılmasına neden olur. İkincisi geleneği olan bir kurum olarak okulun devletin resmi ideolojisi doğrultusunda geliştirmiş olduğu yazılı veya yazısız

²⁹⁹ Şekil:3 B. E. Jensen, “Okullarda ve Toplumda Tarih”, s. 91’den alınarak uyarlanmıştır.

³⁰⁰ B. E. Jensen, “Okullarda ve Toplumda Tarih”, s. 90.

³⁰¹ M. Günay, “Aydınlanma ve Tarihsellik”, s. 43-44.

³⁰² Türker Alkan, *Siyasal Bilinç ve Toplumsal Değişim, Siyasal Bilincin Gelişmesinde Ailenin, Okulun ve Toplumsal Sınıfların Etkisi*, Ankara 1989, s. 86; D. Dilek, *Tarih Derslerinde Öğrenme*, s. 53.

kurallarını uygulaması ile gerçekleşir.³⁰³ “Belirli bir grup, toplumsal sınıf ya da diğer toplumsal oluşumların üyelerince paylaşılan bir toplumsal kavrama (cognition) biçimi olarak ideoloji, eğitim sistemlerinin biçimlenmesinde önemli bir rol oynar”.³⁰⁴ Çünkü, eğitim, değerlerle ilgilidir ve her toplumun genel olarak benimsediği değerler, çıkarlarına uygun olduğu sürece siyasal iktidarlarca eğitim kurumu aracılığıyla yeniden üretilmeye çalışılır. Devletin, sınıfsal dengelere bağlı olarak kabul ettiği değerler, eğitimin içeriğini ve hedefini belirler. Böylece eğitim, siyasal iktidarlar ile toplumsal sınıfların kendi çıkarlarına uygun olarak değerlerini, amaçlarını ve dünya görüşlerini (ideolojilerini) genç kuşaklara aktarmaya çalıştıkları bir kurum haline gelir. Ancak, eğitim kurumu içinde hangi bilgi ve değerlerin aktarılacağı, sosyalleşme sürecine uygun olarak çatışma ve mücadelelerle belirlenir. Okullarda, müfredat ve ders kitaplarında öğrencilere aktarılacak olan bilgiler, Apple ve Christian-Smith’in deyişiyle, belli sınıf, ırk, cinsiyet ve dinsel Gruplar arasındaki karmaşık iktidar ilişkileri ve mücadelelerin sonucudur. Bu yüzden, eğitim ve iktidar, ayrılmaz bir ikilidir.³⁰⁵ Eğer toplumdaki siyasal güç dengelerinde önemli değişiklikler olmaz ve okul dışındaki siyasal toplumsallaşma kurumları ile okul arasında bütünleştirici bir ilişki varsa yani, karşı ideolojiler güçsüz durumdaysa okulun ideolojik işlevi genel olarak alışılmış ve benimsenmiş bir ortamda geçeceği için, pek yadırganmayabilir. Ancak rejim değişikliği geçiren toplumlarda ve karşı ideolojilerin güç kazandığı dönemlerde, okullar, ilgi, dikkat ve eleştirileri üzerlerinde toplayan kurumlar haline gelirler.³⁰⁶ Okullarda belirtilen ideolojinin işlevselliğini sürdürmesinde tarih eğitimi merkezi bir önem taşır. Nitekim ülkemizde de müfredat, ders kitapları ve öğretmenlerin üzerindeki baskılarla “tarih öğretiminin iktidardaki siyasal-ideolojik güç tarafından kendi düşüncesini, değer yargılarını yaymak ve topluma şekil vermek amacı için kullanma istemi görülmektedir”.³⁰⁷ Okullarda sadece tarih dersinde öğretmen ve ders kitabı yoluyla tarih bilinci oluşmaz. Okulda derslerin dışındaki ortam ve etkinlikler bu konuda önem taşır. Okullarda düzenlenen önemli kişi ve olaylarla ilgili anma törenleri, marşlar, tarihe ait kahramanların heykel ve büstleri ile tarihsel olaylarla ilgili ve daha çok da zaferlere

³⁰³ D. Dilek, *Tarih Derslerinde Öğrenme*, s. 53-54.

³⁰⁴ Kemal İnal, *Eğitim ve İktidar, Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*, Ankara 2004, s. 49.

³⁰⁵ K. İnal, *Eğitim ve İktidar*, s. 11.

³⁰⁶ T. Alkan, *Siyasal Bilinç*, s. 86.

³⁰⁷ Y. Kabapınar, “Geleneksel ve Çağdaş Tarih Öğretmeni: Türkiye ve İngiltere Örneği”, *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, (İzmir 1999), s. 247.

ilişkin resimler, fotoğraflar hem ayrı ayrı hem de hepsi bir bütün olarak tarihe ait bir sunum yapar. Okulun bu ders dışı oluşturulan simgeleriyle daha çok rejimin değerlerini ön plana çıkararak ulusal bir tarih anlayışını sergilediğini söyleyebiliriz. Aşağıda örgün eğitimin tarih bilincini etkilemesinde en önemli faktörleri olan tarih ders kitapları ve tarih öğretmenleri üzerinde durulacaktır. Bununla birlikte edebiyat ve Türkçe³⁰⁸ gibi diğer ders kitapları ve öğretmenlerinin de tarih bilincinin şekillenmesinde rolleri olduğu unutulmamalıdır.

2.6.1.1. Tarih Ders Kitapları

Yakın zamanlara kadar, özellikle kitle iletişim araçlarının henüz gelişmediği bir aşamada tarih bilincini etkileyen en önemli faktörlerin başında, okul içi faktörler ve bunların başında da tarih ders kitapları gelmekte idi. Günümüzde tarihi bilincinin tek belirleyicisi olmamakla birlikte halen önemli bir belirleyicidir. Ders kitabı, “öğrenme ve öğretme araçlarının en eskisi, en çok bilineni ve en çok kullanılanıdır”.³⁰⁹ Ders kitapları, “öğretme-öğrenme sürecinde özellikle planlı eğitim uygulamalarında öğrencilerin neler öğreneceğini ve öğretmenlerin ise neler öğreteceğini önemli ölçüde etkileyen bir faktördür. Ders kitapları, hem formal hem de informal eğitim etkinliklerine yönelik kararlar üzerinde etkilere sahiptir. Bu etkiler de ders kitaplarına okul programlarının amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli bir yer edindirmektedir”.³¹⁰ Yapılan bir araştırmaya göre, ders kitaplarının Türkiye’de sınıf içi öğretimini büyük ölçüde belirlediği, bu nedenle öğretmenlerin kendilerini ders kitabı kullanmak zorunda hissettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, ders kitabının eğitim amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğrencinin öğrenme yaşantılarına yön veren ve en çok kullanılan öğretim aracı olduğunu söylemek mümkündür.³¹¹ Ders kitaplarının en çok kullanılmasının nedeni, öğretim programlarının hedef davranış, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme gibi bütün özelliklerini içermesidir.³¹²

³⁰⁸ Mustafa Safran, “Türk Tarihi Öğretimi ve Meseleleri”, *Türkler*, 17, Ankara 2002, s. 941.

³⁰⁹ İsmail Aydın, *Türkiye’de Ders Kitapları ve Tarih Ders Programları, (Ön Rapor)*, Ankara 1997, s. 17.

³¹⁰ Neşe Tertemiz, Leyla Ercan, Yücel Kayabaşı, “Ders Kitabı ve Eğitimdeki Önemi”, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, 4-8 Sosyal Bilgiler, 4-8 Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi, 4-8 T.c. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*, (Ankara 2001), s. 1.

³¹¹ Abdurrahman Kılıç, Serdal Seven, *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, Ankara 2002, s. 19-20.

³¹² A. Kılıç, S. Seven, *Ders Kitabı İncelemesi*, s. 20. Ayrıca ders kitabının ilkeleri, genel özellikleri, yararları, olumsuz yönleri açısından bkz. Necati Cemaloğlu, “Öğretimde Ders Kitaplarının Yeri ve Önemi” *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Tarih 9-12*, (Ankara 2003), s. 3-6.

Bununla birlikte ders kitabının etkinliği sadece öğretim faaliyeti ile sınırlı değildir. Ders kitapları, sadece olgu, veri ve başka bilgileri sunmaz. Bir toplumun gelecekte bu toplumda birer olgun insan olarak yaşamaya hazırlamak için kendi çocuklarına aktarmak istediği ve resmen kabul gören bilgileri de içerir, ve çok sayıda kurala, norma ve davranış kalıbına açık göndermelerde bulunur. Dolayısıyla bir toplumun siyasal ve toplumsal normlarını da belleklere kazımaya çalışırlar.³¹³ Crawford'a göre de, ders kitaplarının fonksiyonu çocuklara büyüklerinin onların bilmelerini istedikleri şeyleri söylemek ve insan bilgi ve kültürünün onaylanmış bir versiyonunu her bir öğrenci kuşağına sunmaktır.³¹⁴ Bu birçok devletin ders kitabında görülebilen bir durumdur.³¹⁵ Bu yolla ders kitapları, öğrencinin toplumsallaşma ve kimlik kazanmasında önemli bir rol oynarlar. “Bir toplumun yıllar ya da yüzyıllar içinde oluşturduğu gelenekleri yansıtan ders kitapları, kişide özsaygının gelişmesine katkıda bulunurlar ve söz konusu toplumun sınır çizgilerini belirlerler. Bu durum özellikle tarih ve coğrafya kitaplarında görülür. Tarih ve coğrafya öğretme yoluyla zaman ve mekan açısından bir referans noktaları ağı yaratırız. Tarih ve coğrafya ders kitapları nereden geliyoruz? nerede yaşıyoruz? gibi soruların cevaplarıyla köklerimizi, belirli bir yerde niçin ve nasıl yaşadığımızı, bir yerin nasıl tanımlanıp nitelendirilebileceğini, bir başka deyişle gerçekte kim olduğumuzu açıklamaya çalışır”.³¹⁶

Bununla birlikte, ulusal kültüre ilişkin temel fikirleri yansıtan ders kitapları çoğu kez kültürel mücadelenin ve anlaşmazlığın alevlenme noktasını oluşturur. Falk Pingel'in belirttiği gibi, “sosyal bilimlerin bu alanı hassas bir konudur. Değer yargıları sunmadan öğretilmesine olanak yoktur. Aslında öğrenim hedefleri tartışma, değerlendirme, akılcı ve akla yakın görüşlere varma, normları anlayıp benimserken eleştirel incelemeyi de geçirme yeteneği kazandırmaya yöneliktir. Ders kitabı yazarlarının içinde yaşadıkları topluma karşı her zaman yeterince eleştirel oldukları söylenemez. Geçen yüzyılda ulus-devletlerin ortaya çıkışıyla birlikte, okul kitaplarının bir ulusu yüceltirken diğer ulusu küçülten, bir ulus ya da toplum içindeki egemen

³¹³ Falk Pingel, *Ders Kitaplarını Araştırma ve Düzeltilme Rehberi*, (Çev. Nurettin Elhüseyni), İstanbul 2003, s. 1.

³¹⁴ Keith Crawford, “Researching the Ideological and Political Role of the History Textbook - Issues and Methods”, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Volume 1, Number 1, December 2000, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal1/Crawforded-kw.PDF> 01.06.2005.

³¹⁵ Değişik örnekler için bkz. K. Crawford, “Researching the Ideological and Political Role of the History Textbook - Issues and Methods”.

³¹⁶ F. Pingel, *Ders Kitaplarını Araştırma*, s. 1.

toplulukları yüceltirken azınlık sayılan toplulukları küçülten saptamalar içerdiği gayet açık seçik görülür hale geldi. Sorumlu eğitimciler ve siyasetçiler daha o zaman ders kitaplarının, özellikle de tarih ders kitaplarının sadece olguları aktarmaya değil, aynı zamanda ideolojileri yaymaya, siyasal yönelimler doğrultusunda hareket etmeye ve bunları tarihsel meşruluğa dayandırarak haklı göstermeye de yaradığının farkına varmışlardı”.³¹⁷ Özellikle ulusal birliğin ötekine göre kurulmasında ders kitapları başat bir rol oynar. Öğrencinin yüzyılları ve binyılları kapsayan soyut bir tarihsel zaman kavramını henüz edinmediği bir aşamada almaya başladığı tarih eğitimi, onun, zaman içindeki gelişime ilişkin bir anlayışı adım adım edinebilmesine katkıda bulunur. Zorunlu okul çağında okutulmak üzere tasarlanmış tarih ders kitaplarının neredeyse hepsi az çok katı bir kronolojik yaklaşımı izler. Tarih dersi zaman ve mekan boyunca bir sürekliliği kurgular; oysa bu akış gerçekte kopukluklarla, hatta meçhul dönemlerle ve boş alanlarla kesintiye uğramıştır. Birlik ve süreklilik duygusunu yaratan şey, yazarın olguları seçmesi ve gruplara ayırmasıdır. Bu durum öğrencilere çoğu kez “doğal” tartışmasız ve gerçek gibi görünür. Böyle bir bakış, bağlantılı oldukları geleneğin akışını gözlerinde aşırı büyütmelerine, öteki gelenekleri ise göz ardı etmelerine veya kabul etmekten kaçınmalarına katkıda bulunabilir. Belirli bölgelerle sınırlı oldukları veya o kadar uzun bir tarihe sahip olmakla övünemedikleri için, öteki gelenekler onlara daha az meşrumuş gibi görünür”.³¹⁸

İdeolojileri yaymada ve çeşitli siyasi akımların etkisiyle geçmişi kullanarak bugünü meşrulaştırmada³¹⁹ önemli bir araç olan ders kitapları, toplumların politik kültürlerinin güvenilir aynalarıdır.³²⁰ Crawford’a göre, okul kitapları meşru ideoloji ve inançların oluşum sürecinde önemli öğelerdir ve toplumdaki güçlü gruplar tarafından önemli addedilen tarih, bilgi ve değerlerin bir yansımasıdır.³²¹ Yani okul ders kitapları hakim grupların kültürel, ideolojik ve politik gücüne dayanır, ve ortak tutumların desteklenmesi ve ortak tarihsel hafızanın oluşturulması yoluyla kültürel türdeşliği

³¹⁷ F. Pingel, *Ders Kitaplarını Araştırma*, s. 2. Ayrıca ders kitaplarını geliştirme ile ilgili gelişimler (tarihsel geçmiş) için bkz. *Ders Kitaplarını Araştırma*, s. 5-9.

³¹⁸ F. Pingel, *Ders Kitaplarını Araştırma*, s. 26.

³¹⁹ F. Pingel, “Tarihsel Anılar ve Çoketnisiteli Bir Bağlamda Tarih Ders Kitapları: Bazı Deneyimler”, *Tarih Eğitimi ve Tarihte Öteki Sorunu*, (İstanbul 1998), s. 138.

³²⁰ Ruth Firer, “Human Rights in History and Civics Textbooks: The Case of Israel”, *Curriculum Inquiry*, (Summer 1998), Vol.28, Issue 2, s. 196.

³²¹ K. Crawford, “Inter-Cultural Education: the role of school textbook analysis in shaping a critical discourse on nation and society”, Pacific Circle Consortium 27th Annual Conference 21st-23rd April, 2004 Hong Kong Institute of Education, s.2;

<http://iediis4.ied.edu.hk/pcc2004/B-D/Inter-CulturalEducation.pdf>, 23.05.2005.

sağlamak ve pekiştirmek eğilimindedirler.³²² Allan Luke de “okul bilgilerinin baskın sınıfların (veya bir toplum içindeki egemen grupların) ders metninde ifadesini bulan düşünceleriyle birebir özdeşleşmesi”nden söz eder.³²³ Bu sadece geri kalmış ülkeler için söz konusu değildir. Foster’e göre A.B.D tarih ders kitapları, Kapitalist sistemi savunan geleneksel yaşam stillerini onaylayan, tartışmasız yurtseverliği ısrar eden Batı western geleneğine derin saygıyı vaaz eden bir içeriğe sahiptir. Aslında Amerikan okullarında tarihin işlevi birlik ve yurtseverliğin bir duygusunu ve ulusun görkemli mirası için büyük bir saygıyı gençlere telkin etmektir.³²⁴ Ders kitapları üzerine yapılan araştırmalarda önemli bir isim olan Georg Eckert’e göre “İnsan gelişiminin belirleyici aşamalarında kullanılan okul kitapları, gençlerin tarihsel imgelemi ve değerler evreni üzerinde kalıcı bir etki bırakmakta, hatta tüm bir yaşam boyunca onları biçimlendirebilmektedir. Bu nedenle, okul kitaplarının sürekli propoganda amaçlı olarak kullanılmalarında şaşkıncu bir yan yoktur”.³²⁵ Nazi Almanyası’nda, yeni rejimi benimsetmek için uygulanan geniş bir programda 1934’den başlayarak, askeri başarıları, kahramanlığı, ulusçuluğu yücelten ders kitapları okutulmaya başlanmıştır. Okul ders kitapları, özellikle ilköğretim düzeyinde, köklü bir biçimde değiştirilerek, militarist bir ton kazandırılmıştır.³²⁶ Özellikle Birinci ve İkinci dünya savaşlarından sonra uluslar arasındaki önyargı ve düşmanlık hislerinin ortadan kaldırılması için Birleşmiş Milletler ve Unesco tarafından tarih öğretimi ve tarih ders kitapları üzerinde girişimler bu bakımdan anlamlıdır.³²⁷

Ders kitaplarının etkisi sadece halihazırdaki öğrencilerle sınırlı değildir. Tarihçiler dışında toplumun formal olarak karşılaştığı tarih, okul tarihiyle (ders kitapları ve öğretmenlerle) sınırlıdır. Sadece öğrenci açısından değil, halkın tümünü genel olarak ele aldığımızda ve ülkemizde halkımızın özellikle ilköğretim düzeyinde öğrenim

³²² K. Crawford, “Inter-Cultural Education: the role of school textbook analysis in shaping a critical discourse on nation and society”, s. 8.

³²³ F. Pingel, *Ders Kitaplarını Araştırma*, s. 27.

³²⁴ K. Crawford, “Researching the Ideological and Political Role of the History Textbook - Issues and Methods”.

³²⁵ Etienne Copeaux, *Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993) Türk Tarih Tezinden Türk İslam Sentezine*, (Çev. Ali Berktaş), İstanbul 1998, s. 2.

³²⁶ T. Alkan, *Siyasal Bilinç*, s. 89.

³²⁷ Bkz. Mustafa Safran-Bahri Ata, “Barışçı Tarih Öğretimi Üzerine Çalışmalar; Türkiye’deki Tarih ders Kitaplarında Yunanlılara İlişkin Kullanılan Dil ve Yunanlılara İlişkin Öğrenci Görüşleri” G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16/1, 1996, s. 11-26; Otto-Ernst Schueddekopf, Edouard Bruley, E. H. Dance, Haakon Vigander, *Tarih Öğretimi ve Tarih Kitaplarının Geliştirilmesi*, (Çev. Necati Engez), İstanbul 1969.

gördüğünü düşünürsek ilköğretim Sosyal Bilgiler ders kitabı içerdiği tarih konuları ile önemli bir yer tutar,³²⁸ ve bu durum daha sonra tarihle ilgilenmeyen veya ilgilenemeyen yetişmiş aydınları için de geçerlidir. Ortaylı'nın belirttiği gibi “ders kitapları her toplumda sadece temel eğitim aracı olarak değil, büyük ölçüde başat öğrenim aracı olarak görev görürler. Aydınların meslek dışı meraklar edinip geliştirdiği; eğitimde, laboratuvar, gözlem gibi uygulamaların yaygın olduğu, gelişmiş Batı toplumlarında bile bu gerçek gözlenebilir. Toplumun ideolojisini etkileyen grup, üniversitelerdeki tarih profesörlerinden çok liselerin tarih öğretmenleridir. Mühendislerin ve tabiplerin bildikleri tarih büyük ölçüde lise sıralarında öğrendikleriyle sınırlıdır. Hele doğabilimcilerin ve teknik adamların dışındaki mesleklerin üyelerinin edindiği matematik ve doğabilimi bilgisi, tamamen lise eğitimiyle sınırlıdır. Öyleyse hatalı veya iyi bilgi veremeyen bir ders kitabı yazmak ve okutmak uygarlığa karşı işlenen bir cinayettir. Kötü ders kitapları, yetişen insanların kafasını çarpıtın ve yanılgılarla dolu temel üzerinde yanlış birikime yönelten veya daha beteri genç insanları bilginin belirli dallarından tümüyle soğutan cinayet araçlarıdır. Bizim toplumumuzda tarih sevmeyen, okumayan aydınların çoğu bu bilgi dalına yavan ders kitapları yüzünden soğumuştur. Çevremizde, doğada tanımamız, bilmemiz gereken en çarpıcı gerçekleri bilmeyiz, bu tabii ki kötü doğabilimi dersleri ve kitapları yüzündendir. Hele bizim gibi eğitim ve öğretimi yayacak, ilgi uyandıracak toplumsal ve kültürel kurumların gelişmediği ülkelerde bu gerçek çok çarpıcı, daha doğrusu çok ezicidir”.³²⁹

Ders kitapları etkisini, bireyler için, entelektüel bir merakla tarihle ciddi bir ilgilenme sürecine girilmedikçe sürdürür. Ders kitapları bu gücünü yukarıda belirttiğimiz günlük yaşamın her kesitinde etkisini hissettiren hakim grupların ideolojisi ve başat toplumsal geleneklere dayanmasından alır. Copeaux'un belirttiği üzere tarih bilincini etkileyen diğer faktörlerle karşılaştırıldığında ders kitaplarının sadece yasa metinleriyle paylaştığı bir özelliği ortaya çıkar. Devletleri ayıran sınırları aşmaz. Tarih

³²⁸ Necdet Sakaoğlu, “İlkokul Tarih Programları ve Ders Kitapları”, *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, (Hazırlayan. Salih Özbaran), (İzmir 1998), s.150; Cemil Öztürk, Ali Yılmaz; “Türkiye’de Harf İnkılabından Önce Kullanılan İlkokul Tarih Programları ve Ders Kitapları”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, I/2, (Aralık 2001), s. 412. Kezban Kıcırcı ve Mustafa Aksoy yaptıkları bir çalışmada Sosyal Bilgiler ders kitaplarının tarih bilincini oluşturan kültür konularından ziyade savaşa ağırlık vermesi, çelişkilerle dolu olması ve değerlerin aşırı yüceltilmesi dolayısıyla tarih bilincini oluşumunda etkili olamadığını belirtirler. Bkz. Kezban Kıcırcı- Mustafa Aksoy; “Kültürel Kimliğin Oluşumunda Tarih Bilinci ve Tarih Öğretimi”, *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler*, Cilt-IV, (Ankara 2004), s. 2431-2450.

³²⁹ İ. Ortaylı, “Ders Kitabından Tarih Nasıl Öğrenilir”, *Bilim ve Sanat*, 34, 1983, s. 7.

ders kitaplarında geçmişin betimlenmesi, sadece bir devlete özgü olmakla kalmaz, genellikle bu devlet içinde yaşayan gençlere yöneliktir... “Okuyucu genç ve algılamaya açıktır; toplumun bütününce kabul edilmiş sınırlamalar çerçevesinde okul kitabının içeriğini öğrenir. Okumaya bir kuşku duygusu eşlik etmez, tam tersine yazılanın doğruluğu a priori kabullenir”.³³⁰ Televizyonun ya da basının etkisi ile karşılaştırıldığında okul yazını (tarih ve edebiyat gibi ideolojiyi, en azından düşünceleri daha kolay taşıyan dersler) nin etkisi ise daha yavaş, ama derinden işler, çünkü bu söylem okunmakla kalmaz, öğrenilir ve zaman zaman ezberlenir. En azından yakın bir döneme kadar korunaklı, biraz kutsal ve törensel, sonuçta farklı bir yer olan okulda yaygınlaşır; ortaklaşa belleğin sağlam bir dayanağını oluştururlar, pek sorgulanmayan bir uzlaşma yaratırlar ve özellikle gerilim ya da bunalım anlarında duyumsanan refleks-düşüncelere kaynaklık ederler”.³³¹

Ders kitaplarının bu derece geniş yelpazeli etkisi yüzünden siyasi iktidarlar, çoğunlukla ders kitaplarının seçimini ve okutulacak derslerin belirlenmesini başkalarına bırakmazlar. Ders kitabının seçiminde devletin politikası gereği hiçbir ders kitabının siyasi iktidara ters düşen bir çizgi taşıması düşünülemez.³³² Ülkemizde de Milli Eğitim Bakanlığı bir eğitim aracı olarak ders kitaplarının sağlanması, geliştirilmesi, yenilenmesi görevini Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’na vermiştir.³³³ Ders kitaplarının hazırlanması ve hizmete sunulması aşamasında temel sorumluluk Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nındır.³³⁴ Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın onaylamadığı hiçbir kitap okullarda okutulamaz.³³⁵

Türkiye’de tarih ders kitapları üzerinde çok çeşitli eleştiriler yapılmıştır. Bunlardan daha çok dile getirilenleri şöyle sıralayabiliriz: Pedagojik olarak öğrenci seviyesinin üstünde olması, yazım dilinin ağır olması, tarihin değişen tanımı ve amacı ile genişleyen boyutlarının tarih kitaplarına yansıtılmaması, siyasi olaylara, savaflara, üst zümrelere yer verip, halkın sosyal ve ekonomik tarihin dışlandığı, yerli ve yabancı bilimsel alandaki gelişmelerin yansıtılmaması ve bibliyografyaların tarih biliminin ürettiği yeni eserlere oldukça uzak kalması, ayrıntılarla ezbere sebep olması, çağdaş

³³⁰ E. Copeaux, *Türk Tarih Tezinden Türk İslam Sentezine*, s. 3.

³³¹ E. Copeaux, *Türk Tarih Tezinden Türk İslam Sentezine*, s. 3-4.

³³² Nuri Doğan, *Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876-1918)*, İstanbul 1994, s. 23.

³³³ N. Tertemiz, L. Ercan, Y. Kayabaşı, “Ders Kitabı ve Eğitimdeki Önemi”, s. 3-4.

³³⁴ A. Kılıç, S. Seven, *Ders Kitabı İncelemesi*, s. 43.

³³⁵ N. Tertemiz, L. Ercan, Y. Kayabaşı, “Ders Kitabı ve Eğitimdeki Önemi”, s. 4.

tarihi yansıtmaması, Avrupa tarih merkezli “ilkçağ, ortaçağ, yeniçağ” gibi bölümlenme ile devletleri “yükselme, duraklama ve gerileme devri” gibi sınır genişlemeleri ve daralmalarını ön plana çıkaran bölümlenmeler, sınırların en geniş olduğu zaman dilimlerine en geniş yer verilirken, devletin başarısız olduğu düşünülen zaman dilimlerine az yer ayrılması, Yardımcı bilimlere kapalılık, Türk tarihini eleştirisiz bir mükemmellik bütünü olarak sunması, tartışmalı konuları mutlak doğruymuş gibi vermesi, “dogmatik edalı kesin bilgilerle dolu” olması, evrensellikten kopuk millilikle sınırlanması “biz”ci ve “öteki”ni dışlayan, düşman ve tehdit anlayışını vurgulayıcı, yine yanlışlıklar, yanlışlık, çelişkiler ve abartılar ve başta Türk-İslam sentezi olmak üzere ideolojik yaklaşımlar, günlük hayattan kopukluk, kadın imgesinin ikinci planda ve sönük kalması.³³⁶ Ancak anılan bu eksik ve geri kalmış yaklaşımların tümünün sorumlusu lise tarih kitabı yazarları ve onları yayınlayanlar değildir. Çünkü onlar da bazı sınırlama ve kalıplar ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu sınırlamalar, ise en yoğun olarak müfredat programlarında görülmektedir. Yani müfredat programının geliştirilmesi gerekmektedir.³³⁷ Bununla birlikte, Batı’da ders kitapları ülkemize oranla hayli gelişmiş olmakla birlikte orada da eleştiriler devam etmektedir. Paxton, batıdaki tarih ders kitaplarına yöneltilen eleştirileri; sıkıcılık, hatalılık, geniş alanı kapsama, anlaması zor metinler başlıkları altında toplamaktadır.³³⁸

³³⁶ Tarih kitaplarının bu genel eleştirisi başta Y. Kabapınar’ın, *Ortaöğretim’de (Lise) Tarih Öğretimi*; “Bir İdeolojik Mücadele Alanı Olarak Lise Tarih Kitapları-I”, *Tarih ve Toplum*, 18/106, (Ekim 1992), s. 36-41; “Bir İdeolojik Mücadele Alanı Olarak Lise Tarih Kitapları-II”, *Tarih ve Toplum*, 18/107, (Kasım 1992), s. 28-31; “Bir İdeolojik Mücadele Alanı Olarak Lise Tarih Kitapları-III”, *Tarih ve Toplum*, 18/108, (Aralık 1992), s. 39-44; “İdeolojik Bir Sendroma Yanıtı”, *Tarih ve Toplum*, 19/113, (Mayıs 1993), s. 56; “Kredili Sistem ve Lise Tarih Kitapları”, *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, (Haz.Salih Özbaran), (İzmir 1998), s. 221-236; “Lise Tarih Kitapları İle İlgili Öğretmen ve Öğrenci Değerlendirmesi”, *Türkiye’nin Ders Kitapları, Ortaöğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım*, (Hazırlayanlar Şeyda Ozil-Nilüfer Tapan), (İstanbul 1991), s. 157-173 eserleri olmak üzere ayrıca şu kaynaklardan çıkarılmıştır. M. Safran, *Tarih Eğitimi ve Öğretimi, Makaleler*, Ankara 1998; S. Özbaran, *Tarih ve Öğretimi*, s. 89-218; *Tarih, Tarihçi ve Toplum*, İstanbul 1997, s. 148-171; “Liselerde İzlenen Tarih Kitapları”, *Türkiye’nin Ders Kitapları, Ortaöğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım*, (Hazırlayanlar Şeyda Ozil-Nilüfer Tapan), (İstanbul 1991), s. 137-155; “Tarih Bilinci: Nasıl Bir Yaklaşım?”, *Çağdaş Kültürümüz, Olgular-Sorunlar*, (İstanbul 1991), s. 77-93; Ersun Balcılar, *Tarih Öğretiminde ‘Başkaları’ ve Türkiye’deki Uygulamaları*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir 1997, çeşitli sayfalar. Vecihi Timuroğlu, *Türk-İslam Sentezi*, Ankara 1991; E. Copeaux, *Türk Tarih Tezinden Türk İslam Sentezine*; E. Aslan, *Çağdaş Tarih Öğretimi*; N. Sakaoğlu, “İlkokul Tarih Programları ve Ders Kitapları”, s. 143-152; Abdülkadir Paksoy, *Tarihin Talihsizliği, Tarih Öğretimi ve Öneriler*, Ankara 1997; İ. Aydın, *Türkiye’de Ders Kitapları*; Mete Tunçay, “İlk ve Orta Öğretimde Tarih”, *Türkiye’de Tarih Eğitimi Felsefe Kurumu Seminerleri*, (İstanbul 1977), s. 276-285.

³³⁷ Y. Kabapınar, *Ortaöğretim’de (Lise) Tarih Öğretimi*, s. 108.

³³⁸ Mustafa Safran-Bahri Ata, “Öğrencilerin Tarih Metinlerinden Anlam Çıkarmalarına Yönelik Araştırmalara Bir Bakış”, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Sosyal Bilgiler*, (Editör Cemalettin Şahin), (Ankara 2003), s. 341.

2.6.1.2. Tarih Öğretmenleri

Tarih bilincini etkileyen en önemli faktörlerden birisi de tarih öğretmenleridir. Tarih öğretmenleri, tarih ders kitaplarıyla birlikte öğrencilerin tarih bilincini oluşturan formal eğitim faktörlerindedir. İnsanların tarihe ilgisinin artması veya azalmasında tarih öğretmenlerinin önemli payı bulunmaktadır. Genelde toplumumuzda özellikle tarihi hikayeleştirerek ve güzel bir hitabetle aktaran öğretmenler daha çok sevilmektedir. Dance'nin belirttiği gibi, “ne kadar tarih öğretmeni varsa o kadar da metod vardır. Bazı öğretmenler doğuştan bir anlatma yeteneğine sahiptirler. Bu gibiler konuştukları zaman öğrenciler, dinlememezlik edemezler, öyle canlı anlatırlar ki çocukları anlatılanı hafızalarına hemen nakşederler. Ama böylesine bir yetenek herkeste bulunmaz. Konuşmanın-yoruculuğu bir tarafa- yeterli olmadığını çok gere gördük ve anladık. Ama geleneksel denilen metodlarla, gelenek haline girmiş olan değerleri elde edebilenleri “modası geçmiş” eski bir oyuncu rolünde görmek de yersizdir”.³³⁹ Burada öğretmenin mesleki yeterliliğinde güzel hitabet önemli bir faktör olarak görülmektedir. Bununla birlikte Dance'nin de belirttiği gibi yeterli de değildir. Bu hüküm teknolojinin akıl almaz hızda geliştiği ve bilginin yine aynı hızla çoğaldığı günümüz için daha çok geçerlidir. Günümüz gelişmiş ülkelerinde öğretmenin rolü, daha çok öğrencinin çeşitli kaynaklar arasından bilgiye nasıl ulaşacağı ve onu nasıl kullanacağını öğrenmesinde bir rehberliktir.

Öğretmen, formal eğitim veren kurumlarda öğretimi sağlayan kişidir.³⁴⁰ Öğretmenlik sadece bilgi aktarımını sağlayan ve görevleri sadece bu olan kişiler değildir. “Öğretmenlik devamlı gelişme halinde olması gereken, hem alan bilgisi ve öğretme becerisi hem de genel kültür ve entelektüel olarak kesintisiz beslenmesi gerekli olan çok özel bir ihtisas alanıdır”.³⁴¹ Bugün tüm dünyada da benimsendiği gibi toplumların varlıklarını sürdürebilmesi ve gelecekleri, öncelikle eğitim sistemlerinin başarı düzeyi ile doğru orantılıdır. Ancak, eğitim sisteminin başarısı, temelde, sistemi işletecek öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli, yapıyı işletecek

³³⁹ E. H. Dance, *Orta Dereceli Okullarda Tarihin Yeri*, (Çev. Osman Horasanlı), İstanbul 1971, s. 49.

³⁴⁰ Münire Erden, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, İstanbul 1998, s. 21.

³⁴¹ Fatma Gök-Rıfat Okçabol, *Öğretmen Profili Araştırma Raporu, Araştırma Sonuçları*, Basım tarihi belirtilmemiş, s. 2.

personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez.³⁴² Bu sebeple de eğitimin kalitesi ile öğretmenin kalitesi, yeterliliği, becerileri, olanakları, sosyal ve kültürel donanımları doğrudan ilişkilidir.³⁴³ Binbaşoğlu da öğretimde, geniş ölçüde, öğretmenin niteliğinin ve sonuç olarak da kişiliğinin büyük rolü olduğunu belirterek öğretmenin niteliklerinin, öğretimi, belirli bir ölçüde etkilediğini söyler.³⁴⁴ Müfredat, ders kitabı ve öğretmen üçlüsünde esas olarak eğitimin hedeflerini ve müfredat ile ders kitaplarının öngörülerini gerçekleştirecek öğretmendir. Sakaoglu'nun belirttiği gibi; “Mükemmel bir program, yetersiz veya geçersiz bilgilerin istiflendiği bir ders kitabı ile öldürülür, kötü bir program, iyi hazırlanmış, pedagojik nitelikli bir ders kitabı ile tashih edilebilir, mükemmel bir kitap, yetersiz bir öğretmenin elinde hiçbir değer ifade etmez, kötü bir program ve ondan farksız bir ders kitabı, mükemmel bir öğretmenin rehberliğinde, çok iyi sonuçlar verebilir”.³⁴⁵ Öyle ki ders kitaplarındaki yanlış bilgiler, ön yargılı ifadeler, nitelikli bir öğretmenin elinde çocuklarda eleştirel düşünmenin geliştirilmesine malzeme olabilir ve böylece basılı materyale karşı körü körüne bağlılığı giderebilir.³⁴⁶ Bu yüzden de gelişmiş toplumlar öğretmen eğitimine özel önem verirler. Bu önem, öğretmen yetiştiren kurumların müfredat programlarında etkin olduğu kadar, öğretmen adaylarının seçiminde ve onların mesleğe hazırlanmasında da seçicilik rolünü oynar.³⁴⁷ Türkiye’de ise öğretmenlik mesleği hatalı ve tutarsız politikalar yüzünden, prestijini büyük ölçüde yitirmiş; tercih edilen bir meslek olmaktan çıkmıştır. Gelişmiş ülkelerle karşılaştırıldığında bu durum özellikle göze çarpar.³⁴⁸ Eğitim sistemi genel olarak kısa ve uzun dönemli planlamalara göre düzenlenmediği için, özellikle son yıllarda acil öğretmen açığı karşısında niteliğin ve mesleki formasyon eğitiminin göz ardı edildiği ve herhangi bir yüksekokulu bitirenlerin öğretmenliğe atanabildikleri görülmüştür. Oysa, öğretmenin herhangi bir seviyede eğitim ve öğretim yapabilmesi için esas olan yeterliliklere sahip olması gerekir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarında

³⁴² Asuman Seda Saracaloğlu, *Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması*, İzmir 1992, s. 5-6; aynı yazar, *Fen ve Edebiyat Fakülteleri Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri*, İzmir 2000, s. 20; Gülsün Atanur Baskan, *Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma*, Ankara 2001, s. 13.

³⁴³ F. Gök-R. Okçabol, *Öğretmen Profili*, s. 1.

³⁴⁴ Cavit Binbaşoğlu, *Genel Öğretim Bilgisi*, Ankara 1991, s. 272.

³⁴⁵ N. Sakaoglu, “İlkokul Tarih Programları”, s. 151.

³⁴⁶ M. Safran-B. Ata, “Öğrencilerin Tarih Metinlerinden Anlam Çıkarmaları”, s. 342.

³⁴⁷ Ercan Tatlıdil, *Toplum Eğitim ve Öğretmen, Öğretmen Adayları Üzerinde Yapılan Bir Araştırma*, İzmir 1993, s. 63.

³⁴⁸ Bu konuda özellikle Türk ve Japon öğretmen statülerinin bir karşılaştırılması için bkz. A. S. Saracaloğlu, *Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemleri*, s. 209.

meselenin ciddiyeti için elzem olan tutarlılık bulunmamaktadır. Sistem bir bütün olarak değerlendirilememekte, hep günlük acil gereksinimler ve kriz durumlarına cevap verecek tedbirler alınmaktadır.³⁴⁹ Öğretmenlere düşük ücret ödenmesi, ekonomik sorunlar en önemli mesele olmuştur. Yine bu sorunu yaşayan diğer ülkelerde de görülen “devlete bağlı olmak, gereği gibi örgütlenmemek, öğretmenlerin toplumda belli ve önemli bir statüsünün olmaması, genellikle, mesleği, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyden olanların seçmesi, öğrenci seçiminde yüksek başarı aranmaması, meslek dışında kişilerin görev yapması ve meslekten ayrılmaların olması” gibi etmenleri sayabiliriz.³⁵⁰ Ancak bunun yanı sıra öğretmenlerin yetiştirilme ve kendilerini yetiştirme kalitesinin düşüklüğü yani zihniyet meselesi ön plana çıkmaktadır. Bu da genel toplumsal-kültürel bağlamına oturtulduğunda gerçekten bireyler için ekonominin (önemli olmakla birlikte) başat bir belirleyici olması ve kendini yetiştiren ve ekonomik gelirini bu yönde harcayarak kendini sürekli yenileyen öğretmenler ile yenilemeyenler arasında bir fark gözetilmemesini bu konuda örnek verebiliriz. Tabii ki bu sayılanlar, tarih öğretmenleri için de geçerlidir.

Tarih öğretmenin meslekî bilgi ve becerilerini şekillendiren unsurlar bilgiye ve bireysel özelliklerine dayalıdır. Bilgiye dayalı unsurlar tarih bilgisi, tarih öğretimi bilgisi, tarih öğretimi yapılan kurum bilgisi, genel eğitim bilgisi iken bireysel özelliklere dayalı unsurlar da inançlar, yargılar, yaklaşım ve tutumlardır.³⁵¹ Tarih öğretmeni bir birey olarak çeşitli faktörlerden etkilenecek bir tarih bilinci oluşturur. Ancak bu bilincin oluşumu diğer bireylerden farklı olarak tarihçiler gibi başat olarak üniversite kurumunda ve tarihçilerin eserlerince şekillenir. Tabii ki bu başat faktörün etkisi bireyden bireye değişir. Bunun yanında tarihçilerin bu bilinci bilimsel çalışmalara bağımlı olarak devamlı şekillenirken, üniversite sonrası tarih öğretmenleri için bu durum onların çabalarına bağlıdır. Yine de diğer faktörlerin de önemini unutmamak gerekir. Her bireyin tarih bilinci tarihsel olup mutlak tarihi yansıtmaktan uzaktır. Bu yüzden tarih öğretmenlerinin sunduğu tarih de bir yorum olarak subjektiftir. Tarih öğretmenleri tarafından sunulan tarihte, öğretmenlerin aldıkları eğitimin, bulunduğu toplumun kültürel değerlerinin, bugünün etkin ve önemli bir rolü vardır.

³⁴⁹ F. Gök-R. Okçabol, *Öğretmen Profili*, s. 3.

³⁵⁰ A. S. Saracaloğlu, *Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemleri*, s. 211-212. Yine bu konuyla ilgili olarak bkz. F. Gök-R. Okçabol, *Öğretmen Profili*, s. 3-4.

³⁵¹ Ş. G. Karabağ, “Tarih Öğretmenin Meslekî Bilgi ve Becerilerini Şekillendiren Unsurlar”, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22/1, (Ankara 2002), s. 211-215.

Tarih bilincini etkileyen diğer formal faktör olan ders kitabıyla karşılaştırıldığında tarih öğretmeni devlet memuru olarak devletin benimsediği meşru tarih anlatısını öğrencilere kazandırmakla yükümlüdür. Tarih öğretmenlerinin siyasi iktidarcı müfredatta ve ders kitaplarında belirtilenlerin ya da öngörülenin dışına çıkması kuşkuyla karşılanmakta hatta takibata uğramaktadırlar.³⁵² Yani tarih ders kitapları gibi tarih öğretmenleri de siyasi rejimlerin doğasına tabi kılınmak istenirler. Bu durum günümüzde özellikle demokratik teamülleri tam olarak içselleştirememiş toplumlar başta olmak üzere halen geçerlidir. Geçmişte ise daha katı uygulama örnekleri görülmüştür. Nazi Almanyası'nda, yeni rejimi benimsetmek için uygulanan geniş bir programda öğretmen okulları kontrol altına alınırken, öğretmenler siyasal görüşlerine göre elemenden geçirilmiştir.³⁵³ Öyle ki H.G. Wells, okullarda öğretilen “tarih adlı zehir” in sonucu olarak, her tarafa yayılan milliyetçilik ve yurtseverlik coşkusunun abartılı fazlalığından dolayı, birinci dünya savaşının sorumluluğunun büyük parçasının tarih öğretmenlerine ait olduğunu savunmuştur.³⁵⁴ Siyasilerin tarih öğretmenlerini de tarih ders kitapları gibi rejimin dayanağı olarak görmek istemesi tarihin yapısıyla ilgilidir. Çünkü tarih her türlü siyasi yapının meşruiyeti için dayanak oluşturmaya müsait bir bilimdir. Ve toplumda günümüzde her ne kadar statüsü azalsa da öğretmenin doğruluk-güvenilirlik imajı vardır. Okulun kitle iletişim araçlarına göre etkisinin daha yavaş, ama derinden işlediğini, çünkü bu söylemin okunmakla kalmayıp, öğrenildiğini ve zaman zaman ezberlendiğini belirten, Copeaux “... okul, bilgi ve eğitim kazanma umutlarının yöneldiği ve ilke olarak toplumdaki başarı anahtarlarından birinin dağıtıcısı konumunda görülen bir uzamdır. Bireyin yaşamında çok önem taşıyan bu düşüncelerle birleşince, yayılırken karşısına hiç eleştirel akıl çıkmayan, ya da çok zayıf düzeyde eleştirel bakışla karşılaşan öğretmenin sözleri, ipso facto (kaçınılmaz olarak) en uç noktada inanırlık gücünden yararlanır”.³⁵⁵ Ancak yine de öğretmenlerin ders kitaplarına göre canlı, somut olarak daha etkin bir varlığı ve sınıf içinde görece özgürlüğü vardır. Öğretmen ders kitabını tamamlayıcı veya onu aksini iddia edici bir rol üstlenebilir. Özellikle resmi tarih kalıplarını ve toplumda oluşmuş mitleri yıkmada güce sahiptir. Ve

³⁵² Neval Erdoğan, “Tarih Eğitimi ve Tarih Bilinci”, *Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar*, (İstanbul 2003), s. 119; M. Tunçay, “İlk ve Orta Öğretimde Tarih”, s. 305-306.

³⁵³ T. Alkan, *Siyasal Bilinç*, s. 89.

³⁵⁴ Ken Osborne, “Curriculum For Empowerment Democratic Citizenship And The Teaching Of History”, *Synthesis/Regeneration*, 5, (Winter 1993), [http:// web.greens.org/s-r/05/05-15.html](http://web.greens.org/s-r/05/05-15.html), 20.04.2002.

³⁵⁵ E. Copeaux, *Türk Tarih Tezinden Türk İslam Sentezine*, s. 3-4.

aynı görevi paylaştığı tarihçi ile karşılaştırıldığında öğretmenin toplumla daha içli dışlı olmasının getirdiği bir avantajı vardır. Ancak özellikle muhafazakar toplumlarda ve belli bir ortak tarih bilincini benimsemiş toplumlarda öğretmenin benimsenen geçmiş anlatısının dışına çıkması toplumca da tepki görebilir.

2.6.2. Kitle İletişim Araçları

Bu ad altında toplanan basın, radyo, televizyon, sinema, vs.nin sosyalleşmede rolü büyüktür. Özellikle günümüzün modern dünyasında bunların büyük bir ilerleme ve yaygınlık kazanması, onların sosyalleşmedeki önemini de arttırmıştır.³⁵⁶ Kitle iletişimi kısaca enformasyon, düşünce ve tutumların geniş bir kitleye teknik aygıtlarla iletilmesi sürecidir. İletişim uydularıyla aynı anda aynı olayı tüm insanlara iletme olanağının doğması ve bilgisayarlarla milyonlarca sayıda enformasyonun toplanması, depolanması ve iletilmesi imkanları bu süreci hem hızlandırmış hem de güçlendirmiştir.³⁵⁷ “Bu sınaî, teknolojik ve endüstriyel gelişmeler sonucu, kitle iletişim araçları vasıtası ile oluşan ya da belki de oluşturulan kültür, kitle kültürü olarak adlandırılmaktadır”.³⁵⁸ Kitle kültürü, gerek üst gerekse alt kültürden farklı özelliklere sahip olup; temel tüketicileri, köy yaşantısından kopmuş olan şehirdeki işçi sınıfı ile orta sınıftır. Edward Shils’e göre kitle kültürü üretimi orta ve kaba kültür düzeyinde olup, yüksek kültür ürünlerinde belirgin bir azalışa sebep olmaktadır. Üst ve alt kültür uzun zaman değişmeden kalabilirken kitle kültürü kısa zamanda değişebilmektedir.³⁵⁹ Popüler kültür olarak da tanımlayabileceğimiz kitle kültürü, belirli bir yaşam tarzının ideolojik olarak yeniden üretilmesinin ön koşullarını yaratır. Bütün popüler kültür örüntüleri, gerçek yaşamı oluşturduğu aldatımcı fanteziler dünyasında tekrarlayarak, gerçek yaşamın sürdürülmesini sağlarlar. Popüler kültürde sunulan dünyalar bireyin günlük beklentilerinden ve yönetici sınıfın dayattığı egemen üst kültür çerçevesinden bağımsız değildir. Popüler kültür bir yandan bağımlı sınıfların beklentilerini canlı tutarken bir taraftan da gerçek yaşamı kolaylaştırmaya yönelik işlev taşırlar Buna karşılık popüler kültür protestocu ve muhalif unsurlar da içerebilir.Yani halkın beklentileri var olan düzene muhalif, devrimci veya radikal bir biçimde de olabilir. İktidarla popüler kültür

³⁵⁶ Ünver Günay, *Eğitim Sosyolojisi Dersleri*, Kayseri 1992, s. 72.

³⁵⁷ Ahmet B. Göksel, “Kitle İletişim Araçlarındaki Gelişmelerin Kültür’ün Oluşması ve Yayılması Üzerindeki Etkileri” *Düşünceler*, 5, (Şubat 1991), s. 3.

³⁵⁸ A. B. Göksel, “Kitle İletişim Araçlarındaki Gelişmeler”, s. 4.

³⁵⁹ A. B. Göksel, “Kitle İletişim Araçlarındaki Gelişmeler”, s. 4.

arasındaki ilişkiye bakıldığında iktidar, muhalif popüler kültüre karşı sansürü uygulayıp radikal bir şekilde karşı dururken bazen de kendine uygun popüler kültür örneklerini ön plana çıkarıp onaylar.³⁶⁰

Günümüzde bu kitle iletişim araçlarının dolayısıyla medyanın bireyin tarih bilincinin oluşumunda önemli bir rolü vardır. Özellikle medyanın görsellik özelliği onun etkileyciliğini arttırmaktadır.³⁶¹ Görmek, insanın en belirgin özelliklerinden merak duygusunu kamçıladığından bireyin dikkati yoğunlaşmakta, süreklileşmekte ve algılananlar bellekte kalıcı izler bırakmaktadır.³⁶² Medyanın etkisi esasen kısa dönemde değil, uzun dönemde ortaya çıkmaktadır. Bir tek mesaj belki derin bir iz bırakmamakta; ama insanlar bu araçlara bütün ömürleri boyunca sürekli açıktırlar. Zihinlerin ve vicdanların biçimlenişi bu süreklilik içinde gerçekleşmektedir.³⁶³ Görüldüğü üzere etki tekil mesajlardan çok bütünsel sunum özelliklerinden kaynaklanmaktadır. “Bu sürekliliğin en iyi gözlemlendiği yer ise televizyonun ana formatıdır, bir diğer deyişle televizyonu gerçekliğin algılanmasına ilişkin belli bakış tarzlarını durmaksızın yeniden üreten bir makine haline getiren bütünsel sunum özellikleridir”.³⁶⁴ Bununla birlikte kitle iletişim araçlarının, topluma yönelttiği mesajlarda, yayınlarda, içinde yaşanan toplumun yansıtılması zorunludur. O halde, yayınlarda onu meydana getirenlerin olduğu kadar, tüm toplumun etkisi de kabul edilmelidir. Yayınlanan mesaj belirli etkenlerin sonucu oluşmaktadır.³⁶⁵

Herhangi bir ülkede televizyonun oynayacağı rol, öncelikle o ülke toplumunun sosyal, ekonomik ve kültürel düzeyi ile yakından ilişkilidir. Japonya gibi okuma yazma bilenlerin sayısı gittikçe artan bir ülkede televizyonun yüklenmesi gereken sorumluluk başkadır, ülkemiz gibi okuma yazma oranı halen düşük olan bir ülkede başkadır. Televizyonun temel işlevlerinden biri, belki de en önemlisi kamuoyu oluşturmaktır.³⁶⁶

³⁶⁰ Levent Cantek, *Türkiye’de Çizgi Roman*, İstanbul 2002, s. 18-21.

³⁶¹ Bu konuda sinemanın görselliği için bkz. “Tarihçiler ve Sinemacılar Söyleşiyor. Tarih ve Sinema İlişkisi Üzerine”, *Tarih ve Toplum*, 38/227, (Kasım 2002), s. 5.

³⁶² İnci Gürel, “Televizyonun İlkokul Çağındaki Çocuklar Üstündeki Etkileri”, *Tv’nin Türk Toplumuna Etkileri*, Karacan Armağanı, (Haziran 1977), s. 227.

³⁶³ Aydın Uğur, *Kültür Kitası Atlası, Kültür, İletişim, Demokrasi*, İstanbul 1992, s. 16-17; “Zihinlerin Yeni Efendileri: Medyalar”, *Birikim*, 25, (Mayıs 1991), s. 15,18.

³⁶⁴ A. Uğur, *Kültür Kitası Atlası*, s. 23; “Zihinlerin Yeni Efendileri: Medyalar”, *Birikim*, 25, (Mayıs 1991), s. 17-18.

³⁶⁵ Sulhi Dönmezer, *Toplumbilim*, İstanbul 1994, s. 386.

³⁶⁶ Huriye Kuruoğlu, “Televizyon-Belgesel Sinema İlişkileri”, *Düşünceler*, 6, (İzmir 1993), s. 88-89. “Özellikle okur-yazarlık oranı düşük ülkelerde kulağa ve göze seslenen iletişim araçlarının daha çok izlenmesi doğal bir sonuçtur”. Önder Şenyapılı, “Tv’nin Türk Toplumuna Etkileri”, *Tv’nin Türk Toplumuna Etkileri*, (Haziran 1977), s. 47.

Çağdaş teknolojinin tüm olanaklarının kullanıldığı televizyon yayınlarıyla toplumun her kesimi etkilenmektedir. Özellikle kültür, sanat ve düşünceyi değiştirici olanakları elinde tutan bu güç, insanları günlük alışverişlerinden siyasi tercihlerine kadar her alanda etki altında tutmaktadır.³⁶⁷ Televizyon yayınları izleyicilere yönelik olarak üç amacı gerçekleştirmektedir. Bunlar: 1-Eğitim ve kültür düzeyinin yükseltilmesi. 2-Haber ve bilgi edinme. 3-Hoşça vakit geçirtebilmek, eğlendirebilmek, dinlendirebilmek.³⁶⁸ Şüphesiz konumuz açısından önemli olan televizyonun tarih bilinci üzerindeki etkileridir. Tarih bilgisinin geleneksel yayılma sistemi olan kitaplar, konferanslar, incelemeler, toplumun ancak sınırlı bir kesimine ulaşıyordu. Bugün televizyon ve diğer kitle iletişim araçlarıyla, insanlar daha kolayca tarihe yol bulmaktadırlar.³⁶⁹ Artık kitle iletişim araçlarıyla, ses ve görüntü teknolojisinin bütün kamu ve özel hayat alanlarına girmesiyle hafızayı teşkil eden imajları gitgide televizyon belirlemeye başlamıştır. Televizyon daha şimdiden büyük ölçüde arşivleri sayesinde okullarda öğretilen tarihin yerine geçmiştir. Bununla birlikte genel anlamda medya özelde televizyon, sadece gösterdikleriyle değil, göstermedikleri ve suskunluklarıyla da ortak tarihi hafızaya katkıda bulunurlar.³⁷⁰ Tarih, medyanın (televizyonun) hem yararlanıcısı hem de kurbanı kabul edilmektedir. Medya tarihle ilgili iki işlev yerine getirir: Tarihi geçmiş hakkındaki haberleri ve tahlilleri yayarlar ve aynı zamanda yarının tarihçisi olacaklara aktüalite hakkında belgeler üretirler. Yani yarının tarih yazımının kaynaklarını oluştururlar.³⁷¹ İnsanların tarih bilincini, profesyonel tarihçilerden edindiğini ileri sürmenin anlamsız olduğunu, insanların sinemadan, televizyondan, reklamlardan ya da edebiyattan da fikir edindiklerini belirten Vance, “şu gerçeğin farkına varmalıyız ki; medyanın ilk amacı tarih bilincini ifade etmek değildir, tamamen başka bir şeydir; bir ürünü satmak, duygusal bir tepki yaratmak ya da politik gündemin ilerlemesine yardım etmektir”.³⁷² Ancak medyanın ilk amacı olmasa da yukarıda belirttiğimiz gibi, tarihle ilgili sunumlarıyla insanlarda tarih bilincinin şekillenmesinde etkili olur.

³⁶⁷ M. Mete, *Televizyon Yayınlarının Türk Toplumunu Üzerindeki Etkisi*, Ankara 1999, s. 189.

³⁶⁸ M. Mete, *Televizyon Yayınları*, s. 36 ,89.

³⁶⁹ “Eğitim Sistemi Dışında Tarihin Çıraklığı”, *Tarihler ve Yorumları*, (Çev.Bahaeddin Yediyıldız), (Ankara 2003), s. 69.

³⁷⁰ K. Wenger, “Tarihin Tele-vizyonu”, *Tarihler ve Yorumları*, (Çev.Bahaeddin Yediyıldız), (Ankara 2003), s. 72-73.

³⁷¹ “Eğitim Sistemi Dışında Tarihin Çıraklığı”, s. 69.

³⁷² J. F. Vance, “The Formulation of Historical Consciousness”.

Televizyon için ifade edilenler sinema için de geçerlidir. Sinemanın, içinde geliştiği toplumu ilgilendiren ve dönemin başlıca siyasal, ekonomik ve ideolojik kuvvetleri tarafından şekillendirilen meselelerin anlık bir portresi olarak betimlenebileceğini söyleyen Dominique Chansel; bu olgunun iki yoldan gerçekleştiğini belirtir. Birincisi, sinema bir toplumu karakterize eden birçok farklı davranış, görenek, hiyerarşi ve değer türüyle dünyaya ilişkin belirli bir vizyonu yeniden üretir ve yansıtırken, ikinci olarak, dünyayı ve belli bir toplumu gösterirken sinemanın hedefi, izleyicileri arasında belirli bir bakış açısını meydana getirmektir. Bu durum bir sosyal, siyasal ya da kültürel sistemin belli bir yönünü ve hatta tümünü yermeyi amaçlayan militan filmlerde ve aksine, halihazırda kurulu veya kurulmakta olan bir sistemi haklı göstermeye girişen, belli bir otorite tarafından ısmarlanan propoganda filmlerinde aşıkardır. Her durumda sinema ile aktif bir parçası olduğu toplum arasında çok yönlü ve karmaşık bir ilişki bulunmaktadır.³⁷³ Sinema ülke içi ve ülke dışı³⁷⁴ siyasetlerini mesrulaştırmada, ideolojileri yerleştirmede önemli rol oynar. Sinemanın ideolojik olarak kullanımına Sovyet Rusyası örnek verilebilir. Mesela Lenin, 1917’de sinemanın gelecekteki rolü ile ilgili olarak “kitlelerin ve sosyalist bir kültürün, gerçek sözcülerinin eline geçtiği gün, onun Aydınlanma’nın en güçlü aracını oluşturacağı” görüşündeydi.³⁷⁵ Sinema geniş kitlelere seslenebilen bir sanat dalı olduğu gibi, inandırıcı olma özelliğine de sahiptir. Kitlelerin düşüncelerini manipüle edebilme gücü olan sinema, toplumlarda ortak bilincin oluşmasında önemli bir etkidir. Amerika’da yapılan bir araştırmaya göre, Amerikalılar’ın % 80’ninin Vietnam Savaşı’ndan Amerikalılar’ın galip çıktığı yönünde fikre sahip olmaları sinemanın kitleler üzerindeki gücünü göstermektedir. Amerikalı iletişim bilimcilerinden Kurt ve Gladys Lang, çeşitli toplumsal olaylar hakkında, kitle iletişim araçlarının etkisinden kaynaklanabilecek kuşaklararası farkı ölçebilmek için bir alan araştırması yapmışlardır. 1989’da yapılan bu araştırmada yazarlar, tarihe ilişkin bilginin yaşanan deneyim ile kolektif bellek arasında büyük bir farkla değiştiğini; kolektif belleğin kitle iletişim araçlarından alınan bilgiler doğrultusunda belirlendiğini ileri sürmektedirler. Bu önermeye göre, kitle iletişimiyle

³⁷³Dominique Chansel, *Beyaz Perdedeki Avrupa, Tarih Öğretimi ve Sinema*, (Çev. Nurettin Elhüseyni), İstanbul, 2003, s. 3.

³⁷⁴ 1930’lu yılların sinemasında Fransız ve İngiliz sömürge siyasetlerinin olumlu gösterilmesi bakımından bkz. Marc Ferro, *Fetihlerden Bağımsızlık Hareketlerine Sömürgecilik Tarihi (13. Yüzyıl-20.Yüzyıl)*, (Çev. Muna Cedden), Ankara 2002, s. 278-281.

³⁷⁵ M. Ferro, *Sinema ve Tarih*, İstanbul 1995, s. 164.

oluşan ortak tarih bilinci, belli bir zaman diliminde yaşanmış deneyimler sonucunda oluşan tarih bilincinin önüne geçebilmektedir.³⁷⁶

Sinema ve ideoloji ilişkisi üzerine birçok çalışmalar yapılmıştır. Fargier'e göre, sinema varolan ideolojileri temsil ederek bunların yaygınlaşmasını sağlar ve kendine özgü bir ideoloji olarak "gerçeğin izlenimini" perdede yansıtır. Böylece gerçeğin perdede görüldüğü gibi varolduğu izlenimini oluşturur. Sinema bu ideolojik etkinliğini tanıma ve gizemcilik olgusu ile gerçekleştirir. Seyirci perdede kendini tanır, perdeyle özdeşleşir. Perdedekinin doğru ve kabul edilebilir olduğu yanılısamasını yaşar. Öte yandan sinema herkese ulaşmak ister ve "gizemcilik" olgusunu kullanır; seyirciye sinema salonunda yaşadıklarını "sinema işte, ne olacak" deyişiyle perdedekinin reddi yanılısamasını oluşturur. Bu da başat ideolojinin işleyişini gösterir. Lebel, kamerayı bilimsel verilere göre çalışan bir aygıt olarak nitelendirirken sinemanın ideolojik olarak kullanılabilceğini, çünkü her filmin bir ideoloji iletme aracı olduğunu belirtir ve ekler. "Ancak yalnızca başat ideolojiyi temsil etmez. Eğer bunu iletiyorsa, bu aracın doğal bir sonucu değil, başat ideolojinin sinemada kurduğu egemenliğin bir sonucudur. Baudry, ideolojik etkinin filmde çok sinemanın teknolojik yapısının bir eseri olduğunu belirtir. Baudry, sinemayı "ideolojinin destekleyicisi ve kurumu" olarak göstererek, sinema-başat ideoloji ilişkisini şu şekilde açıklar. Sinematoğrafik aygıt öznenin fantazyasını yaratır. Bu yarattıklarının etkisini ise başat ideoloji içinde yer alarak elde eder. Gianetti'ye göre ise "İdeoloji, genellikle bir birey, grup ya da kültürün yoğun istekleri ve gereksinimlerini yansıtan bir düşünceler yapısıdır. Daha çok politikacıları ya da parti platformlarını çağrıştıran bu terim, film yapımını da kapsayan, her türlü insan girişiminde üstü kapalı olarak bulunan bir değerler bütünü anlamına da gelebilir. Hemen hemen her film, bize, film yapımcılarının doğru ya da yanlış, olumlu ya da olumsuz üzerine kurdukları gizli değer yargılarını, ideal insan davranışı ve rol modelleri ile birlikte sunar. Kısaca her film, davranışlar, kurumlar, belli karakterler aracılığıyla ideolojik bakış açılarını verme eğilimindedirler. Yine Camillo ve Norboni, Nichols, Metz, Cormack, Ferro, J.C.Jarvie, Jowet ve Linton, Ryann ve Kellner'in sinema ve ideoloji üzerine çeşitli görüşleri vardır.³⁷⁷ Güçhan, "Kamera, ister nesnel olayların

³⁷⁶ Senem Ayşe Duruel, *Sinema Tarih İlişkileri ve Türk Sinemasında Tarihe Bakış*, (Mimar Sinan Üniversitesi Basılmamış Sanatta Yeterlik Tezi), İstanbul 2002, s. 4-5.

³⁷⁷ Bu görüşler Gülseren Güçhan, *Tür Sineması, Görüntü ve İdeoloji*, Eskişehir 1999, s. 159-227'den alınmıştır. Ayrıca bkz. Zafer Özden, *Film Eleştirisi, Film Eleştirisinde Temel Yaklaşımlar ve Tür Filmi*

tarafsızca çekilmiş görüntülerini aktardığı yanılısamasını yaratsın, isterse kendisini gizlemeden seyirciye bir film izlediğini hatırlatsın, sinema perdesinde olup biten her şey belli bir görüş açısının ürünü, kurmaca bir yapıdır. Konu, biçem, bu biçemi ortaya çıkaracak, kamera hareketleri, açıları, çerçeveleme, ışık, renk düzenlemeleri, sesin kullanımı, motifler, simgeler, eğretilmeler sonuçta sinemacının seçimidir; onun çevresine, dünyaya, olaylara “nasıl”, “nereden” baktığı ile ilişkilidir, dolayısıyla ideolojiktir. Sinema bize dışarıda olanı bir temsil süzgecinden geçirerek sunar. Perdede gördüğümüz her şey aslında “neyin”, “nasıl” temsil edileceğine ilişkin bir seçme eylemidir. İdeoloji de işlerliğini, toplumsal kurum ve değerlere, cinsiyet rollerine ilişkin kültürel temsiller aracılığıyla gerçekleştirir. Sinema başat kültürel temsillere yer vererek, başat ideolojinin yeniden üretilmesine katkıda bulunabilir ya da karşı bir tavırla bunları sorgulayıp, sarsabilir. Sinema evrimleşirken, filmlerin içerdiği anlamlara ulaşabilmesi için seyirciyi davet ettiği toplumsal kimlikler de değişmekte, sonuçta filmin sunduğu ideolojiye bağlı olarak daha farklı bir seyirci kitlesi, yeniden inşa edilmektedir”.³⁷⁸ Zaman zaman, toplumda baskın olan ideolojiyi aşip geçmeyi deneyen filmler olmuştur ki bunların sinema tarihinde ayrı bir yeri vardır. Ancak bir bütün olarak bakıldığında, bir ülke sinemasında üretilen filmler ve baskın ideolojilerin yan yana gittiği ve herhangi bir konuda sinemanın yansıttıklarının değişmesinin, toplumun geniş bir kesiminde, bu konuya ait değer yargıları ve bakış açısındaki değişme ile yakından ilgili olduğu görülür. Örneğin, Amerikan sinemasında, Westernlerin, “beyazları yok etmek isteyen vahşi Kızılderilileri”, uzunca bir dönem, “beyazları yok etmeye ve vahşi olmaya” (filmlerde) devam etmiş, Kızılderililerin “insan” olduklarını ve yok etmek değil, yok olmamak için savaştıklarını söyleyen filmler ise çok uzun bir zaman sonra ortaya çıkmıştır.³⁷⁹ Tarihine baktığımızda sinemanın ulusal kimliği yerleştirmede de önemli rol oynadığı görülecektir.³⁸⁰ Bu konuda verilebilecek en iyi örnek şüphesiz Amerika Birleşik Devletleri’dir. Amerikan ulusu bilinci oluşturmak isteyen Amerika Birleşik Devletleri, uzun bir geçmişe sahip olmayıp, hafıza yani zengin bir tarih inşa

Eleştirisi, Ankara 2004, s. 165-179 ve Michael Ryan-Douglas Kellner, *Politik Kamera: Çağdaş Hollywood Sinemasının İdeolojisi ve Politikası*, (Çev. Elif Özsayar), İstanbul 1997.

³⁷⁸ G. Güçhan, *Tür Sineması*, s. 226.

³⁷⁹ G. Güçhan, *Tür Sineması*, s. 184.

³⁸⁰ Bu konuda bkz. İftar Gözaydın-Savaşır, “Bir Ulus ve Ulusal Kimlik Oluşturmak, Tarih Yaratma Aracı Olarak Sinema”, *Tarih ve toplum*, 38/227, (Kasım 2002), s. 15-19.

edilmesine önem vermektedir. Bu yüzden kısa tarihindeki savaşlar ve geçirdiği değişimlerin ayrıntılarıyla filmleri yapıp sıkça halka gösterilmektedir.³⁸¹

İnsanların tarih bilinçlerini etkilemede gerek sineme gerekse televizyondaki tarih konulu filmlerin, belgesellerin, tartışma programlarının vs. önemli bir rolü vardır. Sinemanın bilinçleri etkilemesi yaygın olmakla birlikte, okuma-yazma oranının düşük olduğu, düşünme, eleştiri ve tartışma geleneğinin fazla gelişmemiş olduğu toplumlarda bu etki daha yaygın olacaktır. Sinema ve televizyonun bizim tarih görüşümüzü dönüştürüp dönüştürmediğini soran Marc Ferro; “hiç şüphesiz, bu sorun, son birkaç on yılda yepyeni bir önem kazandı. Batı toplumlarında televizyon izleyerek geçirilen zaman sürekli artıyor ve bu toplumlarda televizyon bir “koşut okul” haline geliyor; ayrıca, eski sömürge halklarda, özellikle de yazılı tarih geleneğine sahip olmayanlarda, güçlü bir sözlü gelenek varlığını sürdürse bile, tarihsel bilgi, başka yerlerde olduğundan çok daha fazla medyaya bağımlı. Görüldüğü gibi, burada ciddi bir hedef söz konusu”.³⁸² Yukarıda belirtildiği gibi sinema ve televizyon bağlamında medya geri kalmış veya gelişmekte olan ülkelerde bilinç oluşumunda daha etkin role sahiptir. Aslında bundan kasıt bu insanların, medyadan gelen bilgileri olduğu gibi, eleştiri süzgecinden geçirmeden kabullenmeleri yani, pasif, her türlü etkiye açık bilinç sahibi olmalarıdır. Türkiye’de yapılan bir araştırmaya göre³⁸³ 1997’de Türkiye’de yayınlanan kitap çeşidi: 3101; kitap okuyanların oranı: % 3.5’tur. Bu araştırmaya göre üniversite ve dengi okul mezunlarının “niçin okumuyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlarda, “televizyon, insanları kitap okumaktan uzaklaştırıyor” yanıtı % 30.3 ile birinci sırada yer alırken “okul eğitiminde okuma alışkanlığı verilemiyor” %19.7 ile ikinci sırada yer almıştır.³⁸⁴

Burada konu açısından önemli olan medyanın tarih açısından olumlu ve olumsuz etkileridir. Medyanın tarih sunumu olarak olumlu etkileri şöyle belirtilebilir. Sinema ve televizyon resmî tarihin karşısında etkin bir denge oynayarak, bir bilinçlenme faaliyetine yardımcı olduğu ölçüde tarihin de bir edimcisi haline gelmiştir.³⁸⁵ Radyo ile birlikte tarihin milli sınırlar ötesi ajan olarak sesli-görüntülü

³⁸¹ Nuri Köstüklü, *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*, Konya 1999, s.14. Yine sinemanın özellikle Amerikan vatandaşlarını oluşturan çeşitli etniklerin kimlik imgeleri açısından kullanımı için bkz. Michael Parenti, “Sahte İletişim Araçlarından Sahte Tarih”, (Çev. Dilek Tütüncü), <http://www.dergi.org/012001/0904.htm> 13.02.2004.

³⁸² M. Ferro, *Sinema ve Tarih*, s. 186.

³⁸³ Ferhat Özen, *Türkiye’de Okuma Alışkanlığı*, Ankara 2001

³⁸⁴ F. Özen, *Okuma Alışkanlığı*, s. 4-7.

³⁸⁵ M. Ferro, *Sinema ve Tarih*, s. 11.

bilgilendirmenin bir boyutunun açıldığını belirten Klaus Wenger, “teknik evrim, özellikle uydu ile imajların aktarılması, imajların algılanmasının ve dolayısıyla onların bireyler ve sosyal gruplar üzerindeki tesirlerinin milli ya da jeopolitik kadrosunu kırmaktadır. Aynı zamanda haber ve imaj kaynaklarının çoğaltılmasına ve yerlerinin değişmesine yol açmaktadır. Milli bir kimliğin birleştiricisi olan kitle iletişim araçları (mass media)’nın zamanı geçmiştir; artık “Fransa’nın Sesi” yoktur, fakat birçok sesle kaynayan bir Fransa vardır” diye ekler. Böylece televizyon, her iletişim aracından daha çok milletlerin belli bir tarih görüşünü, özellikle tabulaştırılmış bölgeleri sınırlayarak ya da onları kırarak katkıda bulunmuştur. İmajların ve dolayısıyla tarihi hayalin kontrolü, böylece tek siyasi iktidarın doğrudan kontrolünden kaçmaktadır.³⁸⁶ Medya ile birlikte bilgi (ve dolayısıyla tarihsel bilgi) tek merkezli olmaktan çıkmış ve iletişimde tekelleşme kısılmıştır.³⁸⁷ Sinema ve televizyon, tarih ders kitaplarında veya bilimsel ve akademik eserlerde pek yansıtılmayan insanî deneyimleri ve sıradan olayı yansıtmada daha etkili olmuştur.³⁸⁸ Yine medya özellikle Türkiye gibi ders kitaplarında yakın geçmişine fazlaca yer ayırmayan toplumlarda çağdaş tarihle ilgili olarak bir bilinç ve kaynak oluşturur.³⁸⁹

Bu arada medyadan tarihin sunuluşuna eleştiriler de vardır. Tarihin diğer sosyaleşme kanallarında olduğu gibi ideolojik kullanımı, televizyonlarda sunuluş biçimi, tarihin insanların gözünde olumsuz ve yanlış anlaşılmasına yol açmaktadır. Nitekim Marwick’e göre, televizyon yarışmalarında sorulan –güya- “tarih” soruları tarihin yanlış algılanmasında bir etmendir. Marwick “Kraliçe Victoria’nın amcaları kimlerdir?...Kime ne ...En azından bu tarihçileri ilgilendirmez... Ama pek çok insan bunun “tarih” olduğunu düşünüyor der.³⁹⁰ Bunun yanında, televizyonun insanları ve toplumları belleksizleştirmeye ittiğini savunanlar da vardır. Nitekim Güney’e göre kitle kültürünün bilinç endüstrisi televizyon, sunduğu her bir görüntü ve haberin bir öncekiyle alakasızlığı yani bağlamdan yoksunluğu dolayısıyla tarih düşüncesinin de dışlanmasına yol açmaktadır. Televizyon, tarih düşüncesini temelde iki şekilde dışlar. Birincisi, alakasız haber ve görüntüler sayesinde. Çok daha etkili olan ikincisi ise,

³⁸⁶ K. Wenger, “Tarihin Tele-vizyonu”, s. 73.

³⁸⁷ Ahmet Özkiraz, *Modernleşme Teorileri ve Postmodern Durum*, Konya 2003, s. 118.

³⁸⁸ Bkz. Mehmet Beşikçi, “I. Dünya Savaşı ve Savaş Karşıtlığı: Batı Cephesinde Yeni Bir Şey Yok”, *Tarih ve Toplum*, 38/227, (Kasım 2002), s. 32 ve M. Ferro, *Sinema ve Tarih*, s. 217-218.

³⁸⁹ E. Aslan, *Çağdaş Tarih Öğretimi*, s. 36.

³⁹⁰ A. Kaya, “The Nature Of History”.

televizyonun bizlere gerçek tarihimizi unutturup, bunun yerine, yapay bir tarih yazması ve bu tarihi "gerçek tarih" olarak kabullenmemizi sağlamasıdır. Televizyon bunu, insanların kitle kültürüne ve popüler kültüre olan bağımlılığını kullanarak yapar. Örneğin; belgesel nitelikli dizi ya da filmlerde tarihi bir şahsiyeti ya da olayı aktarırken, o şahıs veya olaydan gerçek kimliğini alır ve yerine bugünkü insanın değer yargılarını, beğenilerini, karşı çıkışlarını, arayışlarını, açmazlarını vs. koyar Böylece insanlar tarihsel gerçekleri değil, kendi gerçeklerini; geçmişi değil bugünü izlemiş olurlar. Ayrıca bu şekilde, geçmişle bugün arasında önemli bir farklılık bulunmadığına, dolayısıyla geleceğin de farklı olmayacağına inanmaları sağlanır. Bu da, insanların, en iyi ve güvenilir değer yargılarının izledikleri "tarihsel içerikli" dizi ya da filmlerin de anlattığı gibi, kendi değer yargıları olduğuna, bugün bazı sorunları olsa bile yaşadıkları hayatın, sahip oldukları değerlerin bulunabilecek en iyi hayat ve değerler olduğuna inanmalarını sağlamaktadır. Böylelikle insanlar ve toplumlar televizyon sayesinde üzerlerinde ağır bir yük olarak taşıdıkları tarihlerinden uzaklaştırılmışlardır.³⁹¹ Daha öncesinde insanların bu kadar geniş bir tarihe tanık olmadığını belirten Vance, “Kişi tüm medya oluşumlarından tamamen elini ayağını çekmezse, gerçekten sürekli olarak tarihsel görünüm bombardımanından sakınması imkansızdır. Çıkarımda bulunulan bu görünüm tarih bilincinin temelidir. Medya oluşumlarının her birinin, tarihçilerin onları anladığı gibi nesnellik ya da araştırma kavramlarıyla yapacak çok az şeyi vardır ama geçmişin popüler anlamalarındaki güçlü etkilerini inkar etmek yersiz olur. Aslında, medyanın bizim gayretle didindiğimiz incelemelerden daha fazla etkili olması tarihçilerin büyük bir sıkıntısıdır der.³⁹²

2.6.2.1. Tarih Konulu Filmler

Türkiye’de tarihsel filmlerin en çok çekildiği yıllar 60’lı yıllardır. Bu dönem aynı zamanda tarih konulu serüven (yazılı ve çizgili) romanların gündemde olduğu dönemdir. Dönemin siyasal-toplumsal yapısı gereği çok tutan bu romanların sinemaya aktarımı da yapılmıştır. Gerçi bu dönemdeki tarihsel filmlere olan rağbet genel anlamda dünya için de geçerlidir (Quo Vadis?, Ben-Hur, Spartacus, El-Cid gibi filmleri örnek

³⁹¹ Serdar Güney, “Kitle İletişiminin Kamusal Söyleme Etkileri”, <http://kirpi.fisek.com.tr/kitleiletisimininkse.php>, 13.09.2004.

³⁹² J. F. Vance, “The Formulation of Historical Consciousness”.

olarak gösterebiliriz.) ve bu eğilim Türkiye’yi de etkilemiştir.³⁹³ Bu konuda Kaan çizgi romanından beyazperdeye taşınan Cengiz Han’ın Hazinesi (Atif Yılmaz, 1962) adlı film ilk çabadır. Daha sonra bunu Suat Yalaz’ın kendi eserini uyarladığı Karaoğlan izleyecektir. Karaoğlan çok büyük ilgi çekince diğer Malkaçoğlu, Tarkan, Kara Murat gibi çizgi romanlar sinemaya uyarlanmıştır.³⁹⁴ Görüldüğü gibi bu dönemde daha çok destan (sözlü gelenekler) ve tarihi olaylardan alınmış konularıyla tarihi romanlar ve tarihi çizgi romanlardan sinemaya uyarlanan kostüme avantür (ya da kostümlü tarihi film, tarihi avantür film) ler gündemdedir.³⁹⁵ Bu yüzden de çizgi romanların ve kostüme avantür filmlerin anlatı yapıları, hem çizgi romanların hem de bu filmlerin kaynakları arasında bulunan, geleneksel destanlar ve tarihi tefrika romanlarının klasik anlatı yapılarıyla benzerlik taşır.³⁹⁶

Tarihsel filmlerin tarihçiler için önemi, bir tarihsel dönemin görselleştirilerek, çok geniş kesimlere ulaşabilen imgeler sayesinde geçmişe dair belli bir algılayışı kitleleşirebiliyor olmalarından kaynaklanır.³⁹⁷ “Toplumsal yapı ve geçmiş, sinema ürünlerini şekillendirdiği gibi, sinema da ortak bir tarih anlayışında –toplumun bütün kesimlerince onaylanıyor olmasa da –buluşulmasına katkıda bulunmuştur. Bu nedenle de zaman zaman, farklı ideolojik yaklaşımların ve siyasetin aracı olmaktan kurtulamamıştır. Tarih konulu filmler, geçmişteki olayları olguları, kişileri ele almakla kalmayıp, ister istemez çekildikleri zamanın ve ülkenin şartlarını, değer yargılarını, düşünsel özelliklerini ve elbette yaratıcılarının yorumlarını yansıtmışlardır. Bunun da ötesinde geçmişle yaşanan gün arasında bağ kurmak, ağır sansür mekanizmasının işlediği ülkelerde sakıncalı olmadan fikir beyan etmek, geçmişi eleştirirken yaşanan güne dair eleştiriler getirebilmek için önemli bir kanal olmuştur. Yönetmenler, yaşadıkları güne ilişkin görüşlerini, iktidarların bakış açısıyla yönlendirilen ya da yorumlanan sansür tüzüklerince sınırlanmaksızın ortaya koyabilmek için tarihteki

³⁹³ Ahmet Gürata, “Çizgi Romandan Sinemaya”, *Çizgili Hayat Kılavuzu, Kahramanlar, Dergiler ve Türler*, (Der.Levent Cantek), (İstanbul 2004), s. 60-61.

³⁹⁴ A. Gürata, “Çizgi Romandan Sinemaya”, s. 61-62; Rukiye Karadoğan, “Tarihi Çizgi Romanların Yeşilçam Serüveni:Kostüme Avantür Filmler”, *Çizgili Hayat Kılavuzu, Kahramanlar, Dergiler ve Türler*, (Der.Levent Cantek), (İstanbul 2004), s. 66-67.

³⁹⁵ R. Karadoğan, “Kostüme Avantür Filmler”, s. 66. Bu tarihsel kostüme filmlerle ilgili değerlendirme için bkz. Kaya Özkaracalar, “Tarihi Filmler”, <http://www.replik.8m.com/tarihi.htm> 06.11.2004. Yine bu tür kostüme filmlerin anlatı şeması için bkz. A. Gürata, “Çizgi Romandan Sinemaya”, s. 62-64.

³⁹⁶ R. Karadoğan, “Kostüme Avantür Filmler”, s. 68. Yine bkz. S. A. Duruel, *Sinema Tarih İlişkileri*, s. 142.

³⁹⁷ “Tarih ve Sinema Özel Sayısı”, *Tarih ve Toplum*, 38/227, (Kasım 2002), s. 4.

benzer bir meseleyi sinemaya aktarma yoluna gitmişlerdir”.³⁹⁸ Tarih konulu filmlerin yapımında, birbirlerinden çok kesin çizgilerle ayrılmamakla beraber başlıca üç eğilimin varlığından söz edilebilir: 1- Tarihe yaklaşımda tamamıyla fantastik öğelerin öne çıktığı filmler: Bunlar tarihin belli bir kesitini ele alırken kesin bir zamandan, mekandan, olaydan ya da kişiden yola çıkmazlar. Bilinen bir tarihi olayın ve tarihi kişiliğin varlığı söz konusu olsa bile hem kişilerin içinde bulunduğu durumlar hem de ana olay ve kişilerin çevresindeki diğer karakterler, oluşumlar bütünüyle kurmacadır. Tarihi fon üzerine oturtulan bu filmlerde, ana temalar aşk, macera ve kahramanlık öyküleridir. Bu kategoriye Kara Murat, Malkoçoğlu, Battal Gazi, Tarkan, Karaoğlan gibi film serilerini örnek olarak verebiliriz. 2-Tarihi gerçeklerden yola çıkarak çekilen filmler: Zaman ve mekan, o zaman ve mekanın içinde geçen olay-durum ve çatışma belirgindir. Yine de gerçek ve kurmaca içi içe geçmiştir. Fantastik tarihi konulu filmlerden ayrılan yanı kurmacanın, tarihi gerçekler üzerine inşa edilmiş olmasıdır. 3- Tarihe belli bir savla yaklaşan filmler: Bu filmler tarihin belli bir kesitindeki gerçek olayları, durumları ve çatışmaları yorumlarken tarih üzerine önermeler getiren; yani tarihin seçilen dönemine belli bir savla bakan filmlerdir. Bu kategoriye de Topuz, Ferman, Pembe İncili Kaftan, Salkım Hanımın Taneleri gibi filmleri verebiliriz. Bununla birlikte hangi eğilimde olursa olsun bütün filmlerde bilinçli ya da bilinçsiz olarak ortaya konan ya da filmin bütününden çıkarılabilecek bir tarih yorumu vardır. Fakat ana amacı ve baskın özelliği, tarihin yorumlanması, tarihe ilişkin birtakım tezlerin tartışılması, daha önce ifade imkanı bulamamış görüşlerin su yüzüne çıkarılması olan filmler, üçüncü kategorideki filmlerdir.³⁹⁹ Tarih üzerine önermeler getiren, tarihin seçilen dönemine çeşitli tezlerle yaklaşan filmlerin çıkış noktası, toplumsal meselelere gerçekçi yaklaşımların sergilendiği ve düşünsel hareketlenmenin yaşandığı 1960’lı yıllara dayanmaktadır. Toplumsal yapıya ilişkin kuramsal tartışmaların yapıldığı bu yıllarda, öncesinden farklı olarak Osmanlı dönemine, tarihimizi, kimliğimizi araştırmak, irdelemek ve yaşanan gününü sorunlarına yeni bir bakış açısı getirmek amacıyla eğilen filmler çekilmiştir. 1970 ve 80’li yıllarda tarihin seçilen dönemine bir tez çerçevesine bakan filmler daha çok TRT için çekilmiştir. Bununla birlikte sinema-devlet ilişkileri bağlamında sansür olgusu ve süreklilik taşımayan kültür politikaları tarih filmlerini olumsuz yönde

³⁹⁸ S. A. Duruel, “Kahraman Tiplerle Tarihi Yorumu”, *Tarih ve Toplum*, 38/227, (Kasım 2002), s. 36.

³⁹⁹ S. A. Duruel, “Kahraman Tiplerle Tarihi Yorumu”, s. 37.

etkilemiş, tarihsel bilgiler ışığında, tarih üzerine önermeler getiren ya da tarihe belli bir savla yaklaşan gerçekçi yapıdaki filmlerin sınırlı sayıda kalmasına neden olmuştur. Kültür politikalarındaki dalgalanmalar nedeniyle bir dönem onaylanan tarih yorumu bir başka iktidar döneminde “onaylanamaz” kabul edilmiştir. Bunun örnekleri TRT adına çekilen filmlerde görülmüştür.⁴⁰⁰

Toplumumuzda genelde en çok sevilen tarih filmleri kostümlü avantür filmleri olmuştur. 70’li yıllara damgasını vuran, kaynağını hem geleneksel halk kültürümüzün kahramanları olan Köroğlu ve Battal Gazi gibi karakterler, hem de çizgi roman kahramanları olan Malkoçoğlu, Kara Murat, Tarkan ve Karaoğlan gibi karakterlerdir.⁴⁰¹ Türk ve erkek bir kahramanın maceralarını, tarihi bir fonda, milliyetçi temalarla harmanlayarak anlatan bu türün filmleri, Türk ulusal kimliğinin pekiştirilmesi sürecinde, bu süreci ruhsal yönden besleyen ve ulusal kimliğin geniş kitlelerin bilincinde somut hale gelmesini sağlayarak bir tür psikolojik harç işlevi gören kültürel araçlardan biri olarak işlemiştir. Bu filmler ulusal kimlik oluşturma sürecinde resmi, yarı-resmi ya da resmi olmayan bir çok kurum ve araç gibi egemen kimlik söyleminin taşıyıcılığını yapmıştır. Milliyetçi bir tarih söylemine ve ulusal kimlik kurgusuna yaslanan kimi destanların, tarihi romanların ve çizgi romanların sözelden görsele uzanan serüveninin son halkası olan kostüme avantür filmlerde, Türk ulusal kimliğinin ve tarihinin resmi ya da gayri resmi bir çok milliyetçi yorumunun izlerini bulmak mümkündür.⁴⁰² Senem A. Duruel bu tür filmlerden Kara Murat’tan bahsederken gerçekçi bir tarih anlatımını hedeflemeyen bu film serisinde Osmanlı İmparatorluğu döneminin, aşklara, maceralara ve intikamlara fon oluşturduğunu, ancak tarihi bir zemine oturduğu için ister istemez bir tarih yorumuna da sahip olduğunu belirtmiştir. Fatih’in Fedaisi Kara Murat, “ideal Türk, kahraman Türk tipinin simgesi olarak sunulmuş ve bir kahramanda bulunması gerektiği varsayılan erdemlerle donatılmıştır. “Düşman” konumundaki taraf ise onursuz ve düşkün ahlaklı kişilerden oluşan bir topluluk olarak gösterilmiştir. Kara Murat’ın 1970’li yıllarda popülerleşmesi ise tarihe bakış açısının diğerine oranla daha geniş bir seyirci kitlesi tarafından paylaşıldığını göstermektedir. Kara Murat, Türk sinemasının 1970’li yıllarda içine düştüğü darboğazdan çıkış yolu olarak görülen seks ve karate filmlerinin bileşimini içeren

⁴⁰⁰ S. A. Duruel, *Sinema Tarih İlişkileri*, s. 1v,v.

⁴⁰¹ S. A. Duruel, *Sinema Tarih İlişkileri*, s. 138-149.

⁴⁰² R. Karadoğan, “Kostüme Avantür Filmler”, s. 72.

kostümlü macera türünün başlıca temsilcilerinden biridir. Malkoçoğlu ve Tarkan gibi Kara Murat serisi de tarihi konuları ele alan çizgi romanlardan kaynaklanmış, bir bakıma aksiyona dayalı sinemaya duyulan talebi ve seks filmlerine yönelik ilgiyi karşılamıştır. Zeminini tarihe dayandırdığı için Kıbrıs olaylarıyla alevlenen milliyetçiliği, Türklerin yiğitliği, cengaverliği ve dindarlığı üzerine kurulmuş bir milliyetçilik anlayışına indirgeyerek beslemiştir. Sol Eğilimli gazetelerde çizgi roman olarak başlayan kostümlü macera türü, sinemada MC hükümetinin kurulduğu ve MHP'nin yükseldiği 1970'lerde bambaşka bir gelişim çizgisi göstermiştir. Fakat gerek Kara Murat'ın gerekse diğer kostümlü macera filmlerinin kestirmeci bir anlayışla MHP'nin ideolojisini desteklemek üzere çekildiklerini iddia etmek gerçeği tam olarak yansıtmayacaktır. Bu anlayışın izleri toplumda görüldüğü gibi ticari kaygılarla çekilen filmlerde de doğal bir yansıma olarak vardır.⁴⁰³ Ahmet Tuncer bu tarihsel çizgi romanlarda ve bunlardan uyarlanan kostüme filmlerde oluşturulan ulusal kimliğin uluslar arası örneklere öykünme içermekle birlikte, ağırlıklı olarak ticari bir temele dayandığını belirtir.⁴⁰⁴ Rukiye Karadoğan bu filmlerle ilgili olarak “tarihi çizgi romanlar gibi kostüme avantür filmler de kurmaca bir tarihe ve milliyetçi bir söyleme dayanan filmlerdir. Bu filmlerdeki tarih, hem film kahramanlarının olağanüstü maceralar yaşamalarına olanak tanıyan fantastik atmosferin yaratılmasını sağlamakta hem de Türk milliyetçiliğinin, köklerini tarihte bulan ve tarihle desteklenen çeşitli tezlerinin sinemada yeniden üretilmesine aracılık etmektedir. Bu filmlerin yoğun olarak çekilip, ilgi gördüğü altmışlı ve yetmişli yılların siyasal-toplumsal ortamı düşünüldüğünde filmlerin aynı zamanda gerçek yaşamdaki siyasal çatışmalar ve günlük yaşamın gerilimleri içindeki kutuplaşmaları da farklı görünüşler altında sinemaya taşıdığı söylenebilir. Günün siyasi söylemi ve ortamı hatırlanacak olursa, o gün ki “gerçek” yaşamda da, tıpkı Tarkan-Altın Madalyon ve benzeri diğer film örneklerinde olduğu gibi dış güçler tarafından hile ya da zor yoluyla beyni yıkanmış, düşmanın maşası olmuş kişilerin kullanılarak kardeşin kardeşe kırdırıldığının dile getirildiği, Malkoçoğlu-Cem Sultan filmi ya da benzerlerindeki gibi gaflete düşmüş, işbirlikçi ve yeteneksiz yöneticiler yüzünden ülkenin elden gitme tehlikesiyle karşı karşıya kaldığının bir fantazyaya içinde bile vurgulandığı görülecektir. Sonuçta bu filmlerde de, gerçek hayatta ülkenin birliği ve bütünlüğü için tehlike olduğu varsayılan tüm öğeler vurgulanarak

⁴⁰³ S. A. Duruel, “Kahraman Tiplerleri ile Tarih Yorumu”, s. 37.

⁴⁰⁴ A. Gürata, “Çizgi Romandan Sinemaya”, s. 64.

yinelenmekte ve bu tehlikelere karşılık yapılması gerekenler de yine gerçek hayattakine benzer bir arzuyla formüle edilmektedir” diye görüşlerini belirtir.⁴⁰⁵ Yani siyasal ve toplumsal ortam ile ticari kaygılar bu filmlere şekil vermiştir. Bu filmlerde sunulan kahramanın aynen sözlü gelenek ve çizgi romandaki gibi abartılı nitelikleri bazen eleştiriye maruz kalır. Ancak halk kahramanını seçer diyen Pertev Naili Boratav’ın halk hikayeleri kahramanlarıyla ilgili olarak “bir kahraman, sanat eserinin malı olduğu andan itibaren onun hakiki şahsiyeti, sanatkarın yaratacağı şahsiyetinin malzemelerinden ancak bir kısmını teşkil eder. Sanatkar hakiki şahsiyete, istediği (fakat sade kendinin değil, aynı zamanda mensup olduğu cemiyetin, zümrenin istediği) hüviyeti vermek zaruretindedir; sanatkara ‘neden hakikati tahrif ediyorsun?’ diye kızmaya hakkımız yoktur. Zira bunu isteyen biziz”⁴⁰⁶ diye belirttiğini ekleyelim. Bu türün filmlerinde milliyetçi ve muhafazakar öğeler ön planda olunca düşman ötekine dair çok kuvvetli önyargılar da paralelinde ortaya çıkmıştır. Milliyetçi-muhafazakar öğelerinin yoğun olduğu bu filmlerde kahramanlar, Türklüğün olumlu ve yüce özelliklerini bünyesinde toplayıp asla yenilmez ve küçük düşmezken öteki düşmanlar ise korkaklık, kahpelik, oyunbazlık, hilelik gibi olumsuz değer ve özelliklerin temsilcileridir ve Türk’ün karşısında yenilmeye mahkumdur. Bu karakter tiplerini kadın tiplerini için de geçerli olup öteki bağlamında özellikle de Bizans kadınlarının olumsuz özellikleri çarpıcıdır.⁴⁰⁷ Bu durum tüm düşmanlar için geçerliken göze en çok batan örnek Bizans’tır. 50’li yıllardan günümüze Bizans, fetih öncesi Bizans ya da fetihle ilgili olarak “kahramanlık” ve milli duygular ile dolup taşan bir dizi film ile destansal-kurgusal kahramanların (Battal Gazi, Kara Murat, Karaoğlan) at koşturdukları ve bu kahramanlar tarafından ortadan kaldırılan düşman bir simgedir. Bizans tarzı filmlerde konuşmalara bakıldığında “şoven” bir yaklaşım hemen dikkat çekmektedir: Bizanslı “kefere”dir, başka bir şey de olamaz ve mücadelelerin arasında bu “kefere”nin aslında ve tüm küstahlığına rağmen ne denli çaresiz olduğu vurgulanır. Burada seyirciye sunulmak istenilen ve seyircinin beklediği tarihsel gerçekler değildir. Yapılmakta olan tarihsel sinema değil, kabaca çizilen bir dönem dekoru içine yerleştirilen “maceralar”dır. Bizans=kefere=Türk düşmanı. Tarihsel olan tek öğeler baskı ve

⁴⁰⁵ R. Karadoğan, “Kostüme Avantür Filmler”, s. 69-70.

⁴⁰⁶ Pertev Naili Boratav, *Folklor ve Edebiyat I*, İstanbul 1982, s. 133.

⁴⁰⁷ R. Karadoğan, “Kostüme Avantür Filmler”, s. 70-72.

düşmanlıktır. Gerçek Bizans, şartlandırılmış bir sinemayı hiç ilgilendirmemektedir.⁴⁰⁸ Görüldüğü gibi büyük bir medeniyete sahip Bizans maalesef kültür ve medeniyetleriyle değil, yukarıda sayılan imajıyla akıllarda yer etmektedir. Hele ki araştırma, inceleme ve merakın düşük olduğu toplumumuzda bu daha da kuvvetli etkiler bırakmaktadır. Burada Uğur Kutay'ın sözlerinin hatırlatılması yerinde olacaktır: “Hatta bırakın okuyarak bilgi edinmeyi, bilgi üzerine ve bilginin doğası üzerine düşünme yeteneğini bile geliştirememiş bir toplumdan bahsediyoruz burada. Olsa olsa filmlerle kendine yeni bir tarih yaratır, kurmaca bir tarihle yaşar ve oradan müthiş bir gurur duyar, varoluşunu bu filmlerle inşa ederek komplekslerini bastırmaya çabalar”.⁴⁰⁹ Mahçupyan'a göre, sinemanın eğlendirme yönü bir tarafa bırakılırsa, temel işlevi toplumsal hafızayı tazelemek, toplumsal vicdanı uyarmaktır. Ancak etnik milliyetçiliğin gölgesinde kalan bir sinemanın bunu yapmasına olanak kalmaz.⁴¹⁰ Son yıllarda geçmişi hep kahramanlıklarla ve sadece milliyetçi bir gururla sunan filmler hemen hemen her hafta televizyon kanallarından eksik olmamaktadır. Şüphesiz bu tür filmler de gereklidir ve bir çok insanın tarihi sevmesinde en önemli rollerden birini oynamıştır. Ancak bu tür filmler bireyin geçmişi bir altınçağ gibi algılamasına ve eleştirel bir tarih bilinci edinmemesine neden olmaktadır. Bununla birlikte bu filmlerin toplumdaki her bireyi aynı biçimde etkilediğini söyleyemeyiz. “Bütün filmler gibi kostüme avantürler de biçimsel ve tematik yapıları aracılığıyla, filmsel gerçekliği, toplumsal değer ve kurumlarla ilişkilendirerek doğal, değişmez bir gerçeklik olarak sunabilmektedir. Bu durum seyirciyi belli bir toplumsal düzenin (bu filmlerde bir tarih anlayışının) temel varsayımlarını benimsemeye ve bunların içerdiği mantıksızlıkları, olağandışlıkları gözardı etmeye alıştırmaktadır. Ancak içerdiği tüm milliyetçi söyleme karşılık kostüme avantür filmlerin de diğer bütün filmler gibi farklı tarihsel ve toplumsal bağlamlarda farklı etkiler yarattığının ve seyircinin kişisel özellikleriyle öznel koşullarının da bu filmlerden etkilenme biçimini belirlediğinin vurgulanması gerekmektedir. Şüphesiz ki farklı toplumsal kesimlerden, farklı eğitim ve ekonomik düzeylerden, farklı yaş ve cinsiyetlerden birçok kişinin bu filmleri zevkle izlemesinin ve kahramanlara bağlılık

⁴⁰⁸ “Türk Sinemasında Bizans Oyunları”, http://www.organel.com.tr/sinema_yazilari1.htm 12.10.2004; ayrıca bkz. S. Ayşe Duruel, *Sinema Tarih İlişkileri*, s. 145.

⁴⁰⁹ Uğur Kutay, “Tarihçiler ve Sinemacılar Söyleşiyor. Tarih ve Sinema İlişkisi Üzerine”, *Tarih ve Toplum*, 38/227, (Kasım 2002), s. 9.

⁴¹⁰ Etyen Mahçupyan, “Tarih, Sinema ve milliyetçilik (1)”, *Zaman Gazetesi*, 23 Aralık 2001.

duymasının nedeni bu özel koşullardan kaynaklanmaktadır”.⁴¹¹ Tarihsel filmlere dünya çapında örnek olarak Spartaküs, Ben Hur, Heimat, Schindler’in Listesi, Müfreze, Potemkin Zırhlısı, Danton, Pianist, Er Ryan’ı Kurtarmak, Vatansever (Patriot), Cesur Yürek, Gladyatör, Troy, Kral Arthur, İskender, Cennetin Krallığı gibi filmleri sayabiliriz.

Sinema yapımlarının dışında tarihle ilgili olarak televizyon dizileri de bulunmaktadır. Özellikle 1980-1990 arası TRT için çekilen dizileri örnek olarak verebiliriz. Preveze Öncesi, Dördüncü Murat, Üç İstanbul, Yorgun Savaşçı, Küçük Ağa, Bugünün Saraylısı, Kuruluş/Osmancık, Ateşten Günler gibi diziler bunlardandır. 1970’lerdeki siyasi ve sosyal kargaşanın ardından, TRT’nin, resmi tarih anlayışı ve ideolojiyi yaymada bir araç olarak değerlendirildiği düşünülebilir. Yukarıda sayılan dizilerden Preveze Öncesi dışındakilerin hepsi roman uyarlamasıdır.⁴¹² Bu durum yani belli bir tarih tezi ve yorumuyla oluşturulan filmlerin çoğunluğunun edebiyat eseri (roman) uyarlaması olması, bize bu dönemi de kapsayan bir gerçeği göstermektedir: “Türk sinemasında, hazır tarihsel durum ve olayların dramatik bir yapı içinde kolaylıkla bulunabildiği romanlardan uyarlama yapılırken, aynı zamanda romanın tarihe bakışı da yansıtılmaktadır. Romandan bağımsız olarak, kendi özgün tarih yorumlarını getirebilen filmler, tekil örneklerle sınırlı kalmıştır. Ticari kaygıların ötesinde, tarihsel bir sorunsalı tartışma gayretindeki filmlerde, büyük ölçüde sansür olgusunun da etkisiyle, tarihi durum ve olaylar üzerine özgün bir bakış açısı ya da tez getirme çabasında olunmamış; daha önce yayınlanmış ve ilgi odağı olmuş romanların tezleri gündeme getirilmiştir. Dolayısıyla roman yazarlarının politik tercihleri, dünya görüşleri, ülke tarihine bakışları, Türk sinemasının tarih yorumunda büyük ölçüde etkili olmuştur”.⁴¹³ Bunlardan Yorgun Savaşçı’nın devlet eliyle 1978’de çekilme kararı alınmış, 12 Eylül askeri hareketinden sonra, yapımı olaylı bir biçimde tamamlanmış ama 1983’de alışılmış resmi tarih anlayışının dışında olduğundan yakılmıştır. Türk sinemasında bilinçli bir şekilde yok edilen tek filmin, tarihi konulu bir film olması, sinema ve tarih birlikteliğinin, iç ve dış politikayla, sosyal-siyasal değişimlerle ne kadar birbirine bağlı olduğunu göstermektedir. Romanın yazıldığı 1965, filme çekilme kararının alındığı 1978 ve yakım olayının gerçekleştiği 1983 tarihleri arasında, Türkiye sosyal ve siyasal alanda

⁴¹¹ R. Karadoğan, “Kostüme Avantür Filmler”, s. 72.

⁴¹² S. A. Duruel, *Sinema Tarih İlişkileri*, s. 153.

⁴¹³ S. A. Duruel, *Sinema Tarih İlişkileri*, s. 154.

büyük değişimler geçirmiştir. Bu değişimler, tarihin farklı zeminlerde değerlendirilmesine, bir dönem onaylanır görünen tarih yorumunun, bir diğer dönem onaylanamaz kabul edilmesine neden olmuştur.⁴¹⁴ Bu dizilerden Küçük Ağa, Tarık Buğra'nın aynı adlı romanından yine kendisinin senaristliğini yaptığı, konu olarak Kurtuluş Savaşı döneminde Akşehir ve civarındaki olayları, halkın Kuva-yı Milliye teşkilatına katılımını vs. hem dini hem de milli duyguları ön plana çıkararak bir dizi olup yayınlandığı dönemde ideolojik kesimlerin görüşlerine göre olumlu- olumsuz eleştirilere maruz kalmıştır.⁴¹⁵ Bu da tarihi konu alan filmlerin toplumdaki etkilerinin ideolojik görüşlere göre değerlendirildiğini göstermektedir. Bu tepkilerde filmlerin görselliğinin getirdiği inandırıcılık gücünün ve milyonlarca insana ulaşabilme olanaklarının endişesi büyük rol oynamaktadır. Filmler aynı, bir tarih eserinin tarihçinin görüşünü yansıtmaması gibi yönetmenlerinin de görüşünü yansıtır. Nasıl ki Yorgun Savaşçı'nın yazarı Kemal Tahir ile Küçük Ağa'nın yazarı Tarık Buğra'nın Osmanlı/Türk kimliğine bakış ve milli mücadeleye yaklaşımlarında farklılık varsa paralel olarak belirtilen dizi filmlerin sırasıyla yönetmenleri olan Halit Refiğ ve Yücel Çakmaklı'nın dünya görüşleri arasında da vardır.⁴¹⁶ Bu diziler içinde ülkemizin önemli günlerinde gündeme gelen Cumhuriyetin kuruluşu ve Kurtuluş Savaşıyla ilgili filmleri de unutmamak gerekir. Özellikle siyasal kriz dönemlerinde, ekrana getirilen tarihsel filmlerde, birlik ve beraberlik duygusunun en yoğun yaşandığı dönem Kurtuluş Savaşı yılları ele alınmıştır. “Ülkelerin ulusal ve uluslararası krizlerin eşliğinde olduğu dönemlerde tarihi konulu filmlerin çoğalmasında bir rastlantı değildir.”⁴¹⁷

Ülkemizde 1990'lar sineması tarih üzerine önermeler getirmeye, tarihi günüyle bağdaştırarak eleştirmeye başlamıştır. Bunun Türkiye'nin sosyal, siyasal ve ekonomik hayatta geçirdiği büyük değişiklikler ve alternatif tarih yazımlarının gelişmesiyle ilişkisi vardır. Türkiye'de yaşanan kimliğin öncesinden farklı kıstaslarla değerlendirilmesi, kimlikle hesaplaşma ve kültürel alandaki çok seslilik sinemaya da yansımıştır. Atatürk'ün özel hayatı Cumhuriyet filminde gözler önüne serilmiş; Kurtlar Kanunu filminde Atatürk'e İzmir'de yapılan suikast girişimi İttihatçıların kendi iç bölünmeleri

⁴¹⁴ S. A. Duruel, *Sinema Tarih İlişkileri*, s. 155-156.

⁴¹⁵ Mesela dizi bu yönüyle Türk-İslam sentezci basından destek almıştır ki örnek olarak bkz. “TV'nin Yerli Dizilerinde Gerçek Bir Zafer: Küçük Ağa”, *Boğaziçi*, 23, (İstanbul 1984), s. 35-40; ayrıca bkz. S. A. Duruel, *Sinema Tarih İlişkileri*, s. 163-165.

⁴¹⁶ S. A. Duruel, *Sinema Tarih İlişkileri*, s. 166.

⁴¹⁷ S. A. Duruel, *Sinema Tarih İlişkileri*, s. 111-112.

çerçevesinde ele alınmış ve Kemalist dönemin bir takım hatalı uygulamaları olduğu düşüncesi üzerinde durulmuş; İskipli Atıf Hoca filminde Cumhuriyet devrimlerinden şapka kanununa demokratik özgürlükleri sınırladığı görüşüyle karşı çıkmıştır. Halkın özdeşleşebileceği kusursuz kahramanların yerini Salkım Hanım'ın Taneleri⁴¹⁸ filminde olduğu gibi 'kendi çıkarını gözetten Türkler; İstanbul Kanatlarımın Altında filminde olduğu gibi eşcinsel eğilimleri olduğu dile getirilen Osmanlı padişahları sergilenirken Kuşatma Altında Aşk filminde İstanbul'un fethi Bizanslıların bakış açısıyla ele alınmış, Kahpe Bizans filminde ise 70'li yılların kostümlü macera filmlerinin parodisi yapılmıştır.⁴¹⁹ Burada tarih konulu filmlerle ilgili konuya son verirken belirtilmesi gereken nokta roman kısmında belirtileceği gibi sinemanın da kendine ait bir gerçeği olduğudur. Fakat sinemadaki yaratıcılık da tarihsel gerçeklerin farklılaştırılmasında değil, kendi olay örgüsü içinde kurgulanarak yorumlanmasındadır.⁴²⁰ Sinema görsel bir sanat dalı olmasına rağmen fotoğraf sanatına değil, roman sanatına yakındır. Sinema roman gibi genellikle tarihin logos özelliğinden değil, epos ve mythoslarından yararlanmıştır. Geçmişteki olay ve olguları, tarihi gerçekleri ele alırken insani durumları, dramatik olay ve olguları ön plana çıkararak anlatmayı seçmiştir. Sinema, insanlığın dramını ele almaktadır. İnsanoğlunun yaşadığı en büyük dramlar ise tarihte hazır bulunmaktadır. Bu nedenle çağımızda, sinema geçmişe ilişkin öykülerin en etkili anlatıcısıdır.⁴²¹

2.6.2.2. Tarih Konulu Belgeseller

Kitle iletişim araçlarından tarihin sunumunun bir değişik yönü de tarih konulu belgesellerdir. Nijat Özon, belgesel türü, "kurmacaya (fiction) yer vermeyen ya da pek az yer veren, gerecini, konusunu doğrudan doğruya doğadan alan; dışımızdaki dünyayı, gerçeğe elden geldiğince uyararak, nesnel bir tutumla yansıtmaya çalışan bir tür" diye tanımlar.⁴²² Belgesel filmin, sinemacının gerçeğe bağlılığından doğduğunu ve belgesel

⁴¹⁸ Varlık vergisi üzerine daha önce yazılmış akademik çalışmalar ve kitaplar olmasına ve filmle aynı adı taşıyan romanın 1989'da yayınlanmasına rağmen, bu konuyla ilgili tartışmaların filmle gündeme gelmesi, tarihin, tarihçilerin çalışmalarıyla değil, sinema aracılığıyla gündeme geldiğini ve sinemanın kitleleri etkileme gücü ile politik oluşumların tartışılmasına zemin hazırladığına örnektir. S. A. Duruel, *Sinema Tarih İlişkileri*, s. 196.

⁴¹⁹ S. A. Duruel, *Sinema Tarih İlişkileri*, s. 180-181.

⁴²⁰ S. A. Duruel, *Sinema Tarih İlişkileri*, s. 195.

⁴²¹ S. A. Duruel, *Sinema Tarih İlişkileri*, s. 2.

⁴²² Nijat Özon, *Sinema, Uygulayımı- Sanatı- Tarihi*, İstanbul 1985, s. 145 ve ayrıca aynı yazar, *Sinema ve Televizyon Terimleri Sözlüğü*, Ankara 1981, s. 35.

filmin, belgesel türün en önemli çeşidi olduğunu da ekler.⁴²³ Öngören'e göre belgesel film, "gerçek yaşam olaylarının kendi çevresi ve oluş biçimi içinde ya da gerçeğe uygun bir biçimde sonradan yapıma dekor ve yer içinde işlenen (görüntülenen) ve genellikle belirli bir amacı yansıtan film türüdür."⁴²⁴ Paul Rotha ise "öğretici filmlerin basit tanımlayıcı terimlerinin ötesinde, hayal gücüne daha fazla yer veren, daha vurgulayıcı, anlam yaratma konusunda daha derin değerler taşıyan, biçem yaratmada daha yetkin, gözlem alanında daha geniş bir bakış açısına sahip olan yapımlar olarak" nitelendirmektedir.⁴²⁵ Bir belgesel filmci, kendi yaşadığı çağın ve toplumun en önemli sorunlarını konu olarak alır; bu sorunla ilgili bütün bilgileri toplar ve yerinde incelemeler yapar. Bu sorunu iyice anladığına, konunun gerçeğine iyice vardığına inandığı vakit bir taslak hazırlar. Sonra filmini yine konunun geçtiği yerlerde, çevrede gerçekleştirir. Belgesel filmci, gerçeği yansıtırken elden geldiğince nesnel davranmaya çalışır; yine de bu gerçek, o belgesel filmcinin anlayışına, dünya görüşüne, bilgisine göre biçimlenmiştir. Yani belgeselci için de nesnellik çok zordur. Belgeselci, gerçeği bozmamaya çalışmakla birlikte, sinemanın sağladığı tüm olanaklardan da yararlanabilir. Belgeselci, bir sorunu yalnızca ortaya koymakla yetinebileceği, sorun karşısında belirli bir tutum benimsemeyi izleyiciye bırakabileceği gibi, kendi vardığı sonucu da sunabilir, kendisinin aynı sorun karşısındaki tutumunu belirtebilir ve izleyiciyi de bu tutumu benimsemeye yönlendirebilir.⁴²⁶ Şüphesiz bu durum tarih konulu belgesel filmciler için de geçerlidir. Torun, tarihçilerle belgeselcileri karşılaştırırken "tarihçi belgeler ile çalışmaya başladığında bilgisi ile gerçek yaşananların arasında bir uzaklık olduğunu bilmektedir. Binlerce belge yazı türü arasında anlatılacak olan bazen birkaç satırlık bir anlatım olabilir. Belgesel filmcinin görevi ise bu belgeleri ve kaynakları bire bir anlatmak değil tarihi görselleştirmektir" der.⁴²⁷ Görsel tarihin sunum çeşitlerinden olan belgesel tarihin ortaya konması tarih filmlerinden daha zordur. U. Kutay, kurmaca ile belgesel arasındaki ayırmadan bahsederken bu ikisinin tarihe bakış biçimleri arasında çok ciddi farklılıklar söz konusu olduğunu belirtir. Ona göre, kurmacaya dayalı sinematografik bakış açısında tarihi kendi gerçekliği içerisinde vermek gibi bir etik

⁴²³ N. Özön, *Sinema*, s. 146.

⁴²⁴ Simten (Gündes) Öngören, *Belgesel Filmin Yapısal Gelişimi ve Türkiye'ye Yansıması*, İstanbul 1991, s. 21.

⁴²⁵ Paul Rotha, *Belgesel Sinema*, (Çev. İbrahim Şener), İstanbul 2000, s. 48.

⁴²⁶ N. Özön, *Sinema*, s. 146-147 ayrıca bkz. S. Öngören, *Belgesel Filmin Gelişimi*, s. 23.

⁴²⁷ Hale Torun, *Türkiye'de Tarihsel Belgesel Filmlerde Tarihin Yorumlanması*, (İstanbul Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul 2000, s. 3.

yükümlülük söz konusu değildir. Belgesel söz konusu olduğunda çok ciddi etik yükümlülükler devreye girmektedir. Belgeselcinin yükümlülüğü, böyle şeyleri kolay kolay kaldıramayacak durumdadır. Belgesel sinema bu konuda çok çok dikkatli olmak zorunda. Belgesel sinemacı, kendi bakış açısını koruyarak fakat aynı zamanda kendi bakışına mesafeli durmasını da bilerek tarihsel gerçekliğe sadık kalmak zorundadır. Çünkü bu bir belgesel film olarak adlandırıldığı için bu yapıt, gerçek olarak adlandırılacaktır, gerçek olarak tanımlanılacaktır.⁴²⁸ Sezgin Türk'ün belirttiği gibi, tarih konulu filmler ile tarih konulu belgesellerin yapımında farklı eğilimler vardır. Tarih konulu bir belgeseli yaparken farklı bir motivasyon; kurmaca veya ticari bir yaklaşım içinde oluşan bir filmde farklı bir motivasyon vardır. Dolayısıyla bu iki türün tarihi malzemeyi kullanımları farklı olmaktadır. Bir belgesel film, tarihi malzemeye o dönemin gerçekliğine ulaşmak için yönelirken, öbüründe gişe kaygısı içinde tarih sadece bir dekor veya izleyiciyi kendi iletisi doğrultusunda etkilemek için günümüzdeki her hangi bir düşünce için kurgulanan bir malzeme haline gelebilmektedir.⁴²⁹ Yapılan bir filmin gerçekleri çarpıtıldığı tartışmaları başlarsa bir sinemacı bunun bir film anlatımı olduğunu ve bire bir gerçekliğin amaçlanmadığını belirtip kurtulabilir. Ancak belgesel filmcinin bu şansı yoktur. Belgesel filmcinin sınırlı bir bütçe ile çok fazla araştırma yapması ve yazınsal, görüntüsel malzeme bulması, farklı alanlarda en az o dala ilgilenenler kadar konusuna hakim olması gerekmektedir. Belgeselci, iyi bir okuyucu, gözlemci, fotoğrafçı olmalıdır. Görüntülerin pek çoğu cansız olduğu için bunların görsel bir anlatıma dönüşmesi için kurgulanması ve canlı birer belge haline dönüşmeleri gerekmektedir. Sadece kaynağı inceleyen bilim adamınının metinleri ile değil, kendi dünya görüşü ile de bir şeyler anlatmalıdır.⁴³⁰

Tarihsel belgesel filmciler tarihsel gerçekliği sunmayı amaçlarken bir taraftan dil ve üslup diğer taraftan sanatsal ve estetik sorunları göz önüne almak zorundadırlar. Ayrıca tarihsel belgesel filmlerin önünde çok önemli engeller vardır. Bunlardan birincisi resmi tarih; ikincisi finansal sorunlardır. Resmi ideolojiler ve tarih anlayışı belgesel filmciyi belli kalıpların içine hapsedmektedir. Öte yandan belgesel filmciler, mali desteğe ihtiyaç duyarlar. Bu bakımdan tarih ya da eğitim konulu belgesel filmlerde,

⁴²⁸ U. Kutay, "Tarihçiler ve Sinemacılar Söyleşiyor", s. 12-13.

⁴²⁹ "Tarihçiler ve Sinemacılar Söyleşiyor. Tarih ve Sinema İlişkisi Üzerine", *Tarih ve Toplum*, 38/227, (Kasım 2002), s. 6.

⁴³⁰ H. Torun, *Belgesel Filmlerde Tarih*, s. 3.

sponsor olan firmaların ya da kurumların oldukça faydalarının bulunmasına rağmen bir takım problemleri de beraberinde getirmesi söz konusudur ki bu sorun ekonomik bir destekleyicinin belirleyiciliğidir. Resmi ideolojiden kurtulan belgesel filmin yapımcısı bu kez daha keskin bir kısıtlama ile üretimden ödün verme tehlikesi ile karşılaşacaktır. Çünkü finansörlerin patronlaştığı bir dönemde üretimin daha basite indirgeme tehlikesi vardır. Sanatsal kaygıların ise bankaların ve mali portrelerin pek umurunda olmadığı belirtilmesi gerekir. Teknolojik ve ekonomik bağımlılığın tüketici kültürlerin yığınsal iletim yapılarına getirdiği önemli değişiklik ise içeriksel bağımlılıktır. Bu gün haber ve belgesel yapımların devletlerin ya da şirketlerin propaganda aracı olarak kullanıldığı maalesef ortadadır. Teknoloji yeni bir sömürge aracına dönüşmektedir. Artık teknolojik tüm veriler, ellili yılların bilim kurgu romanlarında ya da casus öykülerinde hayal bile edemeyeceğimiz aşırı hız almaktadır. Bu tekno-köleliğin en fazla yansıtacağı belgesel filmler içerisinde şüphesiz ki tarihsel belgesel filmler oldukça önemli bir yer tutacaktır. Çünkü en geniş propaganda aracı olan bilimlerden bir tanesi tarihtir. Belgesel filmler özellikle, Rus devriminden sonra propaganda amaçlı tarihi filmlere yöneldiler. İlk olarak Rus halkını devrim konusunda bilgilendirmek ve onlara komünizm düşüncesini benimsetmek amacıyla yola çıkan bu belgesel filmler, arkalarında hemen hiçbir film geleneği olmayan bu tür filmleri başlatmışlardır.⁴³¹ Gerçekten de belgeseller özellikle Birinci dünya Savaşı sırasında olmak üzere gerek savaş yıllarında gerekse savaş dışında rejim açısından Sovyetler Birliği, A.B.D, Almanya, İtalya, İngiltere gibi ülkelerde propoganda amaçlı olarak kullanılmıştır.⁴³² Şüphesiz bu çerçeveye genişletilebilir. Rotha'nın deyimiyle "sinemadaki her eğilim, dönemin toplumsal ve politik yapısını yansıtır. Onlar da öyle ya da böyle mevcut ekonomik koşulların yansımasıdır. Farklı bir film türü olan belgesel yöntemi toplumsal duyum ve felsefi düşünceleri, öykülü filmlerin eğlence dünyasından biraz farklı olarak yorumlanması anlamına gelmektedir...Belgeseller, belli bir amaca hizmet etmektedirler. Bu, bir propaganda gereksinimi nedeniyle olabildiği gibi, modern deneyimlerin yüzeyinin ortaya konulması şeklinde de olabilmektedir".⁴³³ Tarihsel belgesel filmlerde kullanılan bir yöntem de özellikle yakın tarihle ilgili kişilerin tanıklığına, röportajlara yer verilmesi

⁴³¹ H. Torun, *Belgesel Filmlerde Tarih*, s. 122-123.

⁴³² S. Öngören, *Belgesel Filmin Gelişimi*, s. 34-37, 86-98; P. Rotha, *Belgesel Sinema*, s. 68-77, 190, 194, 215, 225.

⁴³³ P. Rotha, *Belgesel Sinema*, s. 79.

yani sözlü tarihtir. Bu açıdan belgesel filmler, bilimsel tarih eserlerinde pek fazla yansımaya insan unsurunu, sıradan insanların olaylara bakış açısını yansıtması, çeşitli perspektifleri sunması açısından daha yararlı ve gerçekçidir. Ancak sözlü tarihin de bilinen dezavantajları bulunmaktadır ve bu da belgeselin tarihsel gerçekliği yansıtmasına gölge düşürecektir. “Çünkü sözlü röportajlarda yönlendirme ve etkilenme tarafsızlığa gölge düşürebilir”.⁴³⁴ “Demirkırat”, “Simurg” ve “Cumhuriyete Kanat Gerenler” gibi belgeselleri sözlü tarihten yararlanarak hazırlanan belgesellere örnek olarak verebiliriz.⁴³⁵ Belki de tarihsel belgesel filmler için en büyük zorluk ve sorunlar, deney ve gözlem izni yapılamayan bir bilimin insan gözünde canlandırılmasından kaynaklanmaktadır. Kahramanlar büyük bir olasılıkla oyuncular tarafından canlandırılmaktadır. Ayrıca gerçek mekanlarda çekilen filmler, mekanın havasında bir tiyatro izlenebilirlik havası vermektedir. Yakın tarihlerin belgesellerinde çekimler gerçekleştirilebildiği zaman, görüntülerin kahramanları ve olayları aynen görüntülenebilir. “Mustafa Kemal’in Ankara’ya Gelişi” belgesel filminde olduğu gibi, Atatürk ve diğer şahıslar görüntülenebilmiştir. Bu belgeselde canlandırmaya gerek duyulmadan görüntüler gerçek olabilir. Ancak kurmaca belgesel filmin birtakım yapım aşamalarından geçmesi gerekmektedir. Bunlar: 1-Canlandırma yapılacak ve şahıslar, kişiler, giysiler, mizansen halinde canlandırılacak, ve bir hikaye çerçevesinde açıklanacaktır. Bu çoğu kez belgesel filmin gerçekliğine gölge düşürecektir. Oyun gücü, etraftaki renkler, modern bir takım oyunlar, yansıtılması gereken bir olaydan çok konuyu dizi filme dönüştürecektir. 2- Tüm resimler, gravürler, kostümler ortaya konularak sadece cansız metala dayanan bir anlatım belgesel filmi yapılarak daha gerçekçi görüntüler sağlanabilir.⁴³⁶

Belgeselin tarihten farklı bir şey olduğunu belirten Can Dündar, “ben belgeseli tarihin bir çeşit iştahçısı gibi görmekteyim, insanlar merak salıp belki beni daha derine inip sözgelimi İsmet Paşa ile ilgili vurucu birkaç cümle ilgilerini çekebilir ve daha derin bir merakla bu konuyla ilgili özel kitaplar okumaya araştırmaya başlayabilirler. Tarihle belgesel farklı şeylerdir. Her olay yüzde yüz belgesele yansımayaabilir. Belgesel film yapımında olayların bire bir doğrulukları hedef kitleye göre değişmektedir. Belirli önemli şeyler ön plana çıkartılır. Sonuçta bu belgeseller özel kanallarda yayınlandığı

⁴³⁴ H. Torun, *Belgesel Filmlerde Tarih*, s. 4.

⁴³⁵ H. Torun, *Belgesel Filmlerde Tarih*, s. 111.

⁴³⁶ H. Torun, *Belgesel Filmlerde Tarih*, s. 99.

için seyirciyi çekmek zorundasınız. Bazen konuyu dikte ettirip, nesnel olabilmek uğruna görüntü tadını kaçırmak yerine özel ayrıntılarla belirtebiliyoruz. Sonuçta önemli kılan, Eğer insanlar bunu izleyip de bu konular –ki bu nostalji değildir- insanlara benim geçmişim burada yatıyor, bu benim hafızam deyip, okumaya anlamaya başlıyorsa bu benim için bir kazançtır.”⁴³⁷ Yine Dündar, “Gerçek nesnelere akademik tarihlerle birebir olmasa da sadakati şarttır. Ancak ne yolla anlatılırsa anlatılsın tarih için belirli bir popüleriteye ihtiyaç vardır”.⁴³⁸

Medyanın bir bireyin tarih bilincini etkilemede en kolay sunumu tarih filmleridir. Ancak kanaatimizce en önemli sunumu belgeseller ve tartışma programlarıdır. Ancak bu son sayılan programların izlenmesi ve anlaşılması belli bir entelektüel birikim gerektirmektedir. Ülkemizde bu programlar açısından bazen problemler olmaktadır. TV kanalları, basın-yayın özellikle reyting uğruna bu gibi programlara konuyla ilgili uzmanların yerine popüler kişileri çıkartmakta, bazen konu uzmanları ya bu kişilerle aynı programda yer almak istememeleri, ya konuyla ilgili programın seviyesini beğenmemeleri ya da kişisel prensipleri yüzünden katılmamaktadırlar. Aslında popülist çerçevede ateşli tartışmalar halkın ilgisini çekmekte, konuyla ilgili uzmanların katıldığı programlar ise sıkıcı ve anlaşılmaz bulunarak sadece ilgili uzmanların, akademisyen çevresinin ve az bir yüzdeyi oluşturan meraklı vatandaşların ilgisini çekmektedir. Şüphesiz TV’deki bu gibi programlarla halkın kültür seviyesi karşılıklı ilişki içindedir. Medya hem halkın kültür seviyesini (daha doğru bir ifade ile halkın hoşlandığı) ne göre, bunlardan etkilenecek program yapmakta hem de halkın kültür seviyesini etkilemektedir. Televizyon sadece tarih konulu filmler, tartışma programları ve belgesellerle değil aynı zamanda yarın, geçmiş olacak bugüne dair güncel haber ve yorumlarıyla da tarih bilincini şekillendirir.

2.6.2.3. Gazete, Dergi, Radyo, İnternet

İnsanların tarihe bakışında önemli olan etkenlerden birisi de gazetelerdir. Gazeteler, hem önemli günlerde hem de günlük ve haftalık düzenli tarih yazıları ile tarih bilincini etkilerler hem de yakında geçmiş haline gelecek olan günlük haberleriyle bir çağdaş tarih bilinci oluştururlar. Ancak gazeteler yapısı itibarıyla nesnel, tarafsız,

⁴³⁷ Can Dündar, Tv. Röportajı CNN Türk’ten naklen H. Torun, *Belgesel Filmlerde Tarih*, s. 34-35.

⁴³⁸ Can Dündar, “İnönü Belgeseli”, Tv. Röportajı, Cüneyt Özdemir CNN Türk’ten naklen H. Torun, *Belgesel Filmlerde Tarih*, s. 35.

gerçekleri olduğu gibi yansıtan medya araçları değildir.⁴³⁹ “Gazetelerin beyan edilmiş amacı okuyucuları için önemli olan konularda ayrıntılı, doğru ve nesnel bilgi vermek olsa bile, çoğu gazete bu ideale ulaşamaz. Editörler ve yayıncılar, artık 20.yüzyıldan önce olduğu gibi siyasi tercihlerini açıkça ortaya koymasalar da, çoğu durumda görüşleri öykülerini oluşturma biçimlerini etkilemeye devam etmektedir. Üstelik, her sayıyı baskıya yetiştirme telaşı bazı bilgilerin atlanmasına, çarpıtılmasına ya da hatalara yol açabilir. Temkinlilik ve şüphecilik, en az diğer belgelerde olduğu kadar gazeteler konusunda da önemlidir”.⁴⁴⁰ Belli bir tarzda düzenlenen gazetelerin sayfa düzeni, yetkilileri onamaya ya da kınamaya, toplumu analiz etmeye yönelik eğilimleri dışa vurmak maksadıyla devlet yetkilerinin veya toplumdaki uğraşların örgütleniş biçimini yansıtır. Gazetelerin düzenleniş biçimiyle tarih, coğrafya, biyoloji ya da iktisat disiplinleri arasında bir bağlantı bulunmamaktadır. Gazeteler de tıpkı televizyon haber programları gibi güncel olaylara ilişkin haberleri verir ve bu süreçte şeyleri bir perspektife oturtmaya pek az zaman ayırır.⁴⁴¹ Marc Ferro’nun’da belirttiği gibi, “bununla birlikte gazeteler bir tarih sayfasına yer vermeyi kendilerince bir görev bilirler. Yıldönümleri bunun için uygun bir vesiledir. Örneğin, bir gazete köleliğin sona erişiyile ilgili bir yazı dizisine yer verebilir; ama o günkü gazetenin başka sayfalarında konuyla ilgili başka bilgilere rastlamazsınız. Başka bir deyişle, aynı gazetede, bugünkü Moritanya’da kölelikle ilgili bir haber üç ay önce yer almış olabilir veya iki gün sonra dördüncü sayfada çıkabilir. Tarih sayfası günümüzden kopuktur. Gazeteler tarihi geçmişle özdeşleştirir; oysa tarih sadece geçmişin değil, aynı zamanda geçmişle bugün arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu bakımdan basın geçmiş ve bugün olmak üzere zamanı iki kısma ayırır ve geçmişle bugün arasındaki bağlantıları koparır. Tarihin üstlendiği görevin tam tersini yapar”.⁴⁴²

Ülkemizde gazeteler, maalesef bağlı bulunduğu kuruma ve hitap ettiği kesime, bunların inanç ve ideolojilerine göre tarihle ilgili yayın yapmaktadırlar. Örneğin basının bir kısmına göre Osmanlı kutsal iken, bir kısmına göre gericiliğin-geri kalmışlığın simgesidir. Türkiye’de gazetelerden bazıları haftada bir olarak bir ya da

⁴³⁹ Gazetelerdeki yanlışlık ve yanlışlıklar için bkz. Paul Thompson, *Geçmişin Sesi Sözlü Tarih*, (Çev.Şehnaz Layıkel), İstanbul 1999, s. 91-92.

⁴⁴⁰ D. E. Kyvıg-M. A. Marty, *Yanıbaşımızdaki Tarih*, s. 43.

⁴⁴¹ M. Ferro, “Açılış Konuşması”, *Tarih öğretiminde Çoğulcu ve Hoşgörülü Bir Yaklaşım Doğru*, (İstanbul 2003), s. 10.

⁴⁴² M. Ferro, “Açılış Konuşması”, s. 10.

yarım sayfa genelde gündemi işgal eden veya güncel bir konunun geçmişiyle ilgili yazılara yer verirler. Mesela Murat Bardakçı'nın Hürriyet Gazetesinde Ergun Hiçyılmaz'ın Takvim gazetesindeki yazıları gibi. Buna ilaveten Hürriyet'in eki olarak ve Murat Bardakçı'nın yönetiminde hazırlanan Hürriyet Tarih adlı eki belirtmemiz gerekir. Yine basın özel ulusal anma günlerinde, geçmişle ilgili önemli bir olayın yıldönümünde bu konularla ilgili ekler ve yazılar hazırlamakta ve halka sunmaktadır. Özellikle Cumhuriyet'in 75. yıldönümü ile Osmanlı'nın 700. kuruluş yıldönümünde gazetelerin kuponla tarih kitapları dağıtmalarını da ekleyebiliriz. Bunun yanısıra, özellikle Ramazan ayı başta olmak üzere dini anlam taşıyan günlerde gazetelerin dini-tarihi konuları ele alarak tiraj kaygısını ön planda tuttuklarının belirtilmesi gerekir.

Şüphesiz tarih bilincini etkilemede tarih dergileri göz önüne alınmalıdır. Ancak bunların akademik nitelikte olanları akademik çevrenin dışında çok fazla ilgi görmemektedir. Böylece akademik çevre dışında insanların tarih bilincini geliştirmede popüler tarih dergileri çok önemli rol oynarlar. Ancak maalesef bu dergilerin ülkemizdeki satış oranları oldukça düşüktür. İ.Ü.E.F Tarih Dergisi, Tarih İncelemeleri Dergisi, Tarih Araştırmaları, Belleten gibi akademik tarih dergileri tarihçi ve üniversite tarih öğrencileri ile diğer sosyal bilimciler dışındaki insanlar için hem fazla bilimsel ve anlaşılmaz hem de ulaşılması zor olduğu için uzaktır. Popüler tarih dergileri tarihi normal insanların anlayacağı bir seviyede hem de güncel yaşamla ilişkilendirerek ve bazen de magazinleştirerek daha fazla ilgi görürler Geçmişte Hayat Tarih Mecmuası, Resimli Tarih Mecmuası, Tarih Hazinesi, Tarih Konuşuyor gibi örnekleri bulunan bu dergilere bugün ilimsel hüviyeti de bulunan Toplumsal Tarih, Tarih ve Toplum, Popüler Tarih, Tarih ve Düşünce, Türk Dünyası Tarih Dergisi ve Hürriyet gazetesinin eki olarak çıkan Hürriyet Tarih örnek olarak verilebilir. Bunun yanında içeriği tarih olmayan popüler dergilerin de bazen özellikle yakın/çağdaş tarih konularına eğildiği ve bazen de önemli tarihsel yıldönümlerinde bu konularla ilgili ekler verdikleri görülür.⁴⁴³ Bu dergiler de bağlı buldukları kurumsal yapının dünya görüşü çerçevesinde tarihi ele alırlar.

Tarih bilincini etkileyen faktörlerden birisi de radyodur. Radyolarda bazen çocuklara ve gençlere yönelik bazen de genel olarak topluma yönelik tarihle ilgili eğitici/bilgilendirici konulara yer verilebileceği gibi, bazen özel günlerde (29 Ekim, 10

⁴⁴³ Örneğin Aktüel dergisi 2000 yılına girileceği zaman Millennium, Bin Yılın Popüler Tarihi adlı ekler vermiştir. Yine bu manada özellikle Atlas dergisinin verdiği tarih atlaslarını buna ekleyebiliriz.

Kasım, 29 Mayıs gibi) tarihle ilgili programlar da yapılabilir. Ancak bugün radyo diğer kitle iletişim araçlarına göre etki alanı bakımından çok sınırlı kalmıştır. Görüntü dolayısıyla görsellik gücü yüzünden televizyon ve internet kullanımı radyonun deyim yerindeyse etkisini çoktan kırmıştır. Bunun yanında televizyonda resmin sese eklenmesi insan belleğinde, izlediği şeyin çok daha fazla olarak yer tutmasına, derinleşmesine neden olmaktadır. Bununla birlikte televizyon insanda tahayyüle, tasavvura az yer bırakmakta ve bu yüzden kişiliğe büyük bir güçle yüklenmektedir. Radyoda ise bir kitap özetinden meydana getirilen bir senaryoyu veya bir piyesi inceleyen kişi, izlediği konuya ilişkin kimselere kendi tasavvur kabiliyetine göre şekil verebilmektedir. Bu soyut niteliği ile radyo kitaba daha yakındır.⁴⁴⁴

Son yıllarda kullanım alanı hayli genişleyen internet tarihle ilgili sunum yapan etkenlerden birisidir. Özellikle yabancı dilde, internet sitelerinden gerek akademik gerekse popüler anlamda tarihle ilgili birçok siteye hatta tarih öğretimiyle de ilgili hem yapılan çalışmalara hem de bu alanı çeşitli materyallerle destekleyen sitelere ulaşılmaktadır. Maalesef ülkemizin bu konuda oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Stradling'e göre internet, tarih dersleri için hızla yeni bir öğretim ve öğrenim kaynağı haline gelmektedir. İnternet, geleneksel ders kitaplarının sunamayacağı biçimde, tarih öğretmenlerinin ve öğrencilerinin başta 20. yüzyılın kilit olay ve gelişmelerine ilişkin olmak üzere birincil ve ikincil kaynaklara; belgeler, gazete makaleleri, dergiler ve süreli yayımlar, mektuplar, kartpostallar, günce özetleri, anılar, fotoğraflar, afişler, film klipleri, televizyon belgeselleri, haberler vs. gibi birçok farklı kaynaklara; farklı tarihçilere, farklı ülkelere ve farklı dönemlere ait çok sayıda perspektife ulaşmasını sağlar. Ancak, internetin etkili bir şekilde kullanılabilmesi, sistematik bir arama stratejisi ve iyi araştırma becerilerini gerektirir. Çünkü, bu malzemelerin büyük bir kısmı son derece seçici olup, bazıları yanlış bilgileri yaymak veya belli bir amaç ya da grup lehine propaganda yapmak gibi kasıtlı bir niyetle hazırlanmıştır. Tarafılığın bir başka yönü de belli başlı arama motorlarından çoğunun Amerikan merkezli olmasıdır. Tarih siteleri çoğunlukla ABD'deki üniversiteler tarafından hazırlanmıştır. Dolayısıyla 20. yüzyılın Rus Devrimi, Büyük Ekonomik Bunalım, İkinci Dünya Savaşı ve Soğuk Savaş gibi kilit olay ve gelişmeleriyle ilgili bir çok site özellikle Amerikan perspektifini

⁴⁴⁴ S. Dönmezer, *Toplumbilim*, s. 385.

yansıtır.⁴⁴⁵ Kitle iletişim araçlarının güncel sorunları ele alış tarzı genellikle tarihsel olmaktan uzaktır; daha çok mevcut krizin ya da çatışmanın kıvılcımını çakan kısa vadeli, tetikleyici nedenler üzerinde durulur. Bu yüzden birkaç dikkate değer istisnalar dışında, kitle iletişim araçları günümüzdeki durumun uzun vadeli nedenlerini veya köklerini anlamaya çalışmak için yetersizdir. Bu durum, internetteki malzemelerin büyük bir bölümü için de geçerlidir.⁴⁴⁶

2.6.3. Tarih Konulu Resim ve Fotoğraflar

Tarih bilincini etkileyen faktörlerden birisi de televizyon ve sinema dışındaki görsel anlatılardır. Bunları geçmişten günümüze kabartma, sikke, madalyon, heykel, tahta baskı, gravür, minyatür, resim, portre, afiş, poster, fotoğraf olarak belirtebiliriz. Bunlar geçmişle ilgili veya çağdaşı oldukları olaylarla ilgili (çarpıtarak da olsa) tanıklıkları ile tarih yazımında, özellikle de düşünce ve zihniyet tarihi açısından kaynak oldukları gibi “bazı görsel anlatıların kendileri de geçmişi imgeler aracılığıyla yeniden kurgulayan ve farklı şekillerde yorumlayan tarihler olarak ele alınabilir”⁴⁴⁷ bu yönüyle de tarih bilincini etkilerler.

“Tarihçiler imgeleri kullanırken sadece “kanıt” için yola çıkamaz, çıkılmamalıdır da. Francis Haskell’in deyişiyle “imgenin tarihsel hayal gücü üzerindeki etkisi” ne de yer bırakılmamalıdır. Resimler, heykeller, baskılar ve diğer imgeler bize, yani gelecek nesillere, geçmiş kültürlerin yazıya dökülmemiş deneyimlerini ya da bilgilerini paylaşma olanağı sağlar. Bunlar, belki bilip de daha önce o kadar ciddiye almadığımız şeyleri önümüze koyarlar. Kısacası, imgeler geçmişi daha canlı bir şekilde “hayalimizde canlandırmamızı” sağlar. Eleştirmen Stephen Bann’ın ifadesiyle, bir imgeyle karşı karşıya geldiğimizde “tarih ile karşı karşıya geliriz”. İmgelerin değişik dönemlerde ibadet nesnesi, ikna etme, bilgi aktarma ya da keyif verme aracı olarak kullanılmış olmaları, onların dinin, bilginin, inancın, zevkin geçmişte aldığı biçimlere tanık olmuş oldukları anlamına gelir. Metinler de değerli ipuçları sunarlar, ancak geçmiş kültürlerin dini ya da siyasi yaşamlarında görsel tasvirlerin gücüne en iyi rehber, yine imgelerin kendileridir”⁴⁴⁸.

⁴⁴⁵ Robert Stradling, *20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli*, s. 152-154

⁴⁴⁶ Robert Stradling, *20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli*, s. 159.

⁴⁴⁷ Peter Burke, *Afişten Heykele Minyatürden Fotoğrafa Tarihin Görgü Tanıkları*, (Çev. Zeynep Yelçe), İstanbul 2003, s. 177.

⁴⁴⁸ P. Burke, *Tarihin Görgü Tanıkları*, s. 13.

Şüphesiz görsel anlatıların tarih bilincini etkilemesi sanatın ve teknolojinin gelişimine göre değişecektir. Ortaçağ'da ne kadar az tasvirin dolaşımında olduğunu tasavvur etmenin hayli güç olduğunu belirten Burke, 15. ve 16. yüzyıllardaki basılı tasvirlerin (tahta baskı, gravür, asit indirme gibi) ile 19. ve 20. yüzyıllardaki fotoğrafik imgenin (sinema ve televizyon da dahil) yükselişinin, sıradan insanların erişebildikleri imgelerin sayısında önemli bir sıçrama yaratmış olduklarını belirtir.⁴⁴⁹

Günümüzde basın ve kameranın işlevini eskiden sikke, madalyon, tahta baskı ve gravürler yerine getirmekteydi. Bunlardan sikkeler onu üreten siyasi ve ekonomik sistemin doğrudan ve sıhhatli bir yansıması olup, bu yüzden söz konusu sistemin mükemmel bir tanığıdır.⁴⁵⁰ Basıldığı dönemin olaylarına gönderme yapıp, üretildiği rejimin doğasına tanıklık eden sikkeler madalyonlar gibi propaganda amaçlı olarak dönemin tarihinin nasıl algılanmasına dair resmi versiyonu sunmaktaydı.⁴⁵¹ Kısaca rejimin yönlendirdiği bir çağdaş tarih bilinci görülmektedir. Bugün bu eski sikkeler insanlarda bir tarih merakı veya ilgisi oluşturabilmektedir. Mesela kültür tarihçisi Johan Huizinga, otobiyografisinde tarihe duyduğu ilginin çocukluğunda topladığı madeni paralarla başladığını, ortaçağın ilgisini çektiğini çünkü bu dönemi gözünde “sorguçlu miğferler takan cesur şövalyelerle dolu” olarak canlandırıldığını ve şarkiyat araştırmalarından Hollanda tarihine kaymasının nedenini 1902’de Bruges’de gördüğü Flaman resimleri sergisi olduğunu belirtiyordu.⁴⁵²

Yine sikke ve madalyonlar gibi tablo ve heykellerin de propaganda amaçlı olarak kullanıldığı bilinmektedir. “Kamuoyu önünde iyi bir imaja sahip olmak isteyen sadece günümüzün yöneticileri değildi. Chevalier Jaucourt’un Encyclopédie’nin “resim” maddesine yazmış olduğu gibi, “her dönemde, iktidarı elinde tutanlar insanlarda doğru hisler uyandırmak için resim ve heykellerden hep faydalanmışlardır”.⁴⁵³ Buna Eugene Delacroix’nin 1830 devrimiyle ilgili Halka Önderlik Eden Hürriyet Tablosu’nu

⁴⁴⁹ P. Burke, *Tarihin Görgü Tanıkları*, s. 16-17.

⁴⁵⁰ R. Stephen Humphreys, *İslam Tarih Metodolojisi, Bir Sosyal Tarih Uygulaması*, (Çev. Murtaza Bedir, Fuat Aydın), İstanbul 2004, s. 75.

⁴⁵¹ P. Burke, *Tarihin Görgü Tanıkları*, s. 161-162,170-171. “Günümüzde olduğu gibi, televizyon, gazete, basın olmadığı için sikkeler bir anlamda o dönemin medya işlevini de yerine getiriyordu. Örneğin Roma İmparatorluğu’nda imparator değiştiği zaman, ancak Roma’dakiler bunu biliyordu, oysa sikke basılınca imparatorun imajı bütün Akdeniz dünyasına yayılıyor ve kendi adı, ünvanları, hangi tanrılara inandığı, ne tür işler yaptığı kısacası her şey yeni sikkeler ile öğreniliyordu.” Oğuz Tekin, “Sikkelerdeki Tarih”, *Toplumsal Tarih*, 11/ 65, (İstanbul 1999), s. 30.

⁴⁵² P. Burke, *Tarihin Görgü Tanıkları*, s. 10.

⁴⁵³ P. Burke, *Tarihin Görgü Tanıkları*, s. 65.

ve Amerika'daki özgürlük Heykeli'ni örnek verebiliriz.⁴⁵⁴ Posterlerde de Hitler, Mussolini ve Stalin'in kahraman edalarında gösterildiği belirtilmelidir.⁴⁵⁵ Esasen 1789'dan bu yana görsel propaganda modern siyaset tarihinde büyük yer kaplamıştır.⁴⁵⁶

Bu sayılan faktörler yapıldıkları çağı ve toplumu yansıttıkları gibi siyasal etkilenmeler, çağın yönelimleri ve toplumsal duyarlılıklar da bu faktörleri etkilemektedir. Örneğin Avrupa resminde duyarlılık ve abartma çağının gerçek temsilcisi Eugene Delacroix'nın "Özgürlük halka yol gösteriyor", "Dante'nin Teknesi", ve "Sardanapale'nin Ölümü" adlı tablolarında duygu yoğunluğu, kahramanlık veya siyasal etkilenmeler doruğa ulaşır... "Özellikle katı Yunan hayranlığı ve bu konudaki Lord Byron'ın etkileri ile yaptığı Türk Yunan ilişkilerini konu alan tablolarında ise üslupsal abartma ve aşırı duygusal yoğunluk yanı sıra siyasal abartmalar da söz konusudur."⁴⁵⁷ Bu durum Türk ressamlarının özellikle tarihsel konu ve kişilerle ilgili resimleri için de geçerlidir. Özellikle toplumsal duyarlılığı etkileyen 1877-1878 Osmanlı- Rus harbi, Balkan Savaşları, 1. Dünya Savaşı, sanatçıları bu arada ressamları da etkilemiştir. 1.Dünya Savaşı yıllarında Celal Esad Arseven'in önerisi ve Harbiye Nazırı Enver Paşa'nın emriyle kurulan Şişli Atelyesi'nde yapılan tarih ve savaş resimleri ile Türk askerinin savaş meydanlarında gösterdiği kahramanlıkları ittifak olan dostlarına göstermek, Türk azim ve kararlılığını dosta düşmana tanıtmak amaçlanmıştır.⁴⁵⁸ Cumhuriyet kurulduktan sonra da hem yeni devletin siyasal ideolojik söylemi olarak, hem de gönüllü kamu vicdanının vazgeçilmez duyarlılığı ile Atatürk ve Türk milleti-devleti kavramları üzerinde yoğunlaşmıştır.⁴⁵⁹ Bu arada ressamların sadece tarihsel konuları değil, sosyo-politik bir varlık gösterme, kendi dönemlerinin güncel konularını işlemeleri, eleştirmeleri de şüphesiz yarının görsel tarihini oluşturacaktır.⁴⁶⁰ Bununla birlikte, imgelerin siyaset adına kullanılmaları, izleyen halkı yönlendirme çabalarına indirgenmemelidir. Örneğin, gazetenin bulunuşuyla televizyonun ortaya çıkması arasında geçen zaman içinde, karikatür ve çizgi, iktidarın etrafındaki sır perdesini aralayarak ve sıradan insanları devlet meseleleri ile ilgilenmeye

⁴⁵⁴ P. Burke, *Tarihin Görgü Tanıkları*, s. 67-69.

⁴⁵⁵ P. Burke, *Tarihin Görgü Tanıkları*, s. 78.

⁴⁵⁶ P. Burke, *Tarihin Görgü Tanıkları*, s. 86.

⁴⁵⁷ Seyfi Başkan, "Resimde Duyarlılık ve Abartma", *Türkiye'de Sanat*, 41, (Kasım/Aralık 1999), s. 48.

⁴⁵⁸ S. Başkan, "Resimde Duyarlılık", s. 49, aynı yazar, "Şehit Hasan Rıza Osmanlı Savaşlarının Ressamı", *Türkiye'de Sanat*, 40, (Eylül/Ekim 1999), s. 50.

⁴⁵⁹ S. Başkan, "Resimde Duyarlılık", s. 49-50.

⁴⁶⁰ S. Başkan, "Resimde Duyarlılık", s. 51.

teşvik ederek siyaset tartışmalarına önemli katkıda bulunmuş ve bu işi, tartışmalı konuları basit, somut ve hatırlanacak şekilde, siyaset sahnesindeki oyuncularını ise kahramanlıktan uzak, hataya meyilli ölümlüler olarak yansıtmak suretiyle gerçekleştirmiştir.⁴⁶¹

Tarihsel olayların imgelerle betimlenmesi geleneği çok eskilere uzansa da sanatçılar geçmişe ait sahnelerin doğru bir şekilde yeniden kurgulanmasına, Batı’da Fransız Devrimi ile Birinci Dünya Savaşı arasındaki dönemde özellikle kuvvetli bir ilgi göstermişlerdir.⁴⁶² Nitekim tarihi tablolardaki gelişme ile tarihi romanların yükselişi aynı döneme denk gelmiştir. Ciddi boyutlarda araştırma gerektiren bu tabloları yapan sanatçılar Burke’nin deyişiyle tarihçi sayılmayı hak ederler. “Onlar 19. yüzyıl üniversitelerinde sayıları hızla artan profesyonel tarihçilerin çalışmalarından bilgi ediniyor, ancak geçmişin yorumuna kendi katkılarını da koyuyorlardı. Sundukları tarih, kaynağını genellikle milliyetçilikten alan milli tarih oluyordu”.⁴⁶³ Geçmiş ile şimdiki zaman arasında belirgin olan paralellikler ile toplumsal tarihe veya siyasetin toplumsal yönlerine doğru yavaş bir kayış 19. yüzyılda yapılan tarihi tabloların iki niteliğidir.⁴⁶⁴ Görüldüğü gibi tarih biliminin yönelimleri tarih bilincini etkileyen faktörlerin yönelimlerini de etkilemektedir.

Günümüzde tarih bilincini etkileyen en önemli basılı görsel materyal fotoğraftır. Fotoğrafın 1839’da icadı görsel imgelerin üretiminde bir dönüm noktası olmuştur. Kırım Savaşı’nda kullanılan bu makine ile savaşın acı görüntüleri insanlara sergilenmiş ve kahramanlık öykülerine koyu bir karanlık salmış ve savaşın çirkin yüzünü sergilemiştir.⁴⁶⁵ Şüphesiz bu da tarihin önemli konularından biri olan siyasal tarihin bir parçası sayılan savaşlara bakışta değişim getirecektir.

“Fotoğrafın en önemli niteliği onun belge yanıdır. İster gözün gördüğünü olduğu gibi saptayan bir yaklaşımla çekilsin, ister kameranın arkasından bakarken seçen, ayıklayan ve orada fotoğrafı bitiren gerçekçi tavrı benimsesin, isterse de karanlık odada görsel yaratılarını deney yoluyla çözerek tasarım sentezine ulaşan deneysel çalışmalar yapsın. Çağının insanını, doğasını, sanatsal yaklaşımını, beğenilerini aktaran

⁴⁶¹ P. Burke, *Tarihin Görgü Tanıkları*, s. 87.

⁴⁶² P. Burke, *Tarihin Görgü Tanıkları*, s. 177.

⁴⁶³ P. Burke, *Tarihin Görgü Tanıkları*, s. 178.

⁴⁶⁴ P. Burke, *Tarihin Görgü Tanıkları*, s. 178-179.

⁴⁶⁵ Mesut Yavuz, “Fotoğraf ve Uygarlık ve Demokrasi”, *Fotoğrafya*, 14, <http://www.fotoğrafya.gen.tr/issue-14/fotoğrafveuygarlik.htm> 13.09.04.

bu buluş kendi bünyesinde öncelikle belge niteliğini taşır. Fotoğraf, fotoğrafı çekenin stilini ve yaklaşımını belirli bir kompozisyon dengesi ile ortaya koyduğu bir yaratıcılıktır. Önemli olan iletilmek istenen mesajdır. Bu mesajı fotoğrafın gücünü yansıtır. Fotoğrafçı artık çağını görsel olarak yazan bir tarihçidir”.⁴⁶⁶ Bu açıklamaların yansıttığı gibi, fotoğraf gerçeğin katıksız yansıması değil,⁴⁶⁷ görsel göstergelerin fotoğrafçı tarafından belli bir amacı ortaya koymak üzere yeniden düzenlenmesidir.⁴⁶⁸ Fotoğraflarda görünen şeyler, bu fotoğrafların çerçevesi içinde yeniden inşa edilmiş olan şeylerdir.⁴⁶⁹ Fotoğrafların ilk zamanlar kanıt olarak görüldüğünü söyleyen Çerkes Karadağ “bugün ise onlara duyulan güven büyük oranda yıkılmış görünüyor. Görüntü üzerinde müdahale yapılabilmesi, doğal olarak, gerçeklik üzerinde de benzer müdahalelerin kolayca yapılabileceğini göstermektedir. Günümüzde, birçok insan için güven duyulacak tek şey kalmıştır ortada. O da, kameranın her şeyi yorumsuz aktaran mekanik bakışı... Kameranın objektif bakışına karşın, fotoğrafçı, daima subjektif değerlendirmeler yapan birisidir” şeklinde görüşlerini belirtir.⁴⁷⁰ Özdemir ise, 20. yüzyılın başından itibaren her türlü toplumsal değişimlerin, teknolojik gelişmelerin ve sanat alanındaki yeni tavırların fotoğraf sanatını etkilediğini belirterek, “bu etkileşimle birlikte fotoğrafın türleri, konuları, hatta teknikleri de değişime uğramıştır. Özellikle teknolojik gelişmeler, fotoğrafçıların çok çeşitli yöntemler kullanarak yapıtlar üretmesiyle fotoğrafa daha fazla ve istediği biçimde müdahale etmesine olanak tanımıştır. Çeşitli müdahaleler sonucu ortaya çıkarılmış olan bir fotoğraf, herhangi bir sanat yapıtı gibi karmaşık bir bütündür. Semboller, metaforlar, benzetmeler ve çağrışımlar içerebilir. Değişik oranlarda hem gerçek dünyayı hem de sanatçının kişisel düşünce, duygu ve algılama yeteneklerini ifade eder. Belgeleme ve betimleme dışındaki fotoğraf, yepyeni bir algılama, duyumsama ve deneyimdir. Bu tür anlayışla üretilen fotoğraflar, gerçekte varolmayan görüntüleri yaratabildikleri gibi, gerçek objelerin varlıklarının görüntülerinin hiçbir zaman yaratmadığı, uyandırmadığı duygu, düşünce ve deneyimleri de açığa çıkarabilirler” diye ekler.⁴⁷¹ Sinema tarihçisi Siegfried

⁴⁶⁶ Engin Özendes, “Fotoğrafın Gücü”, *Fotoğrafya*, 11, http://www.fotoğrafya.gen.tr/issue11/eozendes/fotoğrafın_gucu.html 13.09.2004.

⁴⁶⁷ P. Burke, *Tarihin Görgü Tanıkları*, s. 32.

⁴⁶⁸ Çerkes Karadağ, *Görme Kültürü*, 3.Kitap, *Fotoğrafın Derin Anlamı*, Ankara 2004, s. 58.

⁴⁶⁹ Ç. Karadağ, *Fotoğrafın Derin Anlamı*, s. 123.

⁴⁷⁰ Ç. Karadağ, *Fotoğrafın Derin Anlamı*, s. 115.

⁴⁷¹ A. Beyhan Özdemir, “Fotoğraf ve Fantazy”, *Fotoğrafya*, 5, <http://www.fotoğrafya.gen.tr/issue-5/beyhan.html> 13.09.2004.

Kracauer, tarihçilerin de aynı fotoğrafçılar gibi, gerçek dünyanın hangi yönünü ortaya koyacaklarını seçtiklerini göstermek için, nesnel tarihin simgesi olan Leopold Von Ranke ile az çok çağdaşı olan Louis Daguerre’i karşılaştırmıştır. “Bütün büyük fotoğrafçılar motifi, açığı, lensi, filtreyi, emülsiyonu ve dokuyu kendi sağduyularına göre seçmekte serbest davranmışlardır. Ranke farklı mı davranıyordu?” Fotoğrafçı Roy Stryker: “Fotoğrafçı bir konuyu seçtiği anda, bir tarihçinin dile getirdiği önyargıya denk bir önyargının temeli üzerinde çalışıyor olur” der.⁴⁷² Fotoğrafların gerçeği saptırarak veya sonradan yapay görüntülerle gerçeği inşa etmeleri daha sonraki kanıtların ışığında ortaya çıkarılmıştır. Mesela İkinci dünya savaşının en ünlü fotoğraflarından biri Okinawa Adasına Amerikan bayrağını diken Amerikan deniz piyadeleri ile ilgilidir. Ancak sonradan bu fotoğraf için uzun uzun provalar yapıldığı ortaya çıkmıştır.⁴⁷³ Fotoğrafların inandırıcılık gücü onun siyasi propoganda için kullanılmasına zemin hazırlamıştır. Görsel tarih oluşturma tutkusunu olanlarda, olayları gerçekçi bir biçimde yansıttıkları savından kaynaklanan bir doğruluk saplantısının varlığını belirten Gümrükçü “oysa fotoğraf yansız değildir. Ülkemizde Cumhuriyetin ilk yıllarında propoganda servisleri tarafından yayınlanan tanıtıma yönelik fotoğraf albümleri ya da dergiler egemen siyasal kadronun görüşlerine uygun bir biçimde hazırlanmıştır. Bunlara bir tür resmi görsel tarih yapıtı da diyebiliriz” der.⁴⁷⁴ Aynı zamanda 1923-1938 yılları arasında basında yer alan fotoğraflar belirtildiği gibi sadece görsel malzeme olarak değil, Cumhuriyet’in resmi ideolojisini de yansıtmıştır.⁴⁷⁵ Tabii ki bu sadece Türkiye’ye has bir durum değildi. Fotoğraf icat edildiğinden bu yana bilimsel çevrelerde, sanatçılar arasında ve iktidar odaklarında büyük bir ilgi uyandırmıştır. Fotoğraf yaygın bir şekilde kitlelere ulaşma kolaylığı ve toplumu etkileme gücü sayesinde bir iletişim aracına dönüştüğünde ise yukarıda belirtildiği gibi, siyasi iktidarların zaman zaman denetim altına aldıkları ve yararlandıkları bir alan olmuştur. Fotoğraf ile siyasi iktidarlar

⁴⁷² P. Burke, *Tarihin Görgü Tanıkları*, s. 23.

⁴⁷³ Mustafa Yılmaz, “Fotoğraf Üzerine Notlar”, *Fotoğrafya*, 2, <http://www.fotoğrafya.gen.tr/issue-2/notlar.html> 13.09.2004; Fotoğraflarla yapay bir sahne oluşumu ve belli amaçlar için kullanımı örneği için bkz. Tülin Dizdaroglu; “Fotoğrafın Tarihsel Belge Olarak Anlamı”, *Fotoğrafya*, 9, http://www.fotoğrafya.gen.tr/issue-9/tulin_dizdaroglu.html 13.09.2004.

⁴⁷⁴ Cengiz Oğuz Gümrükçü, “Cumhuriyet Dönemi Fotoğrafçılığımızın Gelişimi”, *Fotoğrafya*, 4, <http://www.fotoğrafya.gen.tr/issue-4/cengiz.html> 13.09.2004.

⁴⁷⁵ Gökhan Birinci, “Atatürk Dönemi Basın Fotoğrafçılığının Toplumdaki Yansımaları”, *Fotoğrafya*, 4, <http://www.fotoğrafya.gen.tr/issue-4/gokhan.html> 13.09.2004. Ayrıca bkz. Güler Ertan, “Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Yıllara, Dönemlere Ayırarak Fotoğrafçılar, Fotoğraflar, Akımlar, Olaylar ve Gelişmeler”, *Fotoğrafya*, 4, <http://www.fotoğrafya.gen.tr/issue-4/guler.html> 13.09.2004.

arasındaki bu etkileşim, fotoğrafın icadından bu yana sürmektedir.⁴⁷⁶ İsmet Yazıcı Emir, başlangıçta ailelerin anılarını tespit etmek için kullanılan fotoğrafın 20. yüzyılda reklamcılarının, propagandistlerin, modacıların elinde tüketim sanayinin oluşmasında en önemli silahlardan biri olduğunu, imajın kitleselleşmesinin belirleyenlerinden biri olduğunu belirtip “fotoğraf, bu kitleselleşmeyi sağlarken, yalnızca günün popüler imgelerini kullanmadı, tarihsel imgelerden de yararlandı. Tarihe atıfta bulunularak onun onaylanmış, kabul görmüş imgeleri bugünün anlamlarıyla birleştirildi ve bir güven dayanağı sağlandı”⁴⁷⁷ ve “Tarihsel imgelere tüketim toplumunun günlük kullanımında farklı anlamlar yüklenirken, kitleselleştirildiler. Bugün asırlar önce resmedilen Monalisa’nın fotoğraf baskıları ‘tişört’lerimizi süsleyebiliyor; böylece bir tarihsel imaj kitleselleştirilebiliyor. Ve günümüzde tarih, moda olarak yaşantılanıyor” diye ekler.⁴⁷⁸

Fotoğrafın gerçekleri ve tarihsel gerçekleri yansıtamaması sadece propoganda ve ideolojik amaçlı kullanımı ile ilgili değildir. Fotoğraf bir sanattır ve yukarıda da belirtildiği gibi sanatçı, eserlerine kendi (sanat dışı kişisel görüş ve seçimlerinin yanı sıra) sanatsal üslub ve anlayışını da yansıtacaktır. “Her sanatçının temel hedefi, yapıtlarına estetik bir anıtsallık kazandırmayı başarmaktır”.⁴⁷⁹ Sanatta hem etik, hem de estetik ölçüler vardır; ama baskın olan estetik özelliklerdir. Sanatçı; etik bir değeri, bir ideolojiyi, görüşü, savı aktarmaya çalışırken bile onları kendi estetik anlayışlarıyla sentezlerler.⁴⁸⁰ Yine bu bağlamda toplum da göz önüne alınmalıdır. Sanatçının gerek insani yönü gerekse sanatçı kişiliği toplumsal çevrede, bu çevrenin kendi karakteristik yaşam ve düşünce yapısı içinde ortaya çıkmaktadır. “Sanatçı kuşkusuz yapıtında kendi düşüncelerini, duyarlılığını, kendi kişisel manevi yaşamını ifade eder. Ancak toplumsal yaşam sanatçıyı öylesine kuşatmıştır ki, bilerek ya da bilmeden kendi kişisel gizli yanlarını ifade etmeye çalıştığı zaman bile toplumsal önemi olan şeyleri de ifade etmiş olur”.⁴⁸¹ Bu belirtilenlerin sonucu olarak diyebiliriz ki, hem kanıt hem de tarih olan görsel materyaller değerlendirilirken toplumsal ve siyasal bağlamına yerleştirilmelidir.⁴⁸² Bu konuda Burke’nin uyarıları dikkate alınmalıdır. “Tasvir sanatı genellikle görüldüğü kadar gerçekçi değildir ve toplumsal gerçeği yansıtmaktan çok

⁴⁷⁶ G. Birinci, “Atatürk Dönemi Basın Fotoğrafçılığı”.

⁴⁷⁷ İsmet Yazıcı Emir, *Kitle İletişiminde İmaj*, İstanbul 2003, s. 130.

⁴⁷⁸ İ. Y. Emir, *Kitle İletişiminde İmaj*, s. 131.

⁴⁷⁹ Ç. Karadağ, *Fotoğrafın Derin Anlamı*, s. 105.

⁴⁸⁰ Kazım Artut, *Sanat Eğitimi, Kuramları ve Yöntemleri*, Ankara 2002, s. 23.

⁴⁸¹ K. Artut, *Sanat Eğitimi*, s. 26-27.

⁴⁸² P. Burke, *Tarihin Görgü Tanıkları*, s. 22-23.

saptırır, bu yüzden de ressamın veya fotoğrafçının (hamilerini ve müşterilerini söylemeye gerek bile yok) muhtelif niyetlerini hesaba katmayan tarihçiler ciddi anlamda yanlış yönlere sapabilirler”.⁴⁸³ Bu sebeple de sanatçıları türlü beklenti ve önyargılardan arınmış tarafsız bir bakış açısına sahip olduklarını söyleyemeyiz. Bu eserlerdeki propaganda olasılığını, kalıp yargıları, ötekine dair klişeleşmiş görüşleri, söylemleri, ahlaksal vurguları, abartıları, idealleştirmeleri, sanatçının yaşamını ve tutumunu yansıtan izleri, görsel kalıpların önemini unutmamalıyız.⁴⁸⁴

Bunun yanında sanat eserleri ile tarih bilinci ilişkisi kişiden kişiye olduğu gibi, toplumdan topluma da değişir. Bir toplumda sanat ürünlerinin tüketilme oranı uygarlığın bir göstergesidir. Estetik zevkleri, beğenileri gelişmiş toplumlar, gelişmiş toplumlardır.⁴⁸⁵ Görme kültürü açısından durumu ele aldığımızda Batı toplumları ile Doğu toplumları birbirlerinden oldukça farklı görme biçimlerine sahiptir. Batı felsefesi, görünen gerçeği, inandırıcılığının başlıca yolu olarak kabul ederken , doğulu düşünce biçimine göre görme, daha çok duyguların dili ile algılanarak kavranır. Doğulu, görünenlere ve sunulmuş görüntülere doğrudan bağlanır. Gördüklerine, aynı zamanda onlara atfettiği bir takım duygusal yansımaları da katarak inanır. Bir bakıma kendi duyguları, kendi görme biçimini de belirler. Buna karşılık Batı düşünce sistematığında kişi, göze görünen şeyleri herhangi bir yargılama sürecinden, sorgulamadan ve buna dayanan yorum süzgecinden geçirmeden gerçeğe inanmaz.⁴⁸⁶

Günümüz toplumlarında tarihle ilgili sunumları olan diğer görsel materyaller de broşür, afiş ve kartpostallardır. Şüphesiz geçmişle ilgili broşür, bildiri, afiş, kartpostal gibi kaynaklar da insanlara tarihsel bilgi vereceği gibi, insan bilincini de etkiler. Şüphesiz bunlar geçmişle ilgili bilgiler ve manzaralar sunarken içlerinde propaganda unsuru da taşırlar. Bu durum savaş ve siyasal kriz durumlarında özellikle geçerlidir. Mesela, afişlerin propaganda amaçlı nasıl kullanıldığıyla ilgili olarak internette bazı sitelerde örnekler vardır. Birinci Dünya Savaşı ile ilgili siteler, insanları silahlı kuvvetlere asker yazılmaya ikna etme, ülkenin savaşa girmesine destek sağlama, savaşın nedenlerini açıklama, halktan para toplama, işçileri savaş hazırlıklarına destek olmaya seferber etme, ülke içinde ve cephede morali yüksek tutma ve müttefiklerin

⁴⁸³ P. Burke, *Tarihin Görgü Tanıkları*, s. 32.

⁴⁸⁴ P. Burke, *Tarihin Görgü Tanıkları*, çeşitli sayfalar.

⁴⁸⁵ Ç. Karadağ, *Fotoğrafın Derin Anlamı*, s. 133.

⁴⁸⁶ Ç. Karadağ, *Fotoğrafın Derin Anlamı*, s. 29-30, 80.

birlikte zafere doğru gittiğini gösterme gibi amaçlarla kullanılan propaganda amaçlı afişler açısından son derece zengindir.⁴⁸⁷

2.6.4. Tarih Konulu Yazılı Romanlar

“Her edebiyat, tarihle doludur”.⁴⁸⁸ Edebiyat, tarihle yakın ilişkisi olan sosyal bir vaka olup, en soyut edebi bir eserin dahi içinde bulunduğu tarihi şartlarla yakından ilişkisi vardır.⁴⁸⁹ Bu yüzden de birçok edebi eser, bulunduğu tarihsel şartları yansıttığı gibi, konu olarak da kendisine tarihi seçmiştir. Burada edebiyatın bir türü olarak tarih romanları üzerinde durulacaktır. Günümüz romanının bir keşif; tabiatın ve insanın tekrar tekrar keşfi olduğunu söyleyen Durali Yılmaz, bu keşifin, insan ruhuyla doğrudan ilintili bir keşif olup içinde gizli bir itirafı da taşıdığını belirtir. “Bazen baktığımız bir noktada gördüğümüz küçük ayrıntı asılın aslı oluveriyor ve ruhumuzu derinden sarsıyor. İşte bütün imkanlarını kullanan ilmin ulaşamadığı sır buradadır. Bunun içindir ki, her bakışta eşyayı yeniden keşfeden günümüz romancılarının eserleri bizi değiştirebiliyor. Her romanı bitirişimizde farkında olmadan yeni bir gözlük takıyor ve çevremize onunla bakıyoruz”.⁴⁹⁰ Bir yazın türü olarak roman bir tarihi evrimin ürünüdür. Buna karşılık kendisi de bu tarihi yansıtmış ve bir ölçüde de etkilemiştir.⁴⁹¹ Modern roman, burjuvazinin doğuşu, şehir hayatının karmaşıklaşması ve örf ve adetlerin değişmesiyle birlikte ortaya çıkmıştır. Aynı dönem, ulusal akımların ve ulusal kimlik arayışlarının başladığı bir dönemdir.⁴⁹²

Romanların bir türü de tarihsel romanlardır. Tarihi romanın birçok tanımı yapılmış ve buna binaen özellikleri belirtilmiştir. Etem Çalık, tarihi romanı, “bir devrin tarihi olaylarını, milletin adet, ahlak, gelenek ve göreneklerini vermek, bunları meydana getiren gerçek ve hayali tipleri canlı tutmak, romanın şartlarına bağlı kalmak suretiyle yazılmış eserler” olarak tanımlamıştır.⁴⁹³ Tural, ise tarih romanlarını, konusunu geçmişteki gerçek bir vak’aya dayandıran romanlar olarak adlandırmıştır.⁴⁹⁴ Alfred

⁴⁸⁷ Robert Stradling, *20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli*, s. 162.

⁴⁸⁸ “Eğitim Sistemi Dışında Tarihin Çıraklığı”, s. 71.

⁴⁸⁹ Etem Çalık, *Mustafa Necati Sepetçioğlu Hayatı Sanatı ve Eserleri*, (Atatürk Üniversitesi Basılmamış Doktora Tezi), Erzurum 1993, s. 379.

⁴⁹⁰ Durali Yılmaz, *Roman Sanatı ve Toplum*, İstanbul 1996, s. 59.

⁴⁹¹ Taner Timur, *Osmanlı-Türk Romanında Tarih, Toplum ve Kimlik*, İstanbul 1991, s. 194.

⁴⁹² T. Timur, *Osmanlı-Türk Romanı*, s. 194.

⁴⁹³ E. Çalık, *Mustafa Necati Sepetçioğlu*, s. 384.

⁴⁹⁴ Sadık Kemal Tural, “Tarihin Romanlaştırılması”, *Töre*, 59, (Nisan 1976), s. 15.

Döblin “tarihsel roman her şeyden önce bir romandır, tarih değil” diye belirtmiştir.⁴⁹⁵ Buna binaen Turgut Gögebakan da tarihsel romanı Döblin’in imlediği roman niteliği başta gelmek üzere, herhangi bir tarihsel dönemi ya da olayı gerçeğe yakın, ama sanatsal bir biçimde aktaran bir roman türü” olarak tanımlamıştır.⁴⁹⁶

Her toplumda tarihi romana sözlü gelenekten geçilmiştir.⁴⁹⁷ Roman sanatından önceki eski anlatı örneklerinde (vekayiname, şiir, destan, halk masalları vs.) efsanelerle gerçeğin iç içe geçtiği tarihin fantastik bir algılanışının bulunduğunu belirten A.Ö.Türkeş, “eski edebiyat zamandışı bir evrensellekle uğraşırken, bu yeni edebi tür zamanı da işin içine katıp, mitolojik ve dini zamanın yerine tarihi ve maddeci bir zaman algısını getirmiştir. Romanın daha ilk örneklerinde karşımıza çıkan bilinç ile zaman/meکان arasındaki ilişki, Locke’un izlerini taşır. Bireyin ancak geçmiş yaşantısı yoluyla kendi kimliğine ulaşabileceği düşüncesine paralel biçimde, roman sanatında da kahramanın kimliği ve kaderi, geçmişteki yaşantısı ve şimdiki zamandaki bilinçli varlığı ile birlikte ele alınmaya başlanır.”⁴⁹⁸

Tarihsel romanın öncüsü 1814’te yazdığı *Waverley*’i ile Walter Scott’dır.⁴⁹⁹ Zaman içinde bu türün pek çok dala ayrıldığı gözlemlenir. Scott, Balzac, Puşkin, Tolstoy gibi yazarların bağlı oldukları klasik tarihsel romanda, geçmiş bir döneme ilişkin toplumsal yaşam, kişi ve olaylar genellikle bilinen tarihsel gerçeklere dayanılarak anlatılırdı. Hem gerçek tarihi kişiliklerin hem de düş ürünü karakterlerin boy gösterdiği bu metinlerden farklı olarak, Alexander Dumas’ının izinde yürüyen ikinci önemli akım ise, hiçbir gerçeklik iddiası olmayan ve tarihi öyküsüne fon yapan "tarihsel serüven" romanlarıdır ki, Türk edebiyatında uzun süre popüler olan akım da bu olmuştur.⁵⁰⁰

Romanlar ders kitapları veya akademik eserlerde sunulandan daha keyifli bir tarih sunarlar. Tarih bilimi tarihi insandan soyutlarken romanlar tarihi, tarihsel olayların insanlar üzerindeki etkileriyle, somut insan çatışmalarıyla anlatır;⁵⁰¹ insan boyutunu iç

⁴⁹⁵ Turgut Gögebakan, *Tarihsel Roman Üzerine*, Ankara 2004, s. 13.

⁴⁹⁶ T. Gögebakan, *Tarihsel Roman Üzerine*, s. 15.

⁴⁹⁷ Orhan Koloğlu, “Tarih ve Sanatın Birlikteliği”, *Tarih ve Toplum*, 33/198, (Haziran 2000), s. 39.

⁴⁹⁸ A. Ömer Türkeş, “Romana Yazılan Tarih”, *Toplum ve Bilim*, 91, (Kış 2001-2002), s. 171.

⁴⁹⁹ A. Ö. Türkeş, “Romana Yazılan Tarih”, s. 166.

⁵⁰⁰ A. Ö. Türkeş, “Tarihî roman roman gibi tarih”, *Virgül*, 9, (Haziran 1998), s. 16.

⁵⁰¹ Fethi Naci, “Romancının İşi Tarih Değil Roman Yazmaktır”, *Hürriyet Gösteri*, 197-198, (Nisan-Mayıs 1997), s. 58.

dünyasıyla ön plana çıkarırlar.⁵⁰² Bu aslında edebiyatın diğer dalları için de geçerlidir.⁵⁰³ Bilimsel tarih ve okul tarih ders kitaplarında tarih, büyük adamların etrafında sergilenirken romanda ikincil figürler ön plandadır, büyük kişiler ancak edebi biçimin dokuduğu dramatik konu, onların sahnede görünmesini gerekli kıldığı zaman görünürler ki okuyucu artık bu büyük kişileri romandaki daha küçük karakterlerin gözleriyle görür.⁵⁰⁴

Romanlar, halkın ilgisini çektiği için ideolojik araç haline de getirilmişlerdir. Gögebakan, çeşitli örneklerle tarihsel romanın sadece sanatsal bir eser olmayıp, didaktik ve ideolojik yönleri olduğunu belirtmiştir.⁵⁰⁵ Türkeş'e göre de tarihi romanlar, yazar ve yayıncılarının üstlendikleri misyonu, metinlere yansıyan tarih algısını ve bu algının yazıldıkları tarihteki egemen ideoloji ile ilişkilerini neredeyse doğrudan yansıtır.⁵⁰⁶ Özellikle kitle iletişim araçlarının yokluğunda Cumhuriyetin kuruluş yıllarında romanlar ulusal kimlik ve devrimlerin aracı olarak kullanılmışlardır.⁵⁰⁷ Ortaya çıktığı andan bu zamana bütün tarihsel romanlar, şu ya da bu şekilde, genellikle hakim ulusal geleneğin kendisini meşrulaştırmak amacıyla biçimlendirdiği eski tarihsel bilginin harekete geçirilmesine dayanırlar. Cumhuriyetin ilk yıllarında “bir Türk dünyaya bedeldir” şiarını harekete geçirmek ve ulus devletin bu oluşturucu ideolojisini işlemek ise popüler edebiyatın tarihi roman koluna düşmüştü. Bunlardan “yüksek edebiyat” içinde değerlendirilmeyen, eleştirmenlerin ya da tarihçilerin ilgisini çekmeyen tarihsel serüven romanları, Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye’de en çok baskı yapan ve okunan kitaplardı. Üstelik bu romanların sonraki tarihlerde sinemaya ve çizgi romana

⁵⁰² Ayfer Yılmaz, “Tarihi Roman Üzerine”, *Bilge*, 24, (Bahar 2000), s. 44; P. Furrer, “Kurgusal İletişimde Osmanlı Tarihinin Yeniden Kurulması ve İrdelenmesi”, *Tarih ve Roman*, (Der. Bahriye Çeri), (İstanbul 2001), s. 83.

⁵⁰³ Nitekim Tarık Buğra’da tarihi ele alan edebiyatı, tarihin insanileştirmesi olarak görür. Bkz. *Bu Çağın Adı*, İstanbul 1990, s. 149.

⁵⁰⁴ Georg Lukacs’dan naklen T. Gögebakan, *Tarihsel Roman Üzerine*, s. 44.

⁵⁰⁵ T. Gögebakan, *Tarihsel Roman Üzerine*, s. 53-60.

⁵⁰⁶ A. Ö. Türkeş, “Romana Yazılan Tarih”, s. 195.

⁵⁰⁷ A. Ö. Türkeş, “Cumhuriyet Romanında Cumhuriyet Tarihi (1920-1970)”, *Tarih ve Toplum*, 33/198, (Haziran 2000), s. 45; Bahriye Çeri, “Cumhuriyet Romanında Osmanlı Tarihinin Kurgulanışı”, *Tarih ve Toplum*, 33/198, (Haziran 2000), s. 25. Yine Y. S. Karakışla’nın da belirttiği gibi “Tarihi roman, aslında tarihsel gerçeğin bir anlamda bir yeniden kurulması olduğu için ve de özellikle toplumdan çok bireye yönelik olduğu için, yani genelde karakterlerin üzerinde yoğunlaştığı için, çok önemli bir araç” tır. Bkz. Birsan Talay, “Tarihçiler Tartışıyor...Tarih ve Roman İlişkisi Üzerine”, *Tarih ve Toplum*, 33/198, (Haziran 2000), s. 6.

yaptığı etkiler de göz önüne alınırsa, bir kimlik oluşumunda ne kadar önemli oldukları ve bir tarih görüşünü nasıl yaygınlaştırdıkları kolaylıkla anlaşılacaktır.⁵⁰⁸

Romanlar yukarıda belirtildiği gibi, bir takım siyasal ve toplumsal gelişmelerden etkilenir ve bunu yansıtırlar. Nitekim 60'lı yıllarda dönemin siyasal atmosferi gereği Türk- İslam konulu romanların yayınlanması ve 90'lı yıllardan itibaren ülkemizdeki romanlarda artık toplumsal etkinin yanı sıra estetik özerkliğin de ön plana geçmesi ve postmodernizmin etkisiyle roman yazarının kendi söylediğinin tek gerçek olduğu iddiası yerine aynı romanda tarihe pek çok bakışın bir arada yapılmasını buna örnek verebiliriz.⁵⁰⁹

Türk edebiyatında tarih-roman ilişkisini ele alan hemen hemen bütün çalışmalarda ilk tarihi roman olarak Namık Kemal'in Cezmi (1880) romanı kabul edilmektedir.⁵¹⁰ Konusu XVI. yüzyılda geçen Cezmi adlı bu roman, "Türk değerlerini" öne çıkarışı ile yalnız kendine zaman olarak geçmişini konu edinen türün ilk örneği olmakla kalmıyor, tarihi romanın milli birlik ve beraberlik şuurunu yayma maksatlı "öğretici" kolunu da başlatmış oluyordu. Özellikle milliyetçi/muhafazakâr ideolojinin sahip çıktığı bu kolun başlıca temsilcileri Nihal Atsız, Necati Sepetçioğlu ve daha seçkin bir örnek olan Tarık Buğra'dır. Romanın içindeki tarihi araçsal, yalnız çıplak ideolojik manipülasyon amaçlı değil, bütünüyle amaç olarak gören, öyküyü tarihsel olayların çekiciliği üzerine kuran, ama o tarihi de sorgulamayı düşünmeyen, "tarihsel serüven" kolunun efsanevi ismi Abdullah Ziya Kozanoğlu, 20'den fazla romanıyla, türün Türk edebiyatındaki en önemli temsilcisiydi.⁵¹¹ Kozanoğlu, Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatının ilk tarihî macera romanı olan Kızıl Tuğ'da imparatorluktan uluslaşmaya geçişi simgeleyen Türkçülük ideolojisini yansıtmıştır.⁵¹² Bir çok romanı arasında, bugün onun adı hatırlanmadan bilinen Malkoçoğlu tiplemesi ve onun türevleri, uzun yıllar boyunca Türk sineması için de önemli bir kaynak haline gelmiştir. Yine tarihi kaynaklardan yola çıkıp, tarihi şahsiyetleri ete kemiğe büründüren hayali tarihi öyküleri ile Turhan Tan, Fazıl Tülbentçi, Reşad Ekrem Koçu, Oğuz Özdeş romanları ile

⁵⁰⁸ A. Ö. Türkeş, "Romana Yazılan Tarih", s. 194-195 ayrıca bkz. L. Cantek, *Türkiye'de Çizgi Roman*, s. 47 vd.

⁵⁰⁹ B. Çeri, "Cumhuriyet Romanında Osmanlı Tarihi", s. 19, 21.

⁵¹⁰ B. Çeri, "Cumhuriyet Romanında Osmanlı Tarihi", s.19.

⁵¹¹ A. Ö. Türkeş, "Tarihî roman roman gibi tarih", s. 16; "Romana Yazılan Tarih", s. 192-195.

⁵¹² A. Ö. Türkeş, "Orta Asya'dan gelen at ve kılıç sesleri", <http://www.pusula.com/virgul/sayfalar/17/689.htm> 15.10.2004; "Abdullah Ziya Kozanoğlu" <http://www.pandora.com.tr/sahaf/eski.asp?pid=35> 15.10.2004; "Romana Yazılan Tarih" s. 192-195.

türün en önemli yazarlarıdır. Bu romanların çoğu önce gazete ve dergilerde tefrika edilip yayımlanmış, birçok tefrika ise kitap olarak basılamamıştır. 1920'lerden 1965'e kadar, bu tarz tarihi romanların çok popüler olduğu görülmektedir. Daha sonra türün popülerliği sinemada sürmüştü, ama edebiyatta devam etmemiştir.⁵¹³ A.Ö.Türkeş bu klasik anlatı tarzına sıkı sıkıya bağlı tarihsel serüvenlerin özellikleri ile ilgili olarak şunları belirtir. “Üçüncü tekil kişi ağzından aktarılan, öykünün ve bol miktarda stereotipleşmiş kahramanın gerçekdışılığını, herkesçe bilinen tarihi olayları ve gerçek tarihi şahsiyetleri kullanarak aşmaya çalışan romanlarda basit bir dile, bol miktarda efsanevi ve folklorik motife yer verilirdi. Olay örgüsünün, karakterlerin, üslûbun; kısaca, edebî/estetik diye nitelenen roman öğelerinin önemi yoktu. Ama, genel olarak romanı okunur kılan önemli bir unsurun eksikliğinden bahsedemeyiz; öykü anlatımındaki başarı! Ne önemli düşünceleri ne ince ayrıntı anlatıları ne canlanan karakterleri vardır, yine de merakla okursunuz bu romanları. İçinizde çok eskilere dayalı bir heyecan, macera keyfi yaratırlar. Olup biten hiç bir şeye inanmazsınız, ancak gene de "ne olacak" diye sürdürürsünüz okumayı. Belki de yalnızca bu nedenle, 7'den 70'e herkese seslenmişler ve çok miktarda satış yapmışlardı”.⁵¹⁴ Tabi ki bunun yanında Kemal Tahir'in Marx'ın Asya Tipi Üretim Tarzı tespitlerinden yola çıkan bir tarihsel bakış açısıyla yazılan ve edebi olmaktan ziyade siyasi tartışmalara neden olan “Devlet Ana” ve Halikarnas Balıkçısı'nın sol tandanslı romanlarını da unutmamak gerekir.⁵¹⁵

Türk yazarları, 60'lı yıllardan başlayarak sosyal içerikli romanlar üretmeye ağırlık verince tarih/roman ilişkisinde bir suskunluk başlamış ve bu suskunluk dönemi 1985 yılında Orhan Pamuk'un Beyaz Kale'si ile sona ermiştir.⁵¹⁶ Ancak Türkeş, gerek çeviri olsun gerekse ülkemizde de benzeri eğilimlerden dolayı yazılan ve son zamanlarda çoğalan bu romanların postmodern tarihi romanlar ya da daha çok tarihsel fanteziler olabileceğini belirtir. Türkeş bu eserlerde kurmaca ve gerçeğin iç içe geçtiğini, birbirine karıştığı, karışıklığı yaratan en önemli nedenin, metinlerin yaşamışlığı tarihçe doğrulanan insanlar üzerine kurulmasında olduğunu belirtir.⁵¹⁷ “Postmodern düşünce kendisini tarih ve romanın kurmacalığı, sabit anlamların reddi, kuşku ve belirsizlik üzerine inşa ederken, tüketim anında tuhaf biçimde tersi bir durum

⁵¹³ A. Ö. Türkeş; “Tarihî roman roman gibi tarih”, s. 16

⁵¹⁴ A. Ö. Türkeş; “Tarihî roman roman gibi tarih”, s. 16; “Romana Yazılan Tarih”, s. 195.

⁵¹⁵ A. Ö. Türkeş, “Romana Yazılan Tarih”, s. 198-201.

⁵¹⁶ A. Ö. Türkeş, “Romana Yazılan Tarih”, s. 207-208; “Tarihî roman roman gibi tarih”, s. 17.

⁵¹⁷ A. Ö. Türkeş, “Romana Yazılan Tarih”, s. 190.

yaşanıyor ve sadece tarihi romanlar okuyarak edindiği tarihi bilgileri doğru ve yeterli bulan tarih tutkunları çıkıyor ortaya; bu tarz roman ve filmlerin tarihi metinlerden çok daha kalıcı ve geçerli etkileri var”.⁵¹⁸ Özellikle Osmanlı’nın 700. yüzyılı münasebetiyle başlayan tarihi ilgide popüler tarih bu arada tarih romanları önemli patlama yaşamıştır. Uzuner’e göre ise bunun nedenlerinden birisi, tarihimizin resmi ve kapalı söylemidir. “Artık hem yerli hem de yabancı yazarların bazan kurgusal öğelerle süsleyerek yazdığı tarih romanları, yüzyılların gerçeğe yaklaşma ve gizemi açma özleminin bir sonucu sanıyorum. Bu açıdan bakılınca tarihi ve biyografik romanlara gösterilen ilgi son derece olumlu bir olay”.⁵¹⁹ Koloğlu, küreselleşme söylemlerinin güçlendiği günümüzde tarihe bakışın ve bilgilenişin bilimsel yayınlardan daha çok popüler tarih olan roman ve filmler aracılığıyla olduğuna dikkat çekerken bunu “tarihi insanlardan koparmanın, toplumsal bellekten silmenin olanaksızlığı karşısında bu yöntem, yoksa bir yozlaştırma aracı olarak mı kullanılıyor? Sosyo-ekonomik yapısını sağlam temele oturtmuş toplumlarda bilimsel araştırmanın bir doygunluğa erişmesi, dolayısıyla tarihi/popüler roman ve gösterinin daha büyük gelişme göstermesi anlaşılabilirse de, bizimki gibi henüz geçmişini tam belirleyememiş toplumlarda tarihi roman ve türevlerinin bilimsel çalışmaları aşan bir yoğunluk kazanması başka bir bakış açısını gerektiriyor”.⁵²⁰ diye endişesini dile getirir. Mesela Leslie P. Peirce’nin Harem ile ilgili bilimsel eseri gerek medyada gerekse halkımız arasında ilgi çekmemesine rağmen, Ann Chamberlin’in Safiye Sultan adlı romanı daha çok yer işgal etti. Bu bağlamda biyografik ve otobiyografik eserlere ilginin de son zamanlarda tarih romanlarına benzer bir ilgiye mahzar olduğunun belirtilmesi gerekir. Koloğlu’nun belirtilen kaygılarına karşılık Türkeş ise “belki de sistematik bir yozlaştırmadan çok, yozlaşmış bir yaşantının ve şimdiki “an”la baş edemeyip zaman ve mekandan yoksun bir tarihi ana kaçma arzusunun etkileri var popüler kültür ürünlerinde” der.⁵²¹

Konumuz bağlamında belirtilmesi gereken en önemli husus tarihsel roman ve tarihsel gerçeklik ilişkisidir. Bir çok tarihi roman genellikle tarihsel gerçekliğe uymadığı yönünde eleştiriye maruz kalır. Bu konuda bir çok görüş ileri sürülmüştür. Öncelikle tarihçi ile tarihi roman yazarı arasında benzer ve farklı yönleri bilmek gerekir. Tarihçi

⁵¹⁸ A. Ö. Türkeş, “Romana Yazılan Tarih”, s. 211.

⁵¹⁹ Buket Uzuner’le Yapılan Röportaj,

http://www.turkiyeonline.com/roportajlar/kitap/buket_uzuner.php?album_id=02.06.2004

⁵²⁰ O. Koloğlu, “Tarih ve Sanatın Birlikteliği”, s. 39.

⁵²¹ A.Ö. Türkeş, “Romana Yazılan Tarih”, s. 208-209.

gibi tarihi roman yazarının da geçmişi anlatırken, inandığı değerler, içinden söküp atmadığı saplantılar, duygularının şekillenmesinde belli başlı etkenler olup, yaşadığı dönemin etkin düşünceleri ve fikir akımları onun bakış açısına yön verir.⁵²² Jörn Rüsen'e dayanarak tarih bilincini şimdiki zaman ile geçmiş arasındaki bağlantının sağladığına değinen Priska Furrer, "modern edebiyat kuramında, romanın en az iki zamana yönelik olması, değişik zaman süreçleri arasında bir gerginlik kurması tarihsel roman türünü oluşturan nitelik sayılır. Tarihsel anlatıların, aynı zamanda akademik, historiografik olanlarının her türünde, zamanlar arası salınım söz konusudur. Bu salınım, olayların yazıya döküldüğü zaman dilimi ile, olayların yaşandığı zaman arasındaki uzaklıktan bile kaynaklanır".⁵²³ Dolayısıyla hem tarihçi hem de romancı geçmişi konu edinirken bugününü ve bugününün toplumunu yazar.⁵²⁴ Roman yazarının tarihçi gibi bugünden, çağının olaylarından, düşünce ve değerlerinden etkilenerek eserini yazmasından dolayı, çağının aynası kabul edilmektedir. Eserleri aracılığıyla içinde yaşadığı toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri hakkında ipuçları verirler. Bu yüzden, devir araştırmaları yapan bilim adamları, romanlardan yararlanır ve buralarda ortaya konulan ipuçlarını değerlendirirler.⁵²⁵ Görüldüğü gibi tarihçi ile tarih romanı yazarı bu konuda benzeşirler. Ancak, tarihçi geçmiş döneme ait bir olayı, objektif olma iddiasıyla, belgelere bağlı kalarak ve kronolojik bir sistem içinde anlatır. Tarihi roman yazarı ise, objektif olma iddiasında olmadan hür bir şekilde tarihçinin sunduğu malzemeyi, duyduklarından ve efsanelerden elde ettikleriyle muhayyilesinde yoğurur, tarihi malzemeyi insana ait duygularla, yaşama tarzıyla şekillendirerek karşımıza çıkarır.⁵²⁶ Tuncer, "... edebiyatçı için, günlük hayatın gerçekleri ve tarihin gerçekleri, birer malzeme olmaktan öteye mana taşımaz. Oyun yazarı, hikayeci ve romancı elde ettiği ham maddeyi, kendi dünyasında şekillendirir ve işler. Bu işleyişte edebi yaratmanın sihrini kullanır; bir tarihçi edasıyla karşımıza çıkmaz, çıkması da beklenemez. Çünkü, roman gerçeği ile tarih gerçeği farklı farklı şeylerdir. Yazar, tarih gerçeğinden yararlanarak, romancı hürriyetiyle karşımıza çıkar" der.⁵²⁷ Bir tarih kitabı

⁵²² D. Yılmaz, *Roman Sanatı ve Toplum*, s. 73.

⁵²³ P. Furrer, "Tarihsel Romanda Tarih Bilinci", s. 28.

⁵²⁴ B. Talay, "Tarih ve Roman İlişkisi Üzerine", s. 4-5.

⁵²⁵ Gıyasettin Ayaş, "Batılılaşma Maceramızda Türk Romanına Yansıyan Tipler –II-" *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22/ 3, (Ankara 2002), s. 220.

⁵²⁶ Yakup Çelik, "Tarih ve Tarihi Roman Arasındaki İlişki Tarihi Romanda Kişiler", *Bilig*, 22, (Yaz 2002), s. 54-55, 63; E. Çalık, *Mustafa Necati Sepetçioğlu*, s. 388.

⁵²⁷ Hüseyin Tuncer, *Edebiyat Araştırma ve İncelemeleri*, İzmir 1994, s. 162.

belgelere dayalı ilmi gerçekliği ile değer kazanırken tarihi romanda birinci derecede önemli olan özellik, vak'anın bütünlük içinde estetik incelikle yeniden işlenmesidir.⁵²⁸ İlhan Alemdar'a göre tarihi roman yazarının, tarihi sahneleri, diyalogları kendi edebi üslubuyla aktarması, hatta yeniden yaratması gerekir.⁵²⁹ Amin Maalouf da "roman yazarı tarihi olduğu gibi, yani gerçekteki gibi aktarmaya mecbur değildir, yalnızca gerçeğe benzetmeye çalışır." der. Maalouf, kendi çalışmalarından örnek vererek "öykünün gidişatına uygun olduğunu düşündüğüm bölümleri ekliyorum, gerçekte olmasa da. Bunlar bazen gerçekle örtüşebiliyor; o dönemin temel imajına ters düşmeyecek şeyler ekliyorum." der ve ekler: "Tarihi roman bir dönemi olduğu gibi anlatmayı amaçlamaz, olaylar karakterler etrafında gelişir".⁵³⁰

Burada tarihle tarihsel roman arasındaki en önemli ayrımlardan birisi de karakterler sorunudur. "Tarihi romanda her insan tipi romanın kahramanı olabilir. Tarih metinlerinde durum böyle değildir. Tarihi romanlarda bilginin sunulma tarzı, kahramanların kendi aralarındaki insani ilişkiler çevresinde dile getirilir. Tarihi romancılar, tarihsel gerçeklik içerisinde yer almayan kahramanları yaratma hakkına da sahiptir".⁵³¹ Aynı zamanda romancı gerçek tarihi şahsiyetleri ele alsın da onları belgelerdeki gibi değil, bu insanları zaaflarıyla, sevinçleri ve acılarıyla, iyi ve kötü huylarıyla, sevapları ve günahlarıyla ele alır.⁵³² Bu doğaldır. Çünkü romancı sanat eseri ortaya koyabilmek tarihçi belgeleri konuşturmak için çalışır.⁵³³ Bu durumda tarihi roman, tarihin yeniden yansımaları değil, geçmişin fiksiyon yardımıyla yeniden yorumlanmasıdır.⁵³⁴ Bununla birlikte roman tarihsel gerçekliği sunmamakla beraber inandırıcı olmalı yani gerçeğe benzemelidir ki bunun için "tarihi roman yazarı hangi dönemi yazacaksa o dönemin tarihini, dini hayatını, sosyal yapısını, fikir ve sanat hususiyetlerini iyi bilmelidir".⁵³⁵

⁵²⁸ A. Yılmaz, "Tarihi Roman Üzerine", s. 44.

⁵²⁹ İlhan Alemdar, "Boğazkesen", *Tarih ve Roman*, (Der. Bahriye Çeri), (İstanbul 2001), s. 103.

⁵³⁰ Şenel Gerçek, "Boğazkesen: Boğazkesen ve Tarihsel Roman" *Tarih ve Roman*, (Der. Bahriye Çeri), (İstanbul 2001), s. 45.

⁵³¹ Y. Çelik, "Tarih ve Tarihi Roman Arasındaki İlişki", s. 64.

⁵³² E. Çalık, *Mustafa Necati Sepetçioğlu*, s. 390.

⁵³³ E. Çalık, *Mustafa Necati Sepetçioğlu*, s. 389.

⁵³⁴ Y. Çelik, "Tarih ve Tarihi Roman Arasındaki İlişki", s. 64; Konur Ertop; "Romancılığımızda Tarihe Yaklaşım", *Hürriyet Gösteri*, 197-198, (Nisan-Mayıs 1997), s. 62.

⁵³⁵ E. Çalık, *Mustafa Necati Sepetçioğlu*, s. 391. Tarihi romanın yazım aşamaları, tarihi romanın tarihi gerçeklik ilişkisi için dipnotlarda belirtilen eserler dışında ayrıca bkz. S. Tural, "Tarihçinin Edebiyat Dünyasından Alması Gerekenler", *Fırat Üniversitesi Tarih Metodolojisi ve Türk Tarihinin Meseleleri Kollokyumu 21-26 Mayıs 1984 Bildiriler*, (Elazığ 1990), s. 211-221; "Tarihi Roman ve Atsız'ın Tarihi Romanları Üzerine Düşünceler", *Atsız Armağanı*, (İstanbul 1976), s. 93-130.

Edebiyatı tarihin pozitif bir izdüşümü olarak görmemek gerektiğini belirten Korat,⁵³⁶ romanın da bir edebi tür olarak tarihsel gerçekliğe uygunluğuyla değil, edebi ölçülerle değerlendirilmesini savunmaktadır. “Tarihî bir gerçeği incelemek bir insana bunun romanını yazma fikri verebilir, ama edebiyat adına yapılan bu çalışmanın tarih ölçütleriyle değil edebiyat ölçütleriyle değerlendirilmesi kaçınılmazdır”.⁵³⁷ Ancak bununla beraber romancının tarihî zemin üzerinde kurduğu ama sözü edilen tarihsel dönemle bağdaşmayan, anakronik yapıtları da kabul edilebilir bulmamaktadır. “Roman ne gerçekliğe sonsuz sadakatte, ne de onu olduğu gibi bozma eyleminde saklıdır. İster sadık, ister bozguncu olsun, roman, edebiyatın ölçütleri içinde yaratılır”.⁵³⁸ Türkeş ise, “bir romanı elbette estetik ölçütlere göre değerlendirmek gerekir, ama içerik ve ideoloji de bu ölçütlerden ayrı tutulamaz; tarihî şahsiyetlerin ve tarihî olayların resmi geçit yaptığı tarihsel romanlardan yansıyan tarih ve ideolojinin okuyucudaki karşılığı, romanın estetik bütünlüğünün bir parçasıdır. Eğer bir kurmacalık söz konusuysa, romancı tıpkı bir bilimkurgu kitabı gibi, kurmacalığını bildiren, ama bu kurmacayı metnin iç gerçekliği olarak yeniden kurmayı sağlayan bir yöntemle/beceriyle yazabilir kitabını” diye görüşlerini belirtir.⁵³⁹ Türkeş bir başka yazısında ise “yazar bir tarihi şahsiyete kurmaca değerler yüklediği anda, aynı şahsa ilişkin okuyucudaki bilgiler direnişe geçmeye başlar (elbette, bu olumlama etkisi de yapabilir). O andan itibaren metin ve okuyucu arasındaki bağ edebî/estetik olmaktan çıkıp, teorik/ideolojik bir çatışmaya dönüşür. Hele yazar dilsel bir güzellik de yakalayamamışsa metnin roman olarak okunduğu unutulur”.⁵⁴⁰ Hugo Aust’a göre, tarihsel romanların işlevinin tarihi öğretmek, yeniden canlandırmak ve eğlendirmek olduğuna dikkat çeken Gögebekan, böylece tarihsel roman yazarının hareket noktasının diğer roman türlerinin yazarlarından daha farklı olduğu şeklinde bir yoruma gidilebileceğini öncelikli amacın tarih aracılığıyla bir takım mesajlar iletilmesi olunca estetik unsurların ikinci planda

⁵³⁶ G. Korat, “Romanda Üç tutum ve Tarih”, *Tarih ve Roman*, (Der. Bahriye Çeri), (İstanbul 2001), s. 67.

⁵³⁷ G. Korat, “Tarih romancılığı sorunu”, <http://www.pusula.com/virgul/sayfalar/24/998.htm> 15.10.2004.

⁵³⁸ G. Korat, “Tarih romancılığı sorunu”; “Romanda Üç tutum ve Tarih”, s. 75. “Romanın Roman oluşu ‘tarihi bozmak’ veya ‘tarihi yansıtmak’ gibi iki bilimsel kavrama indirgenmemelidir. Romanı roman yapan şey estetiksel kategorilerdir”.

⁵³⁹ A. Ö. Türkeş “Roman Tarihe Sığıırken”, <http://www.pusula.com/virgul/sayfalar/25/1054.htm> 15.10.2004.

⁵⁴⁰ A. Ö. Türkeş, “Tarihî roman roman gibi tarih”, s. 18.

kalmasının kaçınılmaz olduğunu belirtir.⁵⁴¹ Görüldüğü gibi roman için estetik unsurlar önemli olmakla beraber ideolojik etkiler de yaratabilmektedir.

Şüphesiz tarih-roman tartışmalarında verilebilecek en güzel örnek Nedim Gürsel'in Boğazkesen adlı romanıdır. Resmi tarih söylemine ters düşen ve adeta alternatif bir tez üreten, Fatih'i tarih kitaplarında belirtilen karakterine ters düşen bir şekilde, onu şiddet ve eşcinsel yönleriyle ön plana çıkararak bu roman, bu yönleriyle çeşitli tepkilere maruz kalmış ve tarih-roman-tarihsel gerçeklik bağlamında yapılan tartışmalarda önemli bir yer edinmiştir.⁵⁴²

2.6.5. Biyografiler, Hatıratlar, Seyahatnameler

Son yıllarda çokça ilgi gören ve zevkle okunan, insanların geçmişe bakışını etkileyen faktörler arasında bazı önemli tarihsel kişilerin biyografisi ve otobiyografileri ile yine özellikle yakın dönemin tarihsel olay ve kişileriyle ilgili anılar/hatıratlar ve de gezilen görülen yerlerle ilgili seyahatnameler de vardır. Bunlara Yusuf Hikmet Bayur'un Atatürk: Hayatı ve Eseri; Şevket Süreyya Aydemir'in Tek Adam, İkinci Adam, Menderes'in Dramı adlı biyografik eserleri ve yine mesela İ. İnönü, C.Bayar, K.Karabekir, Ali Fuat Cebesoy, F.Altay, Afet İnan vs. hatıratlarını örnek olarak gösterebiliriz. Bu eserler, tarihçilerin yazdıkları bilimsel eserler ve okul kitaplarına göre, insan unsurunu, acıları, sevinçleri ile yansıtırlar. Ayrıca bu eserler insanlar için okullarda öğretilmeyen, değinilmeyen gerçekler içerdiği izlenimi içerir. Ortaylı, "tarihsel biyografi, "tercüme-i hal" değildir. Sadece bir tarihi dönemi açıklamak, tarif etmek için çizilen tablonun bir unsuru da değildir. Aksine, başlı başına bir tarihi dönemi yansıtan bir abidedir. Bizce bu abide, T.Carlyle'in kastettiği, rolü abartılmış abide değildir. Tespit edebildiğimiz mazideki insanların her biri, tarihin bir bölümünü temsil etme potansiyeline sahiptir" der.⁵⁴³ Tabii ki gerek biyografi ve gerekse otobiyografilerde bu eserleri yazanın duygusal yönleri, dünya görüşü vs. den etkilenerek yazılırlar ve tarihsel gerçekliği bire bir yansıtmazlar. Paul Thompson otobiyografilerle ilgili olarak, "basılmış otobiyografiler tek yönlü iletişim sağlarlar ve içerikleri okuyucuların zevkleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Mahrem bilgi

⁵⁴¹ T. Gögebakan, *Tarihsel Roman Üzerine*, s. 53-54.

⁵⁴² Bu tartışmalar için bkz. *Tarih ve Roman*, (Der. Bahriye Çeri), İstanbul 2001.

⁵⁴³ İ. Ortaylı, "Türk Tarihçiliğinde Biyografi İnşası ve Biyografik Malzeme Sorunsalı", *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e, Problemler, Araştırmalar, Tartışmalar*, (İstanbul 1998), s. 63.

içermezler. Eğer samimilerse, aynen bir aktörün sahnede ya da filmde olduğu gibi, bir dinleyici grubunun varlığının farkında olarak samimidirler. Kamusal birer itirafname olarak kontrollüdürler; yazar gerçekten de uygun olmadığını düşündüğü şeyleri nadiren anlatır” diyerek bunların zaaflarını dile getirir.⁵⁴⁴ Keza hatıratlarda aynı durumdadır. Bazı konularda taraflı olunacağı yani hatıratı yazanın kendisiyle ilgili bilgilerde abartılı ve yanlış bilgiler verme dolayısıyla çok yönlülük yerine tek yönlülük olasılığı vardır. Bazen hatıratlara yazıldığı veya yayınlandığı dönemde müdahaleler de olur. Mesela A.Ağaoğlu'nun Serbest Fırka Hatıraları'nın 1950 öncesinde çıkan ilk baskısı ile 1969 baskısı arasında bazı parçalar yayınlanmamıştır. H.Rahmi Apak'ta 1942'de yayınlanan bir eserinde söylemekten çekindiği noktalar olduğunu 1957'de yayınlanan bir eserinde belirtir. Hatta bazen hatıralar mesela H.Edip Adıvar'ın Türk'ün Ateşle İmtihanı gibi dönemin siyaseti ile uyuşmadığından yasaklanabilmektedir.⁵⁴⁵ Bunun yanında aynı tarih eserlerinde gördüğümüz gibi aynı olay farklı kişilerin hatıratlarında farklı biçimde yer almaktadır “Mesela, Sovyet Rusya ile 16 mart 1921 tarihli Moskova antlaşması'nın müzakerelere katılan Türk heyetinin üç üyesi, Ali Fuat Paşa (Cebesoy), Rıza Nur Bey ve Yusuf Kemal Bey (Tengirşenk), yaşadıkları olayları farklı şekillerde yazmışlardır”.⁵⁴⁶

Tarih bilincinin oluşumuna yardımcı olabilecek bir diğer edebi tür de seyahat kitapları, seyahatname ya da günümüzde kullanılan şekliyle gezi kitaplarıdır. “Seyahatname, bir seyyahın gezip gördüğü yerler hakkındaki izlenimlerini anlattığı eserdir”.⁵⁴⁷ Seyahatnameler bazen hatıratlarla karıştırılırsa da farklıdır. Seyahat kitaplarında hatıratdaki gibi olaylar, belli kişiler ve anılar değil öncelikle coğrafyalar temel olarak alınır.⁵⁴⁸ “Gezi eserleri sayesinde insanlar bilmedikleri yurt ve dünya köşelerini öğrenme; tanımadıkları yabancı millet ve uygarlıkları tanıma şansı yakalarlar. Ülkeler, şehirler, köyler, denizler, ıssız tabiat köşeleri, yollar, farklı medeniyetler ve yaşama şekilleri seyyahın bakışıyla okuyucunun gözünde canlandırılır. Haritadaki bilinmeyen bir nokta okurun gözünde seyahatnameler sayesinde canlı, hayat dolu bir sayfa olarak açılır. Seyahat eserlerinde insanların ve ulusların ilgi çekici özelliklerini,

⁵⁴⁴ P. Thompson, *Sözlü Tarih*, s. 93.

⁵⁴⁵ T. Baykara, *Tarih Araştırma ve Yazma Metodu*, s. 55-57.

⁵⁴⁶ Kamuran Gürün, “Tarih ve Hatırat”, *Bellekten*, LX/227, (Ankara 1996), s. 230.

⁵⁴⁷ Baki Asiltürk, *Osmanlı Seyyahlarının Gözüyle Avrupa*, İstanbul 2000, s. 17.

⁵⁴⁸ B. Asiltürk, *Osmanlı Seyyahları*, s. 17; “Türk Edebiyatında Gezi Kitapları Bibliyografyası” *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, 2, (İstanbul 2000), s. 209.

zevk ve alışkanlıklarını, gelenek ve göreneklerini, kültürlerini türlü yönleriyle bulmak mümkündür. Bu bakımdan gezi yazılarını, çok güvenilir olmamakla birlikte tarih, coğrafya ve sosyoloji bilimlerini destekleyen belgeler olarak değerlendirmek de mümkündür”.⁵⁴⁹ Bu eserler ayrıca gözleme dayalı tarihi bilgiler de verirler.⁵⁵⁰ Bu eserler “çok kere yabancı bir ülkeyi tasvir ettiklerinden, seyyahlar, orada, kendilerince enteresan gördüklerini yazmışlardır. Bazen o millettten birinin göremeyeceği veya yazamayacağı bir şeyi bulup çıkarmışlar, bazen de eseri cazip kılmak için, mubalagaya kaçmışlardır. Hatta seyahatnamelerin bir kısmında, diğer eserler veya önceki seyyahlardan alınan pasajlar, seyyahın kendi intibai veya görüşü gibi aktarılmıştır”.⁵⁵¹ Aynı zamanda seyyahların kendilerine kılavuzluk eden veya yanlarında bulunan kişilerin önyargılarından etkilenmeleri ve onların gözleriyle çevreye baktıklarını belirtmek gerekir. Mesela Osmanlı ile ilgili eser yazan yabancı seyyahların pek azının Türkçe bildiğini, bilgi aldıkları kişilerin her dediklerine çoğunlukla bağlı kaldıklarını, zaman zaman duydukları şeyleri de yanlış anladıklarını belirtmek gerekir.⁵⁵² Bu eserler merak duygusunu kamçılarlar. Sadece başka ülkelerle ilgili değil bizim ülkemizle, geçmişimizle ilgili yabancı seyyahların eserleri de ilğimizi çekerler. Çünkü yaşadığımız toplum ve geçmişimiz bize doğal olarak görülebilirken seyyahlar dışarıdan bir gözlemci olarak bizim göremediğimiz ilginç, dikkat çekici noktalara dikkat çekerler. Bu tür eselere dünya ve Türk tarihinden birçok örnek verebiliriz. Marco Polo'nun Seyahatnamesi, Goethe'nin İtalya Seyahatnamesi, Stendal'in Roma, Napoli ve Floransa, Lamartin'in Doğuya Seyahat, Herman Hese'in Doğu Yolculuğu, İbn-i Fadlan'ın Seyahatnamesi, Evliya Çelebi Seyahatnamesi, İbn-i Batuta Seyahatnamesi, Radloff'un Sibiryaya.⁵⁵³ Günümüzde de yazarlarımızın mesela Buket Uzuner'in Amerika'ya ilişkin izlenimlerini anlattığı New York Seyir Defteri gibi gezilerle ilgili kitapları vardır. Bunlar şüphesiz bugünün ve yarının okuyucularının bir tarihsel, kültürel ve coğrafi bilinç edinmelerinde yardımcı olacaktır.

⁵⁴⁹ B. Asiltürk, *Osmanlı Seyyahları*, s. 17.

⁵⁵⁰ T. Baykara, *Tarih Araştırma ve Yazma Metodu*, s. 59.

⁵⁵¹ M. S. Kütükoğlu, *Tarih Araştırmalarında Usûl*, s. 24-25.

⁵⁵² Heath W. Lowry, *Seyyahların Gözüyle Bursa (1326-1923)*, (Çev.Serdar Alper), İstanbul 2004, s. 11-12.

⁵⁵³ Bu eserler için Baki Asiltürk'ün yukarıda belirtilen eserlerine bakılabilir.

2.6.6. Tarih Konulu Çizgi Romanlar

Modern çağın önemli kitle anlatım araçlarından biri olan çizgi roman, çağdaş kültürü oluşturan unsurlardan birisidir. Modern çağda oluşmuş yeni bir sanat türü olup birçok ülkede bir sanayi koludur. Çizgi roman “birbirinden tamamıyla farklı iki ana ögenin, yazı ve çizginin birleşmesiyle gerçekleşen bir anlatım sanatı şeklinde veya elle çizilmiş ve belirli bir süreklilik içinde ardarda gelen, bir metinle bütünleşen ve basılı olan resimlerden oluşan anlatım biçimi” diye tanımlanabilir.⁵⁵⁴

Çizgi roman sanatı, her toplumda farklı gelişim göstermiş bir sanat türüdür. Toplumlar arasındaki sosyo-kültürel farklılıklara bağlı olarak, her ülkenin çizgi romana yaklaşımı değişimler gösterir. Çizgi roman sanatı önemli ölçüde kurgularını güncel ve tarihi olaylardan, iş yaşantısından, okuldan ya da insan ilişkilerinden, kısacası insan yaşamının içinden seçtiği için ait olduğu toplumun kültürü ve yaşam tarzıyla yakından ilişkilidir. Bu nedenle çizgi roman sanatı konularını seçtiği olayların etkisiyle zaman zaman kimlik değiştirmiş, saldırgan, içe kapanık, gerçekçi, eleştirel, dışavurumcu vb. roller edinmiştir.⁵⁵⁵

Çizgi roman bir anlamda günümüzün masal anlatım biçimi sayılabilir. Tıpkı masallarda olduğu gibi çizgi romanların kahramanları da yaşlanmaz, ölmez ya da hayvanlar ve bitkiler, insanlar gibi konuşur, davranır. Olağanüstü olaylar olur, gerçekte düş iç içe geçer. Bu özellikleriyle çizgi roman tıpkı masallar gibi, hem eğlendirir hem de bazı dersler verir.⁵⁵⁶ Ünlü Karaoğlan çizgi romanının yaratıcısı Suat Yalaz’ın da belirttiği gibi “resimli roman popüler bir sanattır, halka inmiş bir sanattır opera, bale gibi çok elit bir tabakanın ilgilendiği bir sanat kolu değildir”.⁵⁵⁷ Yapılan araştırmalar çizgi roman okuyucularının ağırlıklı olarak 25 ile 40 yaş arasında olduğunu göstermiştir.⁵⁵⁸

⁵⁵⁴ L. Cantek, *Türkiye’de Çizgi Roman*, s. 21-22; “Türkçe’de Yayınlanan Çizgi Roman Yazıları Bibliyografyası (1972-1996)”, <http://www.ilet.gazi.edu.tr/~cantek/bib.html> 01.02.2004 ve diğer tanımlar için bkz. “Türkiye’de Çizgi Roman Üzerine Kısa Bir Değerlendirme” <http://www.ilet.gazi.edu.tr/~cantek/cr.html> 01.02.2004.

⁵⁵⁵ Elif Varol, *Uzakdoğu Kültüründe ‘Japonya Örneğinde’ Çizgi Roman Sanatının Gelişimi ve Bir Çizgi Roman Denemesi*, Yüksek Lisans Sanat Eseri Çalışması Raporu, Ankara 2003, http://www.anime.gen.tr/inceleme/detay_tez_onsoz.html 28.04.2004.

⁵⁵⁶ Gökhan Tok, “Çizgi Dünyada Serüvenler”, <http://www.biltek.tubitak.gov.tr/cocuk/00/aramak/cizgidunya.pdf> 30.04.2004.

⁵⁵⁷ Meltem Özgün-Ege Görgün, “Bir Yaratıcı Suat Yalaz Bir Kahraman Karaoğlan”, *Hürriyet Gösteri, Sanat Edebiyat Dergisi*, 238, (Haziran 2002), s. 73.

⁵⁵⁸ Bahadır Zaimoğlu, “Eski Dostların Yeni Yuvası:Lâl Kitap”, *Hürriyet Gösteri, Sanat Edebiyat Dergisi*, 238, (Haziran 2002), s. 71.

Çizgi romanlar içinde tarih bilincini etkilemede tarihi çizgi romanlar önemli bir yer tutar. Suat Yalaz'ın Karaoğlan; Sezgin Burak'ın Tarkan; Abdullah Turhan'ın Kara Murat ve Tolga; Ayhan Başoğlu'nun Malkaçoğlu bunlardan bazılarıdır.⁵⁵⁹ Bu tarihi çizgi romanlar bazen gazetelerde bazen de ayrı bağımsız olarak yayınlanmışlardır. Bazen de çocuklara hitap eden Tercüman Çocuk, Milliyet Çocuk veya Türkiye Çocuk gibi dergilerde yer almışlardır. 1950'lerde başlayıp, 70'lerde doruğa çıkan çizgi roman yayıncılığı 1980'lerden itibaren düşüşe geçmiştir. Televizyon, bilgisayar, atari, magazin dünyasının zorlamaları ve ebeveynlerin maalesef çizgi romana olumsuz bakmaları şeklinde özetlenebilecek kültürel yaklaşım, çizgi romanların satışlarının düşmesine neden olmuştur. Türkiye'deki çizgi roman yayıncılığı 1990 yılında susmuş ve bu suskunluk 1995'e kadar sürmüştür.⁵⁶⁰

Aynı tarihsel romanlar gibi çizgi romanlarda kendini oluşturan kültürel ve siyasal yapıdan bağımsız değildir. Bu yazılı ve çizgili serüven romanları yani popüler kültürün bu örnekleri devlet kontrolü altında varolabildikleri için resmi ideolojinin araçları olmaktan kurtulamamışlardır.⁵⁶¹ Türkiye'de çizgi romanlar üzerine çalışmaları bulunan Levent Cantek, altmışlı yılların tarihi anlatılar bakımından altın yıllar olduğunu belirterek⁵⁶² bunun yaygınlaşmasındaki belirleyici olan zihniyeti şöyle açıklar: “Çünkü Karaoğlan (ya da diğerleri), geçmişe ait olmaktan ziyade günün soru(n)larını geçmişte inşa eden (geçmiş şimdileştiren) ve çatışmaların anlatı aracılığıyla giderilmesine imkân tanıyan güne dair kahramanlardır. Popülerleşmelerin nedeni güne hakim olan zihniyeti yakalamış olmalarıdır”.⁵⁶³ Tarihi anlatıların 60'lı yıllarda popülerleşmesinde dönemin hakim zihniyeti olan milliyetçilik ki payı büyüktür. İkinci etken erotizmdir.⁵⁶⁴ Mesela Karaoğlan'ın popülerleşmesinde düşman Batı'yı kadın bedenine indirilmiş bir şekilde karşısına alıp fethetmesi ona haddini bildirmesi önemli bir rol oynamıştır.⁵⁶⁵ Kara Murat çizgi romanı da milliyetçilikle erotizmi birleştirerek popüler olmuştur.⁵⁶⁶

⁵⁵⁹ Ege Görgün, “Çizgi Romanın Türkiye Serüveni”, *Hürriyet Gösteri, Sanat Edebiyat Dergisi*, 238, (Haziran 2002), s. 68.

⁵⁶⁰ E. Görgün, “Çizgi Romanın Türkiye Serüveni”, s. 67-68.

⁵⁶¹ L. Cantek, *Türkiye'de Çizgi Roman*, s.47-51.

⁵⁶² Bu dönemle ilgili tarihi çizgi romanlarla ilgili faaliyetler açısından bkz. L. Cantek, *Türkiye'de Çizgi Roman*, s. 169-185; “Türkiye'de Çizgi Romanın Umumi Manzarası” *Çizgili Hayat Kılavuzu, Kahramanlar, Dergiler ve Türler*, (Der.Levent Cantek), (İstanbul 2004), s. 31-34.

⁵⁶³ L. Cantek, “Türkiye'de Tarihi Çizgi Romanlar Kılıçbaz Kahramanlar”, *Toplumsal Tarih*, 118, (İstanbul 2003), s. 15.

⁵⁶⁴ L. Cantek, “Kılıçbaz Kahramanlar”, s. 15-16.

⁵⁶⁵ Tuba Akyol, “Karaoğlan Felsefesi: Savaş ve Seviş”, *Milliyet Gazetesi*, 5 Ekim 2003, s. 17.

⁵⁶⁶ L. Cantek, *Türkiye'de Çizgi Roman*, s. 222.

Cantek bu romanların tarihsel bir dönemi, çevreyi ve kişileri yansıttığı için tarihsel roman sayılmasının eksik bir tanımlama olduğunu; onları tarihi serüven türü içerisinde kılıçlı tarihi kahramanlardan saymanın daha doğru bir tanımlama olduğunu belirterek “tarihi çizgi romanlar, aynı paydada, öncelikle serüven ve aksiyon öyküleridir. Bunları tarihi serüven romanı saymamızın nedeni, tarihsel bir dönemi serüven kalıpları içerisinde anlatmalarıyla ilgilidir. Tarih vurgusu ise “tarihten” çok kurgusallığa/tahayyüle yakın olmak anlamındadır: Sahne, çevre ve kostümler, ele alınan dönemin tarihsel arka planına dayanmakla birlikte ekseriyetle üreticilerin yaratıcılığına/hayal gücüne bağlıdır. Bir başka deyişle tarih, türün kendine özgü anlatım biçimi nedeniyle işlevselleştirilmiştir. Naturalist bir yöntemle, neden-sonuç ilişkisi içerisinde varedilmiş biçimde öyküleştirilmekte; dramatize edilip kişileştirilmektedir. Ahlaki değerlerin yeniden üretildiği bir alan olarak kullanılmakta, kapalı ve tartışmasız biçimde yapılandırılmaktadır. Tarih, serüven romanları için bir arka plan ve olaylar dizgesi sunmakta, iyi-kötü klişesinin kullanılabilceği kişiler panoraması sağlamaktadır” diye ekler.⁵⁶⁷

Bununla birlikte çizgi roman çizerlerinin eserleriyle ilgili araştırmalar yaptıkları da olmuştur. Karaoğlan, Tarkan ve Malkoçoğlu gibi romanların yazarları eserlerine bilebildikleri ve araştırarak elde ettikleri tüm tarihi verileri katmaya çalışmışlardır. Örneğin Tarkan’ın yaratıcısı Sezgin Burak, İtalyan kütüphanelerinde Hun tarihi üzerine hatırı sayılır bir araştırma yapmış ve eserine dahil etmiştir.⁵⁶⁸ Aslında sanatçıların pek çok veriyi okuru etkileyebilecek şekilde bir araya getirmeleri çizgi romanın çekiciliğini arttıran faktörlerden birisidir. Bu romanlarda tarihsel doğrular olsa bile bu maceranın çerçevesini oluşturmak için kullanıldığı, içeriğin ise daha çok değişik toplumların folklorundan birebir aktarılan meseller ile Batı edebiyatının önemli eserlerinden alıntılarla zenginleştirildiği söylenebilir.⁵⁶⁹

Altmışlı yıllar bittiğinde bu türün salt sağıcı basınla özdeşleştirilmesi ya da sadece erotik metinler olarak algılanması yaşanan toplumsal değişimin işaretidir. Onlara ilişkin yorumların değişmesi ve bütünlüklü olarak değer kaybetmelerinin nedenleri,

⁵⁶⁷ L. Cantek, “Kılıçbaz Kahramanlar”, s. 20.

⁵⁶⁸ Hüsnü Çoruk, “Çizgi Romanımızda Kahramanlık Türü”, *Çizgili Hayat Kılavuzu, Kahramanlar, Dergiler ve Türler*, (Der.Levent Cantek), (İstanbul 2004), s. 74-75. Tarkan’da geçen bazı olaylarla o dönemin tarihsel metinlerinde aynı olayla ilgili bağlantılar için bkz. Kaya Özkaracalar-Levent Cantek, “Fantastik ve Sado-Erotik Bir Tarihsel Çizgi Roman: Tarkan”, *Çizgili Hayat Kılavuzu, Kahramanlar, Dergiler ve Türler*, (Der.Levent Cantek), (İstanbul 2004), s. 84-85.

⁵⁶⁹ H. Çoruk, “Çizgi Romanımızda Kahramanlık Türü”, s. 75.

ideolojik ve ekonomik (çizerlere yönelik ücret politikası) olmak üzere iki ayrı açıdan değerlendirilebilir”.⁵⁷⁰ Sadece tarihi çizgi romanlar değil film ya da romanlar da anlatı kalıplarını oluşturan kültürel değerleri reddeden sol-liberal bir yaklaşımın etkisiyle yetmişli yıllara tahrip olarak girmiştir. Aynı zamanda bu süreçle tür inandırıcılığını yitirdiği gibi tür yıkıcılığına sebep olan bir hiciv edebiyatına da konu edilir. Gırgır gibi dönemin çok satan mizah dergilerinde hicvedilmiş ve türün yinelenen tüm karakteristikleri ve bir gerçeklik olarak sunulan anlatı yapısı mizah yoluyla alaşağı edilmiştir.⁵⁷¹ Siyasal kutuplaşmada tarihi çizgi romanlar, konu olarak yalnızca geçmişti işlediklerinden dolayı şovenlikle yani aşırı milliyetçilik veya temelde sağcılıkla etiketlenmişlerdir. Halbuki Kaan-Karaoğlan ilk kez sol eğilimli bir gazete olan Akşam'da, Malkoçoğlu ise ilk kez Cumhuriyet'te sahneye çıkmıştı.⁵⁷²

Bu romanlardaki tarih anlayışı ile ilgili olarak Cantek şunları belirtir: “Dahil oldukları külliyyatın evrenselci özelliklerinin yanı sıra bize özgü bir mite de sahiptirler: Türk mitolojisi ve ağırlıkla Orta Asya. Modern Türkiye'nin kendini o mit aracılığıyla “anladığı” (“atalarımız”) kültürel bir çerçeveden/dilden beslenmektedirler. Popülerleşmelerinde okuyucunun o mittin bekledikleri/anladıkları önemli bir ağırlığa sahiptir. Tarih dışı fantezidirler, tarih bir arka plan olarak kullanılmakta, tarih dolayısıyla milliyetçilik, orta sınıf değerlerine ve eğlence kültürüne dahil olmayı kolaylaştırmaktadır. Tarih/zaman bir ahlaki kategori olarak ele alınmakta, geçmişin bugünden daha iyi ya da bugünün geçmişten daha kötü olduğu gibi bir ahlaki argüman taşınmaktadır. İlk Türkler, hayali bir evrende yarı mistik karakter özellikleriyle anlatılmakta, geçmişin iyi ve temiz olmasının nedeni olarak gösterilmektedir”.⁵⁷³

Bu çizgi romanlar da kaynaklık ettiği tarihsel kostüme avantür filmleri gibi milliyetçi ve ötekini küçümseyici tarzda ele alınmıştır. Tarih filmlerinde yani kostüme avantür filmlerinde çizilen biz- öteki imajı çizgi romanlar için de geçerlidir. Bu da çizgi romanın ticari yönünü yani onu okuyan okurun başta siyasal olmak üzere, sosyal, kültürel eğilimlerinin değerlendirildiğini gösterir.⁵⁷⁴

⁵⁷⁰ L. Cantek, “Kılıçbaz Kahramanlar”, s. 17.

⁵⁷¹ L. Cantek, *Türkiye’de Çizgi Roman*, s. 211; “Kılıçbaz Kahramanlar” s. 19; “Türkiye’de Çizgi Romanın Umumi Manzarası”, s. 34, 41 ve T. Akyol, “Karaoğlan Felsefesi”, s. 17.

⁵⁷² L. Cantek, *Türkiye’de Çizgi Roman*, s. 210-211; “Türkiye’de Çizgi Roman Üzerine Kısa Bir Değerlendirme”.

⁵⁷³ L. Cantek, “Kılıçbaz Kahramanlar” s. 23

⁵⁷⁴ H. Çoruk, “Çizgi Romanımızda Kahramanlık Türü” s.94-95

Diyebiliriz ki genel anlamda Türkiye’de 60’lı ve 70’li yıllarda bireylerin tarih bilincini etkilemede tarihi çizgi romanlar önemli bir ağırlığa sahiptir. Ancak bugün bu etki toplumsal bazda azalmıştır. Gerçi daha sonra 80’li yıllarda muhafazakar gazetelerde erotizmden yoksun, İslami motiflerin yer aldığı Deli Balta gibi tarihsel çizgi romanlar yer almıştır ama eski günler bir daha yaşanmayacaktır. Çünkü bugün bu türde anlatılar koleksiyoncu ve çocukluğunu kovalayan gençler dışında pek ilgi görmemektedir.⁵⁷⁵

Bu arada çizgi romanların ilettiği mesajlar her okuyucuda aynı etkiyi yapacaktır ya da bu metinlerin tek tip bir okunma biçiminin olduğunu söyleyemeyiz. “Her okuyucu kendi tecrübe, düşünce, bakış açısı, hayal gücü ve o anki ruh haline dayanarak; okuduğu her çizgi romanın, konusu ve anlatım tarzından bağımsız olarak (kullandığı resimler aracılığıyla), kendi bünyesinde içerdiği bu bilgileri algılamak ve değerlendirmek zorundadır”.⁵⁷⁶ Tabii bunlara okurun sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi, yaşadığı toplumun ve dönemin koşulları vs. gibi etkenleri de ilave edebiliriz.

Çizgi roman deyince bu türün manga olarak adlandırıldığı Japonya’ya değinmemek olmaz. Manga çığırılığının yaşandığı bu ülkede mangalar ikinci dünya savaşı sırasında hükümet tarafından hem ülke içi hem de Asya’da savaş propogandası aracı olarak kullanılmıştır.⁵⁷⁷ Japonya'nın 2. Dünya Savaşı yenilgisinden sonra yedi sene boyunca tarihsel konu içeren manga yayınlanamamış ve savaş süresince çok popüler olan savaş ve dövüş konulu manga'lar ortadan kaybolmuştur. Bunun nedeni başta Amerika olmak üzere galip devletlerin uyguladığı, savaşçı görüşlerin tekrar ortaya çıkmasını engellemek için milliyetçiliği çağrıştırdığı gerekçesiyle savaş, samuray, ordu ve uzakdoğu sporları konularındaki kısıtlamalardır.⁵⁷⁸ “Böylece İkinci dünya savaşı sonrasında Japonya’da popüler tarih “tarihsizleştirilmiştir”.⁵⁷⁹ Tarih bu mangalarda 1980’lerde tekrara yerini alacaktır.⁵⁸⁰ Bugün tuvalet kağıdından bile daha çok kağıdın harcandığı bu mangalardan çocuklara çalışmalarında yardımcı olması için bilgi vereni

⁵⁷⁵ L. Cantek, “Kılıçbaz Kahramanlar” s. 23

⁵⁷⁶ Kosta Ceran, “Çizgi Roman Nedir?” *Çizgili Hayat Kılavuzu, Kahramanlar, Dergiler ve Türler* (Der. Levent Cantek), (İstanbul 2004), s. 28.

⁵⁷⁷ Bkz.; E. Varol, Uzakdoğu Kültüründe Çizgi Roman Sanatı; O. "Alpin" Alparslan, “Geçmişten Günümüze Manga Tarihi”, http://www.anime.gen.tr/tarih_manga1.html 20.04.2003 ve yine bkz. O. "Alpin" Alparslan, “Manga Tarihinden Notlar”, *Çizgili Hayat Kılavuzu, Kahramanlar, Dergiler ve Türler*, (Der. Levent Cantek), (İstanbul 2004), s. 434.

⁵⁷⁸ E. Varol, Uzakdoğu Kültüründe Çizgi Roman Sanatı; O. "Alpin" Alparslan, “Geçmişten Günümüze Manga Tarihi”; “Manga Tarihinden Notlar”, s. 435.

⁵⁷⁹ Mutlu Binark, “Neden Japon Popüler Kültürü? Neden Manga”, *Çizgili Hayat Kılavuzu, Kahramanlar, Dergiler ve Türler*, (Der. Levent Cantek), (İstanbul 2004), s. 434.

⁵⁸⁰ M. Binark, “Neden Manga”, s. 441-442.

bile hazırlanmıştır. Bu mangalarda fizik ve matematik yanında Japonya, Çin, dünya tarihi dahi anlatılmıştır.⁵⁸¹ Ayrıca 1989'da "Manga'da Japonya'nın Tarihi", adlı 48 ciltlik bir 'manga' eğitim serisi hazırlanmıştır. Bu eserin hazırlanmasında çoğu Tokyo Üniversitesi'nden olmak üzere 50 akademisyen danışmanlık yapmıştır. Ayrıca "Japonya'nın Manga Tarihi" serisi, Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından okullara önerilen kitaplar listesine de girmiş, ve serinin 200.000'in üzerindeki kopyası okullara ve kütüphanelere ücretsiz olarak dağıtılmıştır.⁵⁸² Günümüzde Japonya'daki okurların arasındaki genel fikir birliği çizgi romanların, romanlar ve filmler kadar hayat hakkında bir şeyler söyleyebildiği yönündedir.⁵⁸³ Bunun yanında Japon üniversitelerinde manga çalışmaları programı ve dersler açılmakta manga ve alt türleri incelenmekte, belli bir manganın metinsel çözümlemesi yapılmakta ve manga okurlarının alılmaması lisansüstü araştırma kapsamında incelenmekte ve hatta bazı kentlerde manga müzeleri bile kurulmuştur.⁵⁸⁴

2.6.7. Sözlü Gelenekler

Sözlü kültürü oluşturan unsurlar, yazılı kültürü oluşturan unsurlara oranla millet hayatında daha geniş bir kabule sahip olup insanların faaliyetleri üzerinde daha etkilidirler. Milletlerin kimliklerini oluşturan ortak kabuller, geniş ölçüde sözlü kültür içinde teşekkül eder.⁵⁸⁵ Sözlü geleneğin, insanlar arasındaki iletişimin bir yolu olduğunu belirten Nousiainen, "sözlü gelenek bir toplumun üyelerinin değerlerini, inançlarını, ölçülerini, dünya görüşlerini dile getirme yoludur. Kültür söyleşileri olarak halk yaratıcılığı aracılığıyla gerçekler çözümlenip, tanımlanabilir, toplumun duygu, dilekleri dile getirilebilir. Halk yaratıcılığında ayrıca uluorta dile getirilemeyen, alışılmadık, güç konular da ele alınabilir. Bu olgu özellikle halk yaratıcılığının sıradan insanların günlük yaşamının ayrılmaz bir parçası olageldiği ve toplum üyelerinin kültürlerince onaylanan yer ve işlevlerini sözlü gelenek yoluyla buldukları gelenekçi toplumlarda geçerlidir.

⁵⁸¹ E. Varol, Uzakdoğu Kültüründe Çizgi Roman Sanatı ve O. "Alpin" Alparslan, "Geçmişten Günümüze Manga Tarihi".

⁵⁸² O. "Alpin" Alparslan, "Manga Tarihinden Notlar", s. 437; E. Varol, Uzakdoğu Kültüründe Çizgi Roman Sanatı ve O. "Alpin" Alparslan, "Geçmişten Günümüze Manga Tarihi".

⁵⁸³ E. Varol, Uzakdoğu Kültüründe Çizgi Roman Sanatı.

⁵⁸⁴ M. Binark, "Neden Manga", s. 429-430.

⁵⁸⁵ Dursun Yıldırım, "Sözlü Kültür ve Folklor Kavramları Üzerine Düşünceler", *Milli Folklor*, 3, (Ankara 1989), s. 16.

Öyleyse sözlü gelenek kültür bilincinin daha derin anlamlarını içeren gerçek ve eşsiz bir düzendir” diye ekler.⁵⁸⁶

İnsanın tarihinde söz yazıdan önce gelir bu yüzden de insanlık tarihinin binlerce yıllık bilgi, deneyim ve tecrübesinin sözlü gelenek vasıtasıyla kuşaktan kuşağa aktarıldığı söylenebilir.⁵⁸⁷ Bu sözel aktarımda tarih bilgisi geniş yer tutar.

Tarihi olaylar meydana geldikleri toplum içinde birtakım etkiler bırakırlar. Bu etkilerin yansıması olarak bir sözlü kültür üretimi (folklor ürünü) meydana gelir. Örneğin uzun süre sürmüş, büyük acılara sebep olmuş savaşlar ve göçler sonunda destanlar, acıklı ve iz bırakan ölüm olayları karşısında ağıtlar üretilmiştir. Geleneksel Türk toplumunda ozanlar toplumun ortak hafızası olup boyun ve kavmin uzak hatıralarını, destanlarını, türkülerini kaydeden ve aktaran bellek konumundaydılar.⁵⁸⁸ Sözlü geleneklerle ilgili olarak Orhan Koloğlu, “bizde de eskiden beri geçmişin ilginç olaylarını anlatmak son derece yaygın bir uygulamaydı. Doğal olarak öncelikle konular din tarihinden ve kahramanlık öykülerinden seçilecekti. Böylece destanlar anlatıla anlatıla yüzyıllar geçmiştir. Halk şairleri, hikayeciler, kıssahanlar dinleyicilerine Şehnameleri, Ali ve Hamza, Battal Gazi, Ferhad ile Şirin, Kerem ile Aslı, Hançerli Hanım, Köroğlu, Genç Osman destan ve öykülerini, Dede Korkut masallarını anlatarak tarih bilincine katkıda bulundular” diye belirtir.⁵⁸⁹

Yazı öncesi toplumlarda ve günümüzde özellikle eğitim ortamlarının henüz gelişmemiş bulunduğu kırsal kesimlerde tarih bilincinin oluşumunda sözlü gelenekler başat bir faktördür ve gerçeklikleri, içerikleri pek sorgulanmaz. Halbuki sözlü gelenekler, gerçek bir olaya dayansa da zamanla kuşaktan kuşağa aktarıldığından, gerçek dışı bir biçim kazanmış olabilir. Her yeni aktarımda, içine o zamanın yeni sosyal değerleri katıldığından bambaşka bir görünüme bürünebilirler.⁵⁹⁰ Şüphesiz bunda sözlü geleneğin yazıya dökülmemesi de etkili olmuştur.

Sözlü gelenekler tarih bilincini birçok boyutuyla etkiler. Bu kısımda konunun çok genişletilmemesi amacıyla efsane, destan, menkıbe, halk hikayesi ve türkülere değinilecektir. İlk başlangıcından itibaren mitoloji, efsane ve destanların insanların

⁵⁸⁶ Mervi Nousiainen, “Halk Öykücülüğü (Hikayeciliği) Araştırmasında Anlam Sorunu”, *IV. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Bildirileri*, II. Cilt, (Ankara 1992), s. 265.

⁵⁸⁷ Kemal Üçüncü, “Sözlü Kültür/Tarih Bağlamında Edebi Bir Metin Olarak Otman Baba Vilayetnamesi”, *Bilig*, 28, (Kış 2004), s. 3.

⁵⁸⁸ K. Üçüncü, “Otman Baba Vilayetnamesi”, s. 3.

⁵⁸⁹ O. Koloğlu, “Tarih ve Sanatın Birlikteliği”, s. 39.

⁵⁹⁰ E. Memiş, *Tarih Metodolojisi*, s. 77.

gerçekleri ve geçmişi anlamlandırmada ve geçmişe bakış tarzında etkili olduğunu belirtmek gerekir. Efsane, az çok gerçek olan bir geleneğe dayalı olup, geçmişteki bir olayın olağanüstü boyutlar kazandırılarak yani abartılarak anlatılmasıdır. Efsanelerin belli başlı konularını dünyanın yaratılışı, olağanüstü varlıklar ve tarihi özü olan olaylar oluşturur.⁵⁹¹ Tarihi efsaneler, kentlerin, köylülerin, önemli anıtların, tarihte yaşamış kişilerin hayatlarıyla ilgili birçok konuyu içerir. Tarihte, gerçek ya da uydurulmuş kahramanların güçleriyle ilgili olarak abartılmış öyküler de örneğin, kellesi koltuğunda savaşan kahramanlar gibi efsane biçiminde halk arasında yaşar.⁵⁹² Boratav'a göre bir tarih olayı gerçekte olduğu gibi anlatılmamışsa, gerçekten uzaklaşan bir biçim almışsa efsaneleşmiş demektir. Efsaneye dönüşmüş biçimiyle aynı olay birbirinden zamanca uzak, farklı kişiler ya da yerler için anlatılır.⁵⁹³ Bunun yanında hemen her memleketin kurucu efsanelerinin olduğu ve bu efsanelerin özellikle ideolojik ve siyasi formül olarak kullanılmış olduğu bilinmektedir.⁵⁹⁴

Destanlar, ulusların yazı öncesi çağlarında oluşmuş, gelişmiş yapıtlarıdır. O çağlarda hem yaratılış ve dönüşümlere, tanrılara ve çeşitli olağanüstü varlıklara, hem de toplumun geçmişine yani tarihe ilişkin bilgileri destanlar verirlerdi.⁵⁹⁵ Destanlar, toplumların, özellikle de uzun bir süre sözlü geleneğe ağırlık vermiş toplumların, hem "milli hafızası" hem de "milli şuuru"nu ihtiva eden mirası olup,⁵⁹⁶ tarihi hadiselerin halk kitleleri üzerindeki etkilerini, halkın onlar hakkındaki sempati ve antipatilerini, onlara izafe ettikleri vaziyette kendi arzularının sembolü olan karakter ve şahsiyetleri tespit eder.⁵⁹⁷ Bu şekliyle destanlar, halk gözüyle görülen, halk ruhuyla duyulan ve halk hayalinde masallaştırılan tarihlerdir.⁵⁹⁸ Destanlarda anlatılan vakıaların gerçek mi, hayal mahsülü mü; gerçekse hangi tarihi vakiyaya tekabül ettiği tartışma mevzuudur. Eski

⁵⁹¹ E. Memiş, *Tarih Metodolojisi*, s. 78.

⁵⁹² E. Memiş, *Tarih Metodolojisi*, s. 78.

⁵⁹³ P. N. Boratav, *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*, İstanbul 1995, s. 98-99.

⁵⁹⁴ Osmanlılarda ideolojik ve siyasi formül olarak kullanımı açısından bkz. T. Timur, "Kurucu Efsaneler ve Devlet", *Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu, Efsaneler ve Gerçekler, Tartışma/Panel Bildirileri*, Ankara, 19 Mart 1999, (Ankara 2000), s. 31-41; M. A. Kılıçbay, "Osmanlı Kuruluşunun Efsanevi Yanı", *Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu, Efsaneler ve Gerçekler, Tartışma/Panel Bildirileri*, Ankara, 19 Mart 1999, (Ankara 2000), s. 26; Stefanos Yerasimos, *Türk Metinlerinde Kostantiniye ve Ayasofya Efsaneleri*, (Çev. Şirin Tekeli), İstanbul 1993, s. 263.

⁵⁹⁵ P. N. Boratav, *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*, s. 36.

⁵⁹⁶ Fikret Türkmen, "Sunuş", Karl Reichl, *Türk Boylarının Destanları, Gelenekler, Şekiller, Şiir Yapısı*, (Çev. Metin Ekici), Ankara 2002 içinde s.V

⁵⁹⁷ Kemal Akça, "Folklorda Milli Terbiye", *Uluslararası Folklor ve Halk Edebiyatı Semineri Bildirileri 27-29 Ekim 1975 Konya*, (Ankara 1976), s. 20; P. N. Boratav, *Folklor ve Edebiyat 2*, İstanbul 1991, s. 73.

⁵⁹⁸ Nihad Sami Banarlı, *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi I, Destanlar Devrinden Zamanımıza Kadar*, İstanbul 1998, s. 2.

Yunanlıların İlyada ve Odisse'si, İranlılar'ın Şehnamesi, Türkler'in Oğuz Kağan Destanı ile Dede Korkut adlı kitapları bunların en meşhurlarıdır. Diğer kavimlerin de hem tarihi, hem de edebi değer taşıyan destanları vardır. Tarih ilmi teşekkül etmeden önce, milletler destanlarında anlatılanlara inanmışlar, onların gerçekliklerinden şüphe etmemişlerdir. Tarih ilmi teşekkül ettikten sonra, destanlara şüpheli bir gözle bakılmakla beraber, yine de onlar da bazı hakikatlerin bulunduğu inananlar vardır. Daha sonra keşfedilen tarihi vesikalar, destanların uzak, unutulmuş vakıalara tekabül ettiğini ortaya koymuştur.⁵⁹⁹ Boratav'da destanlardaki tarihi hadisin hiçbir zaman hakikatte olduğunun aynısı olmadığını ama destanı meydana getiren zümre ve muhitlerin görüşüyle tarih kabul edildiğine dikkat çeker.⁶⁰⁰ Destanlar da sözlü gelenekler babında kuşaktan kuşağa aktarılırken muhtevası değişmiş ve genişlemiştir.⁶⁰¹

Dünyada destan araştırma ve çalışmalarında, ilk ciddi araştırmalar 19. yüzyılda başlamıştır. Pek çok toplumun sözlü olarak anlatılan destanları, ilk çağlardan itibaren Homer başta olmak üzere, farklı şairler ve bilim adamları tarafından toplanıp yazıya geçirilerek, günümüze kadar ulaştırılmıştır. Bu destanların derlenme ve özellikle Batı dünyasında yazıya geçirilme sebepleri sadece koruma amacına yönelik değildi. İlk çağlardan itibaren yazıya geçirilen destanlar daha sonraki dönemlerde ve özellikle, Aydınlanma dönemi yenilikleri için başlıca beslenme kaynakları olarak kullanılmışlardır. Aydınlanma döneminden sonra ve özellikle de 19. yüzyıla gelindiğinde, ister sözlü ister yazılı olsun, destanlar milli kimlik oluşturmada ve bu kimliğin tanımlanmasında ciddi biçimde kullanılmıştır. Örneğin, İngilizler'in "Beowulf Destanı", Almanlar'ın "Nibelungenlied Destanı", İskandinavların "Sagaları", Fransızların "Roland Destanı" ve daha pek çok destani eser 19. yüzyıl Batı dünyasındaki kimlik anlayışına cevap vermede kullanılan temel kaynaklar olmuştur. Nasıl Rönesans döneminde Antik Roma ve Yunan destanları temel bir etkiye sahip olmuşsa, 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl başında da "milli destanlar" milli kimlik oluşturmada aynı şekilde etkili olmuştur. Özellikle Finliler'in "Kalevala Destanı" bu

⁵⁹⁹ Mehmet Kaplan, "Tarih ve Edebiyat", *Fırat Üniversitesi Tarih Metodolojisi ve Türk Tarihinin Meseleleri Kollokyumu 21-26 Mayıs 1984 Bildiriler*, (Elazığ 1990), s. 71-72. Boratav'da Destanların inanışlarının ve geçmişe ilişkin bilgilerinin kaynakları olduğu için yeni çağlara kadar toplum destanlarda anlatılan şeyleri gerçekten olmuş saydıklarını; İlyada, destancıların oradaki olayları sözlü olarak anlattıkları çağlarda, dinleyicilerce Akhalıların ve Troyalıların tarihleri değerinde olduğunu, Kırgızlar'ın Manas'ta kendi tarihlerini dinlediklerini belirtir. Bkz. P. N. Boratav, *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*, s. 37.

⁶⁰⁰ P. N. Boratav, *Folklor ve Edebiyat 2*, s. 72-73.

⁶⁰¹ E. Memiş, *Tarih Metodolojisi*, s. 77.

konudaki en tipik örnektir. Kendi köklerini arayan Batılı ülkeler 19. yüzyıl sonunda ve 20. yüzyıl başlarında çok ciddi olarak, bir taraftan arkeolojik kazılar ve antropolojik araştırmalar yaparak kendi tarih ve dil kaynaklarını keşfetmeye çalışırken, bir diğer taraftan da yazılı ve sözlü geleneklerinde yaratılmış olan bütün veya parçalar halindeki destanları kullanarak kendi kimliklerini ortaya çıkarmışlar, tarihlerini yeniden yazmışlardır. Hatta kurum ve kuruluşlarına yeni bir yön vererek bugün sahip oldukları endüstri toplumu olma yolunda ilk adımlarını atmışlardır. Batı dünyasının okullarında tarih, kültür ve milli kimlik bilinci günümüzde de destanlar tarafından sağlanmaktadır. Özellikle görsel eserlerin çok yaygınlık kazandığı ve büyük kitleler tarafından izlendiği günümüz dünyasında Avrupa ve Amerika yapımı pek çok film ve dizi filimde destani eserler işlenmekte ve bu tür yapımlar “Klasik Eserler” olarak tanımlanmaktadır. Bütün bunlar Batı dünyasının destanlardan ne denli geniş ölçüde yararlandığını açık bir şekilde göstermektedir.⁶⁰² Görüldüğü gibi endüstri devrimini önceden yaşamış ve sözlü gelenekleri zayıflamışsa da Batı bunları bilimsel incelemeye almıştır.

Menkıbe ise, tanınmış ya da tarihi kişiliği olanlar hakkında anlatılan olağanüstü öykülerdir. Toplum tarafından kahraman olarak tanınan gerçek bir kişi hakkında, dilden dile anlatılagelen ve de gittikçe abartılan böyle öykülerin en önemli özelliği, öyküyü anlatan halkın beklentilerini, umutlarını ve sosyal yaşantısında görülen bozuklukları dile getirmesidir.⁶⁰³ Menkıbeler, halkın ezilmişlikten kurtulmayı beklediği Hz. Ali, Zaloğlu Rüstem gibi kahramanlarla ve insanoğlunun doğaya hakim olma isteklerini yansıtan din büyükleriyle ilgilidirler.⁶⁰⁴ Bunun yanında Ortaylı, menkıbenin, belirgin ölçüde tarihi realiteye ayaklarını uzatmış ideolojik veya siyasal nedenlerle veya bazen doğrudan doğruya edebi imaj dolayısıyla dallanıp budaklandırılmış, bir proza nesir olduğunu belirtir. Roma'nın ve Osmanlı'nın kuruluşu, Rusya'nın kendisini üçüncü Roma olarak görmesinin temelinde menkıbe yatmaktadır ve yine Ortaylı'ya göre menkıbe siyasi formül olarak yalnız, geniş kitlelerin üzerinde büyük bir rol oynamaktadır.⁶⁰⁵ Zamanında tekke, dergah, cami, kışla, konak, kahvehane, bozahane ve

⁶⁰² F. Türkmen, “Sunuş” s. vi-vii; destanların örneğin Almanya ve İran'da milli birliği uyandırmadaki rolü için bkz. N. S. Banarlı, *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi I*, s. 5-7.

⁶⁰³ E. Memiş, *Tarih Metodolojisi*, s. 78.

⁶⁰⁴ E. Memiş, *Tarih Metodolojisi*, s. 79.

⁶⁰⁵ İ. Ortaylı, “Menkıbe”, *Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu, Efsaneler ve Gerçekler, Tartışma/Panel Bildirileri* Ankara, 19 Mart 1999, (Ankara 2000), s. 11-22.

evlerde okunan ve anlatılan⁶⁰⁶ bu eserlerin etkisinin günümüzde evliya türbelerinden medet umanları gördükçe devam ettiği söylenebilir. S. K. Tural'ın edebiyat eserini “yaşanmış gerçeklerin az çok değiştirilmesi ile vücut bulmuş özel bir kompozisyon” olarak tanımladığına dikkat çeken Üçüncü, bu sürecin halk edebiyatı ve folklor için de geçerli olduğunu belirtir ve Otman Baba menkıbesinde aynı adlı tarihi-dini şahsiyetin verilmek istenen mesaja uygun olarak nasıl kurgulanıp efsanevi bir kahramana dönüştüğünü belirtir.⁶⁰⁷

Günümüzde özellikle sözlü kültürün yaygın olduğu kırsal kesimlerde tarih bilincini etkileyen bir diğer sözlü gelenek tarihsel temaları içeren türkülerdir. Türküler, bir toplumun sosyal ve kültürel yapısının, sevinç, üzüntü, tepki ve coşkularının dile getirildiği yaygın anonim mahsüllerdir.⁶⁰⁸ Türküler, insanların başına gelen olayları, bunun toplumdaki iz ve akislerini, aşk, hasret, gurbet gibi yeryüzünün ortak duygularını, mertlik ve kahramanlık gibi milli karakteri, tarihi olayları konu alır.⁶⁰⁹ Birdoğan'a göre türküler, halkı yakından ilgilendiren olayların tarihi olduğu için takvim sayılabilir. O olaylara karşı halkın eleştirisi, sevinci ve de üzüntüsüdür.⁶¹⁰ Yani bilimsel tarihin uzak durduğu halkın kendi tarih yorumudur. Yine türküler bilimsel tarihin el atmadığı sıradan insanı da yansıtır. Onlar insanların canlı tarihi gibidir.⁶¹¹ Öztelli'nin belirttiği gibi Osmanlı tarihçileri devlet memuru olduklarından olayların sorumlularını eleştirmezler, olaylar karşısında halkın tepkilerini dile getiremezlerdi. Bu bakımdan Osmanlı tarihlerinde halk yoktur. Buna karşılık bozgunların verdiği acılar, büyük kıtlıkların açlıkları, zaferlerin sevinçleri hep türkülerde dile gelir. En uzun ömürlü türkülerde bunlar arasında olanlardır. Plevne kahramanı Osman Paşa'yı günümüze dek büyük bir kahraman olarak yaşatan tarih kitapları değil, türkülerdir.⁶¹² Görüldüğü gibi tarih olayları ile ilgili türküler çoğu zaman tarih kitaplarının yazmadığı, tarihçilerce bilinmeyen gerçekleri de bildirirler. Bu gibi türküler tarihe yardımcı oluşları yönünden

⁶⁰⁶ K. Üçüncü, “Otman Baba Vilayetnamesi”, s. 10.

⁶⁰⁷ K. Üçüncü, “Otman Baba Vilayetnamesi”, s. 13-14.

⁶⁰⁸ Ferya Çalış, “Eskişehir'in Yunan İşgali ve Gülnazik Türküsü”, *Milli Folklor*, 54, (Ankara 2002), s. 135.

⁶⁰⁹ Mehmet Özbek, *Folklor ve Türkülerimiz*, İstanbul 1994, s. 63.

⁶¹⁰ Nejat Birdoğan'la Söyleşi, “Türküler Sığınağımızdır”, *Papirüs*, 31, (Eylül 1999), s. 6. Öztelli de “türküler kimi zaman tarih belgesi niteliğini taşır. Tarihi konu edinen türkülerde halkın düşünce ve duyguları, acıları, sevinçleri yer alır. Bunları tarih kitapları yazmaz” şeklinde görüşlerini belirtir. Bkz. Cahit Öztelli, *Evlerinin Önü*, İstanbul 1973, s. 25-26.

⁶¹¹ Mehmet Bayrak, *Öyküleriyle Halk Anlatı Türküleri (İnceleme-Antoloji)*, Ankara 1996, s. 17.

⁶¹² C. Öztelli, *Evlerinin Önü*, s. 26.

ayrı bir değer taşırlar.⁶¹³ Seferberlik, serhat, kahramanlık, eşkıya türküleri⁶¹⁴ tarihle ilgili sayılabilir.⁶¹⁵ Mesela ünlü Çanakkale ve Yemen türküleri bu konuda önemli örnekler olarak verilebilir. Bu türküler, toplumumuzu oldukça derinden etkileyen olaylar üzerine yakılmış olup bu olaylarla ilgili duygusal boyutu oluşturmada bilimsel tarihe göre daha etkilidir. Hasan Dinç'in de belirttiği gibi Yemen'de çekilen acıları hiçbir tarih kitabı, edebi roman Yemen türküsü kadar güzel anlatamaz.⁶¹⁶ Türküler, halk eğitiminin en güçlü araç ve yardımcılarından biri olup⁶¹⁷ “bir ulusun türkülerini yapanlar, yasalarını yapanlardan daha güçlüdür” görüşü kabul edilmiştir.⁶¹⁸ Türkünün bu niteliğinden dolayı ideolojik olarak kullanımı, hatta tahrifatlara uğraması görülebilen bir olgudur.⁶¹⁹

Konunun diğer bir boyutu halk hikâyeleri, âşık edebiyatı zenginlikleri içinde “hikayeci” nitelmesini de kazanmış olan âşıkların geliştirip yaşattığı anlatı, şiir ve müzik öğelerini bir arada bulunduran bir türdür.⁶²⁰ Bugün Türkiye’de Kuzeydoğu Anadolu ile İran sınırları çevresinde yayılmış olan hikayeler çoğu zaman uzman Âşıklar tarafından kahvelerde, düğün ve toy gibi toplantılarda söylenmektedir.⁶²¹ Geçmişte ve bugün ise bu geleneğin yaygın olduğu kırsal bölgelerde tarih eğitimi veya genel bir eğitim almamış insanların bilincini etkilemede bu hikayeler önemli bir fonksiyon üstlenmiştir. Bu bilincin yayılmasında kahvehanelerin rolüne dikkat çekmek gerekir.⁶²² Bu hikayeleri anlatan âşıklar yaptıkları işten para kazandıkları için müşterilerinin rağbetini düşünerek mevzularına zamanın ve muhitin istediği şekilleri verecektir. Bu

⁶¹³ C. Öztelli, *Evlerinin Önü*, s. 685.

⁶¹⁴ “Tarihte eşkıya, hükümet düşmanı olarak görülen insanlar türkü öykülerinde halk kahramanı olarak ön plandadır. O zamanı yaşayan insanlar kendilerine yakın hissettikleri, haklarını savunduklarına inandıkları insanları kahraman olarak yaşatmışlardır.” Salih Turhan, Kubilay Dökmetaş, Levent Çelik, *Notalarıyla Türkülerimiz ve Hikâyeleri I*, Ankara 1996, s. 3.

⁶¹⁵ Bu konuda bkz. C. Öztelli, *Evlerinin Önü*, s. 683-713; M. Özbek, *Folklor ve Türkülerimiz*, s. 357-401. Yine teması seferberlik ve cihan harbi (s.186-208), serhad (209-224) aşiret (277-281) eşkıya (282-288) azınlıklarla ilişkiler (300-302) olan türkü ve öyküleri için bkz. Yusuf Ziya Özkan, *Hikayeli Halk Türküleri Üzerine Bir Araştırma*, (Basılmamış Lisans Tezi) Erzurum 1978.

⁶¹⁶ Hasan Dinç, “Türkülerimiz ve Düşündürdükleri”, *Tarla*, 98/8, (İstanbul 1998), s. 10.

⁶¹⁷ Ahmet Günday, *Bağlama Metodu*, *Notaları İle Halk Türküleri ve Türkü Öyküleri*, İzmir 1977, s. 8.

⁶¹⁸ Nejat Birdoğan’la Söyleşi, s. 6.

⁶¹⁹ Buna bir örnek olarak zamanında Sovyetler Birliği’nde Varna Türküsü’nün tahrifatı gösterilebilir. Bkz. Mustafa Argunşah, “Tahrip Edilen Türk Tarihi ve Bir Türkü”, *Milli Folklor*, 2/13, (Bahar 1992), s. 18-21.

⁶²⁰ Doğan Kaya-M. Sabri Koz, *Halk Hikâyeleri I*, İstanbul 2000, s. 7.

⁶²¹ Wolfram Eberhard, *Güneydoğu Anadolu’dan Aşık Hikâyeleri*, (Çev. Müfide Kocaoğlan Van Der Hoeven), Ankara 2002, s. 4-5; Hamdi Güleç, *Türk Halk Edebiyatı*, Konya 2002, s. 66; F. Türkmen, *Aşık Garip Hikâyesi*, Ankara 1974, s. XII; P. N. Boratav, *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*, s. 58-60.

⁶²² “Kahvehaneler, yakın zamanlara kadar insanların serbest vakitlerini değerlendirdikleri bir mekan olmaktan başka, müdavimlerini kültürel açıdan besleyen, duygu yönünü tatmin eden, sözlü kültür geleneğinin geniş kitlelere ve gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan bir müesseseye konumundaydı. Bu kültür müesseselerinin ilk akla gelen eğitimcileri de âşıklardı”. Bkz. Dilaver Düzgün, “Erzurum’da Aşık Kahvesi Geleneği”, *Milli Folklor*, 3/6, (Güz 1994), s. 31.

hikayelerde cemiyetin hâkim inanışlarını, ahlak ve terbiye kaidelerinin telkini bulunur.⁶²³ Boratav, halk hikayelerini masallardan ayıran ve destana yaklaştıran başlıca unsurun gerek anlatıcı sanatçıların gerekse dinleyiciler tarafından bunların tarihi telakki edilmesi olduğunu, âşık hikayecilerin her vesilede, şahısları ve vakaları vesikalandırmak suretiyle anlattıkları maceraları tarihi olaylar olduğunu ıspata çalıştıklarını belirtir.⁶²⁴ Ancak aynı destanlar gibi halk hikayelerinin de muayyen bir tarihi hadisenin edebi bir şekilde ifadesi olarak gösterilemeyeceğini, tarihi hadiselerin ancak izler halindeki akislerini ihtiva ettiklerini ekler.⁶²⁵

Boratav, halk hikayelerini sözlü gelenekteki vasıflarını da dikkate alarak konuları bakımından kahramanlık ve aşk hikayeleri diye ikiye ayırır. Halk hikayelerinin bizi daha çok ilgilendiren kısmı kahramanlık hikayeleridir. Bu kategorinin en önemli hikayesi şüphesiz Köroğlu ve kollarıdır. Yine diğer kahramanlık hikayelerinden Köroğlu dairesine bağlı Celâli Bey, Mehmet Bey, Kirmanşâh ile diğer hikayeler olan Eşref Bey, Salman Bey, Lâtif Şah, Arslan Bey, Şah İsmail gibi hikayeleri sayabiliriz.⁶²⁶

Halk hikayelerinin halk üzerinde büyük bir etkisi vardır. Nitekim bu yüzden devlet politikalarında bir araç olarak kullanılmışlardır. Mesela 1917'deki komünist ihtilâli ile halk hikayelerinin propaganda vasıtası olarak kullanılması cihetine gidildiği gibi⁶²⁷ bizim cumhuriyet de ilk yıllarında rejim için bu yola başvurmuştur. Nitekim Matbuat Umum Müdürlüğü'nün 1937'de yayınladığı tamimde “halk kitaplarının kahramanlarını halk seviyor. Bu kahramanlar aynen bırakılsın; yalnız bunlar rejimin ruhuna uygun, yüksek mânalı, yeni vak'alar içinde gösterilsin. Böylece halka sevdiği kitaplar vasıtası ile telkin etme imkânı hazırlansın. Nasıl ki, Miki-Maus tipi daima aynı kalmakla beraber, her filmde ayrı bir mevzunun, ayrı bir muhitin kahramanı oluyorsa yukarıda adları geçen ve halkın gayet iyi tanıdığı tipleri yepyeni konular içinde kullanmak ve böylelikle halkın alışık olduğu kahramanları yeni Türk inkılâp ve medeniyet gayelerine uygun telkinler yapan maceralar içinde yaşatmak istiyoruz” diyerek yazar ve kitapçıları eser yazmaya davet etmiştir.⁶²⁸

⁶²³ P. N. Boratav, *Folklor ve Edebiyat 2*, s. 213.

⁶²⁴ P. N. Boratav, *Halk Hikayeleri ve Halk Hikayeciliği*, İstanbul 1988, s. 145.

⁶²⁵ P. N. Boratav, *Halk Hikayeleri*, s. 146.

⁶²⁶ P. N. Boratav, *Halk Hikayeleri*, s. 35-36; *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*, s. 53-55; H. Güleç, *Türk Halk Edebiyatı*, s. 60.

⁶²⁷ F. Türkmen, *Aşık Garip Hikâyesi*, s. XIX.

⁶²⁸ F. Türkmen, *Aşık Garip Hikâyesi*, s. XVIII.

Halk hikayeleri bağlamında verilebilecek en güzel örnek Köroğlu'dur. Anadolu'nun her bölgesinde Köroğlu hikâyeleri anlatılır. Özde pek değişiklik olmamakla birlikte, her halk, Köroğlu'nu kendi şivesine, kendi beğenisine, kendi ahlak değerlerine göre biçimlemiştir. Örneğin, Kars dolaylarının kollarında Köroğlu, Karlılar gibi konuşur, onlar gibi yaşarken Erzurumluların Köroğlu'su, Erzurumlular gibidir. Köroğlu'nun Antep boyunda ise, Adana'nın, Maraş'ın, Antep'in yiğit, sevecen, güzel dilli insanları bulunur.⁶²⁹ Bu durum aynı zamanda hikayelerin, anlatıldığı çevrelerin şartlarına uydurulduğunu göstermektedir. Fahreddin Kırzıoğlu'na göre Köroğlu'nun asıl vatanı Horasan olup, Osmanlılardan önce Anadolu dışındaki Türk illerinde vardır. Sonradan 16 ve 17. yüzyıllarda Anadolu'da bu adı alan taklitçileri meydana çıkmıştır. Ancak hikaye 16 ve 17.yüzyıllarda Anadolu'ya yayılırken yerli kılığa bürünmüş, ilk yapısı o dönemin tarihi olayları ile de beslenerek âdeta yeniden ortaya çıkmıştır. Köroğlu hikayesi, esas konusu kahramanlık olan ve bazı tarihi olaylarla da birleşen bir hikayedir. 16. yüzyılın ikinci yarısından sonra artan ve Celâlî isyanları adıyla anılan olaylarla da beslenerek büyümüş, halk tarafından benimsenerek kısa zamanda çok yaygınlaşmıştır.⁶³⁰ “Köroğlu, halkın gözünde mert bir insan, çetin bir bahadır. İyilik sever, zavallılara dokunmaz, halka zulmeden derebeylere aman vermez, sevimli bir kahramandır”.⁶³¹ Birçok Celali isyanlarının sebeplerinin, eyalet vezirlerinin, kadıların, tımar ve zeamet sahibi, geniş nüfuzlu beylerin ve paşaların halka yaptıkları şiddetli taziyikler olduğu bilinmektedir. Halk, çoğu defa isyanlarının karşılığını kan ve demirle görmüştür; bunların hincını, asi kahramanlarını idealleştirerek, onlara, kendi arzu ettiği cenneti dünyada –ama sanat eserinin dünyasında- yaşatmakla almış oluyordu.⁶³² Halkın gözünde haksızlığa direnen Köroğlu'nun ünü Bağdat'ı, Azerbaycan'ı, Özbekistan'ı, Türkmenistan'ı tutmuştur. Ününün yayılmasında onun sadece bir başkaldırıcı sayılmayıp, toplumda sosyal adaleti sağlayan bir öncü olmasının etkisi büyüktür.⁶³³ Cahit Öztelli'nin belirttiği gibi halk “Köroğlu'nu bir hikaye değil, hakiki, tarihî bir kahraman olarak kabul eder, canlı bir hatıra gibi benimseyerek varlığının her safhasında

⁶²⁹ Adnan Binyazar, *Halk Anlatıları*, İstanbul 2003, s. 228.

⁶³⁰ C. Öztelli, *Köroğlu ve Dadaloğlu, Hayatı, Sanatı, Şiirleri*, İstanbul 1953, s. 4-5. Ayrıca Köroğlu'nun tarihsel durumuyla ilgili olarak bkz. Faruk Sümer, “Köroğlu'nun Tarihi Şahsiyeti Hakkında Bazı Vesikalar”, *Uluslararası Folklor ve Halk Edebiyatı Semineri Bildirileri 27-29 Ekim 1975 Konya*, (Ankara 1976), s. 113-117.

⁶³¹ C. Öztelli, *Köroğlu ve Dadaloğlu*, s. 7.

⁶³² P. N. Boratav, *Halk Hikayeleri*, s. 82. Ayrıca Celali isyanlarının sebepleri için bkz. Mustafa Akdağ, *Türk Halkının Dirlik ve Düzenlik Kavgası, Celali İsyânları*, Ankara 1975.

⁶³³ A. Binyazar, *Halk Anlatıları*, s. 229.

yaşatır”.⁶³⁴ Eberhard’a göre, “kahramanlık hikayelerimizin tamamı değilse bile çoğu belirli tarihi olaylara dayanır; en azından anlatıcı ve dinleyiciler, hiçbir tarihi kaynağın değinmeyeceği kadar küçük ve önemsiz olsa da, böyle olduğuna inanır. Genellikle olay, hikayede sadece ufak bir tarihi unsur kalacak ve bir kimlik saptaması yapılamayacak kadar değiştirilir”.⁶³⁵ Bu kötü zenginlerle savaşıp, onlardan aldığını fakirlere dağıtan Türk Robin Hood’unu Halk Partisi’nin yüksek tirajlı haftalık mizah dergisi sembol olarak kullanmıştır.⁶³⁶

Son söz olarak denilebilir ki sözlü gelenekler geçmişte yazının bulunmadığı veya gelişmediği zamanlardaki gibi günümüzde de kırsal kesimlerde –etkisi oldukça azalarak- insanların tarih bilincini etkiler. Sözlü gelenekler bir toplumda kuşaktan kuşağa veya bir toplumdaki başka bir topluma aktarılırken koşullara ve benimsenen yeni değerlere göre değişikliklere uğrar. Bunlar yer aldığı toplumun değerlerini, inançlarını, arzularını yansıtır, edebi niteliklerinden dolayı da kurmaca öğeleri içerirler. Sözlü gelenekler, popüler tarih türleri gibi sıradanı ve bu arada toplumun tarihe bakışını, tarihi yorumunu da yansıtır. Aynı zamanda toplumun kendi gelenekleri içinde benimsediği bu tarih anlayışını kuşaklara aktarma işlevini görür. Özellikle tarih kaynaklarının ihmal ettiği sosyal tarih açısından zengin olan sözlü geleneklerin yazıya geçirildikten sonra ayakta kalan değerli tarihsel dökümanlar olarak gittikçe artan dikkati hakkettiklerini belirtmek gerekir.⁶³⁷ Sözlü geleneklerin tarih bilincini etkileme gücü, tarih biliminin yöntem ve metodlarıyla akademik bir disiplin halinde gelişmesi, eğitim olanaklarının artışı, kentleşme, sanayileşme gibi olgularla oldukça zayıflamıştır. Bununla beraber sözlü tarihin bir kolu sayılan bu geleneklerin, insanların tarih bilinci üzerindeki etkisi üzerine bilimsel araştırmalara ihtiyaç vardır.

⁶³⁴ C. Öztelli, *Köroğlu ve Dadaloğlu*, s. 7.

⁶³⁵ W. Eberhard, *Aşık Hikayeleri*, s. 104.

⁶³⁶ W. Eberhard, *Aşık Hikayeleri*, s. 49. Köroğlu’nun Sovyetler Birliği’nde komünizm aracı olarak kullanılması açısından bkz. M. Fahrettin Kırzioğlu, “Köroğlunun Şahsiyeti-Köroğlu Destanı Safavi ve Osmanlılardan Çok Önceleri Teşekkür Etmiştir.” *Folklor Postası*, II/18, Temmuz, Ağustos, (Eylül 1946), s. 4.

⁶³⁷ Linda Dzuris, “Using Folk Songs and Ballads in an Interdisciplinary Approach to American History”, *The History Teacher*, 36/3, <http://www.historycooperative.org/journals/ht/36.3/dzuris.html> 13.11.2004.

2.6.8. Tarih Konulu Tiyatro Oyunları

Tarih bilincini etkileyen faktörlerden bir diğeri konusunu tarihten alan tiyatro oyunlarıdır. Genellikle bütün sanatların en eskisi ve en toplumsal olarak tanımlanan⁶³⁸ tiyatro sanatı doğrudan bir insani temas ve çekicilik taşıyan⁶³⁹ ve malzemesi insan olan bir sanat dalıdır.⁶⁴⁰ Tiyatro, bireye kişilik ve kimlik kazandırmada en önemli sanat dallarından biri olup; insanın toplumsallaşmasında, sosyalleşmesinde, dayanışma bilincinin geliştirilmesinde ve kişiliğin olgunlaşmasında etkili olmaktadır.⁶⁴¹ Tiyatroda düşüncenin düz bir şekilde, kabul ettirilmesi için oyun yazılmaz bu tiyatronun özüne aykırıdır. Tiyatroda anlam, kişinin yalnızca bilincine yönelmez; çünkü tiyatronun amacı seyircinin düşünce ve eylem kaynaklarına inmek, onu oradan değiştirmektir; seyirciyi düşünüş biçimleriyle değil, davranış biçimleriyle, varoluş örnekleriyle güdülemektir. Seyircinin önüne, içerden katılabileceği uygun durumlar koymak gerekir. Seyirci o durumları kendinde tekrar ederek, bilinçaltının gem almaz, hırçın güçlerini eğitir; derinliklerden takviye alır böylece, yeni atılımlar, yeni aşamalar için.⁶⁴²

Tiyatro, hem devletin parasal desteğine ihtiyacı olan hem de doğası gereği devlet baskısından özgür olmayı ister. Devlet, en toplumsal nitelikli sanat olan tiyatroyu, kendi amaçları doğrultusunda kullanmak için destekler. Bu iki güç tarih boyunca zaman zaman birbirini desteklemiş kimi zaman da karşı karşıya gelmiştir. Devletin gücü güvence altında olmadığında tiyatro üzerindeki baskı yoğunlaşmış ve tiyatro egemen ideolojinin sözcüsü haline getirilmiştir.⁶⁴³ “Roma İmparatorluğu döneminde, askerlerden ve savaş tutsaklarından oluşan görkemli geçit alayları, devlet gücünün gösterilmesi amacıyla, görkemli tiyatro yapılarının dev boyutlu sahnelerinde halka sergilenmiştir. Ortaçağda kilise, önceleri pagan kültürünün bir ürünü saydığı ve

⁶³⁸ Cevat Çapan, *Değişen Tiyatro*, İstanbul 1972, s. 7 ve bkz. Suat Taşer, “Tiyatro ve Eğitim”, *Devlet Tiyatrosu Aylık Sanat Dergisi*, 9, (7 Şubat 1953), s. 27. “Güzel sanatlar içinde sanat eserinin esas materyali olarak doğrudan doğruya insanı, insanın ferdi ve içtimai benliğinin macerasını ana konu edinen tek sanat alanı, diyebiliriz ki, yalnız tiyatrodur.” Oflazoğlu’da bize gereken tiyatronun “İnsan varlığını, dram sanatının özüne aykırı düşmeyecek biçimde açıklayan, insan varlığını aydınlatarak temellendiren, ya da temellendirerek aydınlatan bir tiyatro olacak bu; insanın alışkanlıklarla körlenmiş iç güdülerini bileyen, insanın yaşama iştahını artıran bir tiyatro” diyerek tiyatronun insan yaşamına yöneliğini ortaya koyar”. A.Turan Oflazoğlu, “Tiyatroda Düşüncenin Yeri”, *Türk Dili*, 460, (Nisan 1990), s. 149.

⁶³⁹ Henry Frendo, “Yeni Bir Tarih Avrupa’yı Geçmişinden Kurtarabilir mi?”, *Tarih Öğretiminde Çoğulcu ve Hoşgörülü Bir Yaklaşma Doğru*, (İstanbul 2003), s. 32.

⁶⁴⁰ Levent Elpen, “Bu Toprakların İnsanı İçin Sanat”, *Tarih ve Düşünce*, 9, (Eylül 2002), s. 48.

⁶⁴¹ G. Aytas, “Okullarda Drama ve Tiyatro Eğitimi”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 4/37, (Ankara 2003), s. 13.

⁶⁴² A. T. Oflazoğlu, “Tiyatroda Anlam”, *Türk Dili*, LVIII, 456, (Aralık 1989), s. 276.

⁶⁴³ Ayşegül Yüksel, “Türk Toplumunun Çağdaşlaşma Aşamasında Tiyatro-Kültür-Devlet İlişkisi”, *Çağdaş Kültürümüz Olgular-Sorunlar*, (İstanbul 1991), s. 490.

yasakladığı tiyatroyu sonradan –uyanarak-, hıristiyanlık inancını yaymak ve pekiştirmek üzere, önemli bir araç olarak değerlendirmiş ve bu yolda kullanmıştır. 1789 Fransız Devrimi sırasında da tiyatro, devrim düşüncesini yaymak için kullanılmış, bu amaçla büyük kitlesel gösterilere ve sokak tiyatrolarına yer verilmiştir. Napolyon savaşları sona erdiğinde, bazı Alman ulusal ve belediye tiyatrolarının yeniden saray tiyatrolarına dönüştürüldükleri bilinmektedir. Bu yaklaşım, büyük ölçüde, Alman hükümdarlarının sahnenin krallık karşıtı propaganda amacıyla kullanılmasını engelleme isteklerinden kaynaklanmış olabilir. 1917 devrimi sonrasında da, yine devrim düşüncesini yaymak ve ilkelerini pekiştirmek amacıyla büyük kitlesel gösterilerin düzenlendiği bilinmektedir. Bizde Cumhuriyet tarihimizin önemli kültür kurumlarından biri olan ve Cumhuriyet Halk Partisi'nin bir yan örgütü olarak kurulan Halkevleri'nde tiyatro etkinlikleri “inkılap fikirlerinin ve duygularının halka ifadesi hususunda en kuvvetli vasıta” olarak kabul edilmiştir”.⁶⁴⁴

Tiyatro tarihi üzerine ülkemizde tanınan ünlü isimlerden Metin And, tarih konulu tiyatro oyunlarını, konularını tarihten alan, kamu düzeninin önemli olaylarını işleyen, çoğu kez tarih verileriyle çağdaş sorunlara değinen, genellikle bir örnek, bir uyarma tonu taşıyan oyunlar olarak tanımlamıştır.⁶⁴⁵ Bu oyunların en çok yazıldıkları çağlar, adeta tarih biliminin çeşitli vesilelerle kullanıma sokulmasına paralel olarak daha çok ulusal bilincin uyandığı, ulusal birliğin kurulmaya çalışıldığı dönemlerdir.⁶⁴⁶

Tarih, Eski Yunan ozanlarının eserlerine, Aiskhylos'un, Sofokles'in, Euripides'in tragedyelerine, Elizabeth çağı İngilteresi'nde Marlowe'un, Shakespeare'in yazdıkları eserlere konu olmuştur.⁶⁴⁷ Elizabeth dönemi İngilteresi'nde tarihsel oyunlar büyük önem kazanmış ve halkın ulusal bilincini olgunlaştıran bir tür olarak gelişmiştir.⁶⁴⁸

Tarih bilgisinin ve tarih biliminin fonksiyonunun çeşitli devirlerde değiştiğini belirten Ortaylı “tarihçiliğin devirden devire değişen bu fonksiyonu, metodu ve yöneldiği amaçlar çağın tarihi tiyatro oyunlarında da aynen görülür. Bu nedendir ki,

⁶⁴⁴ Tahsin Konur, *Devlet-Tiyatro İlişkisi, Geçmişten Günümüze Örneklerle Devlet- Tiyatro İlişkisinde Belli Başlı Sistemler*, Ankara 2001, s. 15. Ayrıca Almanya'da, İtalya'da ve Sovyetler'de propaganda amaçlı kullanımı için bkz. *a.g.e* s. 35-47. Yine bkz. Betül Özçelebi, *Cumhuriyet Döneminde Edebi Eleştiri, 1923-1938*, İstanbul 2003, s. 180-181.

⁶⁴⁵ Metin And, “Türk Tiyatrosunda tarihi oyunlar ve bunların yazılış gerekçeleri”, *VII.Türk Tarih Kongresi (Ankara:25-29 Eylül 1970) II.Cilt*, (Ankara 1973), s. 768.

⁶⁴⁶ M. And, “Türk Tiyatrosunda tarihi oyunlar”, s. 768.

⁶⁴⁷ A. T. Oflazoğlu, “Tarih ve Tiyatro”, *Türk Dili*, XLIX/397, (Ocak 1985), s. 12.

⁶⁴⁸ C. Çapan, *Değişen Tiyatro*, s. 31.

tarihi oyun işin aslında derin bir kritiğin, düşünsel zenginliğin yansıdığı alan olmuştur. Tarihi tiyatro oyunları, kalitesinin yüksekliği ölçüsünde, yazıldıkları dildeki tiyatro edebiyatının görkemini arttırmıştır. Özellikle toplum ve düşünce hayatında büyük devrimlerin yapıldığı, daha başka bir deyişle insanların yaşadıkları toplumun doğal değişimini bilinçli bir biçimde yeniden değiştirdikleri çağdaş tarihe bakış yeni boyutlar kazanmıştır. Siyasal bilince sahip bir toplumun yazarı tarihi tiyatro ve roman alanında da güçlü eserler vermiştir. Tersî söz konusu ise, yani bir toplumda tarihi tiyatro ve romanlar güçsüzse bu o toplumda siyasal düşüncenin de güçsüz ve gelişmemiş olduğunun bir göstergesidir”.⁶⁴⁹

Ortaylı’ya göre, tarihi tiyatro olgusu, aslında yeniçağlarla, daha doğrusu değişen yeniçağ Avrupa’sının siyasal ve düşünsel atmosferiyle ortaya çıkmıştır. Yeniçağ aydınlarının hükümdarın adaletini, devletin bürokrasisinin mükemmelliğini, kararlılığını, yapıcılığını, meşruiyetini ve kitlelerin sevgilisi olmasını savunan kimseler olmasını savunan kimseler olduğunu söyleyen Ortaylı, tiyatrodaki tarih konulu oyunların bu amaca yöneldiğini, böyle bir atmosfer ve iklimin tesirinde kaldığını ifade eder. *Hamlet, Machbeth, Venedik Taciri Romeo ile Juliette Corialanus ve Julius Caesar* gibi oyunların yazarı Shakespeare, yeniçağ mutlak monarşisinin felsefesini tarihi oyunları ile işlemiştir. Aydınlanma çağında ise tiyatro çağın en etkili bir propoganda aracı olarak özgürlük ve yurt sevgisi, ulusalcı duygular gibi konuları işleyecekti. Bu dönemin tarihi oyunlarında Almanya göze çarpmaktadır. Goethe’nin *Egmont*, F.von Schiller’in *Wallenstein, Mary Stuart, Wilhelm Tell, Jungrau von Orleans*’ı bu konuda örnek olarak verebiliriz. Ulusalcı duyguların ve eylemin ortaya çıktığı 19. yüzyılda bu düşüncelerin propagandasında en etkili kitle iletişim aracı tiyatro’dur. Bundan dolayı devrimci düşünce ve tarih bilincinin tiyatro sahnesine yoğun bir biçimde çıkması kadar doğal bir gelişim olamazdı. 19.yüzyılın tarihi oyunlarına V.Hugo’nun *Cromwell, Hernani ve Ruy Blas*’ı örnek olarak verebiliriz.⁶⁵⁰ Ortaylı 17. ve 19. yüzyıllar Avrupa kültür tarihinin en ilginç oluşumun; tarihi roman ve tarihi drama türünün gelişmesi olduğunu belirtir. “Racine ve Corneille’in tiyatro eserlerinden sonra, aydınlanma dönemi edebiyatı Goethe ve Schiller gibi kitlelere tarih öğretmenliği yapan büyük

⁶⁴⁹ İ. Ortaylı, *Gelenekten Geleceğe*, İstanbul 2003, s. 151-152; “Tiyatro’da Tarihi Oyunlar Üzerine Bir Analiz Denemesi”, *Osmanlı İmparatorluğu’nda İktisadi ve Sosyal Değişim, Makaleler 1*, (Ankara 2000), s. 467; “Some Notes On Modern Turkish Historical Drama” , *Ottoman Studies*, (İstanbul 2004), s. 190.

⁶⁵⁰ İ. Ortaylı, *Gelenekten Geleceğe*, s. 154-161.

yazarlara şahit olmuştur. Bunlar tiyatronun seyirciye bilgelik, dürüstlük, kahramanlığı öğretmenin ötesinde, bir dönemin siyasetini, bunun gerektirdiği tarih bilincini aşıyorlardı.”⁶⁵¹ Yine Ortaylı’ya göre tarih ve tarihçilik açısından 19. asrın önceki asırlara üstün tarafı tarih öğrenme ve tarih bilinci edinmenin geniş kitlelere yayılması ve bir gelişme yaratmasıdır. Bu gelişim, milletin fertlerinin, tarihçilerinin yazdığı onlarca ciltlik alimane eserleri hatmetmesiyle olmamıştır. Tarih bilincinin yerleştirilmesi, okullarda güzel yazılan tarih ders kitapları ve asıl önemlisi tarihi tiyatro eserleri ve romanları sayesinde olmuştur.⁶⁵²

Ortaylı, 19. yüzyılda başlayan bir olgu olarak Modern Türk tiyatrosundaki tarihi oyunlarla ilgili olarak “19. yüzyıl, Atlantik ekonomisinin ekonomik çıkarlarını siyasal örgütlenme aracılığı ile pekiştirdiği bir dönemdir. Bu yüzyılda Ortadoğu toplumları, artık kaçınılmaz bir değişme dönemine gireceklerdir. Ortadoğunun çöküntüye uğrayan siyasal, ekonomik, dinsel kurumları, aydın kümelerinde yeni bir ideolojik ortamın doğuşunu sağladı. Bu modernleşmeci tutum bir tür yabancı düşmanlığı da içeriyordu. Yani geçmişe dönük bir özlemle, ulusçuluğa doğru gelişen dinsel tabanlı bir ideoloji, Osmanlı düşünce hayatına girdi. Öte yandan daha laik tutumlu düşünürlerin bulunduğunu da görüyoruz. İşte modernleşen edebiyat ve tiyatro, bütün bu renklilikleri bir arada yaşıyordu” şeklinde görüşlerini belirtir.⁶⁵³ Osmanlı’da bu dönemin en önemli örneği, Namık Kemal olmuştur. Namık Kemal bir Osmanlı milliyetçisi, tarihi ve toplumsal ideolojisi yönünden ise bir İslamcıdır. Onun tarihi eserlerinde bir tür yabancı düşmanlığı ve İslami geçmişe karşı hayranlık olduğunu görülmektedir. Bu İslam üzerine kurulmuş bir Osmanlı milliyetçiliğinin propogandasıdır ki *Celaleddin Harzemşah* adlı tarihi oyununda bu açıkça görülür.⁶⁵⁴ Namık Kemal’in bu eseri yazmasında Osmanlı imparatorluğunun içinde bulunduğu kötü durum çok etkili olmuştur. Çökmekte olan bir imparatorluğun kurtuluşunun ancak Türk-İslam birliğiyle sağlanacağına olan inanç ve geçmişe özlem, bu eserin oluşmasında etkili olmuştur.⁶⁵⁵ Tanzimat döneminde Türk yazarları Türk tarihine el atmakta çekingen davranmışlardır. Zulme, despotluğa karşı hürriyeti savunmak isteyen yazarlar

⁶⁵¹ İ. Ortaylı, “Orhan Asena ve Tarihi Tiyatro Oyunları” , <http://www.milliyet.com.tr/2001/02/25/pazar/yazortay.html> 29.1. 2004

⁶⁵² İ. Ortaylı, “Orhan Asena ve Tarihi Tiyatro Oyunları”.

⁶⁵³ İ. Ortaylı, *Gelenekten Geleceğe*, s. 165-166.

⁶⁵⁴ İ. Ortaylı, *Gelenekten Geleceğe*, s. 166.

⁶⁵⁵ Niyazi Akı, *Türk Tiyatro Edebiyatı Tarihi I Başlangıcından Cumhuriyet Devrine Kadar*, İstanbul 1989, s. 129-131.

fikirlerini Doğu-Arap ve İslam veya Asur tarihinden alınmış konularda sergilemişlerdir. Bununla birlikte konusunu Osmanlı tarihinden alan oyunlara da rastlanmaktadır.⁶⁵⁶ Tanzimat döneminde tarihsel tiyatro oyunlarına bugün metinleri elimizde olmayan Cenova Muharebesi, Feth-i Celil-i Konstantiniyye Şemseddin Sami'nin Seydi Yahya, Namık Kemal'in Celaledin Harzemşah, Vatan Yahut Silistre, Abdülhak Hamit'in Tarık yahut Endülüs Fethi gibi örnekleri verebiliriz.⁶⁵⁷ Meşrutiyet tiyatrosunda tarihi oyunlar, yakın tarihin konularına değinen, yani istibdadı yeren ve gürültü ile Meşrutiyetin propagandasını yapan eserlerdi. Anayasal düzenin öncüsü Midhat Paşa, bu oyunların başlıca konusu idi. (M.Sezai, *Midhat Paşa*; Hüseyin Suat, *İstibdatın Son Perdesi*; Mehmet İhsan, *Hırs-ı Saltanat*-31 Mart'ı konu alıyor).⁶⁵⁸ Ancak meşrutiyetin yarattığı düş kırıklığı, 31 Mart olayının yarattığı sarsıntı, iç ve dış olayların yarattığı kötümserlikler yüzünden bir yanda Osmanlı tarihinden seçilmiş konular oyunlaştırılarak eski günlerin parlaklığında bir avunma fırsatı yaratılırken bir yandan da tıpkı bir belgesel uğraş ve siyasal tiyatro gibi günlük olaylar sahneye konuyor diğer taraftan gelişen fikir akımların etkisiyle bu akımların görüşlerine göre oyunlar yazılıyordu. Osmanlı tarihinden seçilmiş konularda tüm Osmanlı padişahları, Turgut Reis, Tiryaki Hasan Paşa, Barbaros Hayrettin Paşa vs. gibi tarihi kişilikler ile İstanbul'un Alınışı, Kosova, Plevne vs. gibi tarihi olaylar işleniyordu. Bu dönemde özellikle Şehabettin Süleyman ile Tahsin Nahit'in birlikte yazdıkları Kösem Sultan ile Salah Cimcoz ile Celal Esat'ın birlikte yazdıkları Selim-i Salis öne çıkmış ve değerli bulunmuştur. Selim-i Salis oyunu 486 kez oynanmıştır.⁶⁵⁹

Cumhuriyet döneminde ise oyunlar, resmi tarihçilik paralelinde kaleme alınmaya başladı.⁶⁶⁰ Cumhuriyet döneminde tiyatro üzerinde kurulan denetim ile yakın geçmişle ilişkinin kesilmesi ve devrimlerin korunması amaçlanmıştır. Örneğin; Namık Kemal'in birçok oyunu, eski dönemin izlerini taşıdığı için ya yasaklanmış, ya da kısıtlanmıştır. Vatan Yahut Silistre, içinde yer alan "Padişahım çok yaşa!", "Yaşasın

⁶⁵⁶ M. And, "Türk Tiyatrosunda tarihi oyunlar", s. 769.

⁶⁵⁷ M. And, *Başlangıcından 1983'e Türk Tiyatro Tarihi*, İstanbul 2004, s. 103-108.

⁶⁵⁸ İ. Ortaylı, *Gelenekten Geleceğe*, s. 166.

⁶⁵⁹ M. And, *Başlangıcından 1983'e Türk Tiyatro Tarihi*, s.115-116; 145-147; "Türk Tiyatrosunda tarihi oyunlar" s.770-771. Bu dönemde yazılmış oyunların listesi için bkz. M. And, *Meşrutiyet Döneminde Türk Tiyatrosu (1908-1923)*, Ankara 1971, s.199-215.

⁶⁶⁰ İ. Ortaylı, *Gelenekten Geleceğe*, s. 167.

Osmanlılar” gibi sözlerin çıkarılması koşuluyla izin alabilmiştir.⁶⁶¹ Bu dönemde iletmek istenen mesaja yönelik olarak tarih, oyunlarda bir fon olarak kullanılmıştır. O günkü konuma başarılı şekilde gelinmesinin nedeninin, birlik ve beraberlik olduğunu eğer başarı uzun yıllar boyunca yaşanmak isteniyorsa, birlikteliğin bozulmaması vurgulanır.⁶⁶² Atatürk devrimlerinin, devletin temel ilkelerinin ve ülkülerinin tiyatrodan yansımaları bulması sonucu, Atatürkçülük ile tiyatro arasında uyumlu bir ilişki sağlanmıştır. Cumhuriyet Halk Fırkasının altı temel ilkesi gerek tiyatro eserlerinde gerekse tiyatronun çeşitli yönlerinde uygulama alanları buldu. Türk ulusunun erdemleri, ülküleri, değerleri eski tarihten alıntılarla gösterildi: Mete, Özyurt, Attila, Akın oyunları gibi. Devrimlerin korunması ve övgüsü de Cumhuriyet Çocukları, Beyaz Kahraman, Ceza Hakimi, On İnkılap, On Yılın Destanı, Çınar, İnkılap Çocukları, Bay Önder vb. gibi çeşitli oyunlarda gösterilmiştir. Yine yurt sevgisi ve bu konuda Türk kadınının esirgemezliği, iyimserlik, yarına görülen güven, bireyin toplum için feda edilebilirliği, Osmanlı ile yeni kuşağın çatışması bu oyunların konusunu oluşturmuştur. Cumhuriyet ruhunun aşılması için bu oyunlar ile Halkevlerinin temsilinden yararlanılmıştır.⁶⁶³

Bununla birlikte tiyatroyu sadece devletin veya egemen güçlerin ideolojisini yayan bir organ olarak görmemek gerekir. Yukarıda belirtildiği gibi tiyatro özgür bir ortam gerektirir. Sosyalleşmenin diğer etkenleri gibi tiyatronun da muhalefet gücü vardır. Tiyatro bu muhalefette tarihten yararlanır ve tarih bilincine katkıda bulunur. Kindermann, sansür baskısı olduğu zaman, tiyatronun, tarihsel benzeri bir tutumla izleyiciye geçmişten karşılaştırmaya yarayacak bazı örnekler verme çabasına girdiğini, yaşanan zamanın geçmiş zamandaki benzer bir konunun yardımıyla aydınlatılıp, çözüm yolları ve çıkma zlarıyla sergilendiğini ya da durumun dünya tarihinin gelişmesi açısından ele alınıp, izleyiciye o anda dünya tarihinin gelişme sürecinin hangi noktasında olduğunu gösterilip yeni değer ölçülerinin yardımıyla izleyicinin içinde yeni ve eylem için yüreklendiren bir çağ bilinci uyandırıldığını belirtir.⁶⁶⁴

⁶⁶¹ M. And, *Cumhuriyet Dönemi Türk Tiyatrosu (1923-1983)*, Ankara 1983, s. 16; “Türk Tiyatrosunda tarihi oyunlar”, s.773; T. Konur, *Devlet-Tiyatro İlişkisi*, s.182

⁶⁶² Ebru Karakullukçu, *1923-1938 Yılları Arasında Yayımlanmış Tarih Bilincini Yansıtan Tiyatro Eserlerinin İncelenmesi*, (Hacettepe Üniversitesi Basılmamış yüksek lisans tezi), Ankara 2002, s. 107-108.

⁶⁶³ M. And, *Cumhuriyet Dönemi Türk Tiyatrosu*, s. 4; *Başlangıcından 1983’e Türk Tiyatro Tarihi*, s. 156.

⁶⁶⁴ Heinz Kindermann, “Tiyatroda İzleyicinin İşlevi”, *2000 Yılına Doğru Sanatlar Sempozyumu*, (Hazırlayan Mehmet Çubuk), 24-28 Ekim 1977, (İstanbul 1977), sayfa belirtilmemiş.

Günümüz Türk tiyatrosundaki tarihi oyunların çok daha değişik bir fikir ikliminin etkisi altında olduğunu ve yazardan yazara değişen çeşitli yaklaşımların da söz konusu olduğunu söyleyen Ortaylı, modern Türk tiyatrosunun tarihi oyun alanındaki eserleri ve yazarları iki kategoride toplar: a)Vakanüvis tiyatro yazarları: Bu kategorideki oyunlar adeta birtakım tarihi olayları belli bir tez ve yorum sahibi olmadan sahneye çıkarırlar. Seyirci burada tiyatro sanatının katkısı veya yeni bir yorumunu değil, salt sahneye devşirilen bir tarihi olayın tekrarını görür. b)Salt bir yorum getirme endişesinde olanlar.⁶⁶⁵

Tarihsel oyunların evrensellekle tarihselliği bir arada içermesi gerektiğini söyleyen Sevda Şener ise tarihsel oyunlarımızı şöyle kümeler ve değerlendirir: “Tarihi yalnızca görsel ve işitsel olanakları ile çarpıcı malzeme olarak kullanan oyunlar, tarihte yaşamış kişilerin ününden yararlanarak görkem duygusu uyandıran oyunlar, tarihsel kişileri ruhsal sorunları açısından inceleyen oyunlar, tarihsel bir kişi veya olayı çağdaş bir bildiriye araç olarak kullanan oyunlar, tarihte olduğu söylenen tuhaf olaylardan güldürücü durumlar üreten oyunlar. Bu oyunlarda tarih yalnızca kaba bir malzeme olarak kullanılmakta, evrensel ve tarihsel bakış açısı savsaklanmaktadır. Tarihsellik savında olmayan oyunlarda bu tutum bağışlanabilir, hatta yazarın malzemesini seçme özgürlüğü adına savunulabilir. Tarih oyunu olma savındaki oyunların ise evrensellik ve tarihsellik süzgecinden geçmesi kaçınılmazdır”.⁶⁶⁶

Bir sanat olarak tiyatronun tarihi ele alışı ve tarihle ilişkisini incelemeyen önce, tarih ve sanatın metodlarının, kurallarının, perspektiflerinin, gerçeklerinin, bakış açılarının, amaçlarının ayrı olduğunun bilincine varılması gerekir.⁶⁶⁷ Tiyatroda yazar ya da yönetmen tarihten aldığını kendi amacına uygun olarak yoğurup bir tiyatro yapıtı oluştururken öncelikle sanatına karşı sorumludur. Yapıtın değerlendirilmesinde öncelikli ölçü tarihteki gerçeğe birebir uygunluk değildir.⁶⁶⁸

Tiyatronun mümkün olduğunca realiteye benzemeye çalıştığını belirten Turhan Doyran, “tiyatro sanatçısının dünyasıyla, dış dünya, yani hakiki dünya aynı şey değildir. Tiyatro realiteye yaklaşmaya çalışır. Fakat ne kadar yaklaşırsa yaklaşsın, arada daima bir fark kalmaktadır; zira sanatçının dünyası suni, dış dünya ise tabiidir.

⁶⁶⁵ İ. Ortaylı, *Gelenekten Geleceğe*, s. 168-169.

⁶⁶⁶ Sevda Şener, “Türk Tiyatrosunda Tarihsel Oyunlar”, *Türk Dili*, XLIV/363, (Mart 1982), s. 188.

⁶⁶⁷ O. Asena, “Tarihe Doğru Yaklaşmak”, *Kültür*, 97, (Ocak-Şubat 1993), s. 20.

⁶⁶⁸ S. Şener, *İnsanı Geçitlerde Sinayan Sanat, Dram Sanatı*, İstanbul 2003, s. 132.

Hadiseler de buna tabi olarak geçer. Bu bakımdan sanatçının mümkün olduğu kadar realiteye benzemeye çalışması, onun hiçbir zaman tam olarak realiteyi vermesi demek değildir” şeklinde görüşlerini dile getirir.⁶⁶⁹ Doğal olarak bu tarih konulu tiyatro oyunlarını da kapsamaktadır.

Aristo, Poetika’ında tarihle tiyatroyu karşılaştırırken, tarihin geçmişte olanları anlattığını, tiyatronun ise olabilecekleri işlediğini belirtir.⁶⁷⁰ Tiyatronun insanları hakikat dünyasından ideal dünyaya götüren bir köprü olduğunu söyleyen Schiller,⁶⁷¹ “Trajedi Sanatı Üzerine” adlı yazısında trajedinin gayesinden bahsederken “trajedi, tarih gibi olayları hakikate uygun bir şekilde tespit etmez, tarih gibi yalnız neden ve nasıl olduğunu bildirmez, onun gayesi: olanı duyurmak, insanları olaylar karşısında hayran bırakmaktır” diye belirtir. Schiller’e göre “bir trajedi şairi, hakikate sadık kalmağı düşünmez, olayları kendi düşünce ve duygularıyla serbest bir şekilde, istediği gibi işler; tarihteki hakikati şiir sanatının kanunlarıyla kavrar, ama bu sırada da gene tabiatın kanunlarından ayrılmaz. Şiir sanatının tabiat kanunlarından ayrılmaması, hakikatten ayrılmaması demektir, ve işte bunun için de tarihteki hakikat, şiir sanatının adesesinden geçerek sanat alanında gene bir hakikat olur.” Schiller bu görüşünün en açık ifadesini tarihin kesin olarak tevsik edemediği bazı noktaları olmuş gibi aktardığı Maria Stuart’ında sergilemiştir.⁶⁷²

Orhan Asena, tarihten sahneye getirilecek birtakım kişiler, olaylar, sorunlar, düşünceler vs pek çok şey olduğunu belirttikten sonra bunların seçiminde günümüzü, günümüz insanını ilgilendirme ve etkileyebilmenin önemine dikkat çekerek, günümüz insanını alıp o günlere götürmek değil, o günleri alıp bugüne getirmek gerektir diye ekler.⁶⁷³ Orhan Asena, Hürrem Sultan adlı oyunu vasıtasıyla piyesinde Kanuni’nin büyük tarihi yönü yerine daha çok bize benzeyen alel’ade insani yönüyle ilgilendiğini, tarihin tiyatro haline gelirken tarihliğinden çok şey kaybettiğini belirterek “bu her zaman böyle yapılagelmiştir. Shakespeare’in bütün tarihi kahramanlarını, Goethe’nin Egmont’unu, Schiller’in Don Carlos’unu hatırlayalım: Bunlar tarihin bize tanıttığı kişiler midir? Elbette değil. Ben de ele aldığım karakterleri ve vakaları esas çizgilerine

⁶⁶⁹ Turhan Doyran, “Tiyatro ve Realite”, *Türk Tiyatrosu*, 209, (1Aralık 1947), s. 5.

⁶⁷⁰ A. T. Oflazoğlu, “Tarih ve Tiyatro”, s. 5.

⁶⁷¹ S. Taşer, “Tiyatro ve Eğitim”, s.26.

⁶⁷² Melahat Özgü, “Maria Stuart Münasebetiyle Tarihte Hakikat- Sanatta Hakikat”, *Devlet Tiyatrosu Aylık Sanat Dergisi*, 12, (1Kasım 1953), s. 24.

⁶⁷³ O. Asena, “Tarihten Sahneye”, *Devlet Tiyatrosu Aylık Sanat Dergisi*, 21, (Ekim 1963), s. 2-3.

dokunmamak şartıyla bir hayli rotüş ettim. Tarihçilerden özür dilerim” der.⁶⁷⁴ Tiyatroda tarihsel kişiler sanatın kişileri olarak alınır. Mesela tiyatrodaki Konstantin ve Fatih, kendi koşulları altında insanoğlunun nasıl davrandığını gösteren simgelerdir. Tarihteki Fatih’in Bizans engelini kaldırıp ülkesinin Asya ile Avrupa’daki parçalarını birleştirme çabası, tiyatrodaki insan bireyinin iç bütünlüğünü gerçekleştirmesinin simgesi olmuştur. Tarihin sınırlı gerçekleri, evrensel insan gerçeğine ulaşmak için araç olarak kullanılmıştır.⁶⁷⁵ Yine Kösem Sultan oyununda “Kösem Sultan, tarihteki Kösem Sultan’dan öte iktidar hırsına bürünmüş bir insanın ruh yapısıyla karşımıza çıkmaktadır. Kösem Sultan’ı izlerken tarihi olaylardan çok karakter çatışması ile yüz yüze geliyoruz. Kötülerin karşısında iyilerin verdiği mücadeleye, düzeni yıkmaya yönelik ihtirasların karşısında düzeni korumaya çalışan sağ duyu, tarihi gerçeğin üzerinde hakim unsur olarak işleniyor. Bu doğrudan doğruya sanatın özünden kaynaklanıyor. Tarihten çok tarihi yaratan, olaylar zinciri ve olaylar örgüsünü kuran karakterler ön plana çıkıyor”.⁶⁷⁶

Asena’ya göre tarihçiler gerçeğin sanatçılar ise inandırıcı olanın peşindedir. Bir tiyatro yazarı için inandırıcı olan ilk olarak gerçeğin kendisidir. Ama hiçbir tiyatro yazarı tarihe bir tarihçi gibi yaklaşmaz. Tiyatro, yaşamı en yakından izleyen bir sanat olup tarihten aldığı kişilerin ya da olayların hem inandırıcı olmasına, hem çağına bir şeyler söylemesine özen gösterir. Tarihten alınmış olsa da bir kişi, tiyatroya adımını attığı anda yaşamaya başlayacaktır. Çünkü belgelere bağlı kalan tarihçiler isterler ki geçmişte yaşadığı gibi yaşasınlar, geçmişte düşündüğü gibi düşünsünler, geçmişte konuştuğu gibi konuşsunlar. Neler duydukları neler düşündükleri bu belgelerin dışında kalır. Bu belgelerin gerisindeki insan ögesi gene sanatçının düşleminde canlanabilir.⁶⁷⁷ Yani sanat tarihte eksik olan can boyutunu yansıtabilmektedir.⁶⁷⁸

Tarih oyunlarında, sanata karşı sorumluluğun bilincinde olmak ve bu sorumluluğu yerine getirmek için tarih olaylarını istediği gibi yoğurma hakkına sahip olmak, tarih oyunlarının çok zor bir önkoşuludur. Çünkü seyirci, özellikle yakın geçmişle ele alan oyunlarda, gerçekten sapmaları kolay eleştirir ve oyunu sanat adına

⁶⁷⁴ O. Asena, “Hürrem Sultanı Sunarken”, *Devlet Tiyatrosu Aylık Sanat Dergisi*, 4, (Ocak-Şubat 1959), s. 14-16.

⁶⁷⁵ A. T. Oflazoğlu, “Tarih ve Tiyatro”, s. 7.

⁶⁷⁶ İsmail Parlatır, “Kösem Sultan”, *Türk Dili*, L/406, (Ekim 1985), s. 138-139.

⁶⁷⁷ O. Asena, “Tiyatro Tarihten Ne Alır?”, *Kültür*, 102, (Kasım-Aralık 1993), s. 50.

⁶⁷⁸ O. Asena, “Tarihe Doğru Yaklaşmak”, s. 21.

değerlendirmek yerine tarih adına yermeyi yeğler.⁶⁷⁹ Burada seyirci ile oyun ve oyuncu arasındaki ilişkiyi belirleyen toplumun gelenekleri, görenekleri, yığın ruhu, mizacı gibi vs. etkenler önemlidir.⁶⁸⁰ Ve seyircinin tepkileri sadece tarihi oyunlar için geçerli değildir. Halbuki “tarih, “olmuş”un bilimsel gerçekliği ile değer kazanır; tiyatro ise bu “olmuş”u estetik incelikle işler. Tarihte, belgesele dayalı gerçeklik, tiyatrodaki sanat ve buna bağlı olarak estetik aranır”.⁶⁸¹ Nitekim Oflazoğlu, tarih ile tiyatroyu karşılaştırırken “tarih de tiyatro da doğrunun, gerçekliğin peşindedir; tarih bilimsel gerçekliğin, tiyatro ise estetik gerçekliğin; ikisi de inandırıcı olmak zorundadır. Tarih bunu kanıtlarla, belgelerle sağlar. Bir tarih kitabı ne denli güzel, ne denli etkileyici, çarpıcı bir üslupla yazılmış olursa olsun, kabul ettirmeye çalıştığı şeyleri nesnel kayıtlara dayandırmıyorsa, tarih bilimi açısından hiçbir değeri yoktur. Oyun yazarı ise, dramatik güzelliğin oluşması için gerekli unsurları bir araya getirememişse, işlediği ham maddeden başarılı bir oyun çıkaramamışsa, isterse en güvenilir belgelere dayansın, kimse umursamaz. Böyle olduğu içindir ki, tarih eserini de tiyatro eserini de, ne olduğuna göre eleştirmemiz gerekir; örneğin bir tarih kitabı için “güzel değil” demek doğru olmayacağı gibi, bir tiyatro oyununu da “tarih gerçeklerine uymuyor” gerekçesiyle yargılamak yerinde olmaz” der.⁶⁸²

Fatih piyesinin müellifi Nazım Kurşunlu da kendisine eserinde tarihe sadık kalıp kalmadığıyla ilgili sorulan bir soru üzerine, konusunu tarihten alan sanatçının eserinde kendi görüş ve anlayışını yansıtması gerektiğini, ondan tarihsel gerçekliğe yüzde yüz sadakatle bağlı kalmasını beklemenin haksızlık olduğunu belirterek ekler: “Sanatkar daima değişik ve yeni bir şey getirmek zorundadır. Eğer realiteye taassupla bağlı kalmak endişesi diğer bütün endişelere hükmederse sanat yapmak imkanı ortadan kalkar. Bu takdirde, bilhassa tarihi mevzuları işleyen eserlerde, aynı mevzuu seçenler için yeni bir şey söylemek, orijinal olmak, vak’alara yeni bir ışık serpmek imkanı kalmaz ve birbirinin can sıkıcı kopyeleri eserler ortaya çıkardı”.⁶⁸³

And, tarih konulu tiyatro oyunlarında estetik kaygının bildiri, propoganda yönüne üstün geldiği zamanlarda tarihi oyunların tarih nesnelliğinden, gerçekçiliğinden

⁶⁷⁹ S. Şener, “Türk Tiyatrosunda Tarihsel Oyunlar”, s. 187.

⁶⁸⁰ M. And, *Cumhuriyet Dönemi Türk Tiyatrosu*, s. 45.

⁶⁸¹ İ. Parlatur, “Kösem Sultan”, s. 139.

⁶⁸² A. T. Oflazoğlu, “Tarih ve Tiyatro”, s. 9-10.

⁶⁸³ Kenan Harun, “Fatih Piyesi ve Müellifi”, *Devlet Tiyatrosu Aylık Sanat Dergisi*, 11, (1 Ekim 1953), s. 11-12.

uzaklaştığını belirtir.⁶⁸⁴ Halbuki bildiri hele propoganda amaçlı tiyatro eserlerinde tarihin çarpıtılma ihtimali daha da fazladır. Bununla birlikte tiyatro eserlerinin her ne kadar tarihsel gerçeklikle birebir örtüşme zorunluluğu olmasa da seyirci önünde sergilenen oyun günlük yaşamla ilgili olduğu gibi tarihsel konularda da inandırıcı olmalı ki bu tiyatronun evrenselliğinin en önemli koşullarından biridir.⁶⁸⁵

Bu arada tarihçiler ile oyun yazarları arasındaki bir benzerliğe de değinmek gerekir. Tiyatroda yazar diğer oyunlar gibi tarihsel oyunlarda da kendi çağını yansıtır. Mesela Büchner, Danton'un ölümü adlı oyununda tarihsel malzemedan yaşadığı çağla ve o çağın sorunlarıyla hesaplaşmak için yararlanmıştır. Fransız Devriminden bir kesiti ele alarak kendi dönemine göndermeler yapmış, geçmişi kendi düşüncesine göre biçimlendirmiş, önemli saydığı, vurgulamak istediği noktaları belirlemiş, önemsizleri ayıklayıp atmış, böylece tarihe yaşadığı çağın ışığında yeni bir bakış getirmiştir. Aynı durum bu yapıtı yorumlayan yönetmenler için de geçerli olmuş, yaşanan dönemin koşullarına göre, çeşitli Danton'un Ölümü yorumları ortaya çıkmıştır.⁶⁸⁶ Öte yandan tiyatrodaki seyirciler, sahneden yansıyan olaylar hangi zaman dilimi içerisinde geçerse geçsin, o olayları hep birlikte şimdiki zaman içinde algılamaktadırlar.⁶⁸⁷

2.6.9. Tarihsel Çevre (Müzeler, Tarihi Çevre)

Tarihsel çevre en genel tanımla, insanların etrafını saran geçmişe ilişkin bütün öğelerdir.⁶⁸⁸ Tarihi çevre veya mekan “cami, medrese, anıt mezar, türbe, çeşme, evler gibi tarihi dokusu (historic fabric) bozulmamış komplekslerden oluştuğu gibi bir ulusun kaderine yön vermiş bir olayın ve savaşın geçtiği bir yer ya da bir kişinin doğduğu yaşadığı bir yer olabilir. Burada tarihi doku kavramı hem yapının fiziksel materyaline hem de yapının ve çevresinin verdiği tarihi atmosfere işaret etmektedir”.⁶⁸⁹ Tarihiçi Rosenzweig ve Thelen, müze ve tarihi yerlerin geçmiş hakkındaki öyküleri anlatmada

⁶⁸⁴ M. And, “Türk Tiyatrosunda tarihi oyunlar”, s. 769.

⁶⁸⁵ A. T. Oflazoğlu, “Tiyatroda Evrensellik”, *Türk Dili*, 479, (Kasım 1991), s. 333.

⁶⁸⁶ Zehra İpşiroğlu, *Tiyatroda Alımlama, Boyutları ve Çeşitlemeleri*, İstanbul 2004, s. 76-77.

⁶⁸⁷ Haluk Şevket Ataseven, “Yapısal Dramaturgi ve Genç Osman”, *Hürriyet Gösteri*, 74, (Ocak 1987), s. 51.

⁶⁸⁸ Carol Anderson, Ann Moore, “Making History Happen Outside the Classroom”, *Teaching History*, (Edited by. Hilary Bourdillon), (London 1997), s. 196.

⁶⁸⁹ Bahri Ata, *Müzelerle ve Tarihi Mekanlarla Tarih Öğretimi: Tarih Öğretmenlerinin “Müze Eğitimine” İlişkin Görüşleri*, (Gazi Üniversitesi Basılmamış Doktora Tezi), Ankara 2002, s. 58 ayrıca bkz. M. Safran, B. Ata, “Okul Dışı Tarih Öğretimi”, *Tarih Eğitimi ve Öğretimi, Makaleler*, (Ankara 1998), s. 47-48.

halkın üyeleri tarafından itimat edildiğini tartışırlar.⁶⁹⁰ İnsanın doğal çevre içinde oluşturduğu fiziksel çevresi, sosyo- kültürel, ekonomik, teknolojik vb. etkenlere bağlı olarak yenilenir, değişir ve gelişir. Zaman içinde bu gelişime bağlı olarak çevrelerde tarih ve tarihsellik kavramları yerleşir. “Geçmişe ait verilerin göstergesi olan, taşınabilir veya taşınmaz her türlü ögenin yer aldığı bu çevreler, yapıldıkları devirlerin sosyal, ekonomik, kültürel, teknolojik yönlerini ve ayrıntıya inildiğinde, toplumların beğenilerini, dini görüşlerini, anlayışlarını vb. özelliklerini yansıtır”.⁶⁹¹ Günümüzde hızlı kentleşme olgusuyla başlayan ve giderek artan düzensiz ve karmaşık yapılaşmalar sonucunda tarihsel çevreler olumsuz etkilenmektedir.⁶⁹² Bununla birlikte batıda bu konuda toplumsal duyarlılığın geliştiğini, koruma, sürekliliği sağlama ve canlı tutulmaları için restorasyon çalışmalarına ağırlık verildiğini,⁶⁹³ (hatta İngiltere’de “Geçmişten Gelenleri Koruma Bakanlığı” adı altında bir bakanlık bulunduğunu);⁶⁹⁴ ülkemizde ise maalesef duyarsızlığın had safhada olduğunu özellikle medyadan takip edildiği üzere gerek yangınlarla, gerek yıkımlarla ve gerekse tarihi eser kaçakçılığıyla tarihsel mirasımızın yok edildiğini belirtebiliriz.⁶⁹⁵ Belirttiğimiz bu durum maalesef toplumumuzun gerek tarih gerekse sanat ve kültür bilincinin durumunu göstermesi açısından manidardır. Halbuki tarihsel çevreye verilecek önem ülkemizde turizmin gelişmesi açısından da yararlı olacaktır.

Bununla birlikte tarihsel çevre üzerine çalışmalarıyla bilinen ve geçmiş ve gelecek zaman kavramlarının bilincine varıldığından beri bunların işaretleri olan anıtların değerlendirildiğini ve yaşamda yer verildiğini belirten Erder’in belirttiği çok

⁶⁹⁰ Bronwyn Labrum-Catharine Coleborne, “Making Local Histories: Museums, Identity and Place, 1970-2000”, Phanza: E-Journal, <http://www.nzhistory.net.nz/phanza/jornal/museums.html> 23.12.2003

⁶⁹¹ Ayşe Veliöğlü-Kutsal Öztürk, “Tarihi Çevrelerde Mimari Değerler ve Tasarım Üzerine Bazı Ölçütler” *Yapı*, 138, (Mayıs 1993), s. 37.

⁶⁹² A. Veliöğlü-K. Öztürk, “Tarihi Çevrelerde Mimari Değerler”, s. 37.

⁶⁹³ İtalya, Fransa ve İngiltere’de tarihi çevre bilincinin gelişimi için bkz. Cevat Erder, *Tarihi Çevre Bilinci*, Ankara 1975 ve yine Batı’daki tarihsel çevre ile ilgili örnek tutumlar için şu makalelere bakılabilir: Ayşe Gülçin Küçükaya, “Roma Tarihsel Merkezi, Yeni Kent Kültürüne Katılım ve Rehabilitasyonu”, *Yapı*, 159, (Şubat 1995), s. 61-67; Ali R. Parsamanesh, “Amerika’da Yaşayan Tarih” *Yapı*, 182, (Ocak 1997), s. 70-76; Işıl Hacıhasanoğlu-Orhan Hacıhasanoğlu, “Mimari ve Kentsel Kimlik, Venedik Örneği”, *Yapı*, 158, (Ocak 1995), s. 46-50.

⁶⁹⁴ Atilla İnan, “İngiltere’de Müzeciliğin Önemi ve Müze Tarifeleri”, *Kültür*, 99, (Mayıs-Haziran 1993), s. 61.

⁶⁹⁵ Tarihsel çevre duyarsızlığının yerel olarak Erzurum örneğinde incelenmesi için bkz. Hamza Gündoğdu, “Erzurum’da Tarihi Yapılaşma ve Bazı Gözlemler-I”, *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 10, (Erzurum 2003), s. 49-55; “Erzurum’da Tarihi Yapılaşma ve Bazı Gözlemler-II”, *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 11, (Erzurum 2003), s. 25-32. Yine tarihsel mirasımızdan olan tarihsel mezarlıkların tahribatı ile ilgili olarak İzmir ve çevresi örneği için bkz. Necmi Ülker, “Mezar Kitabelerinin İzmir Tarihi İçin Önemi ve Şehit Fethi Bey”, *Son Yüzyıllarda İzmir ve Batı Anadolu Uluslar arası Sempozyumu Tebliğleri*, (Haz. Tuncer Baykara), (İzmir 1994), s. 93-102.

önemli nokta vardır. “Her ne kadar geri kalmış veya gelişmekte olan ülkelerde, özellikle turizmden ötürü anıtlar bir gelir kaynağı olarak düşünülmemekte ise de, genellikle anıtların korunması meselesinin insanla bağdaştırılmasını ve yaşamın bir parçası olarak ele alınmasını, örf ve geleneği farklı ve güçlü bir safha olarak kabul etmek zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Karın tokluğunun insan yaşamı için yeterli olmadığını, geçmişle ilgili devamlılığın verdiği bağlılık ve emniyet hissine ihtiyaç olduğunu; insanların zamanla geliştirdiği yaşam düzeninin uygunluğunu ve güzelliğini bulmanın geçmişle devamlılık sağlamakla mümkün olduğunu; tarihin bir hikaye veya efsane olmadığını; insanların yaratıcı, güdücü vasıflarının ortaya çıkardığı olay ve eserler dizisi olduğunu da kabullenmek gerekliliği ileri sürülmektedir. Geçmişle düzenli bir ilgi kurmanın yapıcı taraflarını gözlemek, bunları sağlayan ortamları akıllıca bir seçimle korumak, çok kere “kötü yeniyi” önlemek için, çağımız örnekleriyle o ortamları tamamlayarak bağdaştırmak, benlik ve kişilik kazandırıcı, insanı bağlayıcı bir tutum olarak görülmektedir. Zamanla dini, milli, siyasi ve artistik nedenlerle, belgeler halinde tek tek korunmasına çalışılan anıtlara, çevre yaratan gruplar halinde, sembolik ayırımına önem vermeden daha çok insan yapısı olarak insan ölçüsü veren, yaşama için gerekli emniyetin devamlılığını mümkün kılan unsurlar olarak bakılmasını yirminci asrın ikinci yarısında varılan bir aşama olarak niteleyebiliriz”.⁶⁹⁶ Böylece tarihi çevre sadece ekonomik değer değil, insanın yaşamı için gerekli bir unsur olmaktadır. “Yapıldıkları devirlerin duygu, düşünce, eğilim, yaşam deneyleri birikiminin anlatıldığı, ortak bir “dil” barındıran yerleşmeler” olan tarihsel çevre, “geçmişle gelecek arasında köprü kuran mekanlardır”.⁶⁹⁷ Tarihsel çevremizdeki bu eserler zaman ve mekan duygusu uyandırırılar.⁶⁹⁸

Tarihsel çevrelere eski şehir harabelerini, Topkapı, Dolmabahçe gibi sarayları, kaleleri, surları, sur kapılarını, Ayasofya, Selimiye, Suleymaniye gibi dini ibadet yerlerini, türbeleri, Safranbolu, Zeyrek evlerini, medreseleri, eski hamamları, savaş alanlarını mezarlıkları (özellikle Çanakkale’deki gibi savaş mezarlıklarını)⁶⁹⁹ örnek

⁶⁹⁶ C. Erder, *Tarihi Çevre Kaygısı*, Ankara 1971, s. 7.

⁶⁹⁷ A. Velioğlu-K. Öztürk, “Tarihi Çevrelerde Mimari Değerler”, s. 40.

⁶⁹⁸ H. Frendo, “Yeni Bir Tarih”, s. 26.

⁶⁹⁹ “Mezarlıklar anı ve duyguları andırmada çok etkili yerlerdir.” Bkz. Lubor Vaclavu, “Çek Cumhuriyeti: Tarih Öğretimi Kaynaklarının Seçilmesi ve Kullanılması”, *Tarih Öğretiminde Çoğulcu ve Hoşgörülü Bir Yaklaşım Doğru*, (İstanbul 2003), s. 70.

olarak verebiliriz.⁷⁰⁰ Tarihsel çevredeki unsurlar geçmişteki yaşanmışlığın kanıtı olan gerçek nesnelere doğrudan ilişki sağladığından, gerçekliği temsil ettiği düşünüldüğünden ve görsellik içerdiğinden diğer tarih sunumlarından daha çok ilgi çekicidir.

Tarihsel çevre dışında geçmişten kalan diğer nesnelere de bize geçmişe dair duygular edindirmede etkilidir. “Geçmişten gelen nesnelere görmek ve dokunmak, o dönemde yaşıyor olmanın, orada bulunmanın nasıl bir duygu olduğunu hissettirebilir”.⁷⁰¹ Bu nesnelere, gerçekte sadece kültürün yarattığı ürünlerdir. Bu nesnelere yaratma esini, bilgiler öbeği ve kültürü oluşturan inanış, norm ve değerlerden kaynaklanır; bu yüzden de nesnelere insanların hayatındaki olayları ve düşünceleri temsil eder.⁷⁰²

Tarihsel çevre ve geçmişten kalan nesnelere yanı sıra geçmişten kalan eserlerin sergilendiği yerler olan müzeler de somut ve canlı tarih sunma açısından etkileyicilerdir. Müzeler, her ne kadar, geçmişin korunup muhafaza edildiği bir barınak olarak algılsa da, aslında “geçmiş” dediğimiz şey sabit bir olgu değildir. Müzeyi, geçmişini “geçmiş” haline getiren, daha doğrusu belli bir geçmişin “geçmiş” olarak seçilip algılanmasını sağlayan bir mekan olarak düşünebiliriz. Müzeler tarih ya da bilim kitaplarında yer alan bilgilerin, nesnelere aracılığıyla canlandırıldığı mekanlardır. Geçmişle olan bu bağlantı, aslında müzenin kökenine değil, müzelerin kurum olarak en çok genişlediği modern dönemin geçmişle kurduğu ilişkiye bağlıdır.⁷⁰³ Müzeler tarihi öğrenmek ve öğretmek için güçlü ve popüler bir araç sunarlar.⁷⁰⁴

Müzeler geçmiş değerleri sunarak yaşanan anın ve geleceğin değerlerini oluştururlar. Geçmişin birikimleri, kitabın insana öğretebileceğinin ötesinde gösterdikleriyle heyecanlandırıcı ve teşvik edicidir. Yani müzeler koruyucu olduğu kadar teşvik edicidir. Bu nitelikleriyle müzeler toplumların kültürel yaşamında etkin bir eğitim kurumu rolünü üstlenmişlerdir. Müzelerdeki nesnelere ilişkin bilginin sabit bir sınıflandırma kazanması ve doğrudan görselliğe bağlanması, pozitivist bilimin hakim olduğu, mantıksal düzenin büyük ölçüde görsellik üzerinden inşa edildiği 19. yüzyıl

⁷⁰⁰ Daha geniş bilgi için bkz. Bahri Ata, *Müzelerle ve Tarihi Mekanlarla Tarih Öğretimi*, s.58-59

⁷⁰¹ D. E. Kyvig-M. A. Marty, *Yanıbaşımızdaki Tarih*, s. 91.

⁷⁰² D. E. Kyvig-M. A. Marty, *Yanıbaşımızdaki Tarih*, s. 91.

⁷⁰³ Wendy M. K Shaw, *Osmanlı Müzeciliği, Müzeler, Arkeoloji ve Tarihin Görselleştirilmesi*, (Çev. Esin Soğancılar), İstanbul 2004, s. 7-8.

⁷⁰⁴ J. Patrick Grene, “Tarih Öğretimine Çoğulcu ve Hoşgörülü Bir Yaklaşımda Müzelerin Rolü”, *Tarih Öğretiminde Çoğulcu ve Hoşgörülü Bir Yaklaşım Doğru*, (İstanbul 2003), s. 49.

modernitesinin ürünüdür. Kadim dönemlerde hakikate ulaşmada felsefe önemli olup, görsellik şüpheyle karşılanırken, ortaçağlarda hakikat kutsal kitap olmuştur. Modern dönemde gelişen bilim anlayışı ise bilimsel, siyasal ve kavramsal hakikatleri görsel yollarla doğrulamaktaydı. Bu dönemde görselliğe duyulan ilgi, Aydınlanma düşüncesinin özellikle genişleyen, güçlenen ve görsel gücü ellerinde tutan burjuva olmak üzere bir çok toplumsal kesim tarafından içselleştirildiğine işaret eder. 19. yüzyılda gelişen müzeler, sanat tarihi disipliniyle birlikte gelişme anlatısına ve Aydınlanma ile gelişen pozitivist bakış açılarına bağlı kalmıştır.⁷⁰⁵

Nitekim müze fikri, belirli bir “tarih bilinci” yaratmak üzere modernleşmeci önderler tarafından ortaya atılmıştır. İlk müzeler, koleksiyon oluşturan maceraperestler ya da antik kültürlere meraklı zenginlerken zamanla bu eğilim, modern devletin, bu birikimi belirli mecralarda bir “bilince” dönüştürmenin aracı haline geldi. Başlangıçta Britanya, Fransa, Almanya, ABD gibi Batılı devletler kendi kültürel temelleri saydıkları antik uygarlıkların o güne kadar ulaşmış maddi kültür değerlerini kurdukları müzelerde toplayarak, Aydınlanmanın ilerlemeci tarih anlayışının tarihin önüne koyduğu devletlerinin tarihsel meşruiyet temellerini kuruyor, dünyayı modernleştirici öncüler olarak sömürgeleştirici varlıklarının haklılığını tescil ediyorlardı. Bu tarih bilinci konusunda bahsedilen batının doğuyu tarih bilincinden yoksun saymasına ve böylece dünyanın iktisadi yağmasına eşlik eden bir kültürel yağmaydı. Böylelikle dünyaya, bilhassa Akdeniz havzasına ve Ortadoğuya yayılmış antik uygarlıklar, bugün oralarda yaşayanlara ait olmaktan çıkarılıyor, “gerçek ardılları” tarafından koruma altına alınmış oluyordu. Metropolitan, British Museum, Louvre, Pergamon Muzeum böyle oluşmuştur. Bu düşünceye göre, zaten bu maddi kültür değerlerinin oralarda, bu “barbarlara” terkedilmesi Batı’nın “uygarlaştırıcı misyonu”na uymayacak; gerekirse bu “barbarlar” kendi topraklarında yükselmiş uygarlıklardan geri kalanları, onun “gerçek sahipleri”nin metropollerinde, Londra’da, Washington’da, Paris’te ya da Berlin’de ziyaret ederek, aynı zamanda “dünyanın gerçek sahipleri”nin bu çağdaş tapınaklarında onlara biat edebileceklerdi.⁷⁰⁶ Görüldüğü gibi, geçmiş uygarlıkların örneklerinin,

⁷⁰⁵ W. M. K Shaw, *Osmanlı Müzeciliği*, s. 8-12.

⁷⁰⁶ S. Aydın, “Türkiye’de Müzeler ve Müzecilik”, *Birgün*, 18 Mayıs 2004, s.12. Yine bu konuyla ilgili olarak bkz. W. M. K Shaw, *Osmanlı Müzeciliği*, s. 12-13. Bu konuyla ilgili bizim için ilginç ve bir o kadar da düşündürücü bir örnek olarak Londra’da Kraliyet Müzesinde açılan Türkler: Bin Yılın Yolculuğu sergisini verebiliriz. Tarihimize ilgili bu sergideki eserlerin bir kısmı Paris Louvre, NewYork

Doğu'dan Batı'ya, bilim adına yerlerinden alınıp müzelere götürülmeleri sömürgeciliğin doğal bir sonucu olarak gerçekleşmişti. Bunu bir talan olarak görmek mümkünse de Batı uygarlığında başlayan tarih bilincinin müzelerin korumacılığının katkısıyla geliştiği inkar edilemez.⁷⁰⁷

Bununla birlikte müzelerin bu tür tarihsel-siyasal bilinç açısından kullanımı sadece gelişmiş sömürgeci Batı ülkelerine has değildi. Geç uluslaşan ülkeler ve onların yeni kurulan ulus-devletleri bu tarihsel madunluğu aşmak için yine aynı yola başvurmuş ve bu yolla tek-çizgili tarihsel evrime girmeye çalışmışlardır. Tıpkı Mısır milliyetçilerinin antik Mısır'ı kendilerinin gerçek ataları olarak selamladıkları gibi, Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran milliyetçiler de bu topraklardaki antik uygarlıkların "Türklüğü"nü ve onların çağdaş Türklere aidiyetini kanıtlamaya girişmişlerdir.⁷⁰⁸ Ulusal kimlik, ortak bir özün varlığı üzerine bina edilen anlatılardan oluşmaktadır. Tarih, sanat ve bunları düzenleyip teşhir eden müzeler, bu anlatıların oluşumunda ve iletilmesinde dolayısıyla ulusal kimliğin inşasında önemli rol oynarlar. İşte modern dönem de kendi kültürel geçmişini ve bu geçmişin dünyayla olan bağlantılarını müzelerinde inşa eder. Tarih kitaplarından farklı olarak, müzelerini ziyaret eden halkına ve başka halklara, bu kimliği metinler aracılığıyla değil müzede yer alan nesnelere aracılığıyla görsel yollarla öğretir, doğallaştırır ve onları bu kimliğin parçası haline getirir.⁷⁰⁹ Günümüzde müzelerdeki nesnelere apolitik olduğu görüşü artık terk edilmiştir. Her sergi bir mesajdır, bir pozisyon alıştır. Müzeler, bir şekilde nesneyi sunarak, o ülke yurttaşı ile nesne arasında anlamlı bir ilişki yaratır. Bu haliyle ziyaretçileri bir grup olduğuna inandırır.⁷¹⁰

Müzeler ulusal kimliğin yanı sıra çeşitli ideolojilerin amacı için de kullanılırlar. Mesela, Sosyalist ülkelerde de müzeler önemli bir ideoloji aracı olmuştur. Sosyalist ülkelerde müzenin amacına ilişkin olarak; "vatandaşların sosyalist olarak yetiştirilmesi ve sosyalist yaşam biçiminin eğitimi ve ilerletilmesi amacıyla" ibaresi bulunmaktadır.⁷¹¹ Burada belirtilmesi gereken bir noktada müzelerin genelde geçmiş başarıları yansıtmasıdır. Yakın ve Ortadoğu'da bulunan müzeleri ele alan Brian Wallis,

Metropolitan ve St. Petersburg Hermitage müzelerinden getirilmiştir. Bkz. Balçıçek Pamir, "Bu Türkler de Çok Oluyor", *Sabah*, 20 Ocak 2005, s. 4.

⁷⁰⁷ Tomur Atagök, "Yaşayan Müze ve Eğitim", *Sanat Dünyamız*, 71, (İstanbul 1999), s. 223.

⁷⁰⁸ S. Aydın, "Türkiye'de Müzeler ve Müzecilik", s. 12.

⁷⁰⁹ W. M. K Shaw, *Osmanlı Müzeciliği*, s. 11-13.

⁷¹⁰ B. Ata, *Müzelerle ve Tarihi Mekanlarla Tarih Öğretimi*, s. 65.

⁷¹¹ B. Ata, *Müzelerle ve Tarihi Mekanlarla Tarih Öğretimi*, s. 58.

hemen hemen istisnasız bu bölgedeki ülkelerin, müzeleri ihtişamlı geçmişleri vasıtasıyla kendilerini tasvir etmek için kullandıklarını belirtir.⁷¹² Böylece müzelerdeki sergiler geçmişin objektif bir yansıması değildir. Sergiler değişik amaçlar, kararlar ve tasarımlar sonucu oluşturulur. Nitekim “bazı araştırmacılar, müzelerde kasıtlı sergileme ile geçmişin çarpıtılmış olarak gösterilebileceğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda tarih müzelerinin, en az tarihçi kadar, tarihi “gerçekten nasıl olduysa” öyle gösterdiği konusunda şüpheler yüksek sesle ifade edilmeye başlanmıştır.⁷¹³

Suavi Aydın, Almanya’dan gelen bilim adamlarının desteğinde Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesinin kurulması ve İstanbul’da Edebiyat Fakültesi’nde ilgili bölümlerin kurulmasıyla, müzecilikle birlikte yürüyen araştırma faaliyetinin birbirinden ayrıştığına ve müzeciliğin giderek “turizme dönük” bir faaliyet sahası olarak algılanmaya başladığına dikkat çekerek, bu eğilimin, müzelerin Batı’daki örnekleri gibi eğitime ve araştırmaya dönük yanını gölgede bıraktığını, sonunda müzelerin salt “teşhir” ve “depolama” işlevlerine hapsedilmiş, bazı ören yerlerinin korunmasıyla görevli bilet kesme sayacına dönüştürüldüğünü belirtir. Aydın, Türkiye’deki müzeciliğin durumunu sergileyerek ayrıca araştırmacı ve eğitimci müzeciliğin Türkiye’de sadece birkaç müzenin tekelinde kaldığını belirtir.⁷¹⁴

Avrupa’da 1950’li yıllarda eğitim alanındaki (ezberci bir anlayıştan, öğrencinin araştırmasına dayalı, analiz-sentez yolu ile daha yaratıcı bir eğitim anlayışına doğru gelişen) yeni görüşlerin etkisiyle başlayan etkinlikler ile müze-toplum ilişkisinde yeni bir dönem başladı. Müzeler öğrencinin gerçeğin belgeleri ile dolaysız olarak karşılaştığı bir eğitim alanı olarak önem kazanırken değerli nesnelerin uzmanı ve koruyucusu müzeci aradaki mesafeyi kaldırarak toplumla yakınlaştı, topluma daha bilinçli bir şekilde nesneyi tanıtmak, halkı bilgilendirmek, bilinçlendirmek hatta sevdirmek yöntemlerini araştırmaya yani yaşayan müze kavramını benimseyip müzeciliği yeni bir görüşle yorumlamak sorumluluğunu üstlenmeye başladılar.⁷¹⁵ Gerçekten Avrupa’da çağdaş müzecilik anlayışı önemli noktalara varmıştır. Tarihin ham malzemelerini barındıran müzeler, bu malzemeleri didaktik bir yaklaşımla açıklama ve

⁷¹² Kathryn Zedde, “Societies in Conflict: Museums and the Creation of "National Identity", <http://www.maltwood.uvic.ca/tmr/zedde.html> 01.06.2005.

⁷¹³ B. Ata, *Müzelerle ve Tarihi Mekanlarla Tarih Öğretimi*, s. 69.

⁷¹⁴ S. Aydın, “Türkiye’de Müzeler ve Müzecilik”, s. 12.

⁷¹⁵ T. Atagök, “Yaşayan Müze ve Eğitim”, s. 224 Yine bkz. B. Ata, *Müzelerle ve Tarihi Mekanlarla Tarih Öğretimi*, s. 67; Bekir Onur, “Yaşayan Müze, Müzeyi Yaşamak...”, *Kültür* 95, (Ağustos-Eylül 1992), s. 14-19.

düzenlemeye gittikçe daha fazla yönelmeye ve ayrıca sergiler ve diğer faaliyetleri ile sadece öğrencilere değil, kamuoyuna da ulaşabilmeye başlamışlardır. Müzelerin sunduğu temalar ve sergiler genişleyerek güzel sanatlar ve doğa tarihinden rock müziği konserlerine ve futbol klüplerine kadar uzanan bir yelpazeye ulaşmıştır.⁷¹⁶ Günümüzde çağdaş müzeciliğin amaçlarının başında müzelerin çeşitli etkinliklerini toplumun değişik kesimlerini dikkate alarak yapması gelmektedir. Özellikle sürekli sergilerin yanı sıra geçici sergiler, rehberli geziler, dia-film gösterileri, söyleşiler, seminerler ve atölye eğitimleri de çağdaş müze etkinliklerinin başında gelmektedir. Başka bir deyişle, müze içerisindeki eğitim gerçekleşirken, diğer yandan müzeye gelmeyi aklının ucundan bile geçirmeyen halk kesiminin ayağına etkinliklerle gidilecektir.⁷¹⁷ Yukarıda da belirtildiği gibi müzelerin öneminin farkında olan Avrupa ülkelerinde müzelerde değişik ve yenilikçi eğitim etkinlikleri ile okul-müze işbirliği oldukça yerleşmiştir. Ayrıca Avrupa müzelerinde tarihin demokratikleşmesine doğru bir yönelim görülmekte; elli yıl önce pek az dikkat çeken konulara mesela 20. yüzyıldaki sanayileşme ile yaşamları dönüşüme uğramış olan sıradan insanların tarihine yönelik sanayi müzeleri gibi müzelere ve etnik, dilsel ve dinsel azınlıkların kültür ve yaşam biçimleriyle ilgili müzelere şimdi yaygın olarak rastlanmaktadır.⁷¹⁸

Türkiye’de ise müzeler içe dönük yapısıyla hayli geri durumdadır. Eğitim amaçlı müze programları gerçekleşmemiş, İstanbul Arkeoloji Müzeleri ve Bodrum Müzesi’nin girişimleri ülke sathında yaygınlaşmamış, okullarda kurulması düşünülen müzeler çoğunlukla yetersizlik nedeniyle kapanmıştır. Sadece Mayıs aylarında müzecilik haftası dolayısı ile yapılan yetersiz müze ziyaretleri kültürel değerleri yaşatma ve yaratıcı birey oluşturma çabalarında hizmet verecek düzeyde değildir.⁷¹⁹ Bu kısımda anlatılanlar dikkate alındığında müzelerin tarih bilincini etkilemesi toplumdaki topluma farklılıklar arz etmektedir. Bu hem müzelerin belirtilen niteliklerinden hem de halkın genel kültür düzeyinden kaynaklanmaktadır. Mesela Britanya’da müzelere

⁷¹⁶ H. Frenco, “Yeni Bir Tarih”, s. 27-28. Ayrıca bkz. R. Stradling, *20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli*, s. 143.

⁷¹⁷ Erdem Yücel, *Türkiye’de Müzecilik*, İstanbul 1999, s. 87-88.

⁷¹⁸ J. P. Grene, “Müzelerin Rolü”, s. 49-50; R. Stradling, *20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli*, s. 143.

⁷¹⁹ T. Atagök, “Yaşayan Müze ve Eğitim”, s. 227. Ayrıca bkz. Yusuf Çetin, “Çağdaş Eğitimde Müze Eğitiminin Rolü ve Önemi”, *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 8, (Erzurum 2002), s. 61.

yapılan ziyaretlerin sayısı yılda 80 milyon civarındadır.⁷²⁰ Bu sayı ülkemizde bırakın genel kamuoyunu, okulların dahi müze ziyareti düzenlemedeki eksiklikleri hatırlanınca tarih bilinci açısından durumumuzu gözler önüne sermektedir. Tabii ki buna ülkemizdeki eski eser kaçakçılığını ve müze soygunculuğunu da eklemek gerekir.

2.6.10. Aile, Arkadaş Çevresi ve Diğer Şahısların Anlatımlarından Tarih

Ailenin, insanın sosyalleşmesinde çok önemli bir rolü vardır. Sosyalleşmenin en hızlı devresi olarak bilinen çocukluk dönemi aşağı yukarı tamamen aile ocağının sınırları içerisinde geçer.⁷²¹ Konig'e göre biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelen çocuk, yerinde bir deyişle sosyo-kültürel ve sosyo-psikolojik anlamdaki ikinci doğumuna aile içinde başlar.⁷²² Çocuk ilk toplumsal davranışları aile üyeleri ile etkileşim kurarak ve onları taklit ederek öğrenir. Diğer bir anlatımla çocuğun sosyalleşmesi aile ile başlar.⁷²³ Bilinçaltı kişiliğinin gelişmesinde, kişilik yönelimlerinin ve savunma mekanizmalarının oluşumunda kısaca kişiliğin şekillenmesinde ailenin önemli bir rolü vardır.⁷²⁴ Günümüzde çocuğun eğitimi işlevi büyük ölçüde eğitim kurumları tarafından yürütülmekte olmasına rağmen, ailenin çocuğun eğitimi işlevini tamamıyla bıraktığı söylenemez. Çocuk aile içinde okulda öğrenmediği pek çok bilgi, beceri, yetenek ve tutum kazanabilir. Aile, çocuğa özellikle ailenin bağlı olduğu değerleri, tutumları ve ait olduğu alt kültürün özelliklerini çoğunlukla bilinçli bir biçimde kazandırmaya çalışır. Bu nedenle aile içinde çocuğa verilen eğitim, yarı formal eğitim olarak kabul edilir.⁷²⁵ Ayrı bir biçimde ele alacağımız dini inanç ve siyasi tutumlar da büyük ölçüde ailede edinilir.⁷²⁶

⁷²⁰ J. P. Grene, "Müzelerin Rolü", s. 49. Aynı yazar sözlerini "Ziyaretçilerin sosyal yelpazesi diğer kültürel buluşma yerlerine (hatta rock müziği konserlerine) oranla daha geniştir. Avrupa genelinde müzelerin modernleştirilmesi, çekici sergi tasarımlarının benimsenmesi ve ziyaretçilerin etkin katılımına yönelik faaliyet programlarının sunulması ziyaretçi sayısının futbol maçlarındaki seyirci sayısını bile aşan bir noktaya varmasını sağlamıştır. Dolayısıyla paralarının ve değerli boş zamanlarının bir bölümünü tarihin izini sürmeye ayırmaya hazır devasa bir ziyaretçi kitlesi vardır" diyerek sürdürür.

⁷²¹ Ünver Günay, *Eğitim Sosyolojisi Dersleri*, Kayseri 1992, s. 71.

⁷²² Mehmet Dinçer, "Çocuğun Okul Başarısında Ailenin Rolü", *Eğitim Dergisi*, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, 1, (İzmir 1996), s.192.

⁷²³ M. Erden, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, s. 92; N. Fidan-M. Erden, *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara, s. 75.

⁷²⁴ T. Alkan, *Siyasal Bilinç*, s. 56.

⁷²⁵ M. Erden, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, s. 93; N. Fidan-M. Erden, *Eğitim Bilimine Giriş*, s. 76.

⁷²⁶ Ü. Günay, *Eğitim Sosyolojisi Dersleri*, s. 71.

Tarihin en eski ve köklü bir kurumu olan aile, yetişen bireylere yukarıda belirttiklerimize ek olarak bir tarih bilinci de verir,⁷²⁷ veya onun tarih bilincinin şekillenmesine bir şekilde katkıda bulunur. Çünkü, toplumun, mitler, hikayeler, masallar, niniler vs. yoluyla acı-tatlı geçmişi, tarihi hafızası çocuklara-gençlere ailede kazandırılır.⁷²⁸ Osmanlı döneminde de çocuklara geleneksel Türk tarih ve efsaneleri, masallar ailelerinde annesi veya büyükannesi tarafından anlatılırdı.⁷²⁹ Halil Fikret Kanad'a göre "tarih derslerinin okulda çocuğa vereceği telkinler ne kadar değerli olursa olsun ailenin yapacağı tesir ve telkinler, kök olmak itibariyle, çok daha değerlidir".⁷³⁰ Özellikle Kurtuluş Savaşı, Kore harbi, Kıbrıs Harekatı gibi önemli savaşlara katılanların ve bu gibi savaşlarda şehit ve gazisi olan ailelerde genelde kahramanlık olayları, hatıralar anlatılır. Veya önemli olaylara, dönüm noktalarına tanık olan aileler bu yaşadıklarını kendi gözlemlerine dayanarak -ve tabii ki işin subjektif yönünü unutmamak gerekir- çocuklarına anlatarak o olayları genelde kendileri gibi, kendi değerlerine, siyasal görüşlerine veya ideolojilerine göre görmelerini isterler. Gençlerin bir kısmı dedelerinden ninelerinden dinledikleri aslında sözlü tarihe giren bu tarihe ilgi duymuşlar ve belki de dinlediklerine ilişkin daha sonra da değişmeyecek bir bilinç oluşturmuşlardır. Bu anlatılanlarda canlılık ve resmi tarih ders kitaplarına geçmeyen tarihin insani yönleri, sıradan insanın yaşadığı acı ve sevinçler, toplumsal tarih, masalsı veya hikaye yönüyle de olsa vardır.⁷³¹

Aile içinde bazı durumların çocuğun eğitimi üzerinde olumsuz etkileri de vardır. Bu onun daha sonraki tarih bilincini de olumsuz etkileyebilecek etkilerdir. Ailedeki bu olumsuz durumları Saban, duygusal yıpranmışlık, ailedeki yoksulluk, ailenin hızlı yaşam tarzı, ailedeki katı veya değişmez ideolojiler⁷³² olarak sıralamıştır ki bunlara kültürel seviyenin düşüklüğünü de ekleyebiliriz. Bunlardan özellikle ailenin yoksulluk, kültürel seviyenin düşüklüğü ve katı değişmez ideolojileri konumuz açısından önemlidir. Ailenin yoksul olması, anne babanın eğitim seviyesinin düşük olması, kesin bir kural olmamakla beraber evdeki kültürel hayatı da etkileyecektir.

⁷²⁷ Necmettin Tozlu, *Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler*, Ankara 2003, s. 28.

⁷²⁸ N. Tozlu, *İnsandan Devlete Eğitim*, Ankara 2003, s. 218.

⁷²⁹ Robert Mantran, *XVI. ve XVII. Yüzyılda İstanbul'da Gündelik Hayat*, (Çev. Mehmet Ali Kılıçbay), İstanbul 1991, s. 175.

⁷³⁰ Halil Fikret Kanad, *Ailede Çocuk Terbiyesi*, İstanbul 1976, s. 164.

⁷³¹ Örnek olarak bkz. Gönül Orhonlu, "Lisede Bir Tarih Dersi", *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, s. 364; Didem Erel Erpulat, "Türk Tarih Kitaplarında Balkan Savaşları", *Tarih Eğitimi ve Tarihte "Öteki" Sorunu*, s. 159.

⁷³² Ahmet Saban, *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Ankara 2000, s. 75-77.

Evdeki ekonomik sorunlar ve kültürel seviyenin düşüklüğü, ailenin tarihle ilgili yayımları takip edebilmesini, tarihi çeşitli perspektiflerden gözleyebilmesini ve tarihi eleştirel gözle değerlendirmesini zor kılacaktır. Bununla beraber evde tarihle ilgili çeşitli yayınlar bulundurma ve tarihle ilgilenme ilk koşulda ailenin entellektüel düzey ve aile fertlerinin bu konuda merak geliştirmelerine bağlıdır. Ekonomik durumunu iyi ve anne babanın eğitim düzeyinin yüksek olduğu ailelerde tarihe ilgisizlik veya önyargılı, tekdüze tarih görüşlerine rastlanabildiği gibi, ekonomik düzeyi iyi olmamakla beraber tarihe ilgi duyan ve bu konuda evinde özellikle eski tarih dergi ve kitaplardan oluşmuş tarih kütüphaneleri olan aileler de bilinmektedir. Bireyin tarih bilincini etkilemede ailedeki ideolojik tutumlar ve bunların niteliği önemli bir rol oynamaktadır. Çoğu insan, ailenin benimsediği hayat şeklini, zihniyetini taşır.⁷³³ Bazı aileler çocuklarını, kendilerinin sahip oldukları düşünce veya inanç sistemlerini paylaşmayan diğer ailelere ve farklı görüşlere karşı nefret veya korku duygularını aşılamanın bir ev ortamı içerisinde yetiştirmektedirler. Bu düşünce sistemleri, politik açıdan sağ veya sol fraksiyonları temsil edebilmekte veya ahlaki ve felsefi bir yapıda olabilmektedir. Burada önemli olan husus, ailelerin sahip oldukları düşünce sistemlerinin içeriği veya mahiyeti değil, fakat kendilerinin dışındakileri tamamen dışlamalarında ve kendileri dışındakilere karşı çocuklarında korku veya nefret aşılamalarında uyguladıkları baskılardır. Böyle ortamlarda büyüyen çocukların, diğer bilmek ve davranmak için kullanabilecekleri yollar hakkındaki doğal merakları engellenmekte ve toplumdaki farklılığa karşı olan hassasiyetleri köreltilmektedir. Bunun sonucunda da, ön yargılı bireyler olarak yetişen bu çocuklar, toplumda güvenli, tanıdık, basit ve kesin fikirler veya yaşantılar sağlayacak ortamları tercih etmekte ve eğitimde risk almaktan, toleranslı olmaktan veya esnek bir yapıda düşünmekten kaçınır bir tutum sergilemektedirler.⁷³⁴

Bu tür olumsuz tutumlar tarihe bakış içinde geçerlidir. Ve çocuk ailesinden edindiği değerlere göre (ki dini ve siyasi tutumların da ailede şekillenmeye başladığını unutulmamalı) geliştireceği tarih anlayışını tek doğru genellemesine gidebilir. Diğer farklı tarih anlayışlarına karşı katı tutum sergileyip, tarihin doğasına karşı önyargılı, peşin hükümlü bir kişiliğe bürünebilir. Nitekim Tekeli'nin belirttiği gibi "önyargı, öğrenilen bir davranıştır. Ailede büyüklerin önyargıları küçüklerin önyargılarını önemli

⁷³³ N. Tozlu, *İnsandan Devlete Eğitim*, s. 218.

⁷³⁴ A. Saban, *Öğrenme Öğretme Süreci*, s. 77.

ölçüde etkiler. Araştırmalar göstermektedir ki, çocuklar önyargılarının önemli bir bölümünü daha okula gelmeden ailesi içinde edinmektedir”.⁷³⁵

Kişinin ve özellikle çocuğun sosyalleşmesinde rol alan önemli sosyal ajanlardan biri de arkadaşlık grubudur. Bu tür bir grupta sosyalleştirme maksatlı olmaktan ziyade kendiliğinden bir özellik arz eder. Arkadaşlar birlikte oynar, eğlenir ve diğer faaliyetlerde bulunurlarken birbirlerini çeşitli tutum ve davranışları ile etkilerler ve karşılıklı olarak birbirlerinin sosyalleşmesine katkıda bulunurlar.⁷³⁶ Bununla birlikte bu sosyalleşmenin sağlıklılığı tartışılır. Gençler bilimsellikten uzak çoğu zaman hayal ve fantezi ürünü olan görüşlerini, etkili yollarla arkadaşlarına sunmaktadırlar. Arkadaş ve akran gruplarına aşırı değer bağlayan ergenlik çağı gençleri, güvenilirliği düşük bilgilerle büyük yanlışlıkların yaşamlarını yönetmesine izin verdiklerinden bir çok alanda başarısızlığa düşerler. Bu sonuca göre bu türden bir uygulamayla çocuk ve genç sağlıklı bir biçimde sosyalleşmez, sosyal değeri öğrenemez.⁷³⁷ Şüphesiz bu tarih için de geçerlidir. Her ne kadar arkadaş grubu içinde, görüş alışverişleriyle olumlu bir şekilde, çeşitli perspektiflerin ortaya çıkması mümkünse de; grup içinde etkin olanların diğerlerinin tarihe bakışını etkilemesi yani tek yönlü bir biçimleme de olanak dahilindedir. Bu etkileme katı ve önyargılı bir şekilde olabilir. Bu katı ve tekdüze tutumlar özellikle siyasi veya dini bir birlikteliğin oluşturduğu arkadaş grupları için geçerlidir. Bunun yanında arkadaşlık gruplarının geçici nitelikte olabileceğini ve değişik gruplara girip çıktığında daha önce edinilenlerde değişimler olabileceğini unutmamak gerekir.⁷³⁸

İnsanların tarih bilincini etkileyen belki de en büyük faktör, kendi yaşam deneyimleridir. Ferro, böyle önemli tarihsel deneyimlere sahip insanlarla ilgili olarak, “tarihçiler istedikleri kadar kitap yazsınlar, konferansçılar istedikleri kadar konferans versinler ve öğretmenler istedikleri kadar ders versinler; asıl geçerli olan şey insanların kendi deneyimleri ve yaşamış olduklarıdır, geri kalan şeylerin bir anlamı ya da önemi yoktur”.⁷³⁹ Bu insanlar kendilerine verilen bilgiyi, birer görgü tanığı olarak, kendi başlarından geçenlerle, kendi anlayışları için referans noktası veya kıstas haline gelen

⁷³⁵ İ. Tekeli, “Tarih Yazıcılığı ve Öteki Kavramı Üzerine Düşünceler”, *Tarih Eğitimi ve Tarihte “Öteki” Sorunu*, (İstanbul 1998), s. 3.

⁷³⁶ Ü. Günay, *Eğitim Sosyolojisi Dersleri*, s. 71-72.

⁷³⁷ Mürüvvet Bilen, “Ailede Toplumsallaşma” *Aile ve Eğitim*, (Ankara 1996), s. 66-67.

⁷³⁸ T. Alkan, *Siyasal Bilinç*, s. 80.

⁷³⁹ M. Ferro, “Açılış Konuşması”, s. 3.

deneyimleriyle karşılaştırırlar.⁷⁴⁰ Yine bu insanlar çevresindeki insanlara da bu olayları anlatarak bu insanlarda tarih bilincinin oluşumuna katkıda bulunurlar. Şüphesiz bu sözlü tanıklıklar diğer tarihlerin sunamayacağı ve dikkati çekmeyen farklı yönleri iletebilirler. Özellikle resmi tarihin sunmadığı, gizli, bilinmeyen şeylerin bilgisini taşımanın cazibesine de sahiptir. Sözlü kaynaklar özellikle tarihin kuşku altında olduğu ülkelerde gelişmiş ve inandırıcı bulunmuştur. Perestroyka politikasının devreye girmesiyle Rusya’da sözlü kaynak merkezlerinin resmi tarihe bir tepki olarak çoğaldığını ve insanların bu artık saygı duyulmayan rejimin tarihçileri yerine kendi doğrularını anlatma iddiasındaki kişilere daha fazla güvendiklerini belirten Ferro, Batı’da benzer bir durumun geliştiğini belirterek “mikrofonu kapan birileri kendi hayatları üzerine konuşmaya, kendi doğru versiyonlarını sunmaya başlar başlamaz, kamuoyu öğretmenlerin, araştırmacıların, politikacıların veya gazetecilerin sözlerinden çok onlara inanma eğilimi gösteriyor” diye ekler.⁷⁴¹ Yakın çevremizde böyle tarihe tanık olan kişiler de bir güvenilirlik potansiyeli imajına sahiptirler. Halbuki, “sözlü anlatımların, bariz bir kuşku payı taşımalarına karşın, içtenlik izleniminden dolayı doğruyu temsil ettiği varsayılıyor. Oysa bu içtenlikten kuşku duymak için bir sebep olmasa bile, aynı ölçüde içten başkaları aynı şeyleri pekala farklı biçimde ortaya koyabilirler. Pirandello’nun belirttiği gibi, herkesin kendi doğruları vardır. Bunlar tarihe bir bakışı, geçmişi bir sunuş biçimini ifade eder”.⁷⁴² Şüphesiz çevremizdeki tarih anlatan insanların herhangi bir olaya tanık olmaları da gerekmez. Çeşitli yerlerden öğrendikleri tarihsel bilgiyi de anlatabilirler. Ve özellikle de Ekmek Teknesi dizisindeki Heredot Cevdet benzeri, tarihi toplumun sevebileceği tarzda hikayeleştirerek ve güzel bir hitabetle sunabilen insanlar bu konuda daha başarılı olurlar.

2.6.11. Din

Bütün dinlerde temel amaç, eğitimidir. Her dini öğretisi, ister ilahi din olarak kabul edilsin, ister kabul edilmesin, insanı belli konularda bilgilendirmek, inançlarına hitap ederek değiştirip şekillendirmek ve temel ahlaki değerleri benimsetmek amacını gütmüştür.⁷⁴³ İnananlarına belli bir zihniyet yapısı, bir değerler ve eylemler sistemi

⁷⁴⁰ M. Ferro, “Açılış Konuşması”, s. 3.

⁷⁴¹ M. Ferro, “Açılış Konuşması”, s. 2.

⁷⁴² M. Ferro, “Açılış Konuşması”, s. 3.

⁷⁴³ Nur Serter, *21. Yüzyıla Doğru İnsan Merkezli Eğitim*, İstanbul 1997, s. 33.

kazandırması dinin toplum hayatında gördüğü işlevlerin başında gelmektedir.⁷⁴⁴ Modern çağda etkileri gittikçe azalmakta ise de yine de önemini kaybetmeyen dinin, özellikle Ortaçağlarda başat bir rol oynadığı görülmektedir. Ortaçağlar'da dünya görüşlerini oluşturan unsurların hemen hemen hepsine din egemendi. Bilim, felsefe ve sosyal teoriler dinsel dogmalarla içiçeydi.⁷⁴⁵ “Ortaçağın Sonbaharı” adlı eserin yaratıcısı kültür tarihçisi Huizinga, dinin Ortaçağda bir insanın hayatında sabah yatağından kalkışından, gece yatana kadar ki günlük yaşamında nasıl büyük bir rol oynadığını güzel bir şekilde anlatmıştır.⁷⁴⁶ Denilebilir ki, din sadece metafizik sistemler kurmakla yetinmeyip insanın hem bireysel hem de toplumsal yaşamına el atmış, bunun ötesinde, insanın her türlü düşünce ve eylemine egemen olan bir dünya görüşü oluşturmuştur.⁷⁴⁷ Fatma Mansur Coşar, din ögesinin güçlü bir silah olduğunu; birleştirici, meşrulaştırıcı, yönlendirici olduğu kadar dışlayıcı ve dolayısıyla ötekini saptayabildiği gibi yaratabileceğini bu bakımdan da ırk ögesine çok yakın olduğunu belirtir.⁷⁴⁸ Coşar'ın bu sözlerini günümüz dünyasında çeşitli örnekler teyid etmektedir.

Dinin sunduğu bilgi ile bilimin sunduğu bilgi arasında inanma faktörü farklılık yaratır. Bilimsel inanmada (özellikle konumuz bağlamında tarih disiplininin özellikleri göz önüne alınırsa) kuşku, eleştiri, tartışma temel ilkeler olmakla birlikte, dinsel inançta insana ve her şeye egemen olan varlığa kesin inanç ve teslimiyet zorunludur.⁷⁴⁹ Dinlerin çizmiş olduğu inanç çerçevesi, inananlar için tartışmasız gerçekler olarak kabul edilmiş ve insanın düşünce özgürlüğü ancak o çerçevenin içinde kalan bilgileri değerlendirmek üzere kullandırılmıştır.⁷⁵⁰ Bununla birlikte dinin kesinlik taşıyan inançları, ona inanan insanların dogmatik zihniyet yapısına sahip olmasını gerektirmez.⁷⁵¹

Yukarıda belirtilen etkileriyle din, başta ortaçağda olmak üzere, hem tarihçilerin hem de normal insanların tarihe bakışını etkilemiştir. Dinin ortaya koyduğu teokratik tarih anlayışı da diyebileceğimiz bu anlayışa göre, “bütün tarihi olaylara

⁷⁴⁴ Davut Dursun, *Osmanlı Devleti'nde Siyaset ve Din*, İstanbul 1992, s. 37.

⁷⁴⁵ Yasin Ceylan, “Din ve Ahlak” *Doğu Batı*, 4, (Ankara 1998), s. 107.

⁷⁴⁶ Turgut Akpınar, *Türk Tarihinde İslâmiyet*, İstanbul 1994, s. 32.

⁷⁴⁷ Y. Ceylan, “Din ve Ahlak”, s.108.

⁷⁴⁸ Fatma Mansur Coşar, *Din Savaşları*, İstanbul 2000, s. 11.

⁷⁴⁹ Neda Armaner, *Din Psikolojisine Giriş*, Cilt 1, Ankara 1980, s. 74, 113.

⁷⁵⁰ N. Serter, *İnsan Merkezli Eğitim*, s. 33-34.

⁷⁵¹ Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, Ankara 2003, s. 190-195.

Allah'ın kanunları hakimdir ve her tarihi hadise, Tanrı'nın hükümlerinin yerine getirilmesine uygun bir olaydır".⁷⁵²

Dinin tarih anlayışının şekillenmesinde ilahi kitapların tarihe bakış şekli çok önemlidir. İlahi kitapların sunumunu kutsal tarih olarak nitelendiren Watt, kutsal tarihin belirgin özelliğinin olayların akışında Tanrı'nın etkin olması, daha doğrusu, O'nun denetleyici bir güce sahip bulunması olduğunu söyler.⁷⁵³ Watt, inananlarca, Tanrı'nın tarihi süreci üç yoldan kontrol ettiğini belirtir. Birincisi, kutsal kitaplarda bulunan, kötü işler yapanlara ve inançsızlara bir ceza ve bazen de inananlara bir yardım ve destek olmak üzere Tanrı'nın yarattığı olaylarla tabii kanunlara müdahalede bulunduğu iddiasını içine alır. Her ne kadar Tanrı'nın tabii olayları yöneten yasalara müdahalede bulunduğu söylenemese de genel durumun, inançsızlara bazı olayların facia haline geldiği veya başka durumlarda inananlara yarar sağladığı söylenebilir. İkincisi peygamberlere gönderilen vahiyler de dahil olmak üzere, "iç sesler" aracılığıyla yapılan kontroldür. Üçüncüsü, tek tek olsun, topluca olsun, salihlerle inananların Tanrı tarafından güçlendirilmesi, kötülerle inkarcıların ise zayıflatılmasıdır.⁷⁵⁴

İçinde bulunduğumuz Müslüman toplumunun kutsal kitabı sayılan Kur'an'da geçmiş hakkında bilgi veren kıssa ve meseller vardır. Şüphesiz Kur'an dışında geçmiş hakkında bilgi veren hadisler de vardır. Konunun çok genişletilmemesi amacıyla hadisler konu dışında bırakılarak Kur'an'daki kıssa ve mesellere yer verilecektir. "İnsanların ibret almalarını ve hidayete ulaşmalarını sağlamak amacıyla, çoğunlukla zaman ve mekândan soyutlanmış, geçmiş peygamberler ve kavimleri ile veya geçmiş toplumlarla ilgili Kur'an-ı Kerim'de anlatılan olaylara kıssa denir".⁷⁵⁵ Bunlar ilahi bir tarih yorum ve kavramını sunarlar.⁷⁵⁶ Kelime olarak "misal, örnek, benzer, numune, karşılaştırma" anlamında olan mesel, bir terim olarak da, "örnek alınacak söz", "terbiye ve ahlaka faydalı hikaye", "bir kurala örnek olarak söylenen söz", "başka bir şeye delalet etmek üzere söylenen, görünen anlamı dışında mecazi bir anlam taşıyan, öğretici, eğitici, ahlaki hikaye" anlamlarına gelir. Kıssalar ile meseller arasındaki fark kıssaların tarihi bilgi vermesine rağmen mesellerin tarihi bilgiye ek olarak duyusal bilgi

⁷⁵² G. Çandarlıoğlu, *Tarih Metodu*, s. 36.

⁷⁵³ W. Montgomery Watt, *Günümüzde İslam ve Hıristiyanlık*, (Çev. Turan Koç), İstanbul 1991, s. 159-160.

⁷⁵⁴ W. M. Watt, *Günümüzde İslam ve Hıristiyanlık*, s. 162,173-176.

⁷⁵⁵ Şehmus Demir, *Mitoloji Ku'ran Kıssaları ve Tarihi Gerçeklik*, İstanbul 2003, s. 73.

⁷⁵⁶ Sadık Kılıç, *Tarihsellik ve Akılcılık Bağlamında Kur'an'ı Anlama Sorunu*, İstanbul 1999, s. 48.

sağlamaya daha uygun olmasıdır.⁷⁵⁷ Ayrıca “meselden gaye, anlatılmak istenilen durumu açıkça hissettirmektir. Meseller, tabîî hayatta tekrarlanıp durduğundan onların aynıyla gerçek olmaları şart değildir”.⁷⁵⁸ Mesellerin bir hususu örnekleyerek çarpıcı ve etkili bir biçimde dile getirmek amacıyla genelde temsili ve farazi nitelikte bulunup, tarihi gerçeklik ifade etmelerinin şart olmamaları kıssalarla aralarındaki en önemli farklılıktır.⁷⁵⁹

Kur’an-ı Kerim’in önemli bir bölümü kıssalardan oluşmaktadır. İnananlar için hak-batıl mücadelesinin en çarpıcı örneklerinin anlatıldığı kıssalar, Müslümanlar’a dinin öngördüğü tarih perspektifini kazandırmayı amaçlamakta ve ne tür davranışlar sergilemeleri halinde nasıl bir sonuçla karşılaşacakları konusunda ipuçları sunmaktadır. Bu kıssalar, geçmişte yaşamış birey ve toplumların hayat hikayelerinden ibret ve öğüt alınmasını hedefleyerek, şimdiki ve geleceği kurmada dini değerlere uygun, etkin bir tarih bilinci oluşturmayı hedeflemektedir.⁷⁶⁰ Mesela eski Arap toplumlarından Ad, Semud, Medyen, Sebe gibi dünya nimetlerine katan, maddi değerleri amaç olarak benimseyerek Allah’a itaati unutup, büyülenen, zalimce işler yapan kavimlerin nasıl helak olduğunu bildirir.⁷⁶¹ Bolay’a göre, bu açıdan bakıldığında tarih, Allah’a isyan edenlerin, emirlerine karşı çıkanların, yoldan çıkan kavimlerin, delalette ısrar eden milletlerin birer mezarlığı gibidir. Bu örnekler, insanlar için ikaz taşıdır ve insanın hür seçimi, iradesi ve gayreti tarihe yön verecektir. Kendi tabiatının ve dıştaki tabiatın üstüne çıkabilen insanlar ve milletler hem tabiatla, hem cemiyette, hem de tarihin seyrinde değişiklik yapabilmektedir. Kur’an, bu değişimde esas rolün tevhit akidesinin ve bu akideyi bütün insanlığa yaymak idealinin oynadığını telkin eder; yani Kur’an’a göre cemiyetlerin ve tarihin asıl itici gücü bu iman ve ideal olmalıdır. O zaman tarih, bir mezarlar yığını olmaktan çıkar, istikbale yol gösterecek bir örnek ve bir model olur.⁷⁶²

Sıddıkî, Kur’an’ın belirttiği tarihsel sürecin uluslar ve toplumlar konusunda özellikle takva, ahlak, iyilik, doğruluk ve adaletten yana seçmeci olduğunu, tarihsel sürecin zalimlerin amaçlarını yerle bir ettiğini belirtir. “Tarihsel süreç, insanlık için

⁷⁵⁷ Latif Tokat, *Dinde Sembolizm*, Ankara 2004, s. 243.

⁷⁵⁸ Suat Yıldırım, “Kur’an-ı Kerimde Kıssalar”, *Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 3, (Ankara 1979), s. 38.

⁷⁵⁹ İ. Şengül, “Kıssa”, *D.İ.A.*, 25, (Ankara 2002), s. 499.

⁷⁶⁰ Ş. Demir, *Mitoloji Ku’ran Kıssaları ve Tarihi Gerçeklik*, s. 7, 157.

⁷⁶¹ Mazharuddin Sıddıkî, *Kur’an’da Tarih Kavramı*, (Çev. Süleyman Kalkan), İstanbul 1990, s. 75-97.

⁷⁶² S. H. Bolay, “Kur’an’ı Kerim’in Tarihe Bakışı”, *Türk Kültürü Araştırmaları*, XXIII/1-2, (Ankara 1985), s. 149-152.

değerli olanı korumak, onun dışında kalanların yok olmasına izin vermek eğiliminde olması dolayısıyla seçmecidir”.⁷⁶³ Kur’an’a baktığımızda bu konuda⁷⁶⁴ Bakara suresinin 124. ayetinde “bir zamanlar Rabbi İbrahim’i bir takım kelimelerle sınamış, onları tam olarak yerine getirince: Ben seni insanlara önder yapacağım, demişti. “Soyumdan da (önderler yap, ya Rabbi!)” dedi. Allah: Ahdim zalimlere ermez (onlar için söz vermem) buyurdu”.⁷⁶⁵ Enbiya suresinin 105. ayetinde “andolsun Zikir’den sonra Zebur’da da: “Yeryüzüne iyi kullarım vâris olacaktır” diye yazmıştık”.⁷⁶⁶ Veya Nur suresinin 55. ayetinde “Allah, sizlerden iman edip iyi davranışlarda bulunanlara, kendilerinden öncekileri sahip ve hakim kıldığı gibi onları da yeryüzüne sahip ve hakim kılacağımı,.....vâdetti”;⁷⁶⁷ Câsiye suresinin 21. ayetinde “yoksa kötülük işleyenler ölümlerinde ve sağlıklarında kendilerini, inanıp iyi ameller işleyen kimseler ile bir mi tutacağımızı sandılar? Ne kötü hüküm veriyorlar!”⁷⁶⁸ ve yine Hac suresinin 39 ve 40. ayetleri⁷⁶⁹ Kur’an’ın tarihi taraflı ve seçmeci bir süreç olarak yorumlamasına örnek olarak verilebilir.

Kutsal kitapların hepsinin tarihi sunumu aynı değildir. Mesela Tevrat’da daha çok tarihi bilgi ayrıntılarıyla yer alırken Kur’an’da önemli olan tevhid ekseninde ve hidayet amaçlı mesajdır. Bu yüzden ayrıntılarda uzak durulmakta, özellikle yer ve zaman gibi unsurlardan uzak durulmaktadır. Çoğu zaman olayların kahramanlarına da yer verilmemektedir. Yine olayların kronolojik sırasına dikkat edilmediği gibi, kimi durumlarda zihinleri ulaşılmak istenen hedefe yöneltmek için, bir çok kısma bir yerde, bir bağlamda anlatılmıştır. Kur’an, tarihi süreci seçmeci bir yaklaşımla ele alarak, kendi amacına en uygun kesitlere yer verdiği gibi, mesajın iletilmesine uygun olarak kıssanın tümüne değil, amaca uygun kısımlarına yer verilir. Kimi nadir durumlarda kısma bir bütün olarak anlatılır. Yine bir kısma, bulunduğu bağlam ve bu bağlamda ortaya çıkan amaca göre farklı yerlerde farklı şekillerde anlatılmıştır. Ayrıca bu kıssalarda tarih, kuru

⁷⁶³ M. Siddikî, *Kur’an’da Tarih Kavramı*, s. 17.

⁷⁶⁴ Ayetler konusunda M. Siddikî, *Kur’an’da Tarih Kavramı* adlı eserinden yararlanılmıştır.

⁷⁶⁵ *Kur’ân-ı Kerim ve Açıklamalı Meâli*, (Hazırlayanlar: Hayrettin Karaman, Ali Özek, İbrahim Kafi Dönmez, Mustafa Çağrırcı, Sadrettin Gümüş, Ali Turgut), Ankara 2001, s. 18.

⁷⁶⁶ *Kur’ân-ı Kerim ve Açıklamalı Meâli*, s. 330.

⁷⁶⁷ *Kur’ân-ı Kerim ve Açıklamalı Meâli*, s. 356.

⁷⁶⁸ *Kur’ân-ı Kerim ve Açıklamalı Meâli*, s. 499.

⁷⁶⁹ *Kur’ân-ı Kerim ve Açıklamalı Meâli*, s. 336.

bir anlatım yerine, edebi bir üslup ve estetik ifade ile canlı ve etkin bir biçimde ele alınmıştır.⁷⁷⁰

Şengül, Kur'an'ın haber verdiği insanlık tarihinin değişmez karakterdeki önemli kesit ve çizgilerin ibret ve ölçü mahiyetindeki miktarı olduğunu belirtir.⁷⁷¹ Bu durum kıssalardaki anlatılan olaylarla amaçlananın tarihi bilgi vermek ve insanların meraklarını gidermek olmadığı ona dini anlamlar yüklenmesiyle açıklanabilir.⁷⁷² Kısaca denilebilir ki kıssalar Kur'an'ın dini davet ve tebliğ amacının benimsetilmesinde bir araç, bir fon olarak kullanılmıştır.⁷⁷³ Bu durum meseller için de geçerlidir. Söz konusu kıssa ve meseller tarihsel bir olgu olsunlar ya da olmasınlar onlarla amaçlanan şey insanların eğitimi ve öğretimidir. Dolayısıyla bu amaç dikkate alınmadığında kıssa ve mesellerin verdiği tarihsel bilgileri tarih bilimi açısından değerlendirmek doğru sonuçlara götürmeyecektir.⁷⁷⁴

Sıddıkî, Kur'an'ın tarih anlayışının insan tabiatının derinlemesine anlaşılması üzerine kurulduğunu belirterek “Kur'an tarihsel sürece egemen olduğu söylenen herhangi bir kurallar bütünü getirmez. Sadece insan tabiatının belirli özelliklerinin, kendilerini çökmekte olan tüm toplumların tarihinde gösterdiklerini, öte yandan insan tabiatının öteki özelliklerinin de kendilerini geliştirmekte olan toplumların tarihinde sergilediklerini gösterir” der.⁷⁷⁵ Yine Sıddıkî, Kur'an'ın bize büyük bir tarihsel gerçekler dizisiyle desteklenen, bütünsel bir tarih felsefesi sunmadığını, ancak insanların hayatlarını toplumsal açıdan etkiledikleri ölçüde, halkların kaderini yapan veya yıkan insan tabiatının gerçeklerine bir bakış getirdiğini belirtir.⁷⁷⁶

Kur'an'ın açıkça ve sistemli bir tarih felsefesi ortaya koymasa da, tarihe yön veren ve hakim olan unsurlara işaret ettiğini söyleyen Şengül de Kur'an'ın asıl gayesinin tarihi haberler arkasındaki gizli kıymetli değerleri özetlemek, insanın değişmeyen fitrat özelliklerini, varlık alemine, toplumlara hükmeden ve aleme istikrar

⁷⁷⁰ Kıssaların bu açıdan özellikleri için bkz. Ş. Demir, *Mitoloji Ku'ran Kıssaları ve Tarihi Gerçeklik*, s. 88-90, 129-142; İdris Şengül, *Kur'an Kıssaları Üzerine*, İzmir 1994, s. 136-143; “Kıssa”, s. 498-501; M. Sıddıkî, *Kur'an'da Tarih Kavramı*, s. 62; S. Kılıç, *Kur'an'ı Anlama Sorunu*, s. 48; S. Yıldırım, “Kur'an-ı Kerimde Kıssalar”, s. 48-60.

⁷⁷¹ İ. Şengül, *Kur'an Kıssaları Üzerine*, s. 138.

⁷⁷² Ş. Demir, *Mitoloji Ku'ran Kıssaları ve Tarihi Gerçeklik* çeşitli sayfalar; İ. Şengül, *Kur'an Kıssaları Üzerine*, s. 96, 98, 116; S. Yıldırım, “Kur'an-ı Kerimde Kıssalar”, s. 40-48.

⁷⁷³ S. Yıldırım, “Kur'an-ı Kerimde Kıssalar”, s. 38-39.

⁷⁷⁴ L. Tokat, *Dinde Sembolizm*, s. 243.

⁷⁷⁵ M. Sıddıkî, *Kur'an'da Tarih Kavramı*, s. 220-221.

⁷⁷⁶ M. Sıddıkî, *Kur'an'da Tarih Kavramı*, s. 221.

veren sabit kanunları açıklamak olduğunu belirtir.⁷⁷⁷ Belirtilenlere göre Kur'an'da tarihle insan tabiatının iyi ve kötü özellikleri ve bu özelliklerin doğurduğu sonuçlar sergilenmektedir. Yani, "tarihte insanlığın şahit olduğu menfi ve müsbet bütün tezahürler, insanın fitratındaki ilahi terbiyeden geçmiş veya geçmemiş duygularının meyil ve arzularına paralel davranış ve amellerinden kaynaklanmaktadır".⁷⁷⁸

Ancak açıklamalardan anlaşılacağı gibi bu tarih anlayışı kaderci tarih anlayışıyla da bağdaştırılamaz. Çünkü kıssalarda belirtilen insanların eylemleri insanların bilinçli seçimiyle meydana gelmiştir. "Kur'an kıssalarında sunulan insan ve toplum manzaralarında, daima kendi seçimlerinin kurbanı olanlardan söz edilir; önüne geçmek istediği halde, irade ve eylemlerini aşan bir güç/ karabasan tarafından sindirilen, trajik bir durumdan söz edilmez. İnsanın kendisiyle birlikte, tarih ve onun ilerlemesi de, bir beşeri iradenin şekillendirdiği vakıa olarak görünür".⁷⁷⁹ Nitekim Bolay da " tarihe kullarının seçmesi ile Allah'ın kanunları yön verir" diye belirtir.⁷⁸⁰

Şengül, Kur'an'a dayanarak tarihin her devrinde olaylara sebebiyet veren insanın aynı insan, ve yine insanın fitratının, duygularının, kabiliyetinin ve mesuliyetinin de aynı ve değişmediğine göre, bütün sebep ve sonuç ilişkilerinde hâkim unsurların değişmediğini, olayların tekrarlandığını ve iade edildiğini, insanlık tarihinde açık ve kesin unsurun iade ve tekrar unsuru olduğunu belirtir. Yani tarih tekerrürden ibarettir.⁷⁸¹ Esasen ibret mefhumunun tekerrürle ilgisi açıktır.

Tabi ki yukarıda anlatılanlar sadece bu dine inanan insanları kapsar ve tüm İslam inancına bağlı insanlar için de dinin vermek istediği mesajın aynı şekilde anlaşılacağı söylenemez. Kaldı ki yukarıda belirtildiği gibi Kur'an'da dinsel mesajın önemli olmasından, yani amacın farklı olmasından dolayı, verilen tarihsel bilginin tarihsel gerçekliğe uygun düşmeyebileceğini, yani bu bilgilerin temsil kabilinden olduğunu belirtenler de olmuştur.⁷⁸² Mesela Ahmed Han, "Hz. Adem'in cennetten çıkarılışına ilişkin kıssanın metaforik olduğunu, Hz. Adem'in gerçek bir şahsiyeti değil, insan tabiatını temsil ettiğini, bu nedenle de Adem adında bir şahıstan söz

⁷⁷⁷ İ. Şengül, *Kur'an Kıssaları Üzerine*, s. 97, 94.

⁷⁷⁸ İ. Şengül, *Kur'an Kıssaları Üzerine*, s. 99.

⁷⁷⁹ S. Kılıç, *Kur'an'ı Anlama Sorunu*, s. 67.

⁷⁸⁰ S. H. Bolay, "Kur'an'ı Kerim'in Tarihe Bakışı", s. 152.

⁷⁸¹ İ. Şengül, *Kur'an Kıssaları Üzerine*, s. 98, 136.

⁷⁸² Muhammed Abduh, Ahmed Han, Muhammed Ahmed Halefullah gibi ilim adamlarının bu konudaki görüşleri için bkz. Ş. Demir, *Mitoloji Ku'ran Kıssaları ve Tarihi Gerçeklik*, çeşitli sayfalar; L. Tokat, *Dinde Sembolizm*, s. 242-247.

edilemeyeceğini ifade etmiştir. Ona göre, Kur'an'da böyle bir uslubun seçilmesi, vahyedildiği insanlar arasındaki bilgi birikimine ve bu insanlar tarafından algılanabilen kavramsal çerçeveye yaklaşma ve gönderme yapma amacının güdülmesi nedeniyledir".⁷⁸³ Muhammed Ahmed Halefullah hazırladığı el-Fennü'l-kaşaî fi'l-Kur'ân (Kahire 1947) adlı doktora tezinde Kur'an kıssalarında mükemmel bir edebi kurgu ile psiko-sosyal boyutun ön planda olduğunu, bu sebeple kıssaların tarihi gerçekliğinin bu bağlamda önemi olmadığını, doğru veya yanlış olması, hatta halk arasında yaygın şekliyle zikredilmiş bulunmasının mümkün olduğunu vurgulamış; bunun üzerine tez üniversitede reddedildiği gibi parlamentoya da aksetmesi yüzünden tezi yöneten hoca Emîn el-Hûlî ve Halefullah üniversiteden uzaklaştırılmıştır.⁷⁸⁴ Bu bırakın toplumu, üniversitelerde bile dinin gücünü göstermesi açısından önemli bir örnektir.

Din toplumsal bir kurum olarak ele alındığında camiler ve burada verilen vaazlar, halkın bilincini şekillendirmede etkin olarak görülür. Özellikle hutbelerde İslam, Osmanlı ve Milli Mücadele ile ilgili tarihi olaylar daha çok toplumda birlik ve beraberlik amacını taşıyan, ibret verici, pragmatik bir tarzda ele alınmaktadır. Bunda Diyanetin bir devlet kurumu olarak oynadığı rol unutulmamalıdır. Kesin bir kural olmamakla birlikte, entellektüel dindar kesim, tarihi, kutsal kitabın örnekleri doğrultusunda algılamak, normal halk kesimi geçmişteki dini olayları ve dini değerlere bağlı olarak gösterilen kişilikleri yüceltme yoluna giderler. Osmanlı padişahları dine uyduğu için yükseldi, Frenkleşme ile düşüşe geçti tarzında söylemlere sık rastlarız. *Tarih bilincinin oluşumu karmaşık bir süreçtir.*⁷⁸⁵ Bazen aile ve çevreden dini yönü ağır basan bir görüşle tarihin aktarımı yapılır; bazen içinde dini inançların serpiştirilmiş bulunduğu sözlü gelenekler (Hz. Ali gazveleri gibi), roman, öykü, film (Minyeli Abdullah) vs. etkenler birlikte tarih bilincini etkiler. Bazen dini inançlar, tarihsel olaylara bakışımızı nasıl etkiliyorsa, yaşanan tarihsel olaylar da dinsel inançların daha da kökleşmesine veya azalmasına yol açabilir. Dinlerin tarih bilincini etkilemesi, aynı dinin mezhepleri arasında bile farklılık gösterir. Mesela Kerbala olayı tüm Müslümanlar için hüznün ifade ederken Şiiler ve Aleviler bu hüznü daha derin anmaktadırlar. Yine bu

⁷⁸³ Ş. Demir, *Mitoloji Ku'ran Kıssaları ve Tarihi Gerçeklik*, s. 102.

⁷⁸⁴ İ. Şengül, "Kıssa", s. 501.

⁷⁸⁵ İ. Tekeli, *Tarih Bilinci ve Gençlik*, s.64

bağlamda Hz. Ali'nin tarihsel kişiliğinin Alevilik'te daha farklı bir konumda algılandığı örnek olarak verilebilir.⁷⁸⁶

2.6.12. Siyaset ve Siyasi Partiler

Tarihle devlet kurumunun ortaya çıkışı ve iktidar arasında yakın bir ilişki vardır.⁷⁸⁷ İktidarlar kendi varlıklarını ve güçlerini sürdürebilmek için hem tüm eğitim sistemine ve bu arada kendilerini meşru gösterebilmek için özellikle tarihe başvurmuşlar⁷⁸⁸ ve tarihin yazımını etkilemişlerdir. Bu yüzden de günümüze kadar yazılan tarihler (ister akademik tarih, isterse ders kitabı yoluyla okul tarihi olsun) hep yönetenlerin tarihi olmuştur. Bir insanlık tarihi değil, sadece insan yaşamının bütün olası alanlarıyla ilgili sınırlı sayıda tarih olduğunu, bunlardan birisinin de politik gücün tarihi olduğunu ama bunun dünya tarihi mertebesine yükseltildiğini, insanlara, okullarda insanlık tarihi diye politik güç tarihinin öğretildiğini ve çoğu insanın da tarihten bunu anladığını belirten Popper, “neden örneğin din tarihi veya şiir sanatı tarihi değil de tam da güç tarihi seçildi? Bunun çok çeşitli nedenleri vardır. Bu nedenlerden biri, gücün hepimizi, şiirinse sadece çok azımızı etkilemesidir. Bir diğer nedense, insanların güce tapma eğiliminde olmasıdır. Ama güce tapma, putperestliğin ve kölelik ruhunun en alçakça biçimlerinden biridir. Güce tapma korkudan doğar: haklı olarak küçümsediğimiz bir duygudan Güç politikasının tarih yazarlarının ilgi odağına oturmasının üçüncü bir nedeniyse, güçlülerin genellikle tapınılma arzusunun olması ve bu arzularını gerçekleştirecek araçlara da sahip olmuş olmalarıdır. Birçok tarihçi, kayserlerin, generallerin ve diktatörlerin siparişiyle ve bunların denetimi altında yazmıştır” diye belirtir.⁷⁸⁹

Tarihle siyaset arasındaki doğrudan ilişki yüzünden siyaset erkini elinde bulunduranlar ve siyasi partiler tarihi önemli bir güç olarak görürler. Aslan'ın da belirttiği gibi, “geçmişin hatırı sayılır bir politik manivela gücüne sahip oluşu, tarih bilimini, "mağrur" ve "mütevazi", "liberal ve muhalif teoriler", "sol ve sağ karşıtlar", "ulus ve karşı ulus" gibi zıt kutuplar arasında özel amaçlara hizmet eden bir mücadele

⁷⁸⁶ Ahmet Yaşar Ocak, *Türkler, Türkiye ve İslam Yaklaşım, Yöntem ve Yorum Denemeleri*, İstanbul 1999, s. 48-49.

⁷⁸⁷ Tarihle iktidar arasındaki ilişki bakımından Türkiye örneği için bkz. B. E. Behar, *İktidar ve Tarih*.

⁷⁸⁸ J. Tosh, *Tarihin Peşinde*, çeşitli sayfalar.

⁷⁸⁹ Karl Raimund Popper, *Hayat Problem Çözmektir Bilgi, Tarih ve Politika Üzerine*, (Çev. Ali Nalbant), İstanbul 2005, s. 151-152.

alanı haline getirmiştir. Özellikle politik alanda tarihin değeri pek iyi bilinir”.⁷⁹⁰ Bu sebeple genellikle kendi geçmişlerinin bilincinde olan partiler, vizyonlarından duydukları endişe ile onu kavramsallaştırma yoluna gitmişlerdir. Bu yüzden siyasi partilerin ve pek çok politikacının Lord John Russell'den Spondolini'ye kadar tarih yazdırdıkları gözde tarihçileri vardır. İktidarlar politikalarını topluma kabul ettirmelerini sağlayacak kanıtları tarihten derleme yoluna giderlerken, muhalefet eden gruplar da aynı biçimde iktidara karşı verdikleri mücadelede destek sağlamak için tarihi kullanma yoluna gitmişlerdir. Bu durumu hemen hemen her toplumda gözlemek mümkündür”.⁷⁹¹

Siyasiler, kendi meşruiyetlerini sağlamak için tarihten yararlanırken tarihi üreten tarihçileri, onların çalıştığı kurumları, tarihle ilgili diğer kuruluşları, müfredat, ders kitabı, öğretmen yoluyla okul tarihini, popüler tarihi sunan kitle iletişim araçlarını kendi anlayışlarına göre denetim altında tutmak isterler. Türkiye’de de bu tür denetimler olduğu gibi hemen hemen her siyasi parti ve siyasi hareket kendi ideolojisi doğrultusunda tarih yorumları geliştirerek meşruiyetlerini sağlamaya çalışmışlardır.⁷⁹² Özellikle demokrasi kültürünü ve geleneğini yerleştirmede sorun yaşayan toplumlarda tarihin pragmatik amaçlarla manipüle edilmesinde bir sakınca görülmemesi, çoğu zaman yönetimi elinde bulunduranların bu durumu kendilerine iktidar olmalarından dolayı tanınmış doğal bir hak olarak algılamasından kaynaklanmaktadır. Ama bu durum sadece demokratikleşme konusunda henüz aşama kaydedememiş ülkelere özgü bir durum değildir. Demokrasi alanında ileri sayılan İngiltere ve ABD gibi ülkelerde bile, zaman zaman kimi sapmalar sonucu ciddi sıkıntılarla karşı karşıya kalınmaktadır. Ancak demokrasi geleneğinin oturduğu ülkelerde bu gibi eğilimler, kaygı verici bulunarak ciddi bir tepki ile karşılaşılır.⁷⁹³

⁷⁹⁰ E. Aslan, *Çağdaş Tarih Öğretimi*, s. 98.

⁷⁹¹ E. Aslan, *Çağdaş Tarih Öğretimi*, s. 98. Tosh’a göre “Bir yandan siyasi iktidarda bulunan ya da iktidar mücadelesi verenler, amaçlarını, en iyi nasıl gerçekleştirebilecekleri konusunda geçmişe başvurmuştur. Aynı zamanda da siyasi elit, kendi konumuna meşruiyet kazandıracak bir tarih versiyonunu kitlesel tüketime sunmanın çıkarına olduğunu düşünmüş, bunu ya geçmişteki başarılarını öne çıkartarak ya da iktidarını dayandırdığı kurumsal yapının ne kadar eskiye dayandığını göstererek yapmıştır.” Bkz *Tarihin Peşinde*, s. 75.

⁷⁹² Bu konuda S. Özbaran’ın *Tarih, Tarihçi ve Toplum* ve *Güdümlü Tarih* adlı eserlerine Y. Kabapınar’ın, “Bir İdeolojik Mücadele Alanı Olarak Lise Tarih Kitapları-I”, *Tarih ve Toplum*, 18/106, (Ekim 1992), s. 36-41; “Bir İdeolojik Mücadele Alanı Olarak Lise Tarih Kitapları-II”, *Tarih ve Toplum*, 18/107, (Kasım 1992), s. 28-31; “Bir İdeolojik Mücadele Alanı Olarak Lise Tarih Kitapları-III”, *Tarih ve Toplum*, 18/108, (Aralık 1992), s. 39-44 adlı çalışmalarına bakılabilir.

⁷⁹³ E. Aslan, *Çağdaş Tarih Öğretimi*, s. 96.

Belirtildiği gibi, tarih sadece iktidarın değil, aynı zamanda muhalefet edenlerin de aracı olmuştur. Bunu sol siyasi çizgiyi benimsemiş tarih yazımı da desteklemiştir. “Sol siyasi çizgiyi benimsemiş tarihçilerin kaleme aldığı işçi sınıfı tarihinin büyük bölümünde amaç, işçilerin toplumsal bilincini bilemek, siyasi eyleme olan bağlılıklarını güçlendirmek, işçilerin geçmişte gösterdiği kahramanlıklara olan inançlarını kaybetmedikleri sürece tarihin “kendi yanlarında” olduğuna onları inandırmaktır”.⁷⁹⁴ Türkiye’de de Doğan Avcıoğlu’nun Türkiye’nin Düzeni adlı kitabı yakın tarihi “Yön” hareketinin ideolojisi doğrultusunda yorumluyor, sivil-asker elitler tarafından yönlendirilecek bir sosyalist iktidara meşruiyet temeli oluşturmaya çalışıyordu.⁷⁹⁵

Siyasal partilerin yan örgütleriyle ve daha organizeli bir şekilde insanların tarihe bakışını etkilemesini özellikle aşırı uç partilerde görmek mümkündür. Sağ partilerden M.H.P. ve ülkü ocakları taraftarlarına gerek sözel olarak gerekse de yayınlarıyla Türk- İslam sentezci bir tarih bilinci vermeye çalıştığı gibi sol kesimden de özellikle aşırı sol devrimci partilerin tarihe Marksist kuram açısından baktıkları bilinmektedir.

İngiltere’de politikacıların boş zamanlarında en çok tarihsel biyoğrafler okuduklarının söylendiğini ve zaten içlerinden Winston Churchill ve Roy Jenkins gibi bazılarının bu alanda dikkate değer ürünler verdiklerini belirten John Tosh, gelecek kuşakların onların konumunu değerlendireceği tarihsel bağlama büyük bir ilgi duyuyor olmalarının bunu kısmen açıklayacağını, asıl nedenin kendi davranışlarına yol gösterecek bir şeyler bulma ümidi olduğunu söyler. Tosh'a göre politikacıların aradıkları ahlaki bir örnek değil, kamu hayatında işlerine yarayacak pratik derslerdir.⁷⁹⁶ Yani politikacılar hem tarihten faydalanırlar hem de onu kullanırlar.

Türkiye’de de günlük yaşamda politikacıların tarih üzerine özellikle sloganvari, hamaset edebiyatı tarzında söylemleri olur. Özbaran’ın eserlerinde bu konuda birçok örnek vardır. Politikacılar gerek dini söylemlerin, gerekse Atatürkçü söylemlerin ardına sığınarak tarihi kullanmışlardır. Böylece tarih, “iktidarı ellerinde tutanların iddialarının bir dayanağı haline getirilmiş, güncel politikaların kilidini açabileceği sanılan bir anahtar kimliğine sokulmuştur”.⁷⁹⁷ Bu tarih söylemlerinden

⁷⁹⁴ J. Tosh, *Tarihin Peşinde*, s. 9.

⁷⁹⁵ İ. Tekeli, *Tarihyazımı*, s. 13.

⁷⁹⁶ J. Tosh, *Tarihin Peşinde*, s. 12.

⁷⁹⁷ S. Özbaran, *Tarih, Tarihçi ve Toplum*, s. 4.

Atatürk ve II.Abdülhamid gibi tarihi kişilikler ile Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi ideolojik açılımlara göre nasibini almıştır. Özbaran'ın belirttiği gibi, “tarih günümüzde, hem araştırma ve yayın aşamalarında hem de öğretim sırasında, günlük politikalara çoğu zaman zorlanarak, malzeme hazırlamak ve onlara uygun tarihler düzenlemek yolunda ele geçirilen iktidarların meşruluğunu adeta kanıtlamak istercesine, toplumda ve demokraside açabileceği yara hiç düşünülmezsizin pervasızca dört nala gitmiştir, gitmektedir”.⁷⁹⁸ Üstelik politikacılar, medyanın (gazete-televizyon) hergün sözlerini milyonlara aktarması sayesinde, eserleri tozlu raflarda bulunan ve bilim camiası dışında kimseye ulaşamayan tarihçilere göre daha avantajlıdır.⁷⁹⁹ Bu sözlerin medyanın etkileyici gücü ile birlikte daha da etkili olacağı aşikardır.

Politikacılar, günlük beklentilerinde normatif hedeflere yönelirler, ne olması gerektiği üstünde durup olayları ve koşulları kesin kararlara bağlarlar, geçmiş politikalarıyla biçimlendirirler. Sabırsızlıkları geçmişle ilgili bilgilerde ayrıntıya girmelerini önler. Karar verici konumunda bulunan politikacılar olağan ortamlarda tarihçinin verilerini kullanabilir ve onları kendilerine yerinde kullanabileceği araç yapabilirler. Ama kimi zaman tarihsel olayları düşledikleri yolda engel görebilir; nesnel biçimde ortaya konulmaya çalışılmış bilgilerin sınırını aşabilir, onları geçersiz kılabilirler.⁸⁰⁰

Bununla beraber tarihçi de bir insan olarak siyasi düşüncelere sahiptir. Bu normal olmakla beraber normal olmayan bu yüzden tarihçilerin kasıtlı olarak siyasi düşüncelerini geçmişe uygulamaları ve bu yönüyle politikanın hizmetine girmeleridir. Tarihçi, siyasetin aracı olmadan politikacılara bilimsel olarak yardım edebilir. “Hükümetler, tarihçilerden, geleceğe yönelik öngörülerden dolayı değil, sorunlardaki karmaşaları anlamaları ve olayları zaman tünelineki yerlerine oturtabilmeleri yolunda yararlanabilirler”.⁸⁰¹ Siyasi iktidarların tarih yazıcılığını kontrol etmeye, onu etkilemeye çalışmalarına karşın tarihçinin de bugünün tarih bilincini ve yarının belleğini biçimlendirmek ve meşrulaştırmak yönünde müthiş bir otoriteye sahip olduğu unutulmamalıdır.⁸⁰²

⁷⁹⁸ S. Özbaran, *Güdümlü Tarih*, s. 50.

⁷⁹⁹ S. Özbaran, *Güdümlü Tarih*, s. 46.

⁸⁰⁰ S. Özbaran, *Güdümlü Tarih*, s. 250-251.

⁸⁰¹ S. Özbaran, *Tarih, Tarihçi ve Toplum*, s. 61.

⁸⁰² F. Bédarida, “Tarihsel Pratik ve Sorumluluk”, s. 11-12.

2.7. Tarih Bilinci ve Tarih Öğretimi

Genellikle gençlerin tarih bilincine sahip olmasına olumlu değerler yüklenir. Bu iki sebepten kaynaklanmaktadır. Birincisi, tarih bilincinin yaşamları boyunca insanların vaziyet alışlarını ve eylemlerini olumlu yönde etkileyen bir formasyon olduğunun düşünülmesidir. Tarih bilinci olan gençlerin davranışlarının ve eylemlerinin daha barışçı ve daha iyi bir toplumun oluşmasına katkıda bulunacağına inanılmaktadır. Ayrıca bu gençlerin, hak ve sorumluluklarına sahip çıkan kimlikli yurttaşlar olacakları beklenilmektedir. Bu olumlu değer yüklenmesinin bir diğer nedeni de tarih bilincinin oluşumunun toplumca ve özellikle örgün eğitim kurumlarınca etkilenebilir olduğunun kabul edilmesidir.⁸⁰³ Ancak bu olumlu değer yükleme işi onun içeriğini açmadan ona normatif yaklaşımın bir ürünüdür.⁸⁰⁴ Aslında bu öngörülen yaklaşıma uygun bir tarih bilinci içeriğinin hazırlanmasında tarihin doğası büyük bir önem taşımaktadır.

Nasıl bir tarih bilinci için Felsefe Kurumu'nun 1975'te düzenlediği Türkiye'de Tarih Eğitimi adlı seminerde, önce İonna Kuçuradi'nin sonra da Mete Tunçay'ın tarih eğitimi ile ilgili söylediklerine yer vermek yerinde olacaktır. Kuçuradi, "tarih eğitimi -bundan ister tarihçinin eğitimini, ister tarihçi olmıyanların tarih eğitimini anlayalım- diğer bilgi alanlarına göre özellik gösteren bir eğitimidir. Çünkü tarihçi olmıyanların tarih eğitimi -gerek öğretim kurumlarında yapılanı, gerekse yaygın tarih eğitimi- ancak tarih yazarların ortaya koyduğu bilgiler aracılığıyla yapılır. Bu bilgiler ise, kaçınılmazcasına tarihçinin malzemesinin özelliğinden dolayı, en iyi şartlarda ikinci elden bilgilerdir. Üstelik, tarihçinin malzeme olarak kullandığı ilk elden bilgiler -belgeler- onun ayıklanmasından geçmiş bilgilerdir. Bundan dolayı eğitilen ya da okur, çoğu zaman -yani yazılanlar arasında kuşku uyandırmaktan öteye gidemeyen tutarsızlıklar yoksa- bu bilgileri ucundan bile olsa kontrol etme imkânından -objesiyle karşılaştırma imkânından- yoksundur; ancak öğrenir bunları. Bunlarla da, onda bir tarih bilinci şekillenir. Ne var ki, bu bilgiler aracılığıyla kişide, kendi ülkesinin ve yaşadığı dünyanın yakın ve uzak geçmişiyle ilgili olarak şekillenen tarih bilinci, yaşadığı anın toplumsal sorunlarına bakma tarzını, dolayısıyla siyasal eğilim, tutum ve eylemlerini belirleyen ana etkenlerden biridir. Böylece, birçok değer sorunlarını içeren bu anlamdaki tarih eğitimi, genel olarak sıkı sıkıya tarih yazarlığına bağlıdır".⁸⁰⁵

⁸⁰³ İ. Tekeli, *Tarih Bilinci*, s. 15, 29.

⁸⁰⁴ İ. Tekeli, *Tarih Bilinci*, s. 29.

⁸⁰⁵ İonna Kuçuradi, "Tarih Eğitimi Sorunları", *Felsefe Kurumu Seminerleri*, (Ankara 1977), s. 235.

Görüldüğü gibi Kuçuradi, burada tarihçilerin yazdıkları ile insanların tarih bilinçlerinin oluştuğunu savunmaktadır. Ancak günümüzde buna sinema ve belgesel yapımcılarını, yazılı ve çizgi roman yazar ve çizerlerini, politikacıları vs. tarihle ilgili, tarihe dayalı üretim yapanları ve tarihi kullananları da katabiliriz.

Mete Tunçay'ın da aynı seminerde belirttiği şeyler çok önemlidir ve aradan geçen zamana karşı halen geçerliliğini korumaktadır. “Basitçe söylendikte, tarih ders kitaplarımız dogmatik edalı “kesin” bilgilerle dolu. Oysa, tarih şöyle dursun, dinden başka herhangi bir alanda bu tür bilgi olamaz. Tarihte, üstüne üstlük, hemen her konu az çok kuşkulu kaynaklara dayanıyor. Böyle bir alan, genç kafaları göreci ve eleştirici yönde düşünmeye alıştırmak için son derece elverişlidir. Tarihsel bir olayın dayanakları ve onun öyle olmadığı yolundaki karşı kanıtlar ortaya konulsa, okuyucu ya da öğrencinin bu yargılamaya katılması sağlansa, ancak o zaman bir bilgi yükleme yerine, bir “eğitme” sürecinden söz edilebilir. Hem böylesi, historia sözünün en baştaki anlamına da uygun düşer. Bu terim, Homeros'ta “yasal bir anlaşmazlıkta kanıtların incelenmesi” ne ilişkin olarak kullanılmaktadır. Burry'nin Ancient Greek Historians kitabında okuduğuma göre, bu bağlamda historia “yetenekli, akıllı bir kimsenin önüne getirilen bir davada ileri sürülen olguları araştırarak, hangilerinin doğru olduğuna karar vermesi” demekmiş. Aynı sözcük, giderek, önce doğruyu ortaya koymak için girişilen böyle bir araştırma, sonra da herhangi bir konuda böylece edinilen bilgi anlamını kazanmış. Buradaki “doğru”, objektivist bir hayalcilikle, “tarihte nasıl olmuşsa, onun doğrusu” diye anlaşılmaz da, günümüzün düşünsel gereklerine ve benimsediğimiz değerler sistemine uygunluk anlamında kabul edilirse, benim için böylesi bir anlayış tarih eğitimine kılavuzluk edecek en önemli ilkedir”.⁸⁰⁶

Tarih bilincinin hem kısa hem de uzun dönemde gerçekte ne olduğuyla değil, insanların ne olduğunu düşündükleriyle şekillendiğini belirten Vance'ye göre, geçmişin bu anlayışı reklamcılık, politik mücadeleler, medya haberleri gibi etkenlerle ama belki de en az tarihsel araştırmayla oluşur.⁸⁰⁷ İlkokulda, lisede ve üniversitede öğrendiğimiz şekliyle tarih, tarih bilgilerimizin ancak bir kısmını temsil eder. Tarihi öğrenmemiz eğitim sisteminin dışında da gerçekleşir ve çoğu zaman biz tarih bilgilerini kısmen siyasi hayatta, edebiyatta ya da sanatta algılarız. Bize tarihten sadece meslekten

⁸⁰⁶ M. Tunçay, “İlk ve Orta Öğretimde Tarih”, s. 284-285.

⁸⁰⁷ J. F. Vance, “The Formulation of Historical Consciousness”.

tarihçilerin bahsetmeleri zorunlu değildir.⁸⁰⁸ İşte bu noktalar nasıl bir tarih bilinci için mihenk noktası olarak ele alınabilir. Öğrencilerimiz bu faktörlerin niteliklerini, işlevlerini, kendilerini nasıl etkilemeye çalıştıklarının farkına varmalıdırlar.

Tarih bilinci günümüzde eğitim sistemleri yanında insanı çevreleyen aile, akran grubu, kitle iletişim araçları, müzeler, tarihi yerler, yazılı ve çizgi tarih konulu romanlar, politikacılar gibi aynı zamanda sosyalleşmede de etkili olan vasıtalar ile oluşur. Bu etkenlerin sundukları tarih, tarihçilerin sunduğu yani bilimsel manada tarihle tarihin doğası gereği birebir örtüşen bir tarih değildir. Bilimsel tarihi tamamlayabilecekleri gibi, farklı bakış açılarını sunabilirler veya bilimsel tarihin doğasına aykırı açılımlar da sunabilirler. Bunların her biri birer yorumdur. Kaldı ki tarihçiler bile yorumlarında birbirleriyle benzeşmezler, tarihin doğası gereği farklı yorumlar hep olacaktır. Tarihin üretimi kısmında da bahsedildiği gibi, “tarih geçmişin bilgisidir, bu bilgide geçmişten kalan belge/kanıt/kalıt (evidence) kullanılarak oluşturulabilir. Buna göre, belge /kanıt/kalıt, tarihsel bilginin üretiminin ilk ve en önemli aracıdır. Tarihçi, üzerinde çalıştığı soruya yanıt bulmak için gerekli belgeleri bulur, bunların güvenilirliklerini sorgular, kendi yorum ve analizleri ile birlikte geçmişin bilgisini üretir. Çeşitli bakış açıları, değer ve düşüncelerin de yönlendirmesi nedeni ile, tarihçiler, aynı tarihsel malzemeyi kullanmış olsalar dahi, daha farklı yorumlar ve sonuçlara ulaşabilirler. Dolayısı ile tarih tek ve kesin bir bilgi sistematiği olmak yerine, çoğulcu, değişik düşünce ve yaklaşımların –kullanılan metodolojik yaklaşıma bağlı olarak- aynı geçerliliğe sahip olduğu bilim dalıdır”⁸⁰⁹.

Tarih bilincinin çeşitli tanımları yapılabilir ve kişilerin çeşitli faktörlerin etkisiyle gelişen bir tarih bilinci vardır. Bu bilinç daha önce de belirtildiği gibi değişik zaman, mekan ve koşullar altında değişime uğrar. Önemli olan bu bilincin temelinin eleştirel ve sağlam olmasıdır. Bunun yolu da öğrencilerin tarihin nasıl bir bilim dalı olduğunu (tarihin doğasını), tarihin geçmişten nasıl farklı olduğunu, tarihin nasıl yazıldığını (veya başta kitle iletişim araçları olmak üzere diğer sosyalleşme vasıtalarınca nasıl yeniden üretildiğini), tarihçinin nasıl çalıştığını öğrenmesi ve tarihin kaynaklarıyla

⁸⁰⁸ *Tarihler ve Yorumları*, (Çev. Bahaeddin Yediyıldız), Ankara 2003, s. 9.

⁸⁰⁹ Y. Kabapınar, “Geleneksel ve Çağdaş Tarih Öğretmeni”, s. 251.

tanışması ile yani tarih metodolojisi temeline dayanan bir eğitim ile olacaktır. Yani tarih öğretiminde tarihin kendi disiplin içi amaçları ön plana çıkarılmalıdır.⁸¹⁰

Tarih öğretimi ile ilgili eserlere bakıldığında tarih öğretiminin amaçları ile ilgili çeşitli amaçların sıralandığı görülecektir. Tekeli bu amaçların üç grupta toplanabileceğini belirtir. 1) Öğrencinin tarih bilincinin gelişmesini sağlamak, 2) öğrencinin çağcıl bir kimlik duygusu oluşturmaya yardımcı olmak, 3) öğrencilerin kapasitelerini geliştirmelerini gerçekleştirmek.⁸¹¹ Dance ise, tarih öğretiminin amaçlarını, bilgi edindirme, anlayış ve sevgi duygusu oluşturma, muhakeme yeteneği kazandırma, sosyal görevler hakkında bilgilendirme, hoşgörü oluşturma, demokrasi anlayışını kazandırmak olarak sıralamıştır.⁸¹² Dilek, tarih öğretiminin amaçlarını disiplin içi ve disiplin dışı yani sosyal amaçlar olarak sıralar. Tarihin disiplin içi amaçlarında tarihin doğası merkezi bir konumdadır ve öğrencinin bilişsel yeteneklerinin geliştirilmesi amaçlanır. Tarih, tarih için, kendi doğruları içinde bir disiplin olarak öğretilip yerel, ulusal ve uluslar arası anlamda topluluk ve toplumlar hakkında öğrencilerin bilgi dağarcığını genişlettiği gibi, öğrencilerin eğitimsel deneyimlerini zenginleştirme, çalışma disiplini ve kişisel gelişimlerinde bunun önemini kavrama gibi bir tarihçide olması gereken nitelikleri geliştirmek için öğretilir. Tarihin geleneksel ve sosyal amaçlı kullanımında ise pozitivist yaklaşımdan hareketle, toplum yaşamına katkı, topluma ve bireye pratikte faydalar vermesi adına öğrencinin vatandaşlık eğitimi kapsamında ulusal duyguların gelişmesine, insan hakları, demokrasi ve kültürel haklara saygı, kültürel kimliğin geliştirilmesi vb. öngörülür. Yani sosyalleşmenin sağlanması ve iyi vatandaş yetiştirilmesi hedeflenir.⁸¹³ Eğitim politikalarını belirleyenlerce tarih öğretiminin en önemli rolünün vatandaşlık eğitimi desteklemek olduğunu düşündükleri söylenebilir.⁸¹⁴ Tarihe yüklediğimiz anlam ile onun öğretim amaçları arasında yakın bir ilişki olduğunu belirten Dilek, “tarihe geleceğin toplumunu hazırlamada bir misyon yüklendiği takdirde, tarihin geçmişten toplanan verilerle geleceği şekillendirmede bize dersler veren ve bilimsel açıdan genellemeler ve teoriler üreten bir disiplin veya bir ders programı olarak algılanacağı düşünülebilir. Veya tam

⁸¹⁰ Kabapınar’ın belirttiği üzere maalesef ülkemizdeki tarih öğretmenlerinin tarih metodolojisine ait yeterlilikleri hizmet öncesi aldıkları eğitime değil mesleklerini icraları sırasında kendi anlayış, yetenek ve çabalarına bağlı olarak geliştirdikleri özelliştir. Bkz. “Geleneksel ve Çağdaş Tarih Öğretmeni”, s.250.

⁸¹¹ İ. Tekeli, *Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması*, s. 11-21.

⁸¹² E. H. Dance, *Orta Dereceli Okullarda Tarihin Yeri*, s. 1-13.

⁸¹³ D. Dilek, *Tarih Derslerinde Öğrenme*, s. 29-49

⁸¹⁴ D. Dilek, *Tarih Derslerinde Öğrenme*, s. 31.

tersine, tarih geçmişteki insan davranışını açıklamada entelektüel bir etkinlik olarak görüldüğünde, bireyin bilişsel ve bir dereceye kadar duyuşsal gelişimine katkıda bulunan bir disiplin ya da ders programı olarak karşımıza çıkabilir. Temelde birbirinden oldukça farklı bu iki bakış açısı, tarih dersinin amacı ve bu dersin öğretimi ile ilgili akademik anlamda var olan bir anlaşmazlığın sebeplerini teşkil etmektedir. Lee, Fines, Slater, Ferro, Blyth, Strom ve Parson gibi araştırmacılar bu tartışmanın katılımcılarıdır. Bu araştırmacılar tarihin amacı ve öğretimini oluşturan ana unsurları üç farklı görüşle belirtmişlerdir. Bunlardan birincisinde, tarih öğretimi öğrencinin kişisel gelişiminde bir öğe olarak kabul edilir. İkincisinde tarih öğretimi bir sosyalleşme aracı olarak kültürel mirasın aktarıcısıdır. Sonuncusunda ise bu öğretim vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak kullanılır. İlk görüş bireysel unsuru ön plana çıkarırken, son iki görüş tarih dersinin toplumsal gelişimine olan vurgusunu dile getirmektedir”. Bu belirtilen üç amaçtan ilki tarihin disiplin içi amaçlarını, ikinci ve üçüncüsü ise tarihin disiplin dışı, sosyal amaçlarını dile getirmektedir.⁸¹⁵

Dilek, Pluckrose'nin 1988'den beri yayınlanan resmi dökümanlardan yararlanarak tarih öğretiminin amaçlarını belirlediğini bunlardan bazılarının disiplin içi amaçlara uygun olduğunu belirtir. Bu amaçlar şöyledir: “Okullarda tarih öğretiminin amaçları, öğrencileri (tarihsel konulara) ilgi duymaya, sıradan yaşantıların özelliklerini öğrendiği gibi kendi ülkeleri ve dünya hakkındaki önemli konuları öğrenmeye, kronoloji bilgisini geliştirmeye, geçmişin günümüzden nasıl farklı olduğunu ve diğer zaman ve mekanlara ait olan insanların bizimkinden farklı değer ve tutumlara sahip olabileceğini anlamaya, kanıtın doğasını kavramaya, tarihsel gerçekleri ve bunların yorumlarını ayırt etmeye, değişimin açıklamalarını aramaya, olayların birçok sebeplerden kaynaklandığını anlamaya, değişim ve sürekliliğin anlamını kavramaya, bilgi ile taçlandırılmış bir takdir (hissi) geliştirmeye muktedir kılmaktır”.⁸¹⁶

Öte yandan sosyal amaçlı tarih öğretimi ile ilgili görüşleri Haydn ve diğerleri şu şekilde özetlerler. “1)Tarih bir sosyal kontrol aracı olarak kültürel normların ve değer sistemlerinin gelecek nesle aktarılması yoluyla geçmişin yanlışlarından öğrenme ve büyük ölçüde statükoyu (mevcut durumu) korumak amacıyla öğretilir. 2) Tarih abideler, tarihsel yapılar, kasabalar, mimari, müzeler ve geçmiş olayların kayıt edildiği yazılı kaynaklar vasıtasıyla öğrencilere kendi miraslarını takdim etmek için öğretilir. 3) Tarih

⁸¹⁵ D. Dilek, *Tarih Derslerinde Öğrenme*, s. 31-32.

⁸¹⁶ D. Dilek, *Tarih Derslerinde Öğrenme*, s. 35-36.

bir ülkede ulusal gurur ve yurtseverlik duygularını aşlamak için öğretilir. 4)Tarih erdemli ve aynı zamanda neyin yanlış ve neyin doğru olduğundan haberdar öğrenciler yetiştirmek için öğretilir”.⁸¹⁷

Tarihin sosyal, disiplin dışı amaçlar doğrultusunda öğretilmesinden dolayı nesnel doğru olarak ele alınmasını, Lee, Dickinson ve diğerleri, Fines, Andretti ve Slater gibi araştırmacılar problem olarak görürler. Tarih öğretiminde, disiplin dışı amaçlar ile disiplin içi amaçlar arasında bir denge kurulmasını savunan bu araştırmacılar öğrencilerin tarihsel kavram, olay ve olguları anlamaları için tarih araştırma yöntemlerini, kronoloji ve tarihsel belgeleri inceleme tekniklerini yardımcı unsurlar olarak kullanmalarını üzerinde dururlar ki bunlar disiplin içi amaçlara hizmet etmektedir.⁸¹⁸ Lee, tarih eğitiminin demokratları, vatanseverleri ve hatta anti ırkçıları garanti edemeyeceğini çünkü geçmişin karmaşık ve diğerleri üzerinde herhangi belirli sosyal ve kişisel pozisyon kutsamayacağını belirtir. Ona göre, tarih bilincinin hedefi, öğretmen ve öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini arttırmaya yani geçmiş hakkında eleştirel düşüncelerine veya akademik bir disiplin olarak tarihin doğasıyla aşına olmalarına yardım etmektir.⁸¹⁹

Tarihin işlevi geleneksel değerlerin aşılması veya demokratik/eleştirel amaçlara uygunluk çerçevesinde anlaşılabilir, tarihin her iki anlayışta da öğrencinin sosyalleşme amacına hizmet ettiği görülür.⁸²⁰ Dilek’e göre, geleneksel tarih öğretimi ile çağdaş anlamda tarihi sosyal amaçlar için kullanma arasında ince bir çizgi vardır. “Sosyal amaçlar için tarih öğretimi aktif öğrenme ortamı sağlandığında mümkün olabilir ve buna disiplin içi amaçlar için kullanılan tarihsel yetenekler aracılığıyla ulaşılabilir Tarihin sosyal amaçlarının (demokratik/eleştirel yaklaşım) kişisel düşünceyi geliştirmek, öğrencileri demokratik topluma hazırlamak ve onları aktif yurttaşlar haline getirmek için gerekli olduğu iddia edilir. Bununla birlikte geleneksel tarih öğretiminin amacı öğrencileri yetişkin hayatına hazırlamaktır. Her ne kadar farklı içerik ve öğretim yöntemlerini vurgulasa da öğrencileri ders kitapları ve tek taraflı kaynaklar yoluyla devlet ve toplumun istediği gibi şekillendirmeyi amaçlamaktadır. Eğitimsel bir bakış

⁸¹⁷ D. Dilek, *Tarih Derslerinde Öğrenme*, s. 44-45.

⁸¹⁸ D. Dilek, *Tarih Derslerinde Öğrenme*, s. 32.

⁸¹⁹ Stéphane Lévesque, “Historical Consciousness or Citizenship Education”, *Canadian Social Studies*, (The History and Social Science Teacher), *Canada’s National Social Studies Journal*, Volume 35, Number 4, Summer 2001, http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_35_4/NThistorical_consciousness.htm 25.05.2005.

⁸²⁰ D. Dilek, *Tarih Derslerinde Öğrenme*, s. 44.

açısından hareketle geleneksel tarih öğretimi anlayışının dahi bu sosyal amaçları yerine getirdiği söylenebilir. Dolayısıyla hem geleneksel tarih hem de sosyal amaçlar için tarih öğretimi bireylerden çok toplumun hizmetindedir. Arada belirgin olan en önemli fark ilkinin dogmatik ve şekilci olması diğerinin de tarih öğretiminde spekülâtif bir yaklaşıma sahip olmasıdır. Böyle bir anlayış çağdaş dünyayı ve sorunlarını kavrayabilmek için tarihten dersler çıkarmak amacıyla seçilen bir ders içeriğiyle sağlanmaktadır”.⁸²¹ Tarihin sosyal yani vatandaş yetiştirme, miras aktarımı gibi amaçlar doğrultusunda kullanımı ile ilgili olarak Dilek, “tarih öğretimine sosyal bir işlev yüklenmesi bu amaçların yanlış kullanılabileceği olasılığını beraberinde getirir. Çünkü “tarih matematik, teknoloji, atletizm veya müzik gibi sırasıyla ulaşılması gereken önceden belirlenilmiş hedefler içermez” Tarih kesinlik arzetmeyen olguları yargılamak için geçici cevaplar verir. “Tarihsel düşünce hiçbir zaman “şimdi yeterince biliyorum...ve her şeyi anladım gibi ifadelere izin vermez. O bizim tarihe olan ilgisizliğimizi azaltmaya ve yanlış anlamalarımıza açıklık getirmeye çalışır”.⁸²² Yine Dilek’e göre “anlaşılacağı üzere tarih, belge ve geçmişin yorumları ile ilgilenir. Tarihsel araştırmaya dayanan bir tarih öğretimi anlayışı, öğrencilerin bilişsel yeteneklerini geliştirmek ve onlara tarihsel duyarlılık kazandırmak ile sınırlıdır. En iyimser bir tahminle tarih dersi öğrencilerin kendi toplumlarının anlamasına ve bu toplumda kendi kimliklerini bulmalarına yardımcı olabilir. Fakat unutulmaması gerekir ki tarih öğretiminden ahlak ve vatandaşlık eğitimine katkıda bulunmayı garanti eden kesin sonuçlar çıkarılamaz”.⁸²³

Bununla beraber, tarih öğretiminin disiplin içi amaçları ve buna uygun öğretim yöntemleri ile tarihin disiplin dışı, sosyal amaçlarından olan eleştiren, sorgulayan, farklılıklara ve demokratik değerlere saygılı bireylerin yetiştirilmesi sağlanabilir. Geleneksel tarih öğretimi dogmatik ve şekilci, ötekine olumsuz bakan, tek doğru anlayışına sahip bireylerin yetişmesine neden olurken, sosyal amaçlı tarih bireyi olumlu da olsa belli değerlerle şekillendirmek için tarihin doğasına aykırı olarak, tarihi pragmatik bir tarzda ele alır. Öte yandan tarihin disiplin içi amaçları kapsamında, tarihin doğası merkeze alınarak ve bireyin bilişsel ve entelektüel yönden gelişiminin hedeflenmesi ile öğrencilere tarihin çok yönlülüğü, göreceliliği, kişiden kişiye,

⁸²¹ D. Dilek, *Tarih Derslerinde Öğrenme*, s. 42.

⁸²² D. Dilek, *Tarih Derslerinde Öğrenme*, s. 45.

⁸²³ D. Dilek, *Tarih Derslerinde Öğrenme*, s. 48.

toplumdan topluma değişebilirliği, tarihin ideolojik kullanımının farkındalığı gibi önemli noktalar kavratılabilirse yani tarihin doğasının dışına çıkmadan ve ona doğrudan demokrasi ve vatandaşlık ile ilgili hedefler konmadan günümüz toplumunun ihtiyacı olan anlayışlı, araştırıcı, sorgulayıcı, farklılıklara hoşgörüle bakan bireyler yetiştirilebilir.

Tarih öğretiminde disiplin içi amaçlar doğrultunda kazanılacak beceriler öğrencinin okul dışı hayatına transfer edebileceği ve uygulayabileceği becerilerdir. Pingel’de bu becerilerle ilgili olarak, “tarihi akılda tutacak bir bilgiler manzumesi olarak işleme yaklaşımından tarihi farklı bakış açılarına göre birçok değişik bulguyu referans alma temelinde geçmişi akılcı bir yaklaşımla sorgulama süreci olarak gören bir kavrayışa geçiş, öğrencilerin değerlerine köklü bir etkide bulunabilir. Meselelere başka perspektiflerden bakma süreçleri benimsendiğinde, bu durum günlük tutumları ve duruşları etkilemeye başlayabilir; üstelik sadece tarihte değil, hayatın bütün yönlerinde” der.⁸²⁴ Stearns, bir tarih öğrencisinin geliştirdiği becerileri, kanıtları değerlendirme yeteneği, birbirini tutmayan yorumları değerlendirme yeteneği, değişimin geçmiş örneklerini değerlendirmedeki deneyim diye sıralarken bunlardan kanıtı değerlendirme yeteneğini de açıklar: Tarih incelemesi, tarihçilerin yapabildikleri geçmişin en doğru resimlerini şekillendirmede kullandıkları çeşitli delil türlerini değerlendirme ve ele almadaki deneyimi inşa eder. Geçmiş politik liderlerin ifadelerini tercüme etmeyi öğrenme günümüz politik liderlerinin söyledikleri ifadeler arasında nesnel ve öznel alanlar arasında ayırt etme yeteneğine yardım eder. Farklı delil türlerini, halka ait ifadeleri, özel kayıtları, sayısal bilgi, görsel materyalleri birleştirmeyi öğrenme, farklı bilgilere dayalı çıkarımları tutarlı yapmak yeteneğini geliştirir. Bu yetenek günlük yaşamda karşılaşılan bilgilerde başvurulabilir.⁸²⁵

Öğrencilerin tarihin doğasıyla, tarihin üretim süreçleriyle, tarihin kaynaklarıyla tanıştırılması fikri aslında yeni değildir.⁸²⁶ Batı’da, 1910 yılında Oxford Üniversitesi’nden M. W. Keatinge, öğrencilerin tarihçilere benzer şekilde kaynakları kullanmaları gerektiğini belirtmiş ve hatta öğretmenlere yardımcı olmak için 1911’de A

⁸²⁴ F. Pingel, *Ders Kitaplarını Araştırma*, s. 28.

⁸²⁵ P. N. Stearns, “Why Study History”.

⁸²⁶ Culpin, öğrencilerin tarih kaynaklarının doğasını ve onların nasıl kullanıldığının farkında olmalarının ısrarını içeren yeni tarihin yaklaşımının gerçekte yeni olmadığını 20. yüzyılın başlarından beri böyle yaklaşımların tarih öğretmenleri kılavuz kitaplarında önerildiğini belirtir. Bkz. Chris Culpin, “Making Progress in History”, *Teaching History*, (edited by Hilary Bourdillon), (London 1997), s. 131.

History of England for Schools with Documents, Problems and Exercises isimli eserini yayımlamış ancak bu kitabın etkisi sınırlı kalmıştır.⁸²⁷ Benzer görüşleri de Türkiye’de İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun dile getirdiği bilinmektedir.⁸²⁸ Ata’nın dediği gibi, “Batı’da olsun, Türkiye’de olsun, günümüze kadar, geleneksel tarih öğretimi; çocuğun belleğini, milli tarihin belkemiğini oluşturan sultanları veya kralları, kahramanları ve savaşları içeren olgular yığını ile doldurmadan öteye gidememiştir. Geleneksel sistemde tarih aktarılması gereken bilgi yığını olarak görülmüştür. Burada öğrencinin etkinlikleri dinlemek, okumak, not almaktan oluşmaktadır”.⁸²⁹ Buna karşılık bu geleneksel tarih eğitimine bir tepki olarak, 1970’lerde ve 80’li yılların başlarında batı ve kuzey Avrupa’da Yeni tarih anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu yeni anlayışın etkisi o yıllardan itibaren önceleri güney Avrupa’dan başlayıp, 1989-90 olaylarından sonra orta ve doğu Avrupa’nın neredeyse tamamına yayılarak tarih eğitimine giderek daha çok yön vermeye başlamıştır. Yeni tarih anlayışı, kronoloji ve tarihsel bilgilerin önemini inkar etmeden, tarihin öğretilmesinde daha iyi bir denge sağlamaya çalışıyor ve öğrencilere geçmiş hakkında bilgi verirken onları, bu olaylar üzerinde tarihsel olarak düşünmelerini sağlayacak şekilde eğitmeyi hedefliyordu. Bunun sonucu olarak, bir tarih sınıfındaki öğrencilerin birincil ve ikincil kaynaklardan elde ettikleri bilgileri analiz etme, yorumlama ve sentez yapabilmelerine daha büyük önem verildi.⁸³⁰ Yani son yıllarda Avrupa’da tarihin doğası, tarihçilik becerileri öğrencilere tanıtılmaya başlanmış ve öğrencilerde eleştirel becerilerin geliştirilmesine öncelik vermeye başlanmıştır. Nitekim Ata’nın dediği gibi “Batı’daki tarih öğretiminin amaçlarına bakıldığında, tarihin, gerçeğin araştırılmasına yönelik olarak, sistematik analiz, değerlendirme ve sorgulamaya dayanan bir disiplin olduğu vurgulanmış; öğrencilerin, tarihçilerin

⁸²⁷ David Sylvester, “Change and continuity in history teaching 1900-93”, *Teaching History*, (edited by Hilary Bourdillon), (London 1997), s. 12.

⁸²⁸ İsmail Hakkı Baltacıoğlu, *İçtimai Mektep*, Ankara 1942, s. 244-253; B. Ata, “İsmayil Hakkı Baltacıoğlu ve Tarih Öğretimi”, *Türk Kültürü*, XXXVIII/450, (Ekim 2000), s. 590-602; B. Ata, *Tarih Öğretimine Bilimsel problem Çözme Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Bir Model*, (Gazi Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 1998, s. 110-116.

⁸²⁹ B. Ata, *Bilimsel problem Çözme Yönteminin Uygulanması*, s. 108; Stradling’e göre, geleneksel tarih yaklaşımı; bilginin aktarılması; ders içeriğinin siyasi tarih ve anayasa tarihine ağırlık vermesi; olaylar ve kişilerin öne çıkarılması; ders içeriğinin, ulusal tarihin zengin içerikli bir kronolojik incelemesi esas alınarak biçimlendirilmesi; ve, ulusal tarihin, ülkedeki sayıca çoğunlukta olan ulusun ve egemen olan dil ve kültür topluluğunun tarihiyle örtüştüğü varsayımıyla anlatılması gibi konuları vurgulamaktaydı. Bkz. Robert Stradling, *Tarih Öğretiminde Çok Yönlülük: Öğretmenleri İçin Kılavuz*, s. 8 <http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Notions/Multiperspectivity/MultiperspectivityTurkish.pdf>.

⁸³⁰ R. Stradling, *Tarih Öğretiminde Çok Yönlülük: Öğretmenleri İçin Kılavuz*, s.8-9

yöntemi ile tanışması, benzer model araştırmalar yapması öngörülmüştür. Bu programlarda, tarihçinin birincil ve ikincil kanıtları test ederek, kendi anlatısını nasıl oluşturduğu ve bunlara ilişkin becerilerinden söz edilmiş, benzer becerilerin öğrencilerde geliştirilmesi amaç kabul edilmiştir”.⁸³¹

Oysa, 1926-1995 arasında ülkemizdeki tarih programlarını problem çözme etkinlikleri açısından inceleyen Ata'nın yine belirttiği gibi tarih derslerinde içerik öncelikli tutulmakta öğrencinin becerilerinin geliştirilmesi ikinci plana itilmektedir.⁸³² Şu anda mevcut müfredat programında da amaçlara bakıldığında tarihin doğası maalesef dışlanmıştır.⁸³³ Programda “Tarih Bilimine Giriş” ünitesine % 6 gibi düşük yer ayrılmışsa da⁸³⁴ bunu yansıtan ders kitaplarına bakıldığında maalesef tarihin doğası, tarih bilimindeki yeni gelişmeler bulunmamaktadır. Maalesef Kabapınar'ın bu konuyla ilgili yılar önce 1991'deki eleştirileri hala güncelliğini korumaktadır.⁸³⁵

Okul tarihi ile akademik tarih ayrımı arasında çeşitli tartışmalar yapılmıştır. Ancak Batı'da bunların aşılmaya başlandığı ve öğrencilerin tarihle birer küçük tarihçi gibi ilgilenmesi önem kazanmıştır. Burada önemli olan öğrencilerin, tarihsel araştırmanın basit bir modelini kendileri için kurmaları sağlanır, tarihçinin kullandığı yöntemi kendi deneyimlerine dayanarak öğrenirler.⁸³⁶ Ata, “gerçekten de öğrencilerin çoğu akademik tarihçi olmayacaktır, ama öğrencinin kendi basit tarihsel araştırma modeliyle tarihçinin nasıl çalıştığını keşfetmesi, tarihçinin; tarihsel kanıtları problemin çözümünde nasıl kullandığını deneyimlerine dayanarak öğrenmesi, öğrencinin gelecekte tarihe yaklaşımı açısından önemlidir. Okulun temel işlevlerinden birinin de çalışmaya değer konu alanlarında öğrencinin zihinsel gelişimini sağlamak olduğu düşünülürse, tarihte içeriğiyle, kavramlarıyla ve araştırma modelleriyle özel bir disiplindir ve özel bir düşünme tarzını gerektirmektedir. Tarih dersleriyle öğrenciye tarihsel düşünme becerisi kazandırılmalıdır” şeklinde görüşlerini belirtir.⁸³⁷

⁸³¹ R. Brooks and Others, *The Effective Teaching Of History*, London 1993, s. 15'den aktaran B. Ata, *Bilimsel problem Çözme Yönteminin Uygulanması*, s. 94.

⁸³² B. Ata, *Bilimsel problem Çözme Yönteminin Uygulanması*, s. 80-95.

⁸³³ *Lise Ders Programları*, Cilt I, Ankara 1998, s. 70-71.

⁸³⁴ *Lise Ders Programları*, s. 72.

⁸³⁵ Y. Kabapınar, *Ortaöğretimde (Lise) Tarih Öğretimi*, s. 1-14.

⁸³⁶ B. Ata, *Bilimsel problem Çözme Yönteminin Uygulanması*, s. 108-109.

⁸³⁷ B. Ata, *Bilimsel problem Çözme Yönteminin Uygulanması*, s. 109-110.

Batı’da bu yöntemin yerleşme ve gelişmesinde İngiltere’deki School History Project⁸³⁸ (Okullar için Tarihi Projesi)’in çok önemli bir yeri olmuştur. 1960’lı yıllarda bunalımda olan tarih eğitimi, School History Project (Okullar İçin Tarih Projesi)’in sorgulama temelli tarih öğretimi yaklaşımıyla yeni bir açılım kazanmıştır. 1972’de kurulan proje tarihin disiplin içi amaçlarına uygun olarak beş unsur etrafında yapılandırılmıştır. “1) “Tarih nedir?” tarihi kendi mantığı, yöntemleri ve bakış açısı ile birlikte bir “bilgi formu” olarak sunar. 2) “Etrafımızdaki tarih” tarih ile ilgili boş zaman faaliyetlerini geçmişin görünen kalıntıları hakkındaki bilgi ve ilgiyi arttırmayı amaçlar. 3) “Derinliğine araştırma” dikkati fikirler ve inançlar, değerler ve tutumlar, farklı zaman ve yerlere yoğunlaştırmak vasıtasıyla öğrencilerin insan olmanın ne demek olduğunu keşfetmelerine yardımcı olmak ve kişisel bilgilerini arttırmak üzere tasarlanmıştır. 4) “Modern dünya çalışmaları” geçmiş ve günümüz arasında bir bağlantı olduğunu, önemli sorunlar ve güncel dünyanın problemleri öncekiler göz ardı edilerek anlaşılamayacağı vasıtasıyla işlemeye çalışır. 5) “Gelişimi çalışma” uzun bir zaman diliminde değişim ve süreklilik, gelişim ve ilerleme, nedensellik ve gereklilik, insan aksiyonlarının planlanmış ve planlanmamış sebepleri, kavram ve konuları kapsar”. Bu proje, tarihi bir disiplin olarak okullara taşımış ve tarihin dinamiğini daha iyi anlayabilmek için tarihin disiplin içi amaçlarını kullanmayı amaçlamıştır. Böylece tarih, ders kitaplarına bağımlı olmaktan kurtarılmış, sınıflarda kaynakların kullanıldığı ve öğrencilerin bilişsel yeteneklerini geliştirmede bir araç haline gelmiştir. Bu proje ile öğrencileri öğrenme sürecinde bir tarihçi gibi görmek güçlü bir slogan haline gelmiştir.⁸³⁹

Sorgulama temelli tarih öğretimi, eğitim pedagojisi ve tarih metodolojisi çerçevesindeki iki felsefi temel üzerinde şekillenmiştir. Eğitim boyutu olarak yapısalcı eğitim felsefesinin ana ilkeleri göz önünde bulundurarak hazırlanan bu yaklaşımın temelinde, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı ve öğrencinin kendi öznel düşünce ve değer yargılarını, bakış açılarını kendisinin oluşturması temel görüşü yatmaktadır. Böylece ders kitabı yazarı ve tarih öğretmeni, tüm doğruları ve yaklaşımları belirlemek yerine, öğrenme ortamlarını hazırlayan, karşılaşılan problemleri çözen, öğrencilerin tarih ile ilgili konularda farklı boyutları görmesini sağlayan “rehber” kişiler olarak işlev

⁸³⁸ Bu proje için bkz. Ş. G. Karabağ, “Okullar Konsülü Tarih 13-16 Projesi ve Tarih Eğitimi Katkıları”, *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 7/1, (Mart 1999), s. 67-74.

⁸³⁹ D. Dilek, *Tarih Derslerinde Öğrenme*, s. 39-40.

görüyorlardı. Bu yaklaşımın diğer, temel itici gücünü sağlayan boyutunu ise tarih metodolojisi, disiplinin tarihsel bilgiyi üretme sistematığı oluşturmuştur.⁸⁴⁰ Tarihsel bilginin üretim aşamalarındaki düşünsel eylem ve yorum aşamasındaki çoğulculuğun, öğrenciler için çok önemli deneyimler, düşünsel-bilişsel ortamlar yaratabileceği, proje tarafından vurgulanmıştır. Böylelikle, sistemin ana nüvesini belge inceleme ve tarih metodolojisinin öğrenciye tanıtılması oluşturmuştur. Bunun sonucu olarak tarihsel bilginin, tarihçiler tarafından nasıl üretildiğine ilişkin süreçlerin öğrenciler tarafından sınıf içinde doğrudan denenmesi, öğrencinin tarihsel bilginin üretimine adeta küçük bir tarihçi gibi kendisine sunulan belge ve kanıtlar üzerinde çalışarak ve kendi yorum, düşünce ve eleştirilerini belirterek katılması amaçlanmıştır.⁸⁴¹ Tarih öğretiminde oluşturulan düşünsel ve metodolojik boyutla “öğrenci, tarihte tartışmalı konuları irdeliyor; tarihçilerin farklı bakış açılarını tanıyarak mutlak doğrunun tarih biliminde yeri olmadığını görüyor; tarihsel bilgi ve yorumdaki bakış açıları, değer yargıları, inanç ve ideolojik tutumdan kaynaklanan muhtemel önyargıları anlayarak birinci ve ikinci elden kaynaklara şüpheyle yaklaşılmamasını, güvenilirliklerinin sorgulanması gerektiğini algılıyordu”.⁸⁴²

Bu sistemin yansıması tarih ders kitaplarında görülmektedir. İngiliz tarih ders kitaplarında öğrenciye sunulan bir konu, üç ana öğeden oluşmaktadır. Bunlar 1- incelenen konuyla ilgili öğrencinin bilmesi gereken tarihsel bilgi, 2- ders kitabı yazarı tarafından öğrencinin değerlendirme ve analizi için sunulan, doğrudan konu ile ilgili birinci ve ikinci elden yazılı ve görsel tarihsel kaynaklar 3- bilginin ve tarihsel kaynakların öğrenci tarafından analiz, eleştiri ve değerlendirmesine yön verecek aktiviteler. Nitelikli bir tarih bilinci için bilgi ve kaynakların kullanımı ile öğrencilere tarih metodolojisi, tarihte mutlak doğrunun yeri olmadığı, farklı doğrulara açık olduğu gösterilirken aktivitelerle öğrenciye bunun deneyimi yaşatılarak bilgi ve belge analizi ile adeta iş başındaki küçük birer tarihçi durumuna getiriliyordu.⁸⁴³ Kabapınar’a göre, “üstelik bu aktiviteler aracılığıyla elde edilecek becerilerin, gündelik yaşam içerisinde oluşabilecek sorunların çözümüne de etkin bir katkı sağlaması da olasıdır. 21. yüzyılın

⁸⁴⁰ Y. Kabapınar, “Eğitim Pedagojisi ve Tarih Metodolojisi Açısından İngiliz Tarih Ders Kitaplarına Bir Bakış”, *Tarih ve Toplum*, 39/230, (Şubat 2003), s. 40-41.

⁸⁴¹ Y. Kabapınar, “Geleneksel ve Çağdaş Tarih Öğretmeni”, s. 251. Projenin dayandığı varsayımlar için bkz. D. Dilek, *Tarih Derslerinde Öğrenme*, s. 37-38.

⁸⁴² Y. Kabapınar, “İngiliz Tarih Ders Kitaplarına Bir Bakış”, s. 41.

⁸⁴³ Bkz. Y. Kabapınar, “İngiliz Tarih Ders Kitaplarına Bir Bakış”, s. 41-47.

bilgi yoğunluğu içerisinde birey, karşısına çıkan bilgiyi, kaynağını, güvenilirliğini, içinde önyargı ve propaganda öğeleri barındırıp barındırmadığını sorgulamak durumundadır. Okunan bir köşe yazısının içeriğinin, haber programının sunduğu bilgi ve yorumun objektifliğinin, politikacıların söylem ve hedeflerinin tutarlılığının değerlendirilmesinde, tarih öğretimi aracılığıyla elde edilen yaklaşım ve becerilerin etkin olarak kullanılamaz mı? Zaten tarih eğitiminin amaçlarından biri de, hem geçmiş hem de yakında geçmiş olacak günümüze ilişkin sağlıklı bir yaklaşım ve bilinç oluşturmak değil midir”.⁸⁴⁴ Bu durumda, İngiliz tarih öğretmenlerinin fonksiyonları da değişmektedir. Onlar, tarih metodolojisi çerçevesinde bir sorgulamayı temel amaç edinen bir sistemin sınıftaki uygulayıcılarıdır. Temel amaçları, tarihsel bilginin üretim süreçlerini öğrenciye tanıtmak, tarihsel yorumdaki farklı düşüncelerin varlığını vurgulamak, öğrencilerin bu süreçlerde karşılaşılabilecekleri zorlukları çözmek için öğrenim ortamını düzenlemektir. Yani, bilgi aktarmak gibi bir işlevden ziyade, bilginin öğrenci tarafından üretilmesini kolaylaştırmaktır.⁸⁴⁵

Esasen yurtdışında son zamanlarda tarih eğitimi üzerine yapılan araştırmalarda tarihsel sorgulamanın ve birincil kaynak kullanımının tarih öğretimi ve öğrenimindeki önemi vurgulanmaktadır. Bu alandaki eserler, sorgulama odaklı tarih öğretimi ve öğreniminin, tarihçilerin kendilerinin uyguladıkları gibi disiplini yansıtmaya gerektiğini iddia ederler. Diğer bir deyişle öğretmenler sınıflarında öğrencilerinin tarih yapmalarına yardım etmelidirler.⁸⁴⁶ Bunun savunucuları, sınıfta tarihsel sorgulama çabasında öğrencilerin doğrudan doğruya ana kaynaklarla tecrübelenmelerini vurgularlar. Yenilikçiler, birincil kaynaklarla doğrudan tecrübelerin öğrencileri meşgul edeceğini, tarihçilerin geçmişin muammalarına nasıl yaklaştığını öğrencilerin keşfetmesine yardım ederken sıkıcı tarih öğretimini canlandıracağını savunurlar. Birincil kaynakların kullanımı üzerine çoğu eğitsel araştırma öğrencilerin, tarihçilerin sanatını deneyimlemede fırsatlar sağladığı yönünde teşvik edici sonuçlar bildirmişlerdir.⁸⁴⁷ Birincil kaynakları yıllarca derslerinde başarıyla uyguladığını belirten Edinger, birincil

⁸⁴⁴ Y. Kabapınar, “İngiliz Tarih Ders Kitaplarına Bir Bakış”, s. 47.

⁸⁴⁵ Y. Kabapınar, “Geleneksel ve Çağdaş Tarih Öğretimi”, s. 251.

⁸⁴⁶ Bu araştırmalar için bkz. M. Lee, *Promoting Historical Inquiry Using Secondary Sources: Exploring The Promise And Possibilities In New Genres Of Historical Writing*, Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, San Diego 2004, s. 1. <http://www.cshc.ubc.ca/papers/Lee-Mimi-114.pdf> 12. 05. 2005.

⁸⁴⁷ M. Lee, *Promoting Historical Inquiry Using Secondary Sources*, s. 2. Öğrencilerin birincil kaynaklar karşısındaki tutumuna ilişkin araştırma ve bulguları için bkz. B. Ata, “Tarih Derslerinde “Dökümanlarla Öğretim” Yaklaşımı”, *Türk Yurdu*, 22/175, (Ankara 2002), s. 82-83.

kaynakların, öğrencilerin geçmiş hakkında ciddi düşüncelerine ve ders kitabı ve ticari kitapların yazarlarının öğrenciler için yaptıklarına güvenmek yerine kendi tarih bakış açılarını inşa etmelerine yardımcı olduğunu belirtir.⁸⁴⁸ Her şeyden önce belirttiğimiz beceriler ilköğretimden başlatılabilir. Eula Fresch, son on yıla kadar vurgunun daha büyük öğrencilerle birincil kaynakların kullanımını üzerine olduğunu şimdi artan sayıda ilkokul öğretmenin öğrencileri bu kaynaklarla tanıştırdığını belirtir.⁸⁴⁹ Nitekim ilköğretim (beşinci sınıf) öğrencilerine doküman ve resim analizi yaptıran ve doğru bir rehberlikle çocukların tarihsel araştırmada başarılı olabileceklerini ileri süren Bruce; “sonuçta, bu sekiz öğrencinin performansı on-onbir yaşındakilerin biraz hüner gerektirerek tarihin nasıl uygulandığını öğrenebileceğini ileri sürer. Bu birkaç nedenden ötürü teşvik edicidir. İlk olarak, bu tarih eğitim ıslahatçılarının hedeflerine ulaştığını gösterir. Öğrencilere tarihçiler gibi dokümanları okuma, analiz etme ve yorumlamayı öğretmenin gençlere farkındalık, kritik algılamanın güçlü bir oluşumunu aştığını da gösterir. Şimdi bilgiyle yönetilen dünyada, gerçek iddiaları sahtelerinden ayırt etmenin gittikçe zor olduğu yerde çocukların farklı değer ve algı avantajlarının olacağını tahmin etmek zor değil. İlkokulda tarihsel düşünmenin bu tür sağlam yönteminin gelecekte lise ve üniversite öğrencilerinin performansını yükseltmek için ne yapacağını hayal etmeye başlayabilirim”⁸⁵⁰.

Fines, çocukların tarihçilerinkine benzer şekilde eğitim almalarının gerekliliğini üç nedene bağlar. “1- Kabul ettiğimiz tarihin bu güne nasıl vardığını bilmeden, onu sadece ezberlenecek gizemli iddialar zinciri olarak algılayabiliriz. Ezbere öğrenilmiş tarih sadece test yarışmacılarına hizmet eder, kullanılamaz ve bu yüzden faydasızdır. 2- İyi öğrenme daima öğretmenlerden çok çocukların aktivitelerde söz sahibi olduğu aktif öğrenmedir. Delil problemleriyle başa çıkmayı öğrenme cesaret verici, zihin genişletici, memnun edicidir, ve öğrenilen şeyi anlamlandırmaya yardım eder. Aktif öğrenme anlamaya imkan verir. 3-Kaynak materyali kullanmak ve delil problemlerini başarmak ikinci el tarihin nadiren verdiği gerçeklik hissini sağlar. Zamandan ipucu elde etmek o zamanın bir çok yönünü sezmemizi sağlar ve çalıştığımız

⁸⁴⁸ Monica Edinger, *Seeking History: Teaching With Primary Sources in Grades 4-6*, Portsmouth 2000, s. 2-3.

⁸⁴⁹ Eula Fresch, “Preparing Preservice Elementary Teachers to Use Primary Sources in Teaching History”, *Int J Soc Educ* 19, no 1, (Spr/Summ 2004), s. 83.

⁸⁵⁰ Bruce A. VanSledright, “Can Ten-Year-Olds Learn to Investigate History As Historians Do?”, Organization of American Historians, <http://www.oah.org/pubs/nl/2000aug/vansledright.html> 20.04.2004

konuyu hissetmemize yardım eder. İkinci el materyal doğrudan duygularımızı, hayal gücümüzü ya da sözlerimizi bağlaştırmaz; birinci el, birincil kaynaklar eğer itinayla kullanılırsa bağlaştırır”.⁸⁵¹

Ata’ya göre, “birincil kaynakların kullanılması, öğrencilerin önemli tarihsel kavramlarla karşılaşmasını sağlar. Öncelikle öğrenci, bütün yazılı tarihlerin, yazarın geçmiş olaylara ilişkin yorumu olduğunu fark eder. İkinci olarak, birincil kaynaklarla öğrenciler, geçmişte yaşamış insanların yaşamı ile doğrudan temas kurar. Diğer bir deyişle, birincil kaynakların aracılığıyla tarih insanileştirilebilir. Üçüncü olarak, öğrenciler birincil kaynakları kullanırken, önemli analiz becerileri geliştirecektir. Birincil kaynaklar, öğrencilerin çok değişik yaklaşımları görebilmelerini sağladığı gibi; bilgi, beceri ve analiz yeteneklerini geliştirecektir. Birincil kaynaklarla öğrencilerin doğrudan uğraşması; eleştirel düşünmelerine, sorular sormalarına, zekice çıkarımlar yapmalarına, mantıklı açıklamalar geliştirmelerine ve olayları yorumlamalarına yol açacaktır. Aslında okul tarih öğretiminde birincil kaynakların kullanılmasının eğitsel gerekçesi, büyük oranda öğrencilerin ömür boyu işine yarayabilecek yukarıda sözü edilen analiz ve sentez becerilerinin geliştirilmesi anlayışına dayanmaktadır”.⁸⁵²

Lee’ ye göreyse “eğer öğrenciler gerçek tarihi öğrenmeliyse tarihsel geçmiş, pratik geçmişten neyin ayırdığını tarihsel bilginin temelini ve disiplinin nasıl işlediğini anlamaları gerekecek. Tarihsel olarak kurulmuş gerçeklerin çok sayıda tedarigi bile çocuklar için yetersiz bir uygulamadır, kısmen tarihin doğası sonucu ve kısmen öğrencilerin tarihe hiçbir kendi fikirleri olmadan sunulmuş pasif kaplar olmadığı için”.⁸⁵³ Tarihçilerin yöntemlerinden bahseden Lee, okula yeni gelen çocuklar bunlardan hiçbirini bilmezler. Öğrenciler tarihçilerin araştırmasının ürünlerini öğrendiklerinde, yine de hiçbir tarihi bilmezler ta ki iyi bir neden olarak gördükleri bir şeyi anlayana dek. Onlar tarihçi olamazlar (eğer “tarihçi” profesyonel tarihçi demekse), ve kaynakların kendisinden tüm tarihlerini üretmeyi bir yana bırak, direk kaynaktan ilgili tüm kaynaklara kendilerine öğretilen her şeyi öğrencilerin analiz etmelerini ısrar etmek anlamsız olurdu. Tarihsel bilginin nasıl gerçekleştiği, delillerle ilişkisi ve tarihçilerin rekabet eden ve çelişkili iddialar arasında hüküm verdikleri yerler hakkında

⁸⁵¹ J. Fines, “Evidence The Basis of The Discipline?”, s. 125.

⁸⁵² B. Ata, “Tarih Derslerinde “Dökümanlarla Öğretim” Yaklaşımı”, s. 81.

⁸⁵³ Peter Lee, “Historical Knowledge and the National Curriculum”, *Teaching History*, (edited by Hilary Bourdillon), (London 1997), s. 44.

hiçbir şey anlamıyorlarsa, okul çocuklarının herhangi bir tarihi bildiklerini söylemek de o kadar anlamsız olur. Onları oluşturmada var olan sorunları veya onları değerlendirmedeki kriterleri hiç anlamadan hikayeleri anımsama yeteneğinin tarihle hiçbir ilgisi yoktur.⁸⁵⁴

Ülkemizde de bu yönde bir tarih eğitimi ve bunun sonucunda eleştirel bir tarih bilinci için öncelikle genel bir zihniyet değişikliği yapılmalıdır. Başta müfredat programının disiplin içi amaçları içermesi ve ders kitaplarının bu doğrultuda tarihin doğasını yansıtacak nitelikte hazırlanması gerekir. Ders kitapları bu konuda önemli bir yere sahiptir. Şahin ve Köksal'ın belirttiği gibi, “bir ders kitabı, alanının temel mantığını ve bilimsel metodolojisini yansıtmak zorundadır. Ders kitaplarının, yalnızca ilgili bilim dalının bulgularının program ve belli eğitimsel ilkeler çerçevesinde sunulduğu bir tür katalog gibi algılanması, temel zihniyet problemlerinden biridir. Özellikle tarih ders kitaplarında bu zihniyetin etkisi ve belirtileri oldukça açıktır. Ders kitaplarında tarihsel bilgi, kaynağı ve yöntemi belirsiz ama doğruluğu ve geçerliliği mutlak bir bütün olarak sunulur. Geçmişin bizzat kendisi, tarihçilere, onların metodolojisine, yazılı ya da görsel kanıtlara hiç ihtiyaç duymaksızın; dahası, onların varlık ve gerekliliklerini görmezden gelerek, sadece ders kitabını kullanarak konuşmaktadır adeta. Tarih ile, yalnızca ders kitapları aracılığıyla karşılaşan herhangi bir öğrencinin tarihin; sınırlılıkları da olan belli bir yöntem yardımıyla, bir tarihçi tarafından “geçmiş” in bazı yanlarının aydınlatılmış şekli olduğunu; yani ders kitabında anlatılan tarihin “kul yapısı” olduğunu ve geçmiş’in tamamı olmadığını fark edebilmesi mümkün görünmemektedir. Bir matematik ders kitabında, herhangi bir problemin çözüm yolu ile bu çözümün doğruluğunu kanıtlamanın yolu gösterilir. Bir fen bilgisi kitabında örneğin “dalga”nın nasıl oluştuğu, yapısı, özellikleri ve öğrencinin “evde” nasıl bir dalga oluşturabileceğinin yolları anlatılır. Ancak bir tarih ders kitabında, karanlık ve belirsiz “geçmiş”ten nasıl anlamlı bilgiler türetilbileceği, bu bilgilerin doğruluklarının nasıl sınanabileceği vb. işlenmez. Tarih ders kitaplarından, hiç kimsenin bu tür beklentisi de yoktur.”⁸⁵⁵

Şüphesiz Avrupa’da yürürlükte olan tarih ders kitapları benzeri kitapların uygulanmaya konması yeterli olmayacaktır. Çünkü sistemi uygulayacak olan öğretmendir. Bu yüzden mevcut öğretmenlerin bu konuda hizmet içi eğitim almaları,

⁸⁵⁴ P. Lee, “Historical Knowledge and the National Curriculum”, s. 45.

⁸⁵⁵ Muhammed Şahin-Hüseyin Köksal, “Tarih Ders Kitapları ve Tarihin Mantığı”, *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi Tarih 9-12*, (Ankara 2003), s. 53-54.

öğretmen adayları için de üniversitelerde belirtilen tarzda bir tarih öğretimi uygulamaya konulmalıdır. Çünkü, öğrencilerin yeni model tarih eğitiminde ve eleştirel bir tarih bilinci edinmelerinde temel rol öğretmenlere düşecektir. Bilindiği gibi “eğitim programları, derslerin içeriği vb. ne denli iyi hazırlanırsa hazırlansın bu programların uygulayıcısı olan öğretmenler iyi yetiştirilmezse, yapılan çalışmalar ve çabalar amacına ulaşamayacaktır”.⁸⁵⁶ Bu durumda üniversitelerimizde öğretmen adaylarının gerek tarih metodolojisinde gerekse yazılı ve görsel kaynak analizleri konusunda eğitim görmeleri ve ilgili kuruluşlardan faydalanmaları önemli bir husustur.

Ancak tarih bilincini etkileyen faktörlerde de belirtildiği üzere tarih bilinci çeşitli etkenlerce oluşturulur. Bu yüzden öğrencinin sadece ders kitabı ve basılı malzeme üzerinde eleştirel bakış geliştirmesi yetersiz kalacaktır. Günümüzde insanların tarih bilincinin gelişmesinde başta görselliğiyle kitle iletişim araçları olmak üzere birçok etken iş başındadır. Tarihçiler gibi müzeciler, film yapımcıları, televizyon programcıları ve gazeteciler vs. geçmişi yeniden inşa etmek isteyen kimseler, ulaşabilecekleri kaynaklar bakımından türlü yollardan kısıtlanırlar, aynı bilgileri farklı biçimlerde yorumlayıp kullanabilirler ve aynı bilgilerin başka başka yönlerini seçip vurgulayabilirler. Başka bir deyişle, tarihsel olayların hepsi olmasa da çoğu, çeşitli bakış açılarından yorumlanıp değerlendirilebilir; bu bakış açıları eldeki bilgilerin sınırlandırıcı yönlerini, yorum ve değerlendirmeyi yapanların kişisel çıkarlarını yansıtır; ve her yeni kuşağın geçmişteki hangi olayları dikkate değer bulacağını bir dereceye kadar belirleyen kültürel etkilenmenin zamanla değişmesi de farklı bakış açılarının gelişmesine yol açar.⁸⁵⁷ Ayrıca bu etkenlerin tarih sunumlarında mesela kitle iletişim araçlarının sunumlarının şekillenmesinde ticari ve estetik kaygılar, yine edebiyat ve sanatın sunumlarında sanatsal tavır ve kaygıların önemli rolü vardır. Yani bu etkenlerin kendilerine özgü nitelikleri vardır. Bu yüzden bunların bilincinde olarak bu etkenlerin tarih sunumunun da analiz ve çözümlenmeleri gerekmektedir. Bu manada televizyondaki haber programlarının, tarih belgesel ve filmlerinin, gazete haberlerinin, internet sitelerindeki tarihsel bilgi ve kaynakların, tarihsel fotoğraf ve resimlerin vs. gibi bu

⁸⁵⁶ A. S. Saracaloğlu, *Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemleri*, s. 3.

⁸⁵⁷ Robert Stradling, *Tarih Öğretiminde Çok Yönlülük: Öğretmenler İçin Kılavuz*, s.9

bağlamda aynı birincil ve ikincil kaynaklara, ders kitaplarına uygulanan eleştirel süreçlerden geçirilmeleri gerekmektedir.⁸⁵⁸

Bu kaynakların kendi türlerine göre analizleri farklı süreçler içerse de temelde benzer kriterler vardır. Bu kaynakların sorgulanmasında, başlıca beş analitik süreç halinde gruplanabilecek bir dizi soru bulunmaktadır. Bunlar: *Tanımlama*: Kaynağın türü nedir? Kim tarafından ve ne zaman ortaya konmuştur? Ortaya çıkaran kimsenin olaylarla ne tür bir ilgisi vardır? Olaydan ne kadar sonra ortaya çıkmıştır? Bu bilgilerin kimlere yönelik olduğu hakkında bir fikir veriyor mu? Amacı hakkında bir fikir veriyor mu? Bize belirli bir tarihsel olay ya da gelişme hakkında neler anlatıyor veya gösteriyor? *Yorum*: Kaynağı kimin ortaya çıkardığı bilinmiyorsa haberin kendisinden bu kişi hakkında bir şeyler öğrenilebilir mi? Kaynağın bilgileri nasıl elde ettiği konusunda ipuçları var mı? Haberin güvenilirliği hakkında işaretler var mı? Gerçekliği kanıtlanabilir olayları, uzman görüşleri ve kişisel görüşleri birbirinden ayırabiliyor muyuz? Haber kaynağının bakış açısında belirli bir düzen var mı? Haberi ortaya koyan kişi her hangi bir sonuç öneriyor mu? Varılan bu sonuçlar kanıtlarla veya savunulan fikirlerle destekleniyor mu? *Önceki bilgilerle bağlantısı*: Kaynağın ortaya koyduğu bilgiler, bu konuda diğer kaynaklardan elde edilen bilgilerle uyuyor mu, yoksa çelişiyor mu? *Haberdeki eksiklikler*: Belirtilen sorulara cevap verilmesini kolaylaştıracak bazı isimler, tarihler veya diğer olgular eksik mi? *Daha fazla bilgi için kaynak arayışı*: Bu kaynağın bilgilerini veya haberi üretenin yorumunu teyit etmek için nereye başvurulabilir?⁸⁵⁹ Şüphesiz böyle bir tarih öğretiminde bilgi boyutu da ihmal

⁸⁵⁸ Tarih bilincini etkileyen hemen hemen her türlü faktörlerin detaylı bir şekilde analiz kriterleri için özellikle R. Stradling'in, *20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli* adlı eseri başvurulacak temel eser sayılabilir. Aynı yazarın tarih öğretiminde çok yönlülüğün geliştirilmesinde çeşitli kaynakların nasıl analiz edileceği, öğrencilere tarih yazımının nasıl öğretileceği ile ilgili stratejiler için bkz. *Tarih Öğretiminde Çok Yönlülük: Öğretmenler İçin Kılavuz*. Yine görsel materyal bağlamında tarih filmlerinin tarih öğretiminde kullanımı ve bunların analizi konusunda bkz. D. Chansel, *Beyaz Perdedeki Avrupa, Tarih Öğretimi ve Sinema*. Yine müze gezileri ve bu bağlamda müzelerde bulunan nesne, minyatür, gravür, fotoğraf ve yağlı boya tablolar gibi materyallerle ilgili eleştirel eğitim aktiviteleri için bkz. B. Ata, *Müzelerle ve Tarihi Mekanlarla Tarih Öğretimi*. Ayrıca tarih öğretiminde kaynak kullanımı ve becerilerin geliştirilmesi ile ilgili olarak Terry Haydn, James Arthur, and Martin Hunt, *Learning To Teach History In The Secondary School A Companion To School Experience*, London 2000; yine yazılı kaynakların sınıf içinde kullanımı stratejileri için bkz. Jon Nichol, *Tarih Öğretimi*, (Çev. Mustafa Safran), Londra 1991, s. 14-22; Mutafa Safran-Hüseyin Köksal, "Tarih Öğretiminde Yazılı Kanıtların Kullanılması", *Tarih Eğitimi ve Öğretimi, Makaleler*, (Ankara 1998), s. 36-46; B. Ata, "Tarih Derslerinde "Dökümanlarla Öğretim" Yaklaşımı", s. 80-86.

⁸⁵⁹ Robert Stradling, *Tarih Öğretiminde Çok Yönlülük: Öğretmenleri İçin Kılavuz*, s.30-31

edilemez. Bu kaynaklar tarihsel bilgi etrafında sorgulanmalıdır. Öğrencilere bilgi boyutunu vermeksizin tarihçi rolünü biçmek yeterli değildir.⁸⁶⁰

Öğrencilere tarihin doğasını kavratma ve onlara birer küçük tarihçi rolünü kazandırmada yerel ve sözlü tarih çalışmalarının büyük önemi vardır. Bu faaliyetler hem öğrencinin tarih yapmasına kem de tarih dersine karşı olumlu tutumlar geliştirmelerinde yardımcı olacaktır.⁸⁶¹ Bunun yanında eleştirel bir tarih bilincinin oluşumunda çağdaş tarihin de büyük rolü olacaktır. Çünkü tarih bilincini etkileyen faktörler güncel, çağdaş tarih üzerinde önemle dururlar ve çağdaş tarihi sunan etkenler daha çeşitlidir. Bu yüzden çağdaş tarih, bir çok nedenin yanı sıra⁸⁶² öğrencilerde bahsedilen beceri ve yeteneklerin geliştirilmesi açısından da gereklidir. Öğrencilerde nitelikli ve eleştirel bir bilinç oluşturulabilmesi için müfredat programlarının bu konuları içermesi büyük önem arz etmektedir

Sonuç olarak denilebilir ki öğrencilerimizi artık tarihin doğasıyla, tarihçinin çalışma yöntemleriyle, tarihin üretim biçimleriyle tanıştırmak zorundayız. Şüphesiz tarihin doğasının, göreceliliğinin öğrenciye verilmesi bir takım itirazlara yol açabilir. Jenkins, eğer, tarih, tarihçilerin sınırlı, yetersiz bir tanıklığına dayanılarak yapılan; kaçınılmaz olarak yorumsal bir şey olduğunu; ve her savın en az yarım düzine yönü bulunduğu ve bu yüzden de tarihin göreliliğini, gerçeği kimsenin bilmediğini anlarsak bunca sıkıntı niye? diye sorar ve ekler: “Bir anlamda şeylere böyle bakmanın olumlu bir yönü vardır. Eski kesinlikleri reddettiğinden ve bu kesinliklerden yarar sağlayanlar teşhir edilebildiğinden, özgürleştiricidir. Ve bir anlamda herşey görelidir (historisisttir). Fakat ister özgürleştiresin, ister özgürleştirmesin, yine de insanlarda eksiksiz bir amaç duygusu yaratır. Ama buna gerek yoktur. Başka insanların tarihlerini çözmek (deconstruct), yaptıklarınızı bilerek yapmanızı sağlayacak (tarihin her zaman birileri için olduğunu size hatırlatacak) bir biçimde kendi tarzınızı oluşturmanızın bir öngereğidir. Çünkü, dediğim gibi, her ne kadar mantıksal olarak bütün anlatılar problematik ve göreliliği de olsa, asıl sorun bazılarının gerçekte egemen

⁸⁶⁰ D. Dilek, *Tarih Derslerinde Öğrenme*, s. 91; “Tarihi Öğrenmede Yeni Yaklaşım”, *Tarih ve Düşünce*, 7, (İstanbul 2000), s. 50; Yosanne Vella, “Yaratıcı Tarih Öğretimi”, (Çeviren Bahri Ata), *Milli Eğitim Dergisi*, 150, (Ankara 2001), s. 5.

⁸⁶¹ Sözlü tarih ve yerel tarih için bkz. P. Thompson, *Geçmişin Sesi Sözlü Tarih*; D. E. Kyvig-M. A. Marty, *Yanıbaşımızdaki Tarih*; Stephen Caunce, *Sözlü Tarih ve Yerel Tarihçi*, (Çev. Bilmez Bülent Can-Alper Yalçınkaya), İstanbul 2001; *Birinci Sözlü Tarih Atölyesi Kayıtları*, 6-7 Haziran 1993, (Editör: Neşe Erdilek Tunçay), İstanbul 1993.

⁸⁶²E. Aslan, *Çağdaş Tarih Öğretimi*, s. 33-37.

diğerlerininse marjinal olmasındadır. Hepsi mantıksal olarak aynıdır, ama gerçekte birbirlerinden farklıdır; (nihai olarak bunun bir temeli olmasa da) hiyerarşik bir değer sıralaması içinde yer alırlar. Bu durumda soru, 'neden' sorusu olur ve yanıtı da şudur: Çünkü bilgi iktidarla ilişkilidir ve toplumsal oluşumlarda en fazla güce sahip olanlar bilgiyi dağıtırlar ve bilgiyi ellerinden geldiğince çıkarlarına göre meşrulaştırırlar. Kuramsal olarak görecilikten çıkış yolu budur; yani iktidarı pratikte çözümlenmek. O yüzden göreci bakış açısı, çaresizliğe ve umutsuzluğa değil, işlerin ve şeylerin nasıl işlediklerini genel olarak anlamaya götürür. Bu özgürleştiricidir. Refleksif olarak, siz de tarih yapabilirsiniz".⁸⁶³ Yine Jenkins, tarihsel bilgiye karşı bu tarz bir kuşkuculuğun (bilgiyi iyi bir şey olarak gören olumlu refleksif kuşkuculuk), sinizme ve çeşitli olumsuzluk türlerine yol açmasının mümkün olduğunu ama mutlaka böyle olmasının gerekmediğini, ahlaki göreceliği ve epistemolojik kuşkuculuğu, toplumsal hoşgörünün ve farkların olumlu kabul edilmesinin temeli, yani demokratik bir toplumda gereklilik olarak görür.⁸⁶⁴

⁸⁶³ Keith Jenkins, *Tarihi Yeniden Düşünmek*, s. 37.

⁸⁶⁴ Keith Jenkins, *Tarihi Yeniden Düşünmek*, s. 67-68.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. KONU İLE İLGİLİ OLARAK YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Avrupa’da kuramsal olarak tanımlanan modernitenin tarih bilinci çerçevesinde gençlik ve tarih projesinin önemli bir çalışması olmuştur. Projenin birinci amacı kuramsal olup tarih bilincinin temel boyutlarının ve öğelerinin neler olduğu; ikinci amacı, Avrupa gençliğinin tarihsel yorumlarının ve siyasal vaziyet alışlarındaki farklılaşmalarının bir tür haritasının çıkarılması ve Avrupa gençliğinin Avrupa bütünleşmesine ne kadar hazır olduğu, Avrupa’nın ne tür çatışma potansiyeli içerdiği konusunda bilgi sağlanması; üçüncü amacı eğitimin kalitesinin geliştirilmesine yönelik olarak öğrencilerin tarih eğitimini nasıl değerlendirdiklerini saptamak; dördüncü amacı da tarih eğitimiyle ilgilenenlerin katıldığı disiplinler arası bir ağ oluşturmak ve bu ağ aracılığıyla araştırma bulgularından çıkartılacak normatif sonuçlar üzerindeki tartışmaları özendirme. Araştırma Körber Vakfı tarafından üç cilt halinde basılmıştır.¹ Araştırmanın Türkiye sonuçları ile ilgili olarak Tekeli, tarihin öğrencilerce keyif verici ve büyüleyici bir bilgi alanı olarak değil, tarihsel olguların öğretilmesiyle boğulmuş olarak algılandığı buna rağmen öğrencilerin tarihte az da olsa keyif verici bir yan buldukları, Türkiye’de tarih derslerinde esas ağırlığın ders kitaplarında olduğu öğrencilerin ise ders kitaplarını sıkıcı ve güvenilmez bulduğu, tarih derslerinin ders kitaplarına dayalı yürütülmesinin tarih öğretiminin tarih bilincinin sosyalleşmesindeki etkisini azalttığı buna karşılık diğer sosyalleşme yollarının etkisini arttırdıkları, gençlerin modernist bir tarih bilincine sahip olduklarını ve geleceğe iyimser olarak yaklaştıklarını, öğrencilerin tarihe duyduğu ilginin güncel ve kendi kimliğiyle özdeşleştirdiği konulara dönük bulunduğu, sosyal konulara ilgisinin az olduğu ve dışı kapanık bir tarih ilgisinin varlığı, ayrıca öğrencilerin bu tür bir tarih bilincine sahip olarak Türkiye’nin bir buçuk yüzyılı aşan modernleşme sürecine ve bunun gereklerinin

¹ Bu kitaplar şunlardır: Magne Angvik, Bodo Von Borries, *Youth and History A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescent Vol. A: Description*, Hamburg 1997; Magne Angvik, Bodo Von Borries, *Youth and History A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescent Vol. B: Documentation*, Hamburg 1997; *The State of History Education in Europe, Challenges and Implications of the “Youth and History” –Survey* (Edited by Joke van der Leeuw-Roord) Hamburg 1998. İlhan Tekeli, *Tarih Bilinci ve Gençlik, Karşılaştırmalı Avrupa ve Türkiye Araştırması*, İstanbul 1998, s.7-8.

yerine getirilmesine olumlu değerler yüklediği ama bu sürece karşı olan düşünce akımlarının belli noktalarda bu değerlendirmelerde görece aşınmalar yarattığı, gençliğin tarih bilincinin tarih öğretiminin yönlendirmek istediği tarih bilincinden çok daha çağdaş olduğu ve gençlerin tarih bilincinin oluşmasında tarih öğretiminin tek belirleyici olmadığı gibi sonuçlara varmıştır. Araştırmanın Türkiye’yi ilgilendiren sonuçları Tarih Vakfı tarafından basılmıştır.²

Aslan, “Çağdaş Tarih Öğretiminin Yeri ve Sorunları” adlı basılmamış doktora tez çalışmasında, çağdaş tarihin ne olduğu, gerekçesi ve yararları, ülkemizde ve batılı ülkelerde ders kitaplarındaki çağdaş tarih ve bu manada, ülkemizdeki Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin uygulamaları, Türkiye’de çağdaş tarih eğitiminin sorunları ve çağdaş tarih eğitimi için önerilere yer vermiştir.³

Ata, “Tarih Öğretimine Bilimsel problem Çözme Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Bir Model” adlı basılmamış yüksek lisans tezinde problem çözmeye yönelik eğitim anlayışının felsefi temelleri, problem tipleri ve sınıflandırılmaları, öğrenme kuramları ve problem çözme biçimleri, tarih programları amaçları arasında problem çözenin yeri, okul tarihi ve akademik tarih, tarihçi ve bilimsel problem çözme yöntemi ile tarih öğretiminde problem çözme yönteminin uygulanması gibi konulara değinmiştir. Ata 1926 ve 1995 arasında (1970 de az da olsa problem- merkezli ders rüzgarı esse de) içeriğin ön planda tutulduğunu ve öğrencinin beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesinin ön plana alınmadığını, ilkokuldan itibaren tarih dersi aracılığıyla öğrencinin akıl yürütme yeteneğinin geliştirilebileceğini, eğitim amaçlı ve bilimsel tarih diye iki tip tarihin olmadığını okullardaki tarih derslerinin bilgi yığını olarak değil de, araştırma yöntemi olarak öğretilmesini, tarih öğretiminin öğrencinin kaynak materyallerini kullanmasını içermesini, ortaöğretim olsun, yüksek öğretim olsun tarih dersi almış her öğrencinin tarihçinin problem çözme yöntemi hakkında bilgi sahibi olmasını, tarih öğretmenlerinin, problem çözme yöntemine ilişkin bilgilendirilmeleri ve bu yöntemi derslerinde uygulamalarının sağlanması gerektiğini ve buna yönelik girişimlerde bulunulmasını önerir.⁴

² İlhan Tekeli, *Tarih Bilinci ve Gençlik, Karşılaştırmalı Avrupa ve Türkiye Araştırması*, İstanbul 1998.

³ Erdal Aslan, *Çağdaş Tarih Öğretiminin Yeri ve Sorunları*, (Dokuz Eylül Üniversitesi Basılmamış Doktora Tezi), İzmir 1998.

⁴ Bahri Ata, *Tarih Öğretimine Bilimsel problem Çözme Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Bir Model*, (Gazi Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 1998.

Ata, “Müzelerle ve Tarihi Mekanlarla Tarih Öğretimi: Tarih Öğretmenlerinin “Müze Eğitimine” İlişkin Görüşleri” adlı basılmamış doktora tezinde kuramsal kısımda akademik tarihçiliğin görsel kaynaklara yaklaşımından hareketle, Türkiye’de tarih öğretmenliğinin gelişimini, programları ve bununla ilintili olarak görsel kaynakları ele almış, okul programlarında müzeyle ilgili direktifleri, Türkiye’de müzeciliğin gelişimini, müze ve tarihi mekanlarda tarih öğretimini incelemiştir. Ata, Ankara’da 8 merkez ilçeden random yöntemi ile seçilen lise ve ilköğretim okullarında çalışan 204 tarih öğretmenine uyguladığı anketle, tarih öğretmenlerinin müze eğitime ilişkin görüşlerini incelemiştir. Ata, tarih öğretmenlerinin müze eğitime ilişkin olumlu görüşlere sahip olduklarını ancak aldıkları tarih eğitiminin onları müzelerde etkin kılmadığının farkında oldukları sonucuna varmıştır. Ata öneriler kısmında tarih öğretmenlerinin lisans düzeyinde müze ile ilgili eğitim görmelerini, tarihi mekan, müze ve bununla ilintili olarak nesnelere, minyatürler, fotoğraflar, gravürler ve yağlı boya tablolar ile nasıl ders yapabileceği konusunda eğitilmelerini, okul programlarında müze ve tarihi yerlere gezilerin zorunlu hale getirilmesini, yine programların çevre tarihine göre esnek düzenlenmesini, müzelerin okullara yönelik işlevini müze-okul işbirliği bağlamında arttırmalarını, Türkiye’de yaşayan tarih müzelerine ihtiyaç olduğunu ve müzelerin çağdaş teknolojiyi kullanmaları gerektiğini belirtir.⁵

Ata, “Tarih Derslerinde “Dökümanlarla Öğretim” Yaklaşımı” adlı çalışmasında, birincil kaynağın ne olduğu, birincil kaynakların kullanılmasının eğitsel gerekçeleri, öğrencilerin birincil kaynaklar karşısındaki tutumuna ilişkin araştırmalar ve bulgular ile tarih derslerinde dökümanlarla öğretim yaklaşımının nasıl uygulanacağı üzerinde durmuştur. Ata çalışmasının sonunda dökümanlara dayalı bir tarih öğretimi için önemli önerilerde bulunmuştur.⁶

Balcılar, “Tarih Öğretiminde Başkaları ve Türkiye’deki Uygulamaları” konulu yüksek lisans tez çalışmasında, biz bilincinin oluşmasında başkalarının yeri, Türk ulusal kimliğinin oluşmasında başkalarının etkisi, ülkemizdeki tarih öğretiminde, özellikle ders kitaplarında başka uluslara, diğer din ve mezheplere kısaca dış ve iç ötekilere ne kadar ve nasıl yer verildiği üzerinde durmuştur. Araştırmanın sonucunda, Türkiye’de

⁵ B. Ata, *Müzelerle ve Tarihi Mekanlarla Tarih Öğretimi: Tarih Öğretmenlerinin “Müze Eğitimine” İlişkin Görüşleri* (Gazi Üniversitesi Basılmamış Doktora Tezi) Ankara 2002 .

⁶ B. Ata, “Tarih Derslerinde “Dökümanlarla Öğretim” Yaklaşımı”, *Türk Yurdu*, 22/175, (Ankara 2002), s. 80-86.

tarih öğretiminde ve ders kitaplarında başka kimliklere yeterince önem verilmediği veya olumsuzlandığını, özellikle 1970'lerden sonra milliyetçi, bizci, dinci bir söylemin egemen olduğu sonucuna varmıştır.⁷

Balkaya, “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Tarihsel Kanıtların Etkililiği” adlı yüksek lisans tezinde, tarih öğretiminin önemi, yararları ve amaçları, tarih öğretiminde yaklaşımlar, ilköğretim programında tarih öğretimi, öğrencilerde tarihsel düşünce ve tarihsel anlama, tarihsel kanıtların ne olduğu, kanıtı ulaşma ve hazırlama, kanıtı sorgulama, kanıt ve sınıfta tarihsel düşünce ve tarihsel kanıtların öğretimdeki etkililiği gibi konular üzerinde durmuştur. Balkaya, İlköğretim Sosyal Bilgiler ders programındaki tarih konularının öğretiminde kullanılan tarihsel kanıtların tespiti ve kanıt kullanımına yönelik uygulamalar hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini, algılamalarını ve değerlendirmelerini tespit etmek ve tarih konularının öğretiminde tarihsel kanıt kullanılan bir ders ile kanıt kullanılmadan işlenen ders arasında öğrenmenin gerçekleşmesi yönündeki farklılıkları belirlemek için İstanbul’un Ümraniye ilçesinde tesadüfi yöntemle seçilen 25 ilköğretim okulunda görev yapan 300 sınıf öğretmeni ile I.Kademe, II. Devreden 6 İlköğretim sınıfına kayıtlı öğrencilere anket ve sistematik gözlem uygulamıştır. Balkaya, tarihsel kanıtları elde etme ve geliştirme yolları tespit edilerek, tarihsel kanıtların kullanılması yoluyla, tarih derslerinde öğretimin etkililiğinin artırılabilirliğini saptamış ve tarih derslerini daha verimli kılmak amacıyla öğrencilerde, tarihçilerin çalışma yöntemini kullanma becerilerinin geliştirilmesi, bu amaçla tarihsel kanıtların kullanılmasının gerekliliği sonucuna ulaşmıştır.⁸

Baştuğ, “Kırıkkale İl merkezi lise ve dengi okullarında tarih dersine yönelik öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarını incelemiş ve bu amaçla Kırıkkale şehir merkezindeki 4 genel lise, 4 özel amaçlı lise ve 7 meslek lisesinde toplam 1030 öğrenciye tutum ölçeği uygulamıştır. Öğrencilerin tarih dersine karşı davranışlarının olumlu olduğunu bulan Baştuğ, tarih öğretimine yönelik çeşitli önerilerde bulunmuştur.⁹

⁷ Ersun Balçılar, *Tarih Öğretiminde Başkaları ve Türkiye’deki Uygulamaları*, (Dokuz Eylül Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir 1997.

⁸ Aydın Balkaya, *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Tarihsel Kanıtların Etkililiği* (Marmara Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul 2002.

⁹ Hasan Baştuğ, *Kırıkkale İl merkezi lise ve dengi okullarında tarih dersine yönelik öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi* (Gazi Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) Kırıkkale 1996.

Dilek, “Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünme Gelişimi” adlı çalışmasında, tarih, tarih öğretiminin amaçları üzerine tartışmalar, tarih düşüncesinin gelişimi ve öğrenme, öğrencilerde tarihsel anlama, tarihsel düş gücü veya imgelem üzerinde durmuştur. Dilek çalışmasında öğrencilerde tarih düşüncesinin gelişiminde tarihin disiplin içi amaçlarına vurgu yaparak tarih bilgisiyle birlikte tarih kaynaklarının kullanımının önemini belirtmiştir.¹⁰

Duruel, “Sinema Tarih İlişkileri ve Türk Sinemasında Tarihe Bakış” adlı sanatta yeterlik tezinde, sinema tarih ilişkisini ele almış ve Türk sinemasının tarihe yönelimini, tarihi yorumlayışını dönemlerine göre incelemiştir. Sinemanın hem toplumdaki sosyal, siyasal ve ekonomik değişimlerden etkilenip bunları yansıttığını hem de akademik tarihteki yaşanan gelişme ve değişimlere göre tarih yorumunda alternatif seçeneklere gidildiğini, sinemanın kitleleri etkileyen çok önemli bir güç olmasından dolayı ideolojik olarak da kullanıldığını örnekleriyle belirtmiş ve tarih filmlerinin türlerine değinmiştir.¹¹

Kabapınar, “Müfredat Programı ve Ders Kitapları Açısından Ortaöğretimde (Lise) Tarih Öğretimi” adlı yüksek lisans tezinde, ders kitaplarında tarihin tanımı, konusu, önemi ve yardımcı bilimlerle ilişkisi, tarih kitaplarının hükümet ve ideolojiyle ilişkisi, ders kitaplarındaki yanlışlıklar, çelişkiler, abartmalar, içerik, eleştiri yoksunluğu, ayrıntı bolluğu, değerlendirme soruları, bölümlenmeler, konularda orantılar, haritalar ve bibliyografyalar üzerinde durmuştur. Kabapınar ders kitaplarının anlayış, içerik, biçimsellik ve eleştiri açısından eksik olduğunu, tarih biliminin ulaştığı çağdaş gelişmeleri yansıtmadığını, ideolojik olduğunu, geçmişi sadece savaş biçiminde verdiğini, sosyal tarih açısından yetersiz olduğunu, yanlış çağ ve bölümlenmeleri ve ayrıntılarla dolu olduğunu belirtmiştir. Ders kitaplarındaki eksiklikler ve tarih öğretim yöntemleriyle ilgili olarak İzmir’den 26 tarih öğretmeni ve 7 okuldan 199 lise son sınıf öğrenciye anket uygulayan Kabapınar, müfredat programının ve ders kitaplarının belirtilen eksiklikler konusunda geliştirilmeye muhtaç olduğunu belirtmiştir.¹²

Kabapınar, “Eğitim Pedagojisi ve Tarih Metodolojisi Açısından İngiliz Tarih Ders Kitaplarına Bir Bakış” adlı çalışmasında, İngiltere’de sorgulama temelli tarih

¹⁰ Dursun Dilek, *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünme Gelişimi*, Ankara 2001.

¹¹ Senem Ayşe Duruel, *Sinema Tarih İlişkileri ve Türk Sinemasında Tarihe Bakış* (Mimar Sinan Üniversitesi Basılmamış Sanatta Yeterlik Tezi) İstanbul 2002.

¹² Yücel Kabapınar, *Müfredat Programı ve Ders Kitapları Açısından Ortaöğretimde (Lise) Tarih Öğretimi* (Dokuz Eylül Üniversitesi Basılmamış Yüksek lisans Tezi) İzmir 1991.

anlayışı olarak da bilinen Yeni Tarih anlayışının tarihsel temellerine değinerek bunun ders kitaplarındaki yansımalarını incelemiştir. Kabapınar, tarihin doğasına uygun olarak hazırlanan İngiliz tarih ders kitaplarını bilginin sunuluşu, kaynak kullanımı ve aktiviteler yönünden örnekleriyle incelemiştir.¹³

Kabapınar, “Geleneksel ve Çağdaş Tarih Öğretmeni: Türkiye ve İngiltere Örneği” adlı çalışmasında, Türkiye ve İngiltere gibi çok farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamların şekillendirdiği, eğitim politikaları ve felsefelerinin biçimlendirdiği tarih sınıflarındaki öğretimin benzer ve farklı yönlerini incelemiştir. Araştırmasında Türkiye’nin İzmir ve İngiltere’nin Leeds şehirlerindeki 12 okulda ortaöğretimin ikinci kademesindeki 7. sınıflar ile lise düzeyindeki 10. sınıflar üzerinde her iki ülkede 54 saatten toplam 108 saat gözlem uygulamıştır. Araştırmasının sonucuna göre Türkiye’de a) bilgi temelli müfredat programı esastır, b) sınıf, otorite temelli bir öğrenme ortamıdır, c) ders kitabının içeriği öğretim süreçlerini ve öğretmen-öğrenci iletişimini belirler, d) öğretmen, bilgiyi didaktik bir şekilde aktarma işlevi görmektedir, e) öğretmen, ders kitabında yazılı olan doğru cevabın verilmesini ister, f) öğretmen, öğrenim sürecinde tarih metodolojisine nadiren başvurur, g) tarih problemlerinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesini sağlayacak aktivitelere yer verilmemiştir, h) öğrenci, ders kitabındaki bilgilerin pasif alıcısı konumundadır. İngiltere’de ise a) bilgi ve yetenek temelli müfredat programı esastır, b) sınıf, katılım temelli bir öğrenme ortamıdır, c) birinci ve ikinci elden tarihsel kanıt ve kaynaklar öğrenim sürecini belirler, d) öğretmen, öğrenci katılımının gerçekleşmesini sağlayan bir organizatör işlevi görmektedir, e) öğretmen tarih biliminde farklı düşüncelerin varlığını ve geçerliliğini vurgular, f) tarih biliminin metodolojisi, öğretim ve öğrenim süreçlerinin temelini oluşturur, g) tarih problemlerinin öğrenciler tarafından sorgulanmasını sağlayacak aktiviteler için gerekli zaman ayrılmıştır, h) öğrenci, tarihsel bilgiyi yaratma, sorgulama ve analiz etme ile yükümlüdür.¹⁴

Karaboğa, “Türk Tiyatrosunda Tarihsel Oyunlar” adlı yüksek lisans tezinde, tarih ve tiyatro arasındaki ilişkinin ideolojik belirlenimler altında şekillendiğini

¹³ Y. Kabapınar, “Eğitim Pedagojisi ve Tarih Metodolojisi Açısından İngiliz Tarih Ders Kitaplarına Bir Bakış”, *Tarih ve Toplum*, 39/230, (Şubat 2003), s. 40-47.

¹⁴ Y. Kabapınar, “Geleneksel ve Çağdaş Tarih Öğretmeni: Türkiye ve İngiltere Örneği”, *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, (İzmir 1999), s. 246-254.

belirtmiş ve bu manada tarih konulu tiyatro oyunlarını resmi tarihsel oyunlar ve politik tarihsel oyunlar olarak ikiye ayırarak örnekleriyle incelemiştir.¹⁵

Karakullukçu, “1923-1938 Yılları Arasında Yayımlanmış Tarih Bilincini Yansıtan Tiyatro Eserlerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, Cumhuriyet dönemindeki tiyatro eserlerinin ana çizgileriyle vak’alarını vermiş, ardından bu eserlerin tematik yönünü, zaman, mekan, ve kişilerin ele alınışını işlemiş ve 1923’ten günümüze dek yazılan tarih konulu tiyatro oyunlarının listesini vermiştir.¹⁶

Koçak, “Liselerde Cumhuriyet Tarihi Ders Kitapları 1935-1990” adlı yüksek lisans tezinde, öncelikle Cumhuriyet Tarihi ders kitaplarının yazımını etkileyen ana unsurlar olarak Türkiye’de tarih yazıcılığının, tarih eğitiminin, cumhuriyet tarihi derslerinin ve müfredat programlarının gelişimini; Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu’nun işleyişini ele almış, İnkılap tarihi ders kitaplarının genel niteliklerini ve bu ders kitaplarında konuların sunuluşunu incelemiştir. Kitapların politik dönemlere göre vurgusunun değiştiğini belirten Koçak, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarının ezbere dayalı, klişe söylemlerden kurtarılmasını ve yaşanan hayatla uzlaşabilir hale getirilmesini, iktidarın etkisinden uzak ve bilimsel içeriklere uygun olarak yazılmasını, tarihsel gerçeklerin elde edilemez, varılan sonuçların geçici ve her an yeni varsayım, bilgi ve teorilere açık olduğunun vurgulanmasını önermiştir.¹⁷

Koçak “ Cumhuriyet Döneminde Tarih Öğretimi ve Tarih Çalışmaları (1923-1960) ” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, başlangıçtan olmak üzere ve özellikle de 1923-1960 yılları arasındaki, ülkemizdeki tarih anlayışlarını, Atatürk’ün tarih hakkındaki düşüncelerini ve Türk Tarih Tezinin tarih öğretimine yansımalarını konu edinmiştir.¹⁸

Koçak, “Cumhuriyetten Günümüze Tarih Anlayışı ve Ortaöğretim Kurumlarında Tarih Öğretimi” adlı doktora tez çalışmasında, tarihin tanımı, kapsamı, cumhuriyet dönemi ve bu dönemden günümüze kadar olan tarih anlayışları,

¹⁵ İhsan Kerem Karaboğa, *Türk Tiyatrosunda Tarihsel Oyunlar*, (İstanbul Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul 1996.

¹⁶ Ebru Karakullukçu, *1923-1938 Yılları Arasında Yayımlanmış Tarih Bilincini Yansıtan Tiyatro Eserlerinin İncelenmesi* (Hacettepe Üniversitesi Basılmamış yüksek lisans tezi) Ankara 2002.

¹⁷ İsmail Koçak, *Liselerde Cumhuriyet Tarihi Ders Kitapları 1935-1990*, (Hacettepe Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara 2000.

¹⁸ Kemal Koçak, *Cumhuriyet Döneminde Tarih Öğretimi ve Tarih Çalışmaları (1923-1960)*, (Gazi Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 1991.

Cumhuriyetten günümüze tarih öğretimi, tarih programları, milli eğitim şuraları ve kalkınma planlarında geçen eğitim ve tarih ile ilgili konular üzerinde durmuştur. Koçak, aynı çalışmada, “1983 Ortaöğretim Kurumları Tarih Programının Değerlendirilmesi” adlı araştırmasını, Ankara merkez ilçelerinde 94 öğretim kurumunda, yönetici, tarih öğretmeni ve bakanlık müfettişlerinden oluşan toplam 1203 deneğe uygulamış ve bu sonuçlar doğrultusunda bazı önerilerde bulunmuştur.¹⁹

Köksal, “Tarih Öğretimi ve Eleştirel Düşünce Becerilerinin Geliştirilmesi” adlı makale çalışmasında, eleştirel düşünce ile ilgili çalışmalar, eleştirel düşüncenin tanımı, karakteristik özellikleri ve eleştirel düşünce becerilerini geliştirmek için stratejiler üzerinde durmuştur. Köksal, tarih öğretiminin, konu alanının genişliği ve yapısının varsayımlara, genellemelere, kanıtların sorgulanmasına, bulguların değerlendirilmesine dayanması bakımından, eleştirel düşüncenin öğretilmesi için oldukça elverişli olduğunu belirtir.²⁰

Metin, “Türk Tarih Tezi ve Tarih Ders Kitaplarında Türkiye Cumhuriyeti Tarihi (1923-1960)” adlı yüksek lisans tezinde, siyasal iktidar ile tarih ilminin sıkı ilişkisine iyi bir örnek oluşturan Türk tarih tezinin oluşumunu, tarih ders kitaplarında cumhuriyet tarihini, değişen Türkiye ve ders kitaplarında yeni eğilimleri ele almıştır.²¹

Öztürk, “Tarih Öğretiminde Tarihi Romanların Kullanılması” adlı yüksek lisan tezinde, tarihi romanın ortaya çıkışını, hem dünyada hem de Türkiye’deki gelişimini, tarihi romanın özelliklerini ve türlerini ele almış tarih öğretiminde tarihi romanların kullanımına ilişkin pedagojik yaklaşımlar, tarihi romanları saptama ve seçme kriterleri, tarihi romana dayalı sınıf içi etkinlikleri ve tarihi romanların kullanılmasının yararlılıkları ve sınırlılıkları üzerinde durmuştur. Öztürk, Ankara ili Bağlum İlköğretim okulu 6. sınıflarda düz anlatım yöntemini kullanan ve tarihi romanları kullanan ikişer ayrı deney grubu öğrencileri üzerinde Sosyal bilgiler dersi “Osmanlı Devleti’nin Kuruluşu” ünitesine ilişkin bilgi ve kavrama düzeylerindeki hedef ve davranışların gerçekleşme derecelerini belirlemek üzere ön test ve son test uygulamıştır. Testler sonucunda tarihi roman kullanılan sınıflar, düz anlatım yöntemini

¹⁹ Kemal Koçak, *Cumhuriyetten Günümüze Tarih Anlayışı ve Ortaöğretim Kurumlarında Tarih Öğretimi*, (Gazi Üniversitesi Basılmamış Doktora Tezi), Ankara 1998.

²⁰ Hüseyin Köksal, “Tarih Öğretimi ve Eleştirel Düşünce Becerilerinin Geliştirilmesi”, *Türk Yurdu*, 22/175, (Ankara 2002), s. 87-90.

²¹ Celal Metin, *Türk Tarih Tezi ve Tarih Ders Kitaplarında Türkiye Cumhuriyeti Tarihi (1923-1960)*, (Hacettepe Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara 1998.

kullanan sınıflara göre bilgi, kavrama ve toplam erişim bakımından daha başarılı çıkmıştır. Tarih konularının öğretiminde tarihi romana dayalı tarih öğretimi yönteminin kullanılabilmesini ve bu yöntemle uygun bir şekilde tarih müfredatının yeniden düzenlenebileceğini belirten Öztürk, tarihi romanlarının tarih öğretiminde kullanımına yönelik çeşitli önerilerde bulunur.²²

Safran, “Ortaöğretim Kurumlarında Tarih Öğretiminin Yapı ve Sorunlarına İlişkin Bir Araştırma”, adlı doçentlik tezinde, öğretmen ve öğrencilere göre, tarih öğretiminin amaçlarının, tarih öğretiminde karşılaşılan sorunların, tarih öğretiminde kullanılan yöntemlerin, ders araç gereçlerinin, tarih dersi sınavlarında kullanılan soru tipleri ve soruların düzeyinin ne olduğunu araştırmıştır. Bu amaçla Ankara İl merkezindeki 15 lise ve dengi okulda öğrenim gören, tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilmiş 536 öğrenci ve 20 lise ve dengi okulda görev yapan 80 tarih öğretmenine anket uygulamıştır. Safran, araştırmasının sonucunda ortaya çıkan sorunları, müfredat programlarından, öğretmenlerden, ders kitaplarından ve eğitim-öğretim ortamından kaynaklanan sorunlar olarak sıralayarak bunların çözümleri için müfredat programları, ders kitapları ve öğretmenlere yönelik öneriler dile getirmiştir.²³

Safran, “Osmanlı Tarihi Öğretimi ve Osmanlı İmajı” adlı çalışmada, Osmanlı tarih öğretiminin tarihine değinmiş, tarih öğretiminin ne tür bir sosyal olgu olduğu üzerinde durmuş ve okullarda verilen tarih bilgisinin insanların zihinlerinde nasıl mitoslaşmakta olduğu ve bu değişimin, Osmanlı tarihinin tanımlanması, sürekliliğinin ve işlevselliğinin belirlenmesi konularında etkisinin ne olduğu üzerine Gazi Üniversitesi öğrencileri arasından Random yöntemiyle seçilen 200 öğrenciye anket uygulamıştır. Safran, sonuçlar kısmında öğrenilen bilginin zaman içinde bir çok değişkenin etkisiyle kişilerin zihinlerinde dönüştüğünü, nitelik değiştirip bilimsel tarihten uzaklaşarak mitosa dönüştüğünü Osmanlı tarihinin bu tür mitoslarla tanımlandığını belirtir.²⁴

Safran ve Köksal, “Tarih Öğretiminde Yazılı Kanıtların Kullanılması” adlı makale çalışmalarında tarih öğretiminde kanıtın gündeme gelişi, kanıta dayalı tarih

²² Aysel Öztürk, *Tarih Öğretiminde Tarihi Romanların Kullanılması*, (Gazi Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 2002.

²³ Mustafa Safran, *Ortaöğretim Kurumlarında Tarih Öğretiminin Yapı ve Sorunlarına İlişkin Bir Araştırma*, (Gazi Üniversitesi Basılmamış Doçentlik Tezi), Ankara 1993.

²⁴ M. Safran, “Osmanlı Tarihi Öğretimi ve Osmanlı İmajı”, *Türk Yurdu*, 19-20/148-149, (Aralık1999-Ocak 2000) s. 485-509.

öğretiminin gerekçeleri, kanıtın seçimi, yorumlanması ve kanıta dayalı örnek ders işlenişi üzerinde durmuşlardır. Ayrıca öneriler kısmında lise ders kitaplarında kanıta dayalı tarih öğretiminin işlenebileceği üniteler ve bu konuda bulunabilecek kaynaklardan bahsetmişlerdir.²⁵

Şengül, “Konusunu Türk Tarihinden Alan Dramalar -Başlangıçtan Cumhuriyet’e Kadar-” adlı doktora tezinde, genel olarak tiyatro bilimi ve dram sanatı ile Türk edebiyatında başlangıcından cumhuriyete kadar tarihi dramlar üzerinde durmuş ve yirmi dört eserin tema, vak’a, şahıs kadrosu, mekan, zaman, anlatma problemi ve yapısı bakımından metin tahlillerini yapmıştır.²⁶

Torun, “Türkiye’de Tarihsel Belgesel Filmlerde Tarihin Yorumlanması” adlı yüksek lisans tezinde, tarih bilimini, tarihin diğer bilimlerle ilişkisini, tarih biliminin kaynaklarını, genel olarak belgesel filmin gelişimini, tarihsel belgesel filmleri, Türkiye’de tarihsel belgesel filmleri ele almış ardından tarihsel belgesel filmlerin yapım aşamaları ve tarafsızlık, belgeselde yararlanılan sözlü tarihle ilgili zorluklar, kültürel açıdan etkileşim, belgesellerdeki sponsorluk ve içerik gibi sorunlar üzerinde durmuştur. Tarihi ifade etmenin en rahat ve ulaşılabilir yolunun onu görselleştirmek olduğunu söyleyen Torun, sinema ile tarihin aktarımında sorunlar olmasına rağmen görüntü gerçekliğinin geleneksel tarihçiliğe yeni bir yöntem kazandıracağını, bugünün tarihsel belgesel filmlerinde anlatılanların yarının tarihleri olacağını belirtir.²⁷

²⁵ Mutafa Safran-Hüseyin Köksal, “Tarih Öğretiminde Yazılı Kanıtların Kullanılması”, *Tarih Eğitimi ve Öğretimi, Makaleler*, (Ankara 1998), s. 36-46

²⁶ H. Abdullah Şengül, *Konusunu Türk Tarihinden Alan Dramalar –Başlangıçtan Cumhuriyet’e Kadar-* (Atatürk Üniversitesi Basılmamış Doktora Tezi), Erzurum 1998.

²⁷ Hale Torun, *Türkiye’de Tarihsel Belgesel Filmlerde Tarihin Yorumlanması* (İstanbul Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul 2000.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin analizi ile yararlanılan istatistiksel yöntem ve teknikler üzerinde durulmuştur.

4.1. Araştırmanın Modeli

Lise 2. sınıf öğrencilerinin görüş ve düşüncelerinin incelenmesine yönelik betimsel bir çalışma olan bu çalışmada, tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.”¹

4.2. Evren ve Örneklem

Erzurum merkezdeki normal ve meslek liselerinde tarih dersini alan lise 2. sınıf öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Evreni oluşturan merkezden, merkezin sosyo ekonomik durumunu yansıttığı kabul edilen 21 okuldaki öğrenim gören ve seçkisiz (random) olarak belirlenen 1395 lise 2. sınıf öğrencisi örnekleme temsil etmektedir. Aşağıda tablo 1 ve tablo 2’de anketin uygulandığı okullar, anket uygulanan öğrenci sayısı ve değerlendirmeye alınan öğrenci sayısı ve bunların okullara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmanın örneklemini oluşturan, anket uygulanan ve değerlendirilmeye alınan öğrencilerin dağılımı

Okul Adı	Anket Uygulanan Öğrenci Sayısı	Değerlendirmeye Alınan Öğrenci Sayısı	Değerlendirmeye Alınan Öğrenci Oranı
Şükrü Paşa Lisesi	90	82	92.1
Adnan Menderes Lisesi	55	48	87.2
Anadolu Lisesi	35	33	94.2
Atatürk Lisesi	80	77	90.2
Cumhuriyet Lisesi	72	65	90.2
İbrahim Hakkı Fen Lisesi	45	42	93.3
Erzurum Lisesi	102	97	95.1

¹ Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara 1999, s.77.

Mecidiye Anadolu Lisesi	74	69	93.2
3 Temmuz Lisesi	72	69	95.8
Nene Hatun Kız Lisesi	67	64	95.5
Yıldızkent İ.M.K.B Lisesi	80	78	97.5
Ziya Gökalp Lisesi	89	84	94.4
Mehmet Akif Ersoy Lisesi	139	128	92.1
Erz.Ticaret Mes. VE Ana. Tic. Mes. L	77	72	93.5
Ana. Kız Mes. L. ve Kız Mes. L	55	53	96.4
Atatürk Ana. T.L.Ana. M.L.T.L. ve E.M.L.	44	40	90.9
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	37	33	89.2
İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İ.H.L.	51	48	94.1
Kazım Karabekir Ana. T.L. Ana. T.L. Ana.M.L.T.L. ve E.M.L	86	83	96.5
Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi	97	95	97.9
R.Salim Burçak An. K.M.L. ve K.M.L	37	35	94.6
Toplam	1484	1395	94

Tablo 1’de görüldüğü gibi örnekleme 1484 öğrenci alınmıştır. Ancak eksik ve yanlış doldurulan cevap kağıtları diğerlerinden ayrıldığı için değerlendirmeye 1395 öğrenci alınabilmiştir.

Tablo 2: Örnekleme katılan öğrencilerin okullara göre dağılımı

Okul Adı	Öğrenci Sayısı	%
Şükrü Paşa Lisesi	82	5.9
Adnan Menderes Lisesi	48	3.4
Anadolu Lisesi	33	2.4
Atatürk Lisesi	77	5.5
Cumhuriyet Lisesi	65	4.7
İbrahim Hakkı Fen Lisesi	42	3.0
Erzurum Lisesi	97	7.0
Mecidiye Anadolu Lisesi	69	4.9
3 Temmuz Lisesi	69	4.9
Nene Hatun Kız Lisesi	64	4.6
Yıldızkent İ.M.K.B Lisesi	78	5.6
Ziya Gökalp Lisesi	84	6.0
Mehmet Akif Ersoy Lisesi	128	9.2

Erz.Ticaret Mes. VE Ana. Tic. Mes. L	72	5.2
Ana. Kız Mes. L. ve Kız Mes. L.	53	3.8
Atatürk Ana. T.L.Ana. M.L.T.L. ve E.M.L.	40	2.9
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	33	2.4
İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İ.H.L.	48	3.4
Kazım Karabekir Ana. T.L. Ana. T.L. Ana. M.L.T.L. ve E.M.L	83	5.9
Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi	95	6.8
R.Salim Burçak An. K.M.L. ve K.M.L	35	2.5
Toplam	1395	100.0

4.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırma tekniklerinde uzman olan öğretim üyelerinin de yardımıyla hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Anketin 3, 5-10. soruları Tarih Vakfı tarafından Tarih Bilinci ve Gençlik adıyla yayınlanan araştırmanın sorularından (bir kısmı aynen alınarak) yararlanılarak 11-18. soruları ilgili kuramsal kısımdaki kaynaklardan elde edilen bilgilerden² 19. soru ise tezin tarih yazımı ve felsefesi ile ilgili kaynakçasından³ yararlanılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan anket, Erzurum ilindeki bazı okullarda öğrencilere uygulanmış ve uygulama sonucunda anketin amaca uygunluğu, içerik, soruların anlaşılır olup olmadığı konusunda öğrenci ve alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınarak çeşitli düzenlemeler yapılmış ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmanın ölçme aracının güvenilirliği için veriler SPSS paket programında analiz edilerek güvenilirliği Cronbach alpha: 0.9224 olarak bulunmuştur. Ayrıca anketin geçerliliği için gerek yukarıda belirtilen öğretim üyeleri ve gerekse tarih

² Örneğin tarih ders kitapları ile ilgili sorular Y. Kabapınar'ın "Bir İdeolojik Mücadele Alanı Olarak Lise Tarih Kitapları-I, II, III", "Geleneksel ve Çağdaş Tarih Öğretmeni: Türkiye ve İngiltere Örneği", "Eğitim Pedagojisi ve Tarih Metodolojisi Açısından İngiliz Tarih Ders Kitaplarına Bir Bakış", adlı makalelerinde dile getirdiği eleştirilerden ve önerilerden esinlenerek hazırlanmıştır.

³ Örneğin 19. Soru a. maddesi, Keith Jenkins, *Tarihi yeniden düşünmek*, s.19, e ve f maddeleri Y. Kabapınar, "Geleneksel ve Çağdaş Tarih Öğretmeni", s. 251, "Eğitim Pedagojisi ve Tarih Metodolojisi Açısından İngiliz Tarih Ders Kitaplarına Bir Bakış", s.41-42, E.H. Carr, - J. Fontana; *Tarih Yazımında Nesnellik ve Yanlılık*, s.64, Keith Jenkins, *Tarihi yeniden düşünmek*, s.25, c ve g maddeleri için Edward Hallet Carr, *Tarih Nedir?*, s.21, 25 R.G. Collingwood, *Tarih Felsefesi Üzerine Denemeler*, s.117-118 vd. gibi

öğretimi öğretim görevlilerinin görüşlerinden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olan anketler, öğrencilerin kişisel bilgilerine, tarih bilincini etkileyen faktörlerden keyif alma ve bu faktörleri güven verici bulma durumlarına, tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili görüşlerine ve tarih metodolojisi ile ilgili yeterlilik durumlarına ilişkin 19 sorudan oluşmaktadır. Anket sorularının cevaplarında “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, “hiç katılmıyorum” ile “pek çok”, “çok” “biraz”, “az”, “çok az” anlamını taşıyan derecelendirme ölçekleri kullanılmıştır.

4.4. Verilerin Analizi

Anketlerin uygulamasından sonra elde edilen veriler, SPSS bilgisayar paket programında frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış, değişkenlerin durumuna göre t testi, F testi ve correlation yoluyla analiz edilip değerlendirilmiştir. t ve F testinde 0.05 önem düzeyi; correlationda ise 0.001 önem düzeyi benimsenmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde örnekleme alınan okullarda okuyan öğrencilere uygulanan anketlerden elde edilen bulgular, tablo halinde verilmiş, sonra da bu tablolar değerlendirilerek gerekli yorumlar yapılmaya çalışılmıştır.

Tablolarda geçen “f” frekansı (frequency); “%” yüzde oranını; “sd” serbestlik derecesini (degree of free); “p” farkın anlamlılık düzeyini (significance); “F” varyans değerini (analysis of variance); “n” varyans analizinde denek sayısını; “ \bar{X} ” aritmetik ortalamayı (mean); “SK” standart kaymayı (standart deviation) ifade etmektedir.

5.1 Örnekleme Katılan Öğrencilerin Kişisel Özellikleri İle İlgili Bulgular

Bu bölümde, örnekleme katılan öğrencilerin kişisel bilgilerini içeren sorulara verdikleri cevaplar, frekans ve yüzdelik istatistik teknikler kullanılarak analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin cinsiyetleri, okudukları okul türü, okudukları bölüm türü, annelerinin eğitim düzeyi, babalarının eğitim düzeyi, ailelerinin gelir düzeyi, evlerindeki tahmini kitap sayısı ile ilgili bulgular

ÖĞRENCİLERİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİ		
CINSİYET	f	%
Erkek	864	61.9
Kız	531	38.1
Toplam	1395	100
OKUL TÜRLERİ	f	%
Normal Lise	935	67
Meslek Lisesi	460	33
Toplam	1395	100
LİSE BÖLÜMLERİ	f	%
Sosyal bilimler	228	16.3
Türkçe-Matematik	371	26.6
Fen bilimleri	390	28
Yabancı dil	42	3
Meslek	364	26.1
Toplam	1395	100
ANNE EĞİTİM DÜZEYİ	f	%

Okur-yazar değil	239	17.1
İlkokul mezunu	760	54.5
Ortaokul mezunu	178	12.8
Lise ve dengi okul mezunu	149	10.7
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	69	4.9
Toplam	1395	100
BABA EĞİTİM DÜZEYİ	f	%
Okur-yazar değil	31	2.2
İlkokul mezunu	399	28.6
Ortaokul mezunu	296	21.2
Lise ve dengi okul mezunu	393	28.2
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	276	19.8
Toplam	1395	100
AİLE GELİR DÜZEYLERİ	f	%
300 milyondan az	172	12.3
300 milyon-500 milyon	371	26.6
500 milyon-1 milyar	588	42.2
1milyar-1.5 milyar	179	12.8
1.5 milyar-2 milyar	51	3.7
2 milyar üstü	34	2.4
Toplam	1395	100.0
KİTAP SAYISI	f	%
0-10	84	6.0
11-50	425	30.5
51-200	498	35.7
201-500	223	16.0
500'den çok	165	11.8
Toplam	1395	100.0

Tablo 3'de görüldüğü gibi öğrencilerin % 61.9'u erkek, % 38.1'i kızdır. Öğrencilerin % 67'si normal lise (Anadolu ve Fen liseleri de normal liselere dahil edilmiştir), % 33'ü ise meslek liselerinde okumaktadırlar. Öğrencilerin okudukları bölümlere bakıldığında fen bilimleri bölümleri % 28, türkçe-matematik bölümleri % 26.6, meslek bölümleri % 26.1, sosyal bilimler bölümleri % 16.3, yabancı dil bölümleri ise % 3 ile sıralanmaktadır. Tabloya bakıldığında öğrencilerin annelerinden okuma yazma bilmeyenlerin oranı % 17.1 ile hayli yüksektir. Babalarda ise okuma yazma bilmeyenlerin oranı % 2.2 dir. Anneleri ilkokul mezunu olan öğrenci oranı % 54.5, babaları ilkokul mezunu olan öğrenci oranı % 28.6; anneleri ortaokul mezunu olan öğrenci oranı % 12.8, babaları ortaokul mezunu olan öğrenci oranı % 21.2; anneleri lise

ve dengi okul mezunu olan öğrenci oranı % 10.7, babaları lise ve dengi okul mezunu olan öğrenci oranı % 28.2; anneleri yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrenci oranı % 4.9, babaları yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrenci oranı % 19.8'dir. Bu oranlar örnekleme alınan öğrencilerin babalarının daha ileri seviyede eğitim aldıklarını göstermektedir. Ayrıca bu durum Türkiye'deki okuma yazma oranında erkek ve kadınların durumunu da yansıtmaktadır. Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerine bakıldığında ilk sırada % 42.2 ile ailelerin 500 milyon-1 milyar arası gelire sahip oldukları görülmektedir. Genel olarak ele alındığında ailelerinin gelir düzeyi 1 milyar ve daha fazla olan öğrenci oranı % 18.9, 1 milyardan düşük olan öğrenci oranı ise % 81.1'dir. Öğrencilerin ailelerinin kültürel düzeyini yansıtan bir diğer bulgu kitap sayısına bakıldığında evlerinde kitap sayısı 51-200 arası olan öğrenci oranı % 35.7 ile ilk sıradadır. Bunu % 30.5 ile evlerinde 11 ila 50 arasında kitap olan öğrenciler izlemektedir. Genel anlamda bakıldığında evlerindeki kitap sayısı 0 ila 200 arası olan öğrenci oranı % 72.2 iken, 200'den daha fazla olan öğrenci oranı ise % 27.8'dir.

5.2. Konu İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

5.2.1. Öğrencilere Göre, Örnekleme Alınan Okullardaki Tarih Derslerinin İşleniş Şekli; Öğrencilerin Okul İçi ve Dışı Tarihin Sunuluş Biçimlerinden Keyif Alma ve Bu Sunuluşlara Güvenme Durumları; Tarih Ders Kitapları, Tarih Öğretmenleri, Sözlü Gelenekler, Müze Sergileri, Ailenin Tarih Anlatısı, Sözlü Tanıklıklar, Tarih Konulu Filmler, Yazılı ve Çizgi Romanlar ve Tarih Metodolojisi İle İlgili Görüşlerinin Genel Görünümü

Bu bölümde, öğrencilere göre, okullardaki tarih derslerinin işleniş şekli; öğrencilerin okul içi ve dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma ve bu sunuluşlara güvenme durumları; tarih ders kitapları, tarih öğretmenleri, sözlü gelenekler, müze sergileri, ailenin tarih anlatısı, sözlü tanıklıklar, tarih konulu filmler, yazılı ve çizgi romanlar ve tarih metodolojisi ile ilgili görüşlerinin genel görünümü, frekans ve yüzdelik istatistik teknikler kullanılarak analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin tarih derslerinin işleniş şekli hakkındaki görüşlerinin dağılımı

Derslerin işleniş şekli ile ilgili ifadeler	Pek Çok		Çok		Biraz		Az		Çok Az		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmenin dersle ilgili anlatımını dinleriz	512	36.7	479	34.3	265	19.0	50	3.6	89	6.4	1395	100
Tarihte neyin iyi ya da kötü, neyin doğru ya da yanlış olduğu konusunda bilgilendiriliriz	337	24.2	394	28.2	335	24.0	146	10.5	183	13.1	1395	100
Geçmişte olanların farklı açıklamalarını tartışırız	20	1.4	45	3.2	364	26.1	452	32.4	514	36.8	1395	100
Tarihi belge ve resim gibi tarihsel kaynaklar üzerinde çalışırız	-	-	5	.4	64	4.6	323	23.2	1003	71.9	1395	100
Tarihi yeniden konuşup kendi yorumlarımızı yaparız	11	.8	25	1.8	197	14.1	484	34.7	678	48.6	1395	100
Radyo programları, kasetler dinler, ya da tarihsel filmler ve video kasetleri izleriz	2	.1	5	.4	59	4.2	140	10.0	1189	85.2	1395	100
Ders kitabı kullanırız	1044	74.8	246	17.6	84	6.0	12	.9	9	.6	1395	100
Ders kitabı dışında tarihle ilgili kitap, dergi veya ansiklopedi okuruz	24	1.7	60	4.3	198	14.2	428	30.7	685	49.1	1395	100
Rol oynama, problem çözme, grup çalışması gibi yöntemleri kullanırız	6	.4	13	.9	88	6.3	333	23.9	955	68.5	1395	100
Müze ya da tarihi yerleri ziyaret ederiz	2	.1	4	.3	35	2.5	186	13.3	1168	83.7	1395	100
Yerel projeler ya da tarihe tanık olan kişilerle görüşme gibi etkinliklerde bulunuruz	1	.1	1	.1	19	1.4	139	10.0	1235	88.5	1395	100

Tablo 4’de örnekleme alınan öğrencilere göre, okullarda tarih derslerinin nasıl işlendiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde, ders işleniş şekillerinde geleneksel yöntemlerin ağırlığı hemen göze çarpacaktır. “Pek çok” ve “çok” sınıfları, derslerin işleniş düzeyi için yeter miktar olarak ele alındığında, ilk sırada

% 92.4 oranıyla geleneksel bir yöntem olan ders kitabı kullanımı yer almaktadır. Dünya genelinde yapılan araştırmalar, ders kitabının hala başlıca kullanılan materyallerden biri olduğunu göstermiştir. Ders kitaplarının en çok kullanılmasının nedeni, öğretim programlarının hedef, davranış, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme gibi bütün özelliklerini içermesidir.¹ “Türkiye’de ise Seven’in 7 ilde yaptığı araştırmada, ders kitabının % 72.64 oranı ile ülkemizde de en fazla kullanılan araç-gereç olduğu; yine % 69.5 oranında her ders kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle ders kitaplarının gelişen teknolojiye rağmen eğitim ve öğretimde önemli rol üstlendiğini söylemek mümkündür.”² İkinci sırada % 71 oranıyla yine geleneksel bir yöntem olan öğretmenin dersle ilgili anlatımını dinleme, üçüncü sırada ise % 52.4 oranıyla yine geleneksel bir yöntem olan tarihte neyin iyi ya da kötü, neyin doğru ya da yanlış olduğu konusunda bilgilendirilme bulunmaktadır. Aslında tarihte neyin iyi ya da kötü, neyin doğru ya da yanlış olduğu üzerinde durulması tarihin bir sosyalleşme aracı olarak kullanımının da bir yoludur. Burada tarih, demokratik değerlerin adına barışçıl amaçlar için veya geleneksel değerler adına ahlakî ve millî amaçlar için bir araç olarak kullanılabilir. Bu madde ideolojik tarih öğretimi için de izlenecek yollardan birisidir. Yukarıda sıralanan seçeneklerde sadece üç tane olan geleneksel ders işleme yöntemleri ilk üç sırayı almaktadır. Maalesef son on yılda sürekli gündeme getirilmesine rağmen, geleneksel eğitim yöntemlerinde de kullanılabilir dersle ilgili kitap, dergi, makale, ansiklopedi okuma dışında yenilikçi ders işleme yöntemlerinden hiç birisi % 5’i bile aşmamaktadır. Diğer seçeneklerin yani öğrencinin hem tarih dersine karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri hem de eleştirel beceriler kazanmalarında önemli olan sunumların sıralamasına bakıldığında, ders kitabı dışında tarihle ilgili kitap, dergi veya ansiklopedi okuma % 6; geçmişte olanların farklı açıklamalarını tartışma % 4.6; tarihi yeniden konuşup kendi yorumlarını yapma % 2.6; rol oynama, problem çözme, grup çalışması gibi yöntemleri kullanma % 1.3; radyo programları ve kasetler dinleme, ya da tarihsel filmler ve video kasetleri izleme % 0.5; tarihi belge ve resim gibi tarihsel kaynaklar üzerinde çalışma ile müze ya da tarihi yerleri ziyaret etme % 0.4; yerel projeler ya da tarihe tanık olan kişilerle görüşme gibi etkinliklerde bulunma % 0.2 gibi düşük oranlarla sıralanmaktadır. “Geçmişte olanların farklı açıklamalarını tartışırız” maddesi eleştirel bakışın geliştirilmesi adına önemli bir faktördür. Fakat unutulmaması

¹ Abdurrahman Kılıç, Serdal Seven, *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, Ankara 2002, s.20

² A. Kılıç, S. Seven, *Ders Kitabı İncelemesi*, s.26.

gerekir ki bu farklı açıklama ders kitaplarındaki resmi ideolojinin karşısına getirilen daha farklı ideolojik açılımlar da olabilir. Önemli olan getirilecek farklı açılımların bilimsel bir temele oturtulmasıdır. Bu son sayılan öğrenci merkezli yöntemler, öğrencilerin tarih derslerine karşı olumlu tutumlar geliştirmelerinde önemli bir yere sahiptirler. Yine müze ziyaretleriyle birlikte³, radyo ve kaset dinleme, tarihsel film ve video kasetleri izleme; tarihi belge ve resim gibi tarihsel kaynaklar üzerinde çalışma⁴; yerel projeler ya da tarihe tanık olan kişilerle görüşme gibi etkinlikler öğrencilerin yazılı ve görsel materyalleri, sözlü tanıklıkları analiz ve çözümlene gibi yetenekler geliştirmelerinde ve böylece daha sağlam temellere dayalı bir tarih bilinci edinmelerine yardımcı olur. Ayrıca bahsedilen beceri ve yetenekler tarihle sınırlı kalmayıp, genel anlamda eleştirel ve bilinçli bireyler yetiştirmede önemli açılımlar sağlayacaktır. Bu yöntemlerin düşük bir oranda çıkması, hem derslerin program, hedef, içerik ve zaman problemlerinden hem de bu konuda öğretmenlerin yenilikçi eğitim yöntemleriyle ilgili yeterli bir formasyon kazanamamasından kaynaklanmış olabilir.

Bu araştırmanın bulguları, bizim de sorularından yararlandığımız, 1998’de Avrupa çapında yapılan ve Türkiye’yi de kapsayan Tarih Bilinci ve Gençlik araştırmasının bulgularıyla örtüşür durumdadır. Öğrencilerin tarih derslerinin nasıl işlendiğine dair soruya verdikleri cevaplar kaynağından aktarılmıştır.

³ Bahri Ata, “Müzelerle ve Tarihi Mekanlarla Tarih Öğretimi: Tarih Öğretmenlerinin “Müze Eğitimine” İlişkin Görüşleri” adlı doktora çalışmasında, tarih öğretmenlerine göre öğrencileri müzelere götürmemelerinin en önemli üç gerekçesi olarak haftalık ders programında gezi için boş zaman olmaması, sınıfların kalabalık olması, tarih ders programının yeterince yoğun olmasını saptamıştır. Bkz. *a.g.t* s.187-188

⁴ Balkaya’nın yaptığı çalışmada “Belgeler, resimler ya da haritalar gibi tarihsel kaynaklar üzerinde çalışma etkinliğini öğretmenlerin yaklaşık 2/5’inin (%30.7) “az” ve “biraz”, 3/5 ‘inden biraz fazlasının (%66.7) “çok” ve “pek çok” yaptığı; %2.7’sinin ise “hiç yapmadığı” belirtilmiştir. Aydın Balkaya, *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Tarihsel Kanıtların Etkililiği* (Marmara Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul 2002, s. 74.

Tablo 5: Tarih Bilinci ve Gençlik araştırmasına göre Türkiye 'de derslerin işleniş şekli⁵

Sıra	Derslerin işleniş şekli ile ilgili ifadeler	Ortalamalar
1	Ders kitabı veya basılı malzeme kullanmak	3.95
2	İyi- kötü, doğru-yanlış konusunda bilgilendirilmek	3.42
3	Tarihin farklı açıklamalarını tartışmak	2.94
4	Tarihi yeniden konuşup kendi yorumlarımızı yapmak	2.65
5	Tarihin kaynakları, belgeler, haritalar ve görüntüler üzerinde çalışmak	2.41
6	Öğretmen anlatımını dinlemek	2.13
7	Rol yapma, projeler hazırlama, müzeleri ve tarihi yerleri gezme gibi faaliyetlerde bulunmak	1.47
8	Radyo/ kasetler ve video/ filmler izlemek	1.40

Araştırmanın öğrenci değerlendirmesiyle genel Avrupa bulguları ise şöyledir. “Öğretmenin anlatısını dinlemek” 3.43; “iyi- kötü, doğru-yanlış konusunda bilgilendirilmek” 3.00; “tarihin farklı açıklamalarını tartışmak” 3.10; “tarihin kaynakları, belgeler, haritalar ve görüntüler üzerinde çalışmak” 2.69; “tarihi yeniden konuşup kendi yorumlarımızı yapmak” 2.32; “radyo/kasetler ve video/filmler izlemek” 1.87; “ders kitabı ve/veya basılı malzeme kullanmak” 3.65; “rol yapma, projeler hazırlama, müzeleri, tarihi yerleri gezme gibi öğrenci faaliyetlerinde bulunmak” 1.59⁶ Tarih bilinci ve Gençlik karşılaştırmalı Avrupa araştırmasına göre araştırmaya katılan ülkelerdeki genel durumu yansıtan bu bulgularda da geleneksel eğitim sistemi, ders kitabı ve öğretmen en önemli unsur olup yenilikçi yöntemler son sırada bulunmaktadır. Araştırmada Türkiye bulgularında ders kitabı ve malzemesi kullanımı öğrenci görüşlerine göre 3.95 ortalama çıkarken öğretmenin anlatısını dinlemek ise 2.13 ile ülkeler arasındaki en küçük değer olmuştur.⁷

⁵ Magne Angvik, Bodo Von Borries, *Youth and History A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescent Vol. B: Documentation*, Hamburg 1997, s.57-59’da ki genel durumu yansıtan tablodan alınan Türkiye verileri yeniden tablo halinde uyarlanmıştır. Ayrıca bkz. İlhan Tekeli, *Tarih Bilinci ve Gençlik, Karşılaştırmalı Avrupa ve Türkiye Araştırması*, İstanbul 1998, s.70-74

⁶ İlhan Tekeli, *Tarih Bilinci ve Gençlik*, s.71. Ayrıca bkz. Bodo Von Borries, “Do Teachers and Students Attend The Same Lessons ?”, *The State of History Education in Europe, Challenges and Implications of the “Youth and History” –Survey* (Edited by Joke van der Leeuw-Roord) Hamburg 1998, s.105.

⁷ İ. Tekeli, *Tarih Bilinci*, s.74.

Bu durumda Erzurum ilini kapsayan araştırma sonuçlarının ders kitabı bakımından hemen hemen Türkiye genelini yansıtan duruma yakın iken, öğretmen anlatımını dinlemek oldukça yüksek çıkmıştır. Konumuz açısından önemli bir nokta tarih derslerinde kaynakların, belgelerin ve haritaların kullanılmasında öğrenci görüşlerinin ortalamasının 3.00'ün üzerinde olduğu ülkelerin Portekiz, İspanya, İngiltere/Galler, İskoçya ve Fransa olup bu ülkelerin Batı Avrupa'da coğrafi bir bütünlük arzemesidir. Derslerde video, film ve kasetlerden yararlanılması konusunda İskoçya dışındaki hiçbir ülkede öğrenci ortalaması 3.00'ün üzerinde değildir. Danimarka, İsveç ve İngiltere/Galler'in değerleri 3.00'e yakın çıkmıştır. Rol yapma, projeler hazırlama, müzeleri, tarihi yerleri gezme gibi öğrenci faaliyetlerinde bulunmak gibi yenilikçi öğretim yöntemleri ise tüm ülkelerde önemli bir farklılaşma olmadan çok düşük değerler almıştır.⁸

Tablo 6: Öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma durumları

Okul içi tarihin sunuluş biçimleri	Pek Çok		Çok		Biraz		Az		Çok Az		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmenlerin anlatması	548	39.3	336	24.1	254	18.2	105	7.5	152	10.9	1395	100
Ders kitapları	219	15.7	266	19.1	423	30.3	207	14.8	280	20.1	1395	100
Diğer ders araç gereçleri (Televizyon, vcd, bilgisayar, resim, harita)	732	52.5	297	21.3	137	9.8	100	7.2	129	9.2	1395	100
Tarihsel belge ve kaynaklar üzerinde çalışma	463	33.2	351	25.2	243	17.4	159	11.4	179	12.8	1395	100
Öğrenci merkezli öğretim yöntemleri (rol oynama, grup çalışması)	371	26.6	250	17.9	307	22.0	189	13.5	278	19.9	1395	100
Derslerde tarihle ilgili destan, türkü ve halk hikayeleri üzerinde durma	421	30.2	245	17.6	350	25.1	166	11.9	213	15.3	1395	100
Dersle ilgili tarihi yer ve müzelerle düzenlenen geziler	734	52.6	246	17.6	77	5.5	75	5.4	263	18.9	1395	100

⁸ İ. Tekeli, *Tarih Bilinci*, s.74.

Öğrencilerin okul içinde tarihin sunulmuş biçimlerinden keyif alma durumlarını yansıtan tablo 6'ya bakıldığında ders kitabı dışında “diğer ders araç gereçleri (televizyon, vcd, bilgisayar, resim, harita)”nin % 73.8 oranıyla birinci sırada yer aldığı görülmektedir. Bu sunumdan öğrencilerin % 9.8'i biraz keyif alırken % 16.4'ünün ise keyif alma oranları azdır. Bu sonuç, görsel materyal kullanımının öğrenciler için eleştirel becerilerin kazanımı yanında tarih dersine karşı olumlu tutumlar geliştirmelerindeki önemini de göstermektedir. Öğrenciler okul içinde ikinci sırada % 70.2 oranında dersle ilgili tarihi yer ve müzelere düzenlenen gezilerden keyif almaktadırlar. Bu gezilerden öğrencilerin % 5.5'i biraz keyif alırken % 24.3'ünün ise keyif alma oranları düşüktür. Kabapınar'ın liselerde müfredat programı ve ders kitapları açısından tarih öğretimi üzerine yaptığı çalışmada da İzmir'deki öğrencilere uygulanan ankette “müze, tarihsel çevre vb. gezilerle desteklenen tarih öğretimi daha ilgi çekici olur.” önermesine öğrencilerin % 93.5'i tümüyle ve büyük oranda katılım sağlamışlardır.⁹ Öğretmenlerin anlatmasından öğrencilerin % 63.4'ü pek çok ve çok keyif alırken % 18.2'si biraz, % 18.4'ü ise az ve çok az keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Derslerde hemen hemen hiç kullanılmamasına rağmen tarihsel belge ve kaynaklar üzerinde çalışmadan öğrencilerin % 58.4'ü pek çok ve çok, % 17.4'ü biraz, % 24.2'si ise az veya çok az keyif aldıklarını veya alacaklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 47.8'i tarihle ilgili destan, türkü ve halk hikayelerinden; % 44.5'i rol oynama, grup çalışması gibi öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinden keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Bu rol oynama, grup çalışması gibi öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin beklenenden düşük oranda keyif verici bulunması, bu yöntemlerin derslerde % 1.3 gibi oldukça kısıtlı, yok denecek kadar az uygulanması ve yeterince amaca uygun kullanılmamasından kaynaklanıyor olabilir. Derslerin işlenişinde başat konumunu sürdüren ders kitapları bir çok tarihçi ve eğitimcinin görüşlerini doğrular vaziyette öğrencilerin ancak % 34.8'i tarafından keyif verici bulunmaktadır. Ancak bu oranın yine de beklenenden yüksek olduğu belirtilmelidir. Ders kitaplarının keyif vericiliğiyle ilgili olarak öğrencilerin % 30.3'ü biraz % 34.9'u ise az ve çok az cevabını vermişlerdir. Görüldüğü gibi belirtilen kategoriler çerçevesinde ders kitaplarından keyif alma-biraz keyif alma- keyif almama oranları birbirine yakındır.

⁹ Yücel Kabapınar, *Müfredat Programı ve Ders Kitapları Açısından Ortaöğretim'de (Lise)Tarih Öğretimi* (Dokuz Eylül Üniversitesi Basılmamış Yüksek lisans Tezi), İzmir 1991, s.103.

Tablo 7: Öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerine güvenme durumları

Okul içi tarihin sunuluş biçimleri	Pek Çok		Çok		Biraz		Az		Çok Az		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmenlerin anlatması	612	43.9	395	28.3	203	14.6	70	5.0	115	8.2	1395	100
Ders kitapları	348	24.9	500	35.8	278	19.9	129	9.2	140	10.0	1395	100
Diğer ders araç gereçleri (Televizyon, vcd, bilgisayar, resim, harita)	572	41.0	401	28.7	221	15.8	110	7.9	91	6.5	1395	100
Tarihsel belge ve kaynaklar üzerinde çalışma	571	40.9	358	25.7	220	15.8	126	9.0	120	8.6	1395	100
Öğrenci merkezli öğretim yöntemleri (rol oynama, grup çalışması)	243	17.4	282	20.2	399	28.6	218	15.6	253	18.1	1395	100
Derslerde tarihle ilgili destan, türkü ve halk hikayeleri üzerinde durma	320	22.9	268	19.2	392	28.1	193	13.8	222	15.9	1395	100
Dersle ilgili tarihi yer ve müzelere düzenlenen geziler	728	52.2	290	20.8	114	8.2	81	5.8	182	13.0	1395	100

Tablo 7’de öğrencilerin okul içindeki tarihin sunuluş biçimlerine güvenme durumları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Tablo genel olarak incelendiğinde öğrencilerin ilk sırada % 73’lük bir oranla tarihi yer ve müzelere düzenlenen gezilere güvendikleri görülecektir. Bu sunuma öğrencilerin % 8.2’si biraz %18.8’i ise az ve çok az güvendikleri cevabını vermişlerdir. Esasen öğrenciler tarihi yer ve müzelere düzenlenen gezilerden bir önceki tabloda görüleceği gibi aynı zamanda yüksek oranda keyif almaktadırlar. Müze ve tarihi yerlerin geçmişten kalan eserleri somut, elle tutulur, gözle görülür şekilde yansıtması bu sonuçta etkili olmuş olabilir. İkinci sırada yer alan öğretmenlerin anlatması güven oranı olarak keyif almadan daha yüksek değer almıştır. Öğrenciler, öğretmenlerin anlatmasına % 72.2 oranında pek çok ve çok, % 14.6 oranında biraz, % 13.2 oranında ise az ve çok az güvendiklerini belirtmişlerdir. Televizyon, vcd, bilgisayar, resim, harita gibi ders araç gereçlerine öğrencilerin % 69.7’si pek çok ve çok, % 15.8’i biraz, % 14.4’ü ise az ve çok az güvendikleri cevabını vermişlerdir. Tarih ilminin kaynakları olan tarihsel belge ve kaynaklar üzerinde çalışma

öğrencilerin % 66.6'sı tarafından pek çok ve çok % 15.8'i tarafından biraz, % 17.6'sı tarafından ise az ve çok az güvenilir bulunmuştur. Öğrencilerin okul içinde tarihin sunuluş biçimi olarak en az keyif aldıkları ders kitapları güvenme oranı olarak yüzdesini arttırmıştır. Ders kitaplarına öğrencilerin % 60.7'si pek çok ve çok, % 19.9'u biraz, % 19.2'si ise az ve çok az güvendiklerini belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi öğrenciler ders kitaplarını sıkıcı bulsalar da her ne kadar tarihin diğer sunuluş biçimleri kadar olmasa da onlara güvenmektedirler. Öğrencilerin % 42.1'i tarihle ilgili destan, türkü ve halk hikayelerine; % 37.6'sı rol oynama, grup çalışması gibi öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine güvendiklerini belirtmişlerdir. Esasen bu son sayılan öğrenci merkezli yöntemin, derslerin işleniş biçimini yansıtan tablo 4'te görüldüğü gibi öğrencilere göre uygulama alanı çok kısıtlıdır. Bu sonuç, öğrencilerin çok fazla uygulama yapmadıkları yöntemlere karşı güven geliştirememelerinden veya esasen öğrencilerin bizatihi kendilerinin ortaya koyacağı tarih sunuşlarının gerçeği çok fazla yansıtmayacağını düşünmüş olmalarından kaynaklanabilir.

Tablo 8: Öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma durumları

Okul dışı tarihin sunuluş biçimleri	Pek Çok		Çok		Biraz		Az		Çok Az		Toplam	
	f	%	f	%	F	%	f	%	F	%	f	%
Tarih konulu filmler	824	59.1	288	20.6	123	8.8	62	4.4	98	7.0	1395	100
Tarihle ilgili tv. belgesel ve programları	676	48.5	361	25.9	192	13.8	80	5.7	86	6.2	1395	100
Tarih konulu yazılı veya çizgi romanlar	360	25.8	309	22.2	366	26.2	164	11.8	196	14.1	1395	100
Aile ve çevredeki yetişkinlerin anlatması	531	38.1	360	25.8	225	16.1	132	9.5	147	10.5	1395	100
Müzeler ve tarihi yerler	791	56.7	291	20.9	150	10.8	73	5.2	90	6.5	1395	100
Tarihle ilgili destan, türkü ve halk hikayeleri okuma ve dinleme	414	29.7	410	29.4	278	19.9	153	11.0	140	10.0	1395	100
İnternette tarihle ilgili siteler	410	29.4	264	18.9	328	23.5	166	11.9	227	16.3	1395	100

Öğrencilerin okul dışında tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma oranlarını gösteren tablo 8'e bakıldığında öğrencilerin en fazla keyif aldıkları tarih sunumunun

tarih konulu filmler olduğu görülecektir. Aslında toplumun geneli ele alındığında konu seçimi ve görsel yönden etkileyiciliği bu filmleri keyif vericiliği açısından tarih sunumlarının ilk sırasına oturtacaktır. Öğrencilerin % 79.7'si tarih konulu filmlerden hoşlandıklarını belirtirken, % 8.8'i biraz, % 11.4'ü ise az ve çok az hoşlandıkları cevabını vermişlerdir. Öğrenciler okul içi olduğu gibi, okul dışı bir sunum olarak da müzeler ve tarihi yerlere düzenlenen gezilerden keyif almaktadırlar. Öğrencilerin % 77.6'sı pek çok ve çok, % 10.8'i biraz, % 11.7'si ise az veya çok az keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler tarihle ilgili tv. belgesel ve programlarından da yüksek oranda keyif almaktadırlar. Öğrenciler bu belgesel ve programlardan % 74.4 oranında pek çok ve çok, % 13.8 oranında biraz, % 11.9 oranında ise az ve çok az keyif aldıkları cevabını vermişlerdir. Öğrenciler, aile ve çevredeki yetişkinlerin tarih anlatmasından % 63.9 oranında pek çok ve çok, % 16.1 oranında biraz, % 20 oranında ise az ve çok az keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler için okul dışı faaliyet olarak tarihle ilgili destan, türkü ve halk hikayeleri okuma ve dinleme diğer sunuşlar kadar cazip olmasa da okul içi faaliyet olarak sunulan destan, türkü ve halk hikayesinden daha yüksek oranda keyif verici bulunmuştur. Öğrencilerin % 59.1'i tarihle ilgili destan, türkü ve halk hikayeleri okuma ve dinlemeden; % 48.3'ü internette tarihle ilgili sitelerden keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler için bu seçenekler içinde en az keyif alınma oranını tarih konulu yazılı veya çizgi romanlar oluşturmaktadır. Ancak bu durum büyük bir ihtimalle son yıllarda tekrar popüler olan yazılı romanlardan ziyade kuramsal kısımda da incelendiği gibi parlak yıllarını 60 ve 70'li yıllarda yaşayıp sonra düşüşe geçen ve son yıllarda hafifte olsa bir kıpırdanma dönemi yaşayan çizgi romanlardan kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin % 48'i tarih konulu yazılı veya çizgi romanlardan keyif aldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 9: Öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerine güvenme durumları

Okul dışı tarihin sunuluş biçimleri	Pek Çok		Çok		Biraz		Az		Çok Az		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Tarih konulu filmler	531	38.1	338	24.2	240	17.2	145	10.4	141	10.1	1395	100
Tarihle ilgili tv. belgesel ve programları	585	41.9	429	30.8	198	14.2	119	8.5	64	4.6	1395	100
Tarih konulu yazılı veya çizgi romanlar	248	17.8	272	19.5	450	32.3	223	16.0	202	14.5	1395	100
Aile ve çevredeki yetişkinlerin anlatması	381	27.3	308	22.1	395	28.3	151	10.8	160	11.5	1395	100
Müzeler ve tarihi yerler	791	56.7	308	22.1	126	9.0	94	6.7	76	5.4	1395	100
Tarihle ilgili destan. türkü ve halk hikayeleri okuma ve dinleme	288	20.6	341	24.4	428	30.7	203	14.6	135	9.7	1395	100
İnternette tarihle ilgili siteler	377	27.0	273	19.6	359	25.7	151	10.8	235	16.8	1395	100

Öğrencilerin okul dışındaki tarihin sunuluş biçimlerine güven durumlarını yansıtan tablo 9'a bakıldığında müzeler ve tarihi yerler ilk sırada yer almaktadır. Müzelerin ve tarihi yerlerin geçmişten kalan eserleri somut olarak yansıtması ve görsellik sanırız hem keyif hem de güven duygusu vermesinde etkilidir. Müzeler ve tarihi yerler öğrencilerin % 78.8'i tarafından pek çok ve çok, % 9'u tarafından biraz, % 12.1'i tarafından ise az ve çok az güven verici bulunmuştur. Öğrenciler hemen hemen keyif aldıkları kadar tarihle ilgili tv. belgesel ve programlarına güvenmektedirler. Bu konudaki güven oranı % 72.7 oranında pek çok ve çok, % 14.2 oranında biraz, % 13.1 oranında ise az ve çok azdır. Güven söz konusu olduğunda öğrencilerin keyif almada % 79.7 oranıyla ilk sırada yer verdikleri tarih filmlerinin yüzdesi ve sıralaması düşmektedir. Öğrenciler tarih filmlerine % 62.3 oranında pek çok ve çok, % 17.2 oranında biraz, % 20.5 oranında ise az ve çok az güven duyduklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde düşünüş aile ve çevredeki yetişkinlerin anlatması için de geçerlidir. Öğrenciler aile ve çevredeki yetişkinlerin anlatmasına % 49.4 oranında pek çok ve çok, % 28.3 oranında biraz, % 22.3 oranında ise az ve çok az güvendikleri cevabını vermişlerdir. Öğrenciler keyif almada son üç sırada yer verdikleri internetten tarihle ilgili sitelere, tarihle ilgili destan, türkü ve halk hikayeleri okuma ve dinlemeye ve tarih

konulu yazılı veya çizgi romanlara güvenme konusunda da aynen son üç sırada yer vermişlerdir. Öğrenciler internette tarihle ilgili siteleri % 46.6 oranında; tarihle ilgili destan, türkü ve halk hikayeleri okuma ve dinlemeyi % 45 oranında; tarih konulu yazılı veya çizgi romanları ise % 37.3 oranında güven verici bulmuşlardır.

Bu araştırmanın bulguları 1998’de yapılan Tarih Bilinci ve Gençlik araştırmasının bulgularıyla örtüşür durumdadır. Öğrencilere sorulan tarihin ders içi ve ders dışı sunum araçlarının güvenilirliği ve keyif vericiliği üzerine öğrenci değerlendirmesi kaynağından aktarılmıştır.

Tablo 10: Tarih Bilinci ve Gençlik araştırmasına göre tarihin ders içi ve ders dışı sunum araçlarının güvenilirliği ve keyif vericiliği üzerine Türkiye öğrenci değerlendirmesi¹⁰

Tarihin ders içi ve ders dışı sunum araçları	Güvenilirlik Ortalamaları	Sıra	Keyif Vericilik Ortalamaları	Sıra	Ortalama farkları
Müze ve tarihi Yerler	4.39	1	4.32	1	+0.07
Tarihsel Belge ve Kaynaklar	4.27	2	3.55	4	+0.72
TV Belgeselleri	3.56	3	3.69	3	-0.13
Öğretmen Anlatımı	3.45	4	3.51	5	-0.06
Tarihsel Filmler	3.01	5	3.92	2	-0.91
Diğer Yetişkinlerin Anlatması (Anne-Baba, Büyükanne-Büyükbaba)	2.90	6	3.19	6	-0.29
Ders Kitapları	2.89	7	2.50	8	+0.39
Tarihsel Romanlar	2.65	8	3.09	7	-0.44

Tablo 10’da araştırmaya katılan Türkiye’deki durumu yansıtan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın genel Avrupa sonuçlarına bakıldığında güvenilirlik puan ortalamaları ise şöyledir: Ders kitapları 3.18; tarihsel belge ve kaynaklar 3.93; tarihsel romanlar 2.72; tarihsel filmler 2.81; tv belgeselleri 3.64; öğretmenlerin anlatması 3.48; diğer yetişkinlerin anlatması (anne-baba, büyükanne-büyükbaba) 3.36; müzeler, tarihi yerler 4.15. Aynı anketin Avrupa ile ilgili verilerinde keyif alma puan ortalamaları ise

¹⁰ Magne Angvik, Bodo Von Borries, *Youth and History, Vol. B: Documentation*, s.35-37 ve 44-46’daki genel durumu yansıtan tablolardan alınan Türkiye verileri İlhan Tekeli, *Tarih Bilinci*, s.75’ te yer alan tablo biçimde uyarlanarak yeniden tablolaştırılmıştır. Ayrıca bkz İlhan Tekeli, *Tarih Bilinci*, s.74-79.

şöyledir: Ders kitapları 2.43; tarihsel belge ve kaynaklar 3.14; tarihsel romanlar 3.08; tarihsel filmler 3.73; tv belgeselleri 3.39; öğretmen anlatımı 3.34; diğer yetişkinlerin anlatması (anne-baba, büyükanne-büyükbaba) 3.48; müze ve tarihi yerler 3.62.¹¹

Bu sonuçlara göre, öğrencilerin ders içi ve ders dışı tarih sunumlarına güvenmeleri ile keyif almaları tam bir karşıtlık içinde bulunmamaktadır. Örneğin müzeler ve tarihi yerlerin gezilmesi hem ülke hem de Avrupa çapında en yüksek güvenilirlik derecesine sahipken, keyif vericilik bakımından da Türkiye puan ortalaması olarak birinci, toplam Avrupa sonuçlarına göre yine yüksek bir değerle ikinci sırada yer almaktadır. Güvenilirliğin düşük olması da mutlaka keyif vericiliğin yüksek olması demek anlamına gelmemektedir. Güvenilirliği hem Türkiye hem de toplam Avrupa verilerine göre en son sırada olan tarihsel romanlar keyif vericilik bakımından da düşük değerlerle yedinci sırada yer almaktadır. Öğrenciler ders kitaplarını hem sıkıcı görmekteler hem de güvenilir bulmamaktadırlar. Güvenilirlik ve keyif vericiliğin karşıt olduğu durumlar tarihsel belge ve kaynaklar ile tarihsel filmler de ortaya çıkmıştır. Tarih filmleri keyif vericilik bakımından Avrupa toplam verilerine göre birinci sırada Türkiye verilerine göre ikinci sırada yer alırken güvenilirlik bakımından Avrupa verilerine göre yedinci sırada Türkiye verilerine göre ise beşinci sırada bulunmaktadır. Tarihsel belge ve kaynaklar güvenilirlik bakımından hem toplam Avrupa verilerine hem de Türkiye verilerine göre ikinci sırada yer alırken keyif vericilik bakımından Avrupa toplam verilerine göre altıncı sırada Türkiye verilerine göre dördüncü sırada yer almaktadır. Avrupa toplam verilerine göre TV belgeselleri, öğretmenlerin ve yetişkinlerin anlatısını dinlemek ise hem güvenilirlik hem de keyif vericilik açısından orta sıralarda yer almış ve ortalama 3.30'un üzerinde değer almışlardır. Türkiye açısından ise TV belgeselleri hem keyif vericilik hem de güven açısından üçüncü sırada yer alırken; öğretmenlerin anlatması keyif vericilik açısından beşinci sırada güven konusunda dördüncü sırada yer almaktadır. Konumuz açısından önemli olan tarihsel belge ve kaynaklara güven Türkiye'de 4.27 oranında değer almıştır.¹² Burada hem bu araştırmanın hem de bizim araştırmanın bulgularına dayanarak Tekeli'nin görüşlerini tekrarlayabiliriz. "Ders kitabının öneminin azalması, anlatı kalitesinin geliştirilmesi,

¹¹ İlhan Tekeli, *Tarih Bilinci*, s.75. Ayrıca bkz. Signe Barschdorff, "Is History Teaching Up To Date?" *The State of History Education in Europe, Challenges and Implications of the "Youth and History" – Survey* (Edited by Joke van der Leeuw-Roord) Hamburg 1998, s.84.

¹² İlhan Tekeli, *Tarih Bilinci*, s.75.

müze ve tarihi yer gezileriyle TV belgesellerinin kullanımının arttırılması, tarih eğitiminin hem güvenilirliğini hem de çekiciliğini arttıracaktır. Böyle olunca da tarih bilincinin oluşumuna katkısı yüksek olacaktır”¹³

Tablo 11: Öğrencilerin tarih ders kitaplarıyla ilgili bazı ifadelerle ilişkin görüşlerinin dağılımı

İfadeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Mutlak doğruları, tarihi gerçekleri olduğu gibi yansıtmaazlar	80	5.7	172	12.3	385	27.6	495	35.5	263	18.9	1395	100
Yazarların görüşlerinin etkisiyle yazılırlar	155	11.1	269	19.3	520	37.3	306	21.9	145	10.4	1395	100
Verdiği bilgiler, tüm geçmişi kapsamamaktadır	135	9.7	269	19.3	435	31.2	345	24.7	211	15.1	1395	100

Tablo 11’e bakıldığında öğrencilerin, ders kitapları “mutlak doğruları, tarihi gerçekleri olduğu gibi yansıtmaazlar” ifadesine % 18 oranında katıldıkları, % 27.6 oranında kararsız kaldıkları, % 54.4 oranında ise katılmadıkları görülmektedir. Öğrenciler, ders kitapları “yazarların görüşlerinin etkisiyle yazılırlar” ifadesine % 30.4 oranında katılırken, % 37.3 oranında kararsız kalmışlar, % 32.3 oranında ise katılmamışlardır. Ders kitabıyla ilgili son ifade olan “verdiği bilgiler, tüm geçmişi kapsamamaktadır” önermesine öğrenciler % 29 oranında katılırlarken, % 31.2 oranında kararsız kalmışlar, % 39.8 oranında ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bulgulardan anlaşıldığı kadar, öğrenciler özellikle tarih ders kitaplarının mutlak ve kesin doğruları yansıtmadığını kabul etmemektedirler. Esasen diğer iki önerme de öğrenciler tarafından destek görmemiştir. Bu durumun en önemli sebepleri arasında derslerin başat malzemesinin ders kitabı olması, ders kitaplarının tarihin doğasını yansıtmadığı gibi diğer malzemelerle veya farklı malzemelerle eleştirel olarak karşılaştırmalı bir şekilde kullanılmaması yer almaktadır. Görüldüğü gibi öğrenciler tarih ders kitaplarından keyif almasalar da yukarıda gösterdiğimiz gibi onlara güvenmekte, onların mutlak tarihsel doğruları ve geçmişin tümünü yansıttığına inanmaktadırlar. Esasen ülkemizde “tarih

¹³ İlhan Tekeli, *Tarih Bilinci*, s.76

ders kitaplarında, tarihsel bilgi kesin bir mutlaklık içinde sunulmakta...tarih metodolojisinin zıddına, çarpım tablosu kesinliğinde birtakım kalıplaşmış formülasyonlara indirgenmiştir”¹⁴ Şahin ve Köksal’ın belirttiği gibi, “Tarih ile, yalnızca ders kitapları aracılığıyla karşılaşan herhangi bir öğrencinin tarihin; sınırlılıkları da olan belli bir yöntem yardımıyla, bir tarihçi tarafından “geçmiş” in bazı yanlarının aydınlatılmış şekli olduğunu; yani ders kitabında anlatılan tarihin “kul yapısı” olduğunu ve geçmiş’in tamamı olmadığını fark edebilmesi mümkün görünmemektedir”.¹⁵ Bu durum öğrencilerin tarih bilinçlerinin gelişimini olumsuzluk etkileyecektir. Kabapınar’ın liselerde müfredat programı ve ders kitapları açısından tarih öğretimi üzerine yaptığı çalışmada İzmir’deki öğretmenlere uygulanan ankette “lise tarih kitaplarında olaylar mutlak doğru olarak verilmektedir. (Bilimsel alanda bugün dahi tartışılan bazı konular sanki kesin doğruymuş gibi yansıtılmaktadır).” önermesine 26 öğretmenden 20 öğretmen tümüyle ve büyük oranda katılım gösterirken 4’ü biraz katılmış 1’i kararsız kalmış 1’i ise büyük oranda katılmamıştır. Yine “lise tarih kitapları, belirleyici bilgi kaynakları olmakta, öğrencilerin özgür düşünme, araştırma ve tartışma gücünün artmasına yardım etmemektedir”, önermesine aynı öğretmenlerin 22’si tümüyle ve büyük oranda katılırken 4’ü biraz katılmıştır. Aynı önerme öğrencilere de sunulmuş ve öğrencilerin % 65.5’i tümüyle ve büyük oranda katılım göstermiştir.¹⁶

Tablo 12: Öğrencilerin tarih öğretmenleriyle ilgili bazı ifadelere ilişkin görüşlerinin dağılımı

İfadeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Mutlak doğruları, tarihi gerçekleri olduğu gibi yansıtmazlar	86	6.2	203	14.6	297	21.3	462	33.1	347	24.9	1395	100
Hepsinin tarih hakkında farklı yorumları olabilir	493	35.3	586	42.0	175	12.5	85	6.1	56	4.0	1395	100
Verdiği bilgiler, tüm geçmişi kapsamaz	141	10.1	218	15.6	510	36.6	311	22.3	215	15.4	1395	100

¹⁴ Yücel Kabapınar, “Geleneksel ve Çağdaş Tarih Öğretmeni: Türkiye ve İngiltere Örneği”, *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, (İzmir 1999), s. 248

¹⁵ Muhammed Şahin-Hüseyin Köksal, “Tarih Ders Kitapları ve Tarihin Mantığı”, *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi Tarih 9-12*, (Ankara 2003), s. 53-54.

¹⁶ Yücel Kabapınar, *Ortaöğretim’de (Lise)Tarih Öğretimi*, s. 98-103.

Tablo 12’ye göre öğrenciler, tarih öğretmenleri “mutlak doğruları, tarihi gerçekleri olduğu gibi yansıtmazlar” önermesine % 20.8 oranında katılırken, % 21.3 oranında kararsız kalmışlar, % 58 oranında ise katılmamışlardır. Öğrenciler ders kitaplarında olduğu gibi burada da tarih öğretmenlerinin mutlak doğruları yansıtmadığına büyük oranda katılmamışlardır. Öte yandan öğrenciler tarih öğretmenleriyle ilgili olarak “hepsinin tarih hakkında farklı yorumları olabilir” ifadesine % 77.3 oranında katılırken, % 12.5 oranında kararsız kalmışlar, % 10.1 oranında ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bir önceki önermeye verdikleri cevaplarla çelişmektedir. Bir taraftan öğretmenlerin mutlak doğruları, tarihi gerçekleri olduğu gibi yansıtmadıklarını kabul etmemekte; diğer taraftan ise her bir öğretmenin farklı yorumları olabileceğini kabul etmektedirler. Bu durum öğrencilerin ilköğretimden liseye uzanan süreçte tarihi farklı yorumlayan farklı sınıf, sosyal ve tarih veya başka öğretmenlerin uygulamalarından kaynaklanmış olabilir. Yani uygulama, deneyim öğrencinin bakışını etkilemiştir. Öğrenciler bir diğer önerme olan tarih öğretmenin “verdiği bilgiler, tüm geçmişi kapsamaz” ifadesine % 25.7 oranında katılırken, % 36.6 oranında kararsız kalmışlar, % 37.7 oranında ise katılmamışlardır.

Tablo 13: Öğrencilerin müze sergileriyle ilgili ifadelerle ilişkin görüşlerinin dağılımı

İfadeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Müzelerdeki geçmişi yansıtan sergiler, günümüzdeki bilinçli seçim ve kararların sonucu oluşturulmuştur.	264	18.9	250	17.9	248	17.8	338	24.2	295	21.1	1395	100
İnsanların duygu ve değerlerine hitap eden geçmişten kalan eserlerdir	548	39.3	507	36.3	197	14.1	77	5.5	66	4.7	1395	100
Tarih yazımında kaynak olarak değerleri vardır	472	33.8	344	24.7	241	17.3	223	16.0	115	8.2	1395	100

Öğrencilerin müzelerdeki tarihi malzemelerle ilgili ifadelerle katılım oranlarını gösteren tablo 13’de görüldüğü gibi öğrenciler, “müzelerdeki geçmişi yansıtan sergiler,

günümüzdeki bilinçli seçim ve kararların sonucu oluşturulmuştur.” önermesine % 36.8 oranında katılırlarken, % 17.8 oranında kararsız kalmışlar, % 45.3 oranında ise katılmamışlardır. Öğrencilerin müzelerdeki sergilerin oluşumunda bugünün etkisini ve dolayısıyla bu sergilerin geçmişi tam anlamıyla objektif olarak yansıtamayacağını vurgulayan ifadeye fazla katılmadıkları görülmektedir. Bu durum zaten az yapılan müze ziyaretlerinin eleştirel bir öğretim faaliyetine dayandırılmamasından kaynaklanabilir. Bir diğer önerme müzelerde sergilenen malzemelerin insanların duygu ve değerlerine hitap eden geçmişten kalan eserler olduğuna ise % 75.6’sı katılırken, % 14.1’i kararsız kalmış, % 10.2’si ise katılmamıştır. Öte yandan müze malzemelerinin “tarih yazımında kaynak olarak değerleri vardır” önermesine öğrencilerin % 58.5’i katılırken, % 17.3’ü kararsız kalmış, % 24.2’si katılmamıştır ki bu olumlu bir netice olarak değerlendirilebilir.

Tablo 14: Öğrencilerin sözlü geleneklerle ilgili bazı ifadelerle ilişkin görüşlerinin dağılımı

İfadeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Milletlerin kültürel değerleri hakkında bilgi veren eserlerdir	591	42.4	504	36.1	179	12.8	68	4.9	53	3.8	1395	100
Tarihi abartarak sunarlar	214	15.3	282	20.2	489	35.1	240	17.2	170	12.2	1395	100
Tarih yazımında kaynak olarak kullanılabilirler	217	15.6	440	31.5	504	36.1	148	10.6	86	6.2	1395	100

Tablo 14’e bakıldığında sözlü gelenekler “milletlerin kültürel değerleri hakkında bilgi veren eserlerdir” önermesine öğrencilerin % 78.5’i katılırken, % 12.8’i kararsız kalmış, % 8.7’si ise katılmamıştır. Öğrenciler “tarihi abartarak sunarlar” önermesine % 35.5 oranında katılırken, % 35.1 oranında kararsız kalmışlar ve % 29.4 oranında ise katılmamışlardır. Bu kısım ile ilgili son önerme olan bu gelenekler ve içindeki tarih konularının tarih yazımında kaynak olarak kullanılabilmesi öğrencilerin % 47.1’i tarafından kabul edilirken, % 16.8’i tarafından kabul edilmemiştir. Öğrencilerin % 36.1’i ise bu konuda kararsız kalmıştır. Müzelerdeki tarihsel malzemeler

kadar olmasa da sözlü gelenekteki tarihsel temaların da tarih yazımında kaynak olarak kullanımına öğrenciler katılmıştır.

Tablo 15: Öğrencilerin ailelerinin tarih anlatısı ile ilgili bazı ifadelerle ilişkin görüşlerinin dağılımı

İfadeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Her ailenin tarih anlatımında yanlış tutumları olabilir	22	1.6	588	42.2	247	17.7	360	25.8	178	12.8	1395	100
Ailemin tarih görüşü, okulda öğretilen tarih kadar bilimsel değildir	232	16.6	840	60.2	167	12.0	100	7.2	56	4.0	1395	100

Öğrencilerin ailelerinin tarih görüşleri ile ilgili ifadelerle katılımlarını yansıtan tablo 15'e bakıldığında, “her ailenin tarih anlatımında yanlış tutumları olabilir” önermesine öğrencilerin % 43.8'i katılırken, % 17.7'si kararsız kalmış, % 38.6'sı ise katılmamıştır. Yine öğrencilerin “ailemin tarih görüşü okulda öğretilen tarih kadar bilimsel değildir” önermesine % 76.8'si katılırken, % 12'si kararsız kalmış, % 11.2'si katılmamıştır. Genel anlamda öğrencilerin ailelerin tarih görüşlerini değerlendirmeleri olumlu sayılabilir.

Tablo 16: Öğrencilerin sözlü tanıklıklarla ilgili ifadelerle ilişkin görüşlerinin dağılımı

İfadeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yazılı kaynaklar gibi taraflılık ve yanlışlık problemleri vardır	76	5.4	241	17.3	325	23.3	412	29.5	341	24.4	1395	100
Anlatılanlar yazılı belge niteliğinde olmasa da tarih yazımında kaynak olarak değerleri vardır	230	16.5	313	22.4	505	36.2	231	16.6	116	8.3	1395	100

Öğrencilerin sözlü tanıklıklarla ilgili ifadelerine katılımlarını yansıtan tablo 16'ya bakıldığında öğrenciler, sözlü tanıklıkların “yazılı kaynaklar gibi taraflılık ve yanlılık problemleri vardır” önermesine % 22.7 oranında katılırken, % 23.3 oranında kararsız kalmışlar, % 53.9 oranında ise katılmamışlardır. Bu durum öğrencilerin sözlü kaynaklara tarafsızlık ve yansızlık açısından güvendiklerini gösterir. Bunun nedenlerin arasında okullarda tarih öğretiminde sözlü tarih çalışmalarına hemen hemen hiç yer verilmemesi olabilir. Sözlü kayıtların kaynak olarak değerini ortaya koyan “anlatılanlar yazılı belge niteliğinde olmasa da tarih yazımında kaynak olarak değerleri vardır” önermesine öğrencilerin % 38.9'u katılırken, % 36.2'si kararsız kalmış, % 24.9'u ise katılmamıştır. Öğrencilerin müzelerdeki malzemeler ve sözlü gelenekler kadar olmasa da sözlü tanıklıkların kaynak olarak değerine katılımları diğer kararsız ve katılmama şıklarına göre daha fazladır.

Tablo 17: Öğrencilerin tarih konulu filmlerle ilgili bazı ifadelerle ilişkin görüşlerinin dağılımı

İfadeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yönetmenlerin görüşlerinin etkisiyle çekilirler	291	20.9	647	46.4	283	20.3	120	8.6	54	3.9	1395	100
Sanatsaldırlar	196	14.1	391	28.0	583	41.8	152	10.9	73	5.2	1395	100
Taraflı ve yanlı olabilirler	233	16.7	361	25.9	579	41.5	148	10.6	74	5.3	1395	100
Tarihi gerçekleri olduğu gibi yansıtmazlar	199	14.3	250	17.9	575	41.2	202	14.5	169	12.1	1395	100

Tablo 17'de öğrencilerin tarih konulu filmlerle ilgili bazı ifadelerle ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Yukarıda okul dışı tarihin sunuluş yöntemlerinin keyif ve güven vericiliği bahsinde belirtildiği gibi öğrencilerin birinci sırada % 79.7 oranıyla hoşlandıkları tarih konulu filmlerinin güven söz konusu olduğunda yüzdesinin ve sıralamasının düştüğü, öğrencilerin % 62.3'ü tarafından güven verici bulunduğu görülmüştü. Her ne kadar güven oranı düşse de yine yüksek bir yüzde olduğu belirtilebilir. Tabloya bakıldığında öğrenciler bu filmlerin yönetmenlerinin

görüşlerinin etkisiyle çekildiğine yüksek sayılabilecek oranda katılmışlardır. Öğrenciler bu önermeye % 67.3 oranında katılırlarken, % 20.3 oranında kararsız kalmışlar, % 12.5 oranında ise katılmamışlardır. Bu filmlerin sanatsal niteliği, öğrencilerin % 42.1'i tarafından destek görülürken, % 41.8'i kararsız kalmış, % 16.1'i tarafından ise destek görmemiştir. Bu filmlerin taraflı ve yanlı olabilirliğine ise öğrencilerin % 42.6'sı katılmış, % 41.5'i kararsız kalmış, % 15.9'u ise katılmamıştır. Tarih konulu filmler "tarihi gerçekleri olduğu gibi yansıtmazlar" önermesi ise genel anlamda öğrencileri daha çok kararsız bırakmıştır. Bu önermeye öğrencilerin % 32.2'si katılırken, % 41.2'si kararsız kalmış, % 26.6'sı ise katılmamıştır.

Tablo 18: Öğrencilerin tarih konulu yazılı ve çizgi romanlarla ilgili bazı ifadelerle ilişkin görüşlerinin dağılımı

İfadeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yazar veya çizerlerinin görüşlerinin etkisiyle yazılır ve çizilirler	203	14.6	852	61.1	223	16.0	77	5.5	40	2.9	1395	100
Sanatsaldırlar	129	9.2	283	20.3	854	61.2	89	6.4	40	2.9	1395	100
Taraflı ve yanlı olabilirler	121	8.7	255	18.3	815	58.4	145	10.4	59	4.2	1395	100
Tarihi gerçekleri olduğu gibi yansıtmazlar	88	6.3	157	11.3	849	60.9	183	13.1	118	8.5	1395	100

Tablo 18'de öğrencilerin tarih konulu yazılı ve çizgili romanlarla ilgili bazı ifadelerle ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Okul dışı bir faaliyet olarak tarihin bir sunuluş biçimi olan tarih konulu yazılı ve çizgi romanlar yukarıda görüldüğü gibi, öğrenciler tarafından en az keyif alınan ve en az güvenilen seçenek olarak belirlenmişti. Öğrencilerin tarih konulu yazılı ve çizgi romanlarla ilgili ifadelerle katılımlarını yansıtan tabloya bakıldığında öğrenciler bu romanların yazar veya çizerlerinin görüşlerinin etkisiyle yazılma ve çizilme önerisine % 75.7 oranında katılırlarken, %16 oranında kararsız kalmışlar, % 8.4 oranında ise katılmamışlardır. Tarih konulu yazılı romanlar edebi türe girip aynı zamanda bir sanat kabul edilirken; çizgi romanlar ise artık bir sanat dalı olarak kabul edilmektedir. Buna rağmen öğrenciler bununla ilgili önermeye % 29.5 oranında katılırlarken, % 61.2 oranında kararsız

kalmışlar, % 9.3 oranında ise katılmamışlardır. Öğrenciler bu konuda görüldüğü gibi kararsız bir tutum takınmışlardır. Bu romanların taraflı ve yanlı olabilirliği ile ilgili önermeye ise öğrenciler yine aynı kararsız tutumlarını sergilemektedirler. Bu önerme öğrencilerin % 27'si tarafından destek görürken, % 58.4'ü kararsız kalmış, %14.6'sı tarafından ise destek görmemiştir. Burada ilginç olan nokta; öğrenciler, tarih konulu filmleri, tarih konulu yazılı ve çizgi romanlardan daha güvenilir bulmakla birlikte romanları tarih konulu filmler kadar taraflı ve yanlı görmemektedirler. Yine aynı şekilde bu romanların tarihi gerçekleri olduğu gibi yansıtmaması ile ilgili önerme de tarih filmleri kadar destek görmemiştir. Öğrencilerin bu konuda tutumu genel anlamda kararsızlıktır. Öğrenciler bu önermeye % 17.6 oranında katılırken, % 60.9 oranında kararsız kalmışlar, % 21.6 oranında ise katılmamışlardır. Bu çelişki, elimizde çok fazla veri olmamakla birlikte öğrencilerin bu romanlara fazla aşına olmamasıyla açıklanabilir. Linda Levstik'in yaptığı araştırmalara göre, öğrencilerin tarih incelemelerinde roman potansiyel bir güç olmakla beraber, eleştirel düşünmeye ve tarihçi gibi düşünmeye pek yöneltmediğini göstermiştir. Linda Levstik'e göre, öğrenciler, çok iyi yazılmış bir tarihî romanda anlatılanların doğru olduğunu düşünmeye meyilli olduklarından, her hangi bir metine eleştirel yaklaşımda öğretmenlerin aracılığına ihtiyaç vardır.¹⁷

¹⁷ Bahri Ata "Tarih Öğretiminde Bir Araç Olarak; Tarihi Romanlar"
<http://www.eğitim.aku.edu.tr/bahriata5.doc> 12.05.2004.

Tablo 19: Öğrencilerin tarih metodolojisiyle ilgili bazı ifadelerle ilişkin görüşlerinin dağılımı

İfadeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Karasızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Geçmiş olup bitmiştir ve tarih, tarihçilerin geçmişle ilgili çalışmalarında elde ettikleri bir bilimdir	136	9.7	152	10.9	235	16.8	540	38.7	332	23.8	1395	100
Tarih, fizik ve matematik gibi kesin doğrulara dayanan bir bilim değildir	154	11.0	216	15.5	472	33.8	323	23.2	230	16.5	1395	100
Tarih biliminin kaynakları olan belgeler, gerçeklerin kesin kanıtı değildir	77	5.5	159	11.4	507	36.3	413	29.6	239	17.1	1395	100
Tarih biliminin ortaya koyduğu sonuçlar, değişebilir niteliktedir	91	6.5	185	13.3	493	35.3	350	25.1	276	19.8	1395	100
Aynı belgeleri kullanan tarihçilerin hepsi farklı yorumları yapabilirler	149	10.7	268	19.2	490	35.1	342	24.5	146	10.5	1395	100
Aynı tarihsel olay tarihçilerin hepsi tarafından farklı yorumlanabilir	167	12.0	305	21.9	521	37.3	273	19.6	129	9.2	1395	100
Tarihçilerin kullandığı belgeler, geçmişi aynen yansıtmaları için yeterli değildir	118	8.5	200	14.3	492	35.3	360	25.8	225	16.1	1395	100
Tarih biliminin yazımında yazılı olmayan kanıtlar da önemli malzemelerdir	221	15.8	264	18.9	441	31.6	229	16.4	240	17.2	1395	100

Tablo 19'da öğrencilerin tarih metodolojisiyle ilgili bazı ifadelerle ilişkin görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin sağlıklı bir tarih bilinci

geliştirmesinde tarihin doğası, tarihin nasıl bir bilim dalı olduğu önemli bir yere sahiptir. Özellikle öğrencilerin tarihi, tarih kitaplarını, popüler tarihi daha eleştirel değerlendirmelerinde metodoloji bilgisi önemli bir yere sahiptir. Avrupa’da tarihin doğasını, metodunu yansıtan ders kitaplarının ve yine buna yönelik öğretim yöntemlerinin kullanıldığı bilinmektedir. Maalesef ülkemizde tarih öğretimi henüz bu yönde köklü bir reform sürecine girememiştir. Esasen derslerin işleniş biçimini yansıtan tabloya bakıldığında, derslerde tarihsel belge ve kaynak kullanımı son derece azdır. Bununla birlikte tarihin doğası ile ilgili bilgi ve beceriler bu konuda alınacak eğitime bağlı olmakla birlikte tarihle yoğun bir şekilde işli dışlı olmanın getireceği tecrübeyle de edinilebilir. Ancak bu ciddi bir düşünce sürecini gerektirmektedir. Öğrencilerin tarih metodolojisi ile ilgili bazı ifadeler katılımlarını yansıtan tabloya bakıldığında ilk önerme olan “geçmiş olup bitmiştir ve tarih, tarihçilerin geçmişle ilgili çalışmalarında elde ettikleri bir bilimdir” önermesini öğrencilerin % 20.6’sı kabul ederken, % 16.8’i kararsız kalmış, % 62.5’i ise katılmamıştır. Halbuki geçmişin bugün gibi, yaşanmış gerçek bir zaman dilimini temsil ettiğinin ve tarihin daha sonra tarihçiler tarafından bir bilim olarak üretildiğinin bilinmesi öğrencinin sadece bilimsel tarih kitapları ile tarih ders kitaplarını değil, popüler tarihi de daha iyi anlamalarına ve onlara eleştirel bir gözle bakmalarına yardımcı olacak önemli bir mihenk taşıdır. Aslında bu önerme ve diğer önermeler birbirini tamamlayan birbiriyle ilintili ifadelerdir. Öğrenciler tarihin diğer ilimlerle farklılığını vurgulayan “tarih, fizik ve matematik gibi kesin doğrulara dayanan bir bilim değildir” önermesine % 26.5 oranında katılırlarken, % 33.8 oranında kararsız kalmışlar, % 39.7 oranında ise katılmamışlardır. Yine bir diğer önerme olan “tarih biliminin kaynakları olan belgeler, gerçeklerin kesin kanıtı değildir” önermesi öğrencilerin % 16.9’u tarafından kabullenilirken, % 36.3’ü kararsız kalmış, % 46.7’si tarafından ise kabullenilmemiştir. Belgelerin gerçekliğin kanıtı olmaması, tarihin göreceli bir bilim olmasının önemli nedenlerinden birisidir. Tarih biliminin yazımında belge yanında güncel sorunlar ve tarihçi gibi etkenler önemli bir konuma sahiptir. Bu yüzden tarih biliminin ortaya koyduğu sonuçlar değişime ve yeniden yazılmaya açıktır. Öğrenciler “tarih biliminin ortaya koyduğu sonuçlar değişebilir niteliktedir” önermesine % 19.8 oranında katılırlarken, % 35.3 oranında kararsız kalmışlar, % 44.9 oranında ise katılmamışlardır. Tarih biliminin oluşmasında en önemli unsurlardan birisi tarihçidir. Salt belgeler veya geçmişte kalan olgu ve olaylar tarih biliminin oluşmasını

sağlamazlar. Teorik kısımda belirtildiği gibi bir çok tarihçi, tarihin oluşmasında tarihçinin ve onun yorumlarının önemine dikkat çekmiştir. Bir insan olarak tarihçi de eserini oluştururken kişisel özellikleriyle, düşünce ve ideolojisi ile tarihin karşısına çıkar ve aynı belge ve olaylar farklı tarihçilerce farklı şekillerde yorumlanır. Öğrenciler, “aynı belgeleri kullanan tarihçilerin hepsi farklı yorumları yapabilirler” önermesine % 29.9 oranında katılırken, % 35.1 oranında kararsız kalmışlar, % 35 oranında ise katılmamışlardır. Bir diğer önerme “aynı tarihsel olay tarihçilerin hepsi tarafından farklı yorumlanabilir” önermesine öğrenciler % 33.9 oranında katılırken, % 37.3 oranında kararsız kalmışlar, % 28.8 oranında ise katılmamışlardır. “Tarihçilerin kullandığı belgeler, geçmişi aynen yansıtmaları için yeterli değildir” önermesine ise öğrenciler % 22.8 oranında katılırken, % 35.3 oranında kararsız kalmışlar, % 41.9 oranında ise katılmamışlardır. Bu sonuçlar dikkate alındığında öğrencilerin belgelerin gerçekleri yansıttığına katıldıkları görülmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi öğrenciler, sözlü kaynakların, müze malzemelerinin ve sözlü tanıklıkların kaynak durumunu yansıtan ifadelere katılmışlardır. Esasen bunun kabullenilmesi için tarih biliminin yazılı olmayan kaynaklara da dayandığının bilinmesi gereklidir. Öğrenciler, “tarih biliminin yazımında yazılı olmayan kanıtlar da önemli malzemelerdir” önermesine % 34.7 oranında katılırken, % 31.6 oranında kararsızlık göstermişler, % 33.6 oranında ise katılmamışlardır. Tablodaki bulguların yorumlanmasından anlaşılacağı üzere öğrencilerin tarihin doğası hakkında bilgileri oldukça yetersizdir.

5.2.2. Okul Türlerine Göre Öğrencilerin Okul İçi ve Dışı Tarihin Sunuluş Biçimlerinden Keyif Alma ve Bu Sunuluşlara Güvenme Durumları; Tarih Ders Kitapları, Tarih Öğretmenleri, Sözlü Gelenekler, Müze Sergileri, Ailenin Tarih Anlatısı, Sözlü Tanıklıklar, Tarih Konulu filmler, Tarih Konulu Yazılı ve Çizgi romanlar ve Tarih Metodolojisine İlişkin Bazı İfadelerle İlgili Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığına Dair Bulgular

Bu bölümde, okul türlerine göre öğrencilerin okul içi ve dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma ve bu sunuluşlara güvenme durumları; tarih ders kitapları, tarih öğretmenleri, sözlü gelenekler, müze sergileri, ailenin tarih anlatısı, sözlü tanıklıklar, tarih konulu filmler, tarih konulu yazılı ve çizgi romanlar ve tarih metodolojisine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma

olup olmadığına yönelik bulgular ve t testi değerleri tablo halinde verilerek yorumlanmaya çalışılmıştır.

Tablo 20: Okul türlerine göre öğrencilerin okul içi ve dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma ve bu sunuşlara güvenme durumları; tarih ders kitapları, tarih öğretmenleri, sözlü gelenekler, müze sergileri, ailenin tarih anlatısı, sözlü tanıklıklar, tarih konulu filmler, tarih konulu yazılı ve çizgi romanlar ve tarih metodolojisine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına yönelik bulgular

Boyutlar	Okul türü	N	\bar{X}	SS	t	Önem düzeyi
Okul içi tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma	Normal	935	3.5285	0.78115	1.282	P=0.200
	Meslek	460	3.4717	0.77035		Anlamsız
Okul içi tarihin sunuluş biçimlerine güvenme	Normal	935	3.6408	0.74227	1.098	P=0.273
	Meslek	460	3.5947	0.72625		Anlamsız
Okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma	Normal	935	3.7843	0.77603	1.132	P=0.258
	Meslek	460	3.7342	0.78027		Anlamsız
Okul dışı tarihin sunuluş biçimlerine güvenme	Normal	935	3.5882	0.75820	1.331	P=0.183
	Meslek	460	3.5307	0.75915		Anlamsız
Tarih ders kitapları	Normal	935	2.7818	0.82009	0.318	P=0.751
	Meslek	460	2.7667	0.86970		Anlamsız
Tarih öğretmenleri	Normal	935	3.1415	0.70064	4.394	P=0.000
	Meslek	460	2.9681	0.67708		Anlamlı
Müze sergileri	Normal	935	3.5344	0.66343	3.053	P=0.002
	Meslek	460	3.4203	0.64163		Anlamlı
Sözlü gelenekler	Normal	935	3.5437	0.69426	1.468	P=0.142
	Meslek	460	3.4862	0.67249		Anlamsız
Ailenin tarih anlatısı	Normal	935	3.3706	0.76342	0.633	P=0.527
	Meslek	460	3.3424	0.81759		Anlamsız
Sözlü tanıklıklar	Normal	935	2.8775	0.78307	1.174	P=0.240
	Meslek	460	2.8239	0.83853		Anlamsız
Tarih konulu filmler	Normal	935	3.3968	0.60681	1.444	P=0.149
	Meslek	460	3.3484	0.55003		Anlamsız
Tarih konulu yazılı ve çizgi romanlar	Normal	935	3.3016	0.48195	1.251	P=0.211
	Meslek	460	3.2679	0.45294		Anlamsız
Tarih metodolojisi	Normal	935	2.7836	0.70506	0.499	P=0.618
	Meslek	460	2.7636	0.69684		Anlamsız

Tablo 20’de okul türlerine göre lise öğrencilerinin okul içi ve dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma ve bu sunuşlara güvenme durumları; tarih bilincini

etkileyen tarih ders kitapları, tarih öğretmenleri, müzelerdeki sergiler, sözlü gelenekler, aile, tarihe tanık olan kişiler, tarihsel filmler, tarih konulu yazılı ve çizgi romanlar ve tarih metodolojisine ilişkin bazı ifadelerle ilgili olarak görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Okul türlerine göre okul içi tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma konusunda normal lise öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması 3.5285 iken, meslek lisesi öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması 3.4717'dir. Öğrencilerin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Yani öğrencilerin keyif alma düzeyleri birbirine yakındır. Gerek normal lise öğrencilerinin gerekse meslek lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları biraz ile çok düzeyleri arasındadır. Okul türlerine göre okul içi tarihin sunuluş biçimlerine güvenme durumunda normal lise öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması 3.6408 iken, meslek lisesi öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması 3.5947'dir. Öğrencilerin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Okul içi tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma hususunda olduğu gibi bu sunuluş biçimlerine güvenme hususunda da normal lise öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması biraz daha yüksek olmakla birlikte her iki okul türü öğrencileri birbirlerine yakın düşünmektedirler. Bu bulgulara göre öğrencilerin puan ortalamaları biraz ile çok düzeyleri arasındadır. Örnekleme katılan öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma ve bu sunuluş biçimlerine güvenme durumlarına genel olarak bakıldığında öğrencilerin güvenme olgusuyla ilgili görüşleri ortalamalarının az da olsa daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul türlerine göre okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma durumunda normal lise öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması 3.7843 iken, meslek lisesi öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması 3.7342'dir. Öğrencilerin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Gerek normal lise öğrencilerinin gerekse meslek lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları çoğa yakındır. Okul türlerine göre okul dışı tarihin sunuluş biçimlerine güvenme konusunda elde edilen bulgulara göre, normal lise öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması 3.5882 iken, meslek lisesi öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması 3.5307'dir. Öğrencilerin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Her iki okul türünün öğrencileri birbirine yakın düşünmektedirler. Bu bulgulara göre, gerek normal lise öğrencilerinin gerekse meslek lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları biraz ile çok düzeyleri arasındadır. Örnekleme katılan öğrencilerin

okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma ve bu sunuluş biçimlerine güvenme durumlarına genel olarak bakıldığında, okul içi sunumların tersine olarak öğrencilerin görüşlerinin ortalaması keyif alma hususunda güvenme hususuna nazaran daha yüksektir. Yani okul içi tarihte güven; okul dışı tarihte ise keyif vericilik ağır basmaktadır. Genel anlamda okul içi ve dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma ve bu sunuluşlara güvenme hususunda normal lise öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması az da olsa daha yüksek olmakla birlikte öğrencilerin hemen hemen birbirlerine yakın düşünmekte oldukları görülmektedir.

Tarih ders kitapları boyutuyla ilgili olarak elde edilen bulgulara göre, normal lise öğrencilerinin görüşleri ortalaması (2.7818) ile meslek lisesi öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması (2.7667) birbirine yakındır. Öğrencilerin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Gerek normal lise öğrencilerinin gerekse meslek lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları yani tarih ders kitaplarına eleştirel bakabilme düzeyleri katılmama ile kararsızlık arasında kararsızlığa yakındır. Ders kitaplarının her iki okul öğrencilerince bilinçli bir şekilde değerlendirilemediği görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, tarih öğretmenleri boyutunda normal lise öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması (3.1415), meslek lisesi öğrencilerinin görüşlerinin ortalamasından (2.9681) daha yüksektir. Bu ortalamalar arasında 0.05 önem düzeyinde normal lise öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılaşma vardır. Yani normal lise öğrencileri meslek lisesi öğrencilerine nazaran tarih öğretmenleri boyutuyla ilgili daha tutarlı görüşlere sahiptir. Bununla birlikte gerek normal lise öğrencilerinin gerekse meslek lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları kararsızlık düzeyindedir. Bu durumda öğrencilerin tarih öğretmenlerine eleştirel bakabilme düzeylerinin genel anlamda karasız bir seviyede olduğu söylenebilir. Okul türlerine göre müzelerdeki sergilerle ilgili elde edilen bulgulara göre, normal lise öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması (3.5344), meslek lisesi öğrencilerinin görüşlerinin ortalamasından (3.4203) daha yüksektir. Bu ortalamalar arasında 0.05 önem düzeyinde normal lise öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılaşma vardır. Bununla birlikte her iki okul türü öğrencilerinin puan ortalamaları yani müzeler ve bunların sunumları ile ilgili değerlendirme düzeyleri kararsızlık ile katılma düzeyleri arasındadır. Sözlü geleneklerle ilgili boyuta bakıldığında elde edilen bulgulara göre normal lise öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması 3.5437 iken, meslek lisesi öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması

3.4862'dir. Öğrencilerin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Normal lise öğrencilerinin biraz daha olumlu olmak kaydıyla her iki okul türü öğrencilerinin birbirine yakın görüş taşıdıkları söylenebilir. Bulgulara göre gerek normal lise öğrencilerinin gerekse meslek lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları kararsızlık ile katılma düzeyleri arasındadır. Okul türlerine göre ailenin tarih anlatısı ile ilgili elde edilen bulgulara göre normal lise öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması 3.3706 iken, meslek lisesi öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması 3.3424'tür. Öğrencilerin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Öğrencilerin görüşleri birbirine yakındır. Her iki okul türü öğrencilerinin puan ortalamaları yani ailelerinin tarih anlatısına eleştirel bakabilme düzeyleri kararsızlık seviyesindedir. Okul türlerine göre sözlü tanıklıklarla ilgili elde edilen bulgulara göre normal lise öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması 2.8775 iken, meslek lisesi öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması 2.8239'dur. Öğrencilerin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Her iki okul türü öğrencilerinin puan ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin sözlü olarak aktarılan tarihe eleştirel bakabilme düzeyleri kararsızlığa yakın bir tutum sergilemektedir. Bulgulara bakıldığında okul türlerine göre, tarih konulu filmlerle ilgili olarak normal lise öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması 3.3968 iken, meslek lisesi öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması 3.3484'tür. Öğrencilerin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Gerek normal lise gerekse meslek lisesi öğrencileri tarih konulu filmlerle ilgili kararsız görüşler sergilemektedirler. Bu sonuca göre, her iki okul türü öğrencilerinin görsel materyallere eleştirel bakamadıkları söylenebilir. Tarih konulu yazılı ve çizgi romanlarla ilgili elde edilen bulgulara göre normal lise öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması 3.3016 iken, meslek lisesi öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması 3.2679'dur. Öğrencilerin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Gerek normal lise gerekse meslek liseleri öğrencileri tarih konulu yazılı ve çizgi romanlarla ilgili ifadelere eleştirel bakış açısından kararsız görüşler sergilemektedirler. Genel anlamda örnekleme katılan öğrencilerin okul türlerine göre, tarih bilincini etkileyen tarih ders kitapları, tarih öğretmenleri, müzelerdeki sergiler, sözlü gelenekler, aile, tarihe tanık olan kişiler, tarihsel filmler, tarih konulu yazılı ve çizgi romanlarla ilgili olarak görüşleri ortalamalarına bakıldığında normal lise öğrencilerinin meslek lisesi öğrencilerine göre

daha olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Normal lise öğrencilerinin genel anlamda görüşlerinin ortalaması düşük olmakla birlikte meslek liseleri öğrencilerine göre daha olumlu görüş belirtmeleri, sosyal bilimlerle ilgili dersleri meslek lisesi öğrencilerine göre daha fazla görmelerinden kaynaklanabilir.

Tarih metodolojisi boyutunda ise normal lise öğrencilerinin görüşleri ortalaması (2.7836) ile meslek lisesi öğrencilerinin görüşleri ortalaması (2.7636) birbirine yakındır. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Yani öğrencilerin tarih metodolojisi bakımından görüşleri birbirine yakındır. Gerek normal lise gerekse meslek lisesi öğrencilerinin tarih metodolojisi ile ilgili puan ortalamaları katılmama ile kararsızlık arasında kararsızlığa yakın bir tutum sergilemektedir. Öğrencilerin tarih metodolojisi boyutundaki düzeyleri yetersizdir. Öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlere eleştirel bakabilmeleri için tarihin doğasına ilişkin bilgi ve anlayışlarının geliştirilmesi gerekmektedir.

5.2.3. Cinsiyete Göre, Öğrencilerin Okul İçi ve Dışı Tarihin Sunuluş Biçimlerinden Keyif Alma ve Bu Sunuluşlara Güvenme Durumları; Tarih Ders Kitapları, Tarih Öğretmenleri, Sözlü Gelenekler, Müze Sergileri, Ailenin Tarih Anlatısı, Sözlü Tanıklıklar, Tarih Konulu filmler, Tarih Konulu Yazılı ve Çizgi romanlar ve Tarih Metodolojisine İlişkin Bazı İfadelerle İlgili Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığına Dair Bulgular

Bu bölümde, cinsiyete göre öğrencilerin okul içi ve dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma ve bu sunuluşlara güvenme durumları; tarih ders kitapları, tarih öğretmenleri, sözlü gelenekler, müze sergileri, ailenin tarih anlatısı, sözlü tanıklıklar, tarih konulu filmler, tarih konulu yazılı ve çizgi romanlar ve tarih metodolojisine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına yönelik bulgular ve t testi değerleri tablo halinde verilerek yorumlanmaya çalışılmıştır.

Tablo 21: Cinsiyete göre, öğrencilerin okul içi ve dışı tarihin sunulmuş biçimlerinden keyif alma ve bu sunulmuşlara güvenme durumları; tarih ders kitapları, tarih öğretmenleri, sözlü gelenekler, müze sergileri, ailenin tarih anlatısı, sözlü tanıklıklar, tarih konulu filmler, tarih konulu yazılı ve çizgi romanlar ve tarih metodolojisine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına yönelik bulgular

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	Önem düzeyi
Okul içi tarihin sunulmuş biçimlerinden keyif alma	Erkek	864	3.4367	0.75012	-4.509	P=0.000
	Kız	531	3.6287	0.80749		Anlamlı
Okul içi tarihin sunulmuş biçimlerine güvenme	Erkek	864	3.5714	0.72960	-3.516	P=0.000
	Kız	531	3.7137	0.74137		Anlamlı
Okul dışı tarihin sunulmuş biçimlerinden keyif alma	Erkek	864	3.7971	0.75428	1.802	P=0.072
	Kız	531	3.7199	0.81236		Anlamsız
Okul dışı tarihin sunulmuş biçimlerine güvenme	Erkek	864	3.6114	0.76185	2.653	P=0.008
	Kız	531	3.5007	0.74925		Anlamlı
Tarih ders kitapları	Erkek	864	2.7454	0.84515	-1.793	P=0.073
	Kız	531	2.8280	0.82042		Anlamsız
Tarih öğretmenleri	Erkek	864	3.0378	0.68617	-3.189	P=0.001
	Kız	531	3.1601	0.70970		Anlamlı
Müze sergileri	Erkek	864	3.4911	0.65570	-0.409	P=0.683
	Kız	531	3.5060	0.66297		Anlamsız
Sözlü gelenekler	Erkek	864	3.5000	0.70368	-1.715	P=0.087
	Kız	531	3.5650	0.65885		Anlamsız
Ailenin tarih anlatısı	Erkek	864	3.3547	0.77775	-0.399	P=0.690
	Kız	531	3.3719	0.78823		Anlamsız
Sözlü tanıklıklar	Erkek	864	2.8154	0.82600	-2.647	P=0.008
	Kız	531	2.9322	0.75618		Anlamlı
Tarih konulu filmler	Erkek	864	3.3808	0.60137	-0.003	P=0.998
	Kız	531	3.3809	0.56869		Anlamsız
Tarih konulu yazılı ve çizgi romanlar	Erkek	864	3.2833	0.49062	-0.728	P=0.467
	Kız	531	3.3023	0.44215		Anlamsız
Tarih metodolojisi	Erkek	864	2.7321	0.71897	-3.056	P=0.002
	Kız	531	2.8500	0.66820		Anlamlı

Tablo 21’de cinsiyete göre lise öğrencilerinin okul içi ve dışı tarihin sunulmuş biçimlerinden keyif alma ve bu sunulmuş biçimlerine güvenme durumları; tarih bilincini etkileyen tarih ders kitapları, tarih öğretmenleri, müzelerdeki sergiler, sözlü gelenekler, aile, tarihe tanık olan kişiler, tarihsel filmler, tarih konulu yazılı ve çizgi roman, dini ve

milliyetçi tarih anlayışları ve tarih metodolojisine ilişkin bazı ifadelerle ilgili olarak görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Cinsiyete göre okul içi tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma durumunda erkek öğrencilerin görüşlerinin ortalaması (3.4367), kız öğrencilerin görüşlerinin ortalamasından (3.6287) daha düşüktür. Bulgulara göre öğrencilerin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde kız öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşma vardır. Bu sonuca göre kız öğrencilerin tarihin okul içindeki sunuluş biçimlerinden daha fazla keyif aldıkları söylenebilir. Öğrencilerin görüşlerinin ortalaması biraz ile çok düzeyleri arasında değişmektedir. Okul içi tarihin sunuluş biçimlerine güvenme boyutunda elde edilen bulgulara göre erkek öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması (3.5714), kız öğrencilerin görüşlerinin ortalamasından (3.7137) daha düşüktür. Öğrencilerin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde kız öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bu sonuca göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran okul içindeki tarih sunumlarına daha çok güvendikleri söylenebilir. Örneklemeye katılan öğrencilerin cinsiyete göre, okul içi tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma ve bu sunuluş biçimlerine güvenme durumlarına genel olarak bakıldığında öğrencilerin görüşlerinin ortalaması güvenme olgusunda az da olsa daha yüksektir. Cinsiyete göre okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma durumunda elde edilen bulgulara göre erkek öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması 3.7971 iken, kız öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 3.7199'dur. Öğrencilerin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Bulgulara bakıldığında gerek erkek öğrencilerin gerekse kız öğrencilerin görüşlerinin ortalaması yüksek sayılabilir. Cinsiyete göre okul dışı tarihin sunuluş biçimlerine güvenme durumunda elde edilen bulgulara göre erkek öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması (3.6114), kız öğrencilerin görüşlerinin ortalamasından (3.5007) daha yüksektir. Öğrencilerin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma vardır. Yani erkek öğrenciler, kız öğrencilerine nazaran okul dışı tarih sunumlarına daha çok güvenmektedir. Gerek erkek öğrencilerin gerekse kız öğrencilerin görüşlerinin ortalaması biraz ile çok düzeyleri arasındadır. Örneklemeye katılan öğrencilerin cinsiyete göre, okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma ve bu sunuluş biçimlerine güvenme durumlarına genel olarak bakıldığında öğrencilerin okul içi sunumların tersine

olarak görüşlerinin ortalaması keyif alma olgusunda az da olsa daha yüksek olduğu görülmektedir.

Cinsiyete göre tarih ders kitaplarıyla ilgili elde edilen bulgulara göre, erkek öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması 2.7454 iken, kız öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2.8280'dir. Kız öğrencilerin biraz daha olumlu görüş belirtmelerine rağmen, öğrencilerin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Bulgulara göre öğrencilerin puan ortalamaları katılmama ile kararsızlık arasında kararsızlığa yakındır. Bu durumda öğrencilerin tarih ders kitaplarına eleştirel bakabilme düzeylerinin yetersiz kaldığı sonucuna varılabilir. Tarih öğretmenleri boyutunda erkek öğrencilerin görüşlerinin ortalaması (3.0378), kız öğrencilerin görüşlerinin ortalamasından (3.1601) daha düşüktür. Öğrencilerin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Kızlar tarih öğretmenlerine ve verdikleri tarihsel bilgilere daha eleştirel bakmakla birlikte gerek erkek ve gerekse kız öğrencilerin puan ortalamaları kararsız bir tutum sergilemektedir. Cinsiyete göre müzelerdeki sergilerle ilgili erkek öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması (3.4911) ile kız öğrencilerin görüşlerinin ortalaması (3.5060) birbirine yakındır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Gerek erkek ve gerekse kız öğrencilerin puan ortalamaları kararsızlık ile katılma düzeyleri arasındadır. Cinsiyete göre sözlü geleneklerle ilgili elde edilen bulgulara göre erkek öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması 3.5000 iken, kız öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 3.5650'dir. Öğrencilerin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Gerek erkek ve gerekse kız öğrencilerin puan ortalamaları kararsızlık ile katılma düzeyleri arasındadır. Ailenin tarih anlatısı ile ilgili elde edilen bulgulara göre, erkek öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması (3.3547) ile, kız öğrencilerin görüşlerinin ortalaması (3.3719) birbirine yakındır. Öğrencilerin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Öğrencilerin görüşleri birbirine yakındır. Bununla birlikte gerek erkek öğrencilerin gerekse kız öğrencilerin puan ortalamaları yani ailelerinin tarih görüşlerine eleştirel bakabilme düzeyleri kararsız bir durum sergilemektedir. Sözlü tanıklıklarla ilgili erkek öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması (2.8154), kız öğrencilerin görüşlerinin ortalamasından (2.9322) daha düşüktür. Erkek ve kız öğrencilerin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde kız

öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma vardır. Bununla birlikte hem erkek hem de kız öğrencilerin puan ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin sözlü olarak aktarılan tarihe eleştirel bakabilme düzeyi kararsız bir tutum sergilemektedir. Tarih konulu filmler boyutunda, erkek öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması (3.3808) ile, kız öğrencilerin görüşlerinin ortalaması (3.3809) hemen hemen eşittir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Bu da gösteriyor ki öğrenciler tarih konulu filmler konusunda aynı düşünmektedirler. Hem erkek hem de kız öğrencilerin, puan ortalamalarına göre görsel tarih olan filmler boyutunda kararsız bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Tarih konulu yazılı ve çizgi romanlarla ilgili elde edilen bulgulara göre erkek öğrencilerin görüşlerinin ortalaması (3.2833) ile, kız öğrencilerin görüşlerinin ortalaması (3.3023) birbirine yakındır. Öğrencilerin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin tarih konulu yazılı ve çizgi romanlarla ilgili ifadeler katılımlı düzeyi kararsız bir tutum sergilemektedir. Genel anlamda kız öğrencilerin erkek öğrencilerine nazaran, tarih ders kitapları, tarih öğretmenleri, müzelerdeki sergiler, sözlü gelenekteki tarih temaları, ailenin tarih anlatısı, sözlü tanıklıklar, tarih konulu filmler ile yazılı ve çizgi romanlar gibi tarih bilincini etkileyen faktörlere daha eleştirel ve tutarlı baktıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin eleştirel düzeyleri daha çok kararsızlık seviyesindedir.

Cinsiyete göre tarih metodolojisi boyutuna bakıldığında elde edilen bulgulara göre erkek öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2.7321 iken, kız öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2.8500'dür. Öğrencilerin görüşleri arasında, 0.05 önem düzeyinde kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Kız öğrencilerin tarih metodolojisi boyutunda erkeklere göre daha iyi durumda olduğu ve tarih bilincini etkileyen faktörlere daha eleştirel bakabilecekleri söylenebilir. Gerçektende kız öğrencilerin bu faktörlere erkek öğrencilerden biraz daha eleştirel ve tutarlı baktıkları yukarıda belirtilmiştir. Bununla birlikte hem erkek hem de kız öğrencilerin puan ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin tarih metodolojisi ile ilgili ifadeler katılımları katılmama ile kararsızlık düzeyleri arasında daha çok kararsızlığa yakın bir tutum sergilemektedir. Öğrencilerin tarihin nasıl bir bilim dalı olduğuna ve tarihin üretim süreçlerine ilişkin bilgi ve anlayış düzeylerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

5.2.4. Okudukları Bölümlere Göre, Öğrencilerin Okul İçi ve Dışı Tarihin Sunuluş Biçimlerinden Keyif Alma ve Bu Sunuşlara Güvenme Durumları; Tarih Ders Kitapları, Tarih Öğretmenleri, Sözlü Gelenekler, Müze Sergileri, Ailenin Tarih Anlatısı, Sözlü Tanıklıklar, Tarih Konulu filmler, Tarih Konulu Yazılı ve Çizgi romanlar ve Tarih Metodolojisine İlişkin Bazı İfadelerle İlgili Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığına Dair Bulgular

Okudukları bölümlere göre, öğrencilerin okul içi ve dışı tarihin sunulmuş biçimlerinden keyif alma ve bu sunuşlara güvenme durumları; tarih ders kitapları, tarih öğretmenleri, sözlü gelenekler, müze sergileri, ailenin tarih anlatısı, sözlü tanıklıklar, tarih konulu filmler, tarih konulu yazılı ve çizgi romanlar ve tarih metodolojisine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı “varyans analizi” (F) tekniği kullanılarak ortaya konmaya çalışılmış. bulgular tablo haline getirilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 22: Okudukları bölümlere göre öğrencilerin okul içi tarihin sunulmuş biçimlerinden keyif alma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Bölümler	N	\bar{X}	SK			
Sosyal bilimler böl.	228	3.5464	0.75205			
Türkçe- matematik böl.	371	3.5372	0.80613			
Fen bilimleri böl.	390	3.5421	0.75425			
Yabancı dil böl.	42	3.5782	0.62704			
Meslek böl.	364	3.4164	0.80066			
Toplam	1395	3.5098	0.77779			
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi	
Gruplar arası	4.362	4	1.090	1.807	P=0.125 Anlamsız	
Gruplar İçi	838.949	1390	0.604			
Toplam	843.310	1394				

Lise bölümlerine göre öğrencilerin okul içi tarihin sunulmuş biçimlerinden keyif almalarıyla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 22’de verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre en yüksek ortalama (3.5782) yabancı dil bölümü öğrencilerine ait iken; en düşük ortalama (3.4164) meslek bölümü öğrencilerine aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin okul içi tarihin

sunuluş biçimlerinden keyif almalarıyla ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Bu konuda öğrencilerin görüşleri birbirine benzerdir. Öğrencilerin görüşlerinin ortalaması biraz ile çok düzeyleri arasındadır.

Tablo 23: Okudukları bölümlere göre öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerine güvenme durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Bölümler	N	\bar{X}	SK
Sosyal bilimler böl	228	3.6949	0.69849
Türkçe- matematik böl	371	3.6065	0.76682
Fen bilimleri böl	390	3.6571	0.72081
Yabancı dil böl	42	3.8061	0.51732
Meslek böl. böl	364	3.5471	0.76191
Toplam	1395	3.6256	0.73709

Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	5.230	4	1.307	2.416	P=0.047
Gruplar İçi	752.125	1390	0.541		Anlamlı
Toplam	757.355	1394			

Lise bölümlerine göre öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerine güvenmeleriyle ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 23’de verilmiştir. En yüksek ortalama (3.8061) yabancı dil bölümü öğrencilerine ait iken; en düşük ortalama (3.5471) meslek bölümü öğrencilerine aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerine güvenmeleriyle ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bununla birlikte farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre öğrencilerin bu konuda hemen hemen aynı düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin görüşlerinin ortalaması biraz ile çok düzeyleri arasındadır. Ayrıca öğrencilerin okudukları bölümlere göre, okul içi tarihin sunum biçimlerine güvenme boyutundaki görüşleri ortalamalarının, bu sunum biçimlerinden keyif alma boyutundaki görüşleri ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 24: Okudukları bölümlere göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Bölümler	N	\bar{X}	SK			
Sosyal bilimler böl.	228	3.8496	0.70366			
Türkçe- matematik böl.	371	3.7455	0.76986			
Fen bilimleri böl.	390	3.8158	0.81427			
Yabancı Dil	42	3.8776	0.64088			
Meslek	364	3.6750	0.79601			
Toplam	1395	3.7677	0.77751			
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi	
Gruplar arası	6.246	4	1.562	2.595	P=0.035 Anlamlı	
Gruplar İçi	836.461	1390	0.602			
Toplam	842.708	1394				

Lise bölümlerine göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif almalarıyla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 24’de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, en yüksek ortalama (3.8776) yabancı dil bölümü öğrencilerine ait iken; en düşük ortalama (3.6750) meslek bölümü öğrencilerine aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif almalarıyla ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bununla birlikte farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre öğrencilerin hemen hemen aynı düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin görüşlerinin ortalaması biraz ile çok düzeyleri arasında çoğa yakındır.

Tablo 25: Okudukları bölümlere göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunulmuş biçimlerine güvenme durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Bölümler	N	\bar{X}	SK
Sosyal bilimler böl.	228	3.6905	0.70073
Türkçe- matematik böl.	371	3.5456	0.74878
Fen bilimleri böl.	390	3.5993	0.79507
Yabancı dil böl.	42	3.5340	0.59620
Meslek böl.	364	3.4894	0.77281
Toplam	1395	3.5693	0.75872

Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	6.282	4	1.570	2.742	P=0.027
Gruplar İçi	796.181	1390	0.573		Anlamlı
Toplam	802.463	1394			

Lise bölümlerine göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunulmuş biçimlerine güvenmeleriyle ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 25’de verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre en yüksek ortalama (3.6905) sosyal bilimler öğrencilerine ait iken; en düşük ortalama (3.4894) meslek bölümü öğrencilerine aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin okudukları lise bölümleri ile okul dışı tarihin sunulmuş biçimlerine güvenmeye ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Yani öğrenciler bölümlerine göre bu konuda farklı düşünmektedirler. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre bu farklılık, sosyal bilimler bölümü öğrencileri ile meslek bölümleri öğrencileri arasında sosyal bilimler bölümü öğrencilerinin daha olumlu görüş bildirmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin görüşlerinin ortalaması biraz ile çok düzeyleri arasındadır. Ayrıca öğrencilerin okudukları bölümlere göre, okul dışı tarihin sunum biçimlerinden keyif alma boyutundaki görüşleri ortalamalarının, bu sunum biçimlerine güvenme boyutundaki görüşleri ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 26: Okudukları bölümlere göre öğrencilerin tarih ders kitaplarına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Bölümler	N	\bar{X}	SK			
Sosyal bilimler böl.	228	2.6579	0.79025			
Türkçe- matematik böl.	371	2.8491	0.82781			
Fen bilimleri böl.	390	2.8692	0.85528			
Yabancı dil	42	3.0397	0.72956			
Meslek	364	2.6484	0.84031			
Toplam	1395	2.7768	0.83649			
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi	
Gruplar arası	17.401	4	4.350	6.312	P=0.000 Anlamlı	
Gruplar İçi	958.005	1390	0.689			
Toplam	975.406	1394				

Lise bölümlerine göre öğrencilerin tarih ders kitaplarıyla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 26'da verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre, en yüksek ortalama (3.0397) yabancı dil bölümü öğrencilerine ait iken; en düşük ortalama (2.6484) meslek bölümü öğrencilerine aittir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin tarih ders kitaplarıyla ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Öğrencilerin görüşleri bölümlerine göre değişebilmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre bu farklılık, türkçe-matematik, fen bilimleri ve yabancı dil bölümleri öğrencilerinin sosyal bilimler ve meslek bölümleri öğrencilerinden daha olumlu görüş bildirmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin tarih ders kitaplarıyla ilgili görüşlerinin ortalaması katılmama ile kararsızlık düzeyleri arasında kararsızlığa yakındır. Burada ilginç nokta; tarih dersleriyle daha içli dışlı olan sosyal bilimler bölümü öğrencilerinin meslek bölümleri öğrencilerinden sonra en düşük ortalamaya sahip bölüm olmasıdır. Derslerin ana kaynak materyalini oluşturan ders kitaplarına karşı öğrencilerin eleştirel bakış açılarının geliştirilmesi tarih bilinci açısından önemli bir husustur.

Tablo 27: Okudukları bölümlere göre öğrencilerin tarih öğretmenlerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Bölümler	N	\bar{X}	SK
Sosyal bilimler	228	3.1053	0.65529
Türkçe- matematik	371	3.1698	0.73250
Fen bilimleri	390	3.1256	0.68350
Yabancı dil	42	3.1984	0.69866
Meslek	364	2.9267	0.67904
Toplam	1395	3.0843	0.69750

Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	13.063	4	3.266	6.825	P=0.000 Anlamlı
Gruplar İçi	665.123	1390	0.479		
Toplam	678.186	1394			

Lise bölümlerine göre öğrencilerin tarih öğretmenleriyle ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 27’de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrenci görüşlerinin arasında en yüksek ortalama (3.1984) yabancı dil bölümü öğrencilerine ait iken; en düşük ortalama (2.9267) meslek bölümü öğrencilerine aittir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin tarih öğretmenleriyle ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Farklılık, sosyal bilimler, türkçe-matematik, fen bilimleri ve meslek bölümleri öğrencileri arasında sosyal bilimler, türkçe-matematik ve fen bilimleri bölümü öğrencilerinin daha olumlu görüş bildirmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin tarih öğretmenleriyle ilgili görüşlerinin ortalaması kararsızlık düzeyindedir. Genelde sosyal bilim özelde ise tarih öğretmenlerinin bilginin ve doğrunun sınırlarını çizen birer otorite değil, öğrenciye çeşitli bakış açılarını sunan ve öğrencinin kendi bakış açısını oluşturmasında ona yardımcı olan birer rehber olmaları, öğrencilerde tarih bilincinin gelişimine katkıda bulunacaktır.

Tablo 28: Okudukları bölümlere göre öğrencilerin müze sergilerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Bölümler	N	\bar{X}	SK
Sosyal bilimler	228	3.5453	0.65511
Türkçe- matematik	371	3.5103	0.66087
Fen bilimleri	390	3.5487	0.66520
Yabancı dil	42	3.5159	0.47257
Meslek	364	3.3947	0.66036
Toplam	1395	3.4968	0.65828

Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	5.467	4	1.367	3.173	P=0.013 Anlamlı
Gruplar İçi	598.602	1390	0.431		
Toplam	604.069	1394			

Lise bölümlerine göre öğrencilerin müze sergileriyle ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 28'de verilmiştir. En yüksek ortalama (3.5487) fen bilimleri bölümü öğrencilerine ait iken; en düşük ortalama (3.3947) meslek bölümü öğrencilerine aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin müze sergileriyle ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre farklılık, fen bilimleri bölümü öğrencilerinin meslek bölümü öğrencilerinden daha olumlu görüş bildirmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin müze sergileriyle ilgili görüşlerinin ortalaması kararsızlık ile katılma düzeyleri arasındadır.

Tablo 29: Okudukları bölümlere göre öğrencilerin sözlü geleneklere ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Bölümler	N	\bar{X}	SK
Sosyal bilimler	228	3.5365	0.76967
Türkçe- matematik	371	3.5400	0.64641
Fen bilimleri	390	3.5658	0.68323
Yabancı dil	42	3.5952	0.45702
Meslek	364	3.4496	0.69734
Toplam	1395	3.5247	0.68745

Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	3.038	4	0.759	1.610	P=0.169
Gruplar İçi	655.748	1390	0.472		Anlamsız
Toplam	658.786	1394			

Lise bölümlerine göre öğrencilerin sözlü geleneklerdeki tarih temalarıyla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 29'da verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre en yüksek ortalama (3.5952) yabancı dil bölümü öğrencilerine ait iken; en düşük ortalama (3.4496) meslek bölümü öğrencilerine aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin sözlü geleneklerdeki tarih temalarına ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Yani lise bölümlerine göre öğrenciler benzer görüşlere sahiptirler. Öğrencilerin sözlü geleneklerdeki tarih temalarıyla ilgili görüşlerinin ortalaması ise kararsızlık ile katılma düzeyleri arasındadır.

Tablo 30: Okudukları bölümlere göre öğrencilerin ailelerinin tarih anlatısına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Bölümler	N	\bar{X}	SK
Sosyal bilimler	228	3.4123	0.74723
Türkçe- matematik	371	3.3504	0.76661
Fen bilimleri	390	3.3128	0.79091
Yabancı dil	42	3.3810	0.65154
Meslek	364	3.3901	0.82088
Toplam	1395	3.3613	0.78152

Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	1.872	4	0.468	0.766	P=0.548
Gruplar İçi	849.538	1390	0.611		Anlamsız
Toplam	851.410	1394			

Lise bölümlerine göre öğrencilerin, ailelerinin tarih anlatılarıyla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 30'da verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrenci görüşlerinin arasında en yüksek ortalama (3.4123) sosyal bilimler bölümü öğrencilerine ait iken; en düşük ortalama (3.3128) fen bilimleri bölümü öğrencilerine aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin, ailelerinin tarih anlatılarıyla ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Yani lise bölümlerine göre öğrenciler benzer görüşlere sahiptirler. Bu konuda öğrencilerin görüşlerinin ortalaması ise kararsızlık düzeyindedir.

Tablo 31: Okudukları bölümlere göre öğrencilerin sözlü tanıklıklara ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Bölümler	N	\bar{X}	SK
Sosyal bilimler	228	2.8289	0.80562
Türkçe- matematik	371	2.8059	0.70140
Fen bilimleri	390	2.9423	0.84833
Yabancı dil	42	3.1667	0.59126
Meslek	364	2.8104	0.85267
Toplam	1395	2.8599	0.80188

Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	8.790	4	2.198	3.442	P=0.008 Anlamlı
Gruplar İçi	887.561	1390	0.639		
Toplam	896.352	1394			

Lise bölümlerine göre öğrencilerin sözlü tarihsel tanıklıklarla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 31’de verilmiştir. En yüksek ortalama (3.1667) yabancı dil bölümü öğrencilerine ait iken; en düşük ortalama (2.8059) türkçe-matematik bölümü öğrencilerine aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin sözlü tarihsel tanıklıklarla ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre farklılık, yabancı dil bölümü öğrencilerinin, türkçe-matematik ve meslek bölümü öğrencilerine göre daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin sözlü tarihsel tanıklıklarla ilgili görüşlerinin ortalaması kararsızlığa yakın bir seviyededir.

Tablo 32: Okudukları bölümlere göre öğrencilerin tarih filmlerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Bölümler	N	\bar{X}	SK
Sosyal bilimler	228	3.3421	0.60173
Türkçe- matematik	371	3.3403	0.60761
Fen bilimleri	390	3.5115	0.60407
Yabancı dil	42	3.3512	0.38278
Meslek	364	3.3098	0.54359
Toplam	1395	3.3808	0.58893

Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	9.490	4	2.373	6.957	P=0.000
Gruplar İçi	474.009	1390	0.341		Anlamlı
Toplam	483.500	1394			

Lise bölümlerine göre öğrencilerin tarih filmleri ile ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 32’de verilmiştir. En yüksek ortalama (3.5115) fen bilimleri bölümü öğrencilerine ait iken; en düşük ortalama (3.3098) meslek bölümü öğrencilerine aittir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin tarih filmleri ile ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre farklılık, fen bilimleri bölümü öğrencilerinin sosyal bilimler, türkçe-matematik ve meslek bölümü öğrencilerine göre tarih filmleri konusunda daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin görüşlerinin ortalamasının hemen hemen kararsızlık düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, günümüzde konuları sunum tarzı ve görseelliğiyle tarihe bakışımızı etkileyen, önemli ve popüler bir araç olan tarih filmlerini eleştirel bir açıdan değerlendirebilmeleri, genelde bilinç özelde ise tarih bilinçlerinin gelişimine katkıda bulunacaktır. Görsel materyallerin analiz ve çözümlenmesi gibi uygulamaların günümüz eğitim sistemleri açısından önemli bir yeri bulunmaktadır.

Tablo 33: Okudukları bölümlere göre öğrencilerin tarih romanlarına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Bölümler	N	\bar{X}	SK
Sosyal bilimler	228	3.3410	0.52018
Türkçe- matematik	371	3.2426	0.46693
Fen bilimleri	390	3.3545	0.47544
Yabancı dil	42	3.2619	0.36187
Meslek	364	3.2424	0.44588
Toplam	1395	3.2905	0.47268

Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	3.905	4	0.976	4.412	P=0.002 Anlamlı
Gruplar İçi	307.557	1390	0.221		
Toplam	311.462	1394			

Lise bölümlerine göre öğrencilerin yazılı ve çizgi tarih romanları ile ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 33'de verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre en yüksek ortalama (3.3545) fen bilimleri bölümü öğrencilerine ait iken; en düşük ortalama (3.2424) meslek bölümü öğrencilerine aittir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin yazılı ve çizgi tarih romanlarına ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre farklılık, fen bilimleri bölümü öğrencilerinin türkçe-matematik ve meslek bölümü öğrencilerine göre daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin yazılı ve çizgi tarih romanları ile ilgili görüşlerinin ortalaması kararsızlık seviyesindedir.

Tablo 34: Okudukları bölümlere göre öğrencilerin tarih metodolojisine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Bölümler	N	\bar{X}	SK
Sosyal bilimler	228	2.6935	0.66540
Türkçe- matematik	371	2.6900	0.68861
Fen bilimleri	390	2.9612	0.73369
Yabancı dil	42	3.1399	0.56458
Meslek	364	2.6786	0.66847
Toplam	1395	2.7770	0.70218

Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	26.687	4	6.672	14.038	P=0.000 Anlamlı
Gruplar İçi	660.626	1390	0.475		
Toplam	687.313	1394			

Lise bölümlerine göre öğrencilerin tarih metodolojisi ile ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 34'de verilmiştir. En yüksek ortalama (3.1399) yabancı dil bölümü öğrencilerine ait iken; en düşük ortalama (2.6786) meslek bölümü öğrencilerine aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin tarih metodolojisi ile ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Yapılan Tukey testine göre bu farklılık, fen bilimleri ile yabancı dil bölümü öğrencilerinin sosyal bilimler, türkçe-matematik ve meslek bölümü öğrencilerine göre tarih metodolojisi konusunda daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin görüşlerinin ortalaması yabancı dil ile fen bilimleri bölümünde olanların daha yüksek olmakla birlikte genelde katılmama ile kararsızlık arasında kararsızlığa yakındır. Tarihin doğasını anlama, öğrencilere sadece tarih için değil, yaşamlarındaki birçok alan için geçerli olan katkılar sağlayacaktır. Özellikle sosyal bilimler bölümü öğrencilerinin bu konudaki yeterliliklerinin düşük olması üzerinde düşünülmesi gereken bir noktadır.

5.2.5. Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre, Öğrencilerin Okul İçi ve Dışı Tarihin Sunuluş Biçimlerinden Keyif Alma ve Bu Sunuluşlara Güvenme Durumları; Tarih Ders Kitapları, Tarih Öğretmenleri, Sözlü Gelenekler, Müze Sergileri, Ailenin Tarih Anlatısı, Sözlü Tanıklıklar, Tarih Konulu filmler, Tarih Konulu Yazılı ve Çizgi romanlar ve Tarih Metodolojisine İlişkin Bazı İfadelerle İlgili Görüşleri Arasında Anlamli Bir Farklılaşma Olup Olmadığına Dair Bulgular

Annelerinin eğitim düzeyine göre, öğrencilerin okul içi ve dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma ve bu sunuluş biçimlerine güvenme durumları; tarih ders kitapları, tarih öğretmenleri, sözlü gelenekler, müze sergileri, ailenin tarih anlatısı, sözlü tanıklıklar, tarih konulu filmler, tarih konulu yazılı ve çizgi romanlar ve tarih metodolojisine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamli bir farklılaşma olup olmadığı “varyans analizi”(F) tekniği kullanılarak ortaya konmaya çalışılmış, bulgular tablo haline getirilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 35: Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma durumları arasında anlamli bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Anne eğitim düzeyi	N	\bar{X}	SK		
Okur-yazar değil	239	3.4836	0.77589		
İlkokul mezunu	760	3.5184	0.76630		
Ortaokul mezunu	178	3.5217	0.77464		
Lise ve dengi okul mezunu	149	3.3979	0.86301		
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	69	3.7164	0.69490		
Toplam	1395	3.5098	0.77779		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	5.056	4	1.264	2.096	P=0.079
Gruplar İçi	838.254	1390	0.603		Anlamsız
Toplam	843.310	1394			

Annelerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerinden keyif almalarıyla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 35’de verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre en yüksek ortalama (3.7164) annesi yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.3979) annesi lise ve dengi okul mezunu olan öğrencilere aittir. Eldeki bulgulara göre öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş

biçimlerinden keyif almalarıyla ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bununla birlikte yapılan Tukey testinde annesi yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilerle lise ve dengi okul mezunu olan öğrenciler arasında annesi yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Öğrencilerin görüşlerinin ortalamasının biraz ile çok düzeyleri arasında olduğu söylenebilir.

Tablo 36: Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul içi tarihin sunulmuş biçimlerine güvenme durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Anne eğitim düzeyi	N	\bar{X}	SK		
Okur-yazar değil	239	3.5912	0.74071		
İlkokul mezunu	760	3.6124	0.73723		
Ortaokul mezunu	178	3.6027	0.78294		
Lise ve dengi okul mezunu	149	3.6529	0.68356		
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	69	3.8903	0.67681		
Toplam	1395	3.6256	0.73709		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	5.454	4	1.363	2.520	P=0.040
Gruplar İçi	751.901	1390	0.541		Anlamlı
Toplam	757.355	1394			

Annelerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul içi tarihin sunulmuş biçimlerine güvenmeleriyle ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 36'da verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre en yüksek ortalama (3.8903) annesi yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.5912) annesi okur-yazar olmayan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin okul içi tarihin sunulmuş biçimlerine güvenmeleriyle ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre farklılık, annesi yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilerin, annesi okur-yazar olmayan ile ilkökul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin görüşlerinin ortalaması biraz ile çok düzeyleri arasındadır.

Tablo 37: Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Anne eğitim düzeyi	N	\bar{X}	SK		
Okur-yazar değil	239	3.7083	0.76717		
İlkokul mezunu	760	3.7652	0.76372		
Ortaokul mezunu	178	3.8138	0.84520		
Lise ve dengi okul mezunu	149	3.7593	0.81273		
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	69	3.9006	0.69956		
Toplam	1395	3.7677	0.77751		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	2.456	4	0.614	1.016	P=0.398
Gruplar İçi	840.252	1390	0.604		Anlamsız
Toplam	842.708	1394			

Annelerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif almalarıyla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 37’de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrenci görüşlerinin arasında en yüksek ortalama (3.9006) annesi yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.7083) annesi okur-yazar olmayan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif almaya ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Yani annelerin eğitim düzeyine göre öğrenciler benzer görüşlere sahiptirler. Öğrencilerin görüşlerinin ortalaması hemen hemen çok düzeyindedir.

Tablo 38: Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunulmuş biçimlerine güvenme durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Anne eğitim düzeyi	N	\bar{X}	SK		
Okur-yazar değil	239	3.5535	0.75458		
İlkokul mezunu	760	3.5536	0.75975		
Ortaokul mezunu	178	3.5674	0.76750		
Lise ve dengi okul mezunu	149	3.5810	0.78011		
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	69	3.7764	0.67829		
Toplam	1395	3.5693	0.75872		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	3.228	4	0.807	1.404	P=0.230
Gruplar İçi	799.235	1390	0.575		Anlamsız
Toplam	802.463	1394			

Annelerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunulmuş biçimlerine güvenmeleriyle ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 38’de verilmiştir. En yüksek ortalama (3.7764) annesi yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.5535) annesi okur-yazar olmayan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin okul dışı tarihin sunulmuş biçimlerine güvenmeleriyle ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu durumda annelerin eğitim düzeyine göre öğrenciler benzer görüşlere sahiptirler. Öğrencilerin görüşlerinin ortalaması biraz ile çok düzeyleri arasındadır.

Tablo 39: Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih ders kitaplarına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Anne eğitim düzeyi	N	\bar{X}	SK		
Okur-yazar değil	239	2.7294	0.84031		
İlkokul mezunu	760	2.7575	0.82423		
Ortaokul mezunu	178	2.7622	0.81125		
Lise ve dengi okul mezunu	149	2.9195	0.89094		
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	69	2.8841	0.88345		
Toplam	1395	2.7768	0.83649		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	4.685	4	1.171	1.677	P=0.153
Gruplar İçi	970.721	1390	0.698		Anlamsız
Toplam	975.406	1394			

Annelerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih ders kitaplarıyla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 39'da verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre en yüksek ortalama (2.9195) annesi lise ve dengi okul mezunu olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (2.7294) annesi okur-yazar olmayan öğrencilere aittir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin tarih ders kitaplarıyla ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Yani annelerin eğitim düzeyine göre öğrenciler benzer görüşlere sahiptirler. Öğrencilerin tarih ders kitaplarıyla ilgili görüşlerinin ortalaması ise katılmama ile kararsızlık düzeyleri arasında kararsızlığa yakındır.

Tablo 40: Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih öğretmenlerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Anne eğitim düzeyi	N	\bar{X}	SK		
Okur-yazar değil	239	3.0404	0.69528		
İlkokul mezunu	760	3.0724	0.69979		
Ortaokul mezunu	178	3.1049	0.68542		
Lise ve dengi okul mezunu	149	3.1834	0.70117		
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	69	3.1014	0.70085		
Toplam	1395	3.0843	0.69750		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	2.128	4	0.532	1.094	P=0.358
Gruplar İçi	676.058	1390	0.486		Anlamsız
Toplam	678.186	1394			

Annelerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih öğretmenleriyle ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 40'da verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrenci görüşlerinin arasında en yüksek ortalama (3.1834) annesi lise ve dengi okul mezunu olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.0404) annesi okur-yazar olmayan öğrencilere aittir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin tarih öğretmenleriyle ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu durumda annelerin eğitim düzeyine göre öğrenciler benzer görüşlere sahiptirler. Öğrencilerin tarih öğretmenleriyle ilgili görüşlerinin ortalaması ise kararsızlık düzeyindedir.

Tablo 41: Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin müze sergilerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Anne eğitim düzeyi	N	\bar{X}	SK		
Okur-yazar değil	239	3.4979	0.62164		
İlkokul mezunu	760	3.4816	0.66355		
Ortaokul mezunu	178	3.4251	0.65215		
Lise ve dengi okul mezunu	149	3.5123	0.66387		
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	69	3.8116	0.65798		
Toplam	1395	3.4968	0.65828		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	7.965	4	1.991	4.643	P=0.001 Anlamlı
Gruplar İçi	596.104	1390	0.429		
Toplam	604.069	1394			

Annelerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin müze sergileriyle ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait ilgili bulgular tablo 41’de verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre en yüksek ortalama (3.8116) annesi yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.4251) annesi ortaokul mezunu olan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin müze sergileriyle ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Yapılan Tukey testine göre bu farklılık, annesi yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilerin, annesi okur-yazar olmayan ile annesi ilkokul, ortaokul, lise ve dengi okul mezunu olan öğrencilere göre daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Bulgulara göre annesi yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması katılma düzeyine yakınken; diğer öğrencilerin görüşlerinin ortalaması kararsızlık ile katılma düzeyleri arasında değişmektedir.

Tablo 42: Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin sözlü geleneklere ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Anne eğitim düzeyi	N	\bar{X}	SK		
Okur-yazar değil	239	3.4379	0.72228		
İlkokul mezunu	760	3.5232	0.70241		
Ortaokul mezunu	178	3.6011	0.65437		
Lise ve dengi okul mezunu	149	3.5213	0.61552		
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	69	3.6522	0.59802		
Toplam	1395	3.5247	0.68745		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	3.963	4	0.991	2.103	P=0.078
Gruplar İçi	654.822	1390	0.471		Anlamsız
Toplam	658.786	1394			

Annelerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin sözlü geleneklerdeki tarih temalarıyla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 42’de verilmiştir. En yüksek ortalama (3.6522) annesi yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.4379) annesi okur-yazar olmayan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin sözlü geleneklerdeki tarih temalarına ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu sonuca göre annelerin eğitim düzeyine göre öğrenciler benzer görüşlere sahiptirler. Öğrencilerin sözlü geleneklerdeki tarih temalarıyla ilgili görüşlerinin ortalaması kararsızlık ile katılma düzeyleri arasındadır.

Tablo 43: Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin ailelerinin tarih anlatısına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Anne eğitim düzeyi	N	\bar{X}	SK		
Okur-yazar değil	239	3.4477	0.73220		
İlkokul mezunu	760	3.3993	0.75448		
Ortaokul mezunu	178	3.2753	0.83535		
Lise ve dengi okul mezunu	149	3.2282	0.83925		
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	69	3.1522	0.89239		
Toplam	1395	3.3613	0.78152		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	9.859	4	2.465	4.071	P=0.003
Gruplar İçi	841.551	1390	0.605		Anlamlı
Toplam	851.410	1394			

Annelerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin, ailelerinin tarih anlatılarıyla ilgili görüşlerinin arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 43’de verilmiştir. Öğrenci görüşlerinin arasında en yüksek ortalama (3.4477) annesi okur-yazar olmayan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.1522) annesi yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin, ailelerinin tarih anlatılarıyla ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre farklılık, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin, annesi yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin ailelerinin tarih anlatılarıyla ilgili görüşlerinin ortalaması kararsızlık düzeyindedir. Annelerin bireylerin eğitime başlangıcında önemli bir yeri bulunmaktadır. Bulgulara göre annesinin eğitim düzeyi düşük olan öğrenciler, ailelerinin tarihle ilgili anlatılarına daha eleştirel bakmaktadır. Bu durumda yüksek eğitim düzeyinin öğrencilerin, ailelerinin tarihle ilgili anlatılarına güven duymalarında önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Tablo 44: Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin sözlü tanıklıklara ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Anne eğitim düzeyi	N	\bar{X}	SK		
Okur-yazar değil	239	2.8305	0.83108		
İlkokul mezunu	760	2.8434	0.81639		
Ortaokul mezunu	178	2.8680	0.79599		
Lise ve dengi okul mezunu	149	2.9698	0.70045		
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	69	2.8841	0.75802		
Toplam	1395	2.8599	0.80188		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	2.264	4	0.566	0.880	P=0.475
Gruplar İçi	894.088	1390	0.643		Anlamsız
Toplam	896.352	1394			

Annelerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin sözlü tarihsel tanıklıklarla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 44’de verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre en yüksek ortalama (2.9698) annesi lise ve dengi okul mezunu olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (2.8305) annesi okur-yazar olmayan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin sözlü tarihsel tanıklıklarla ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Yani annelerin eğitim düzeyine göre öğrenciler benzer görüşlere sahiptirler. Öğrencilerin sözlü tarihsel tanıklıklarla ilgili görüşlerinin ortalaması kararsızlığa yakın bir tutum sergilemektedir.

Tablo 45: Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih filmlerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Anne eğitim düzeyi	N	\bar{X}	SK		
Okur-yazar değil	239	3.3546	0.60420		
İlkokul mezunu	760	3.3766	0.60575		
Ortaokul mezunu	178	3.3919	0.56987		
Lise ve dengi okul mezunu	149	3.4027	0.55272		
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	69	3.4420	0.46799		
Toplam	1395	3.3808	0.58893		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	.529	4	0.132	0.381	P=0.823
Gruplar İçi	482.971	1390	0.347		Anlamsız
Toplam	483.500	1394			

Annelerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih filmleri ile ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 45’de verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre en yüksek ortalama (3.4420) annesi yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilere aittir; en düşük ortalama (3.3546) annesi okur-yazar olmayan öğrencilere aittir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin tarih filmlerine ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu sonuca göre annelerin eğitim düzeyine göre öğrenciler benzer görüşlere sahiptirler. Öğrencilerin tarih filmleri ile ilgili görüşlerinin ortalaması hemen hemen kararsızlık düzeyindedir.

Tablo 46: Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih romanlarına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Anne eğitim düzeyi	N	\bar{X}	SK		
Okur-yazar değil	239	3.2981	0.48484		
İlkokul mezunu	760	3.2908	0.46835		
Ortaokul mezunu	178	3.2865	0.49724		
Lise ve dengi okul mezunu	149	3.2701	0.45906		
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	69	3.3152	0.45304		
Toplam	1395	3.2905	0.47268		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	.121	4	0.030	0.135	P=0.970 Anlamsız
Gruplar İçi	311.341	1390	0.224		
Toplam	311.462	1394			

Annelerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin yazılı ve çizgi tarih romanları ile ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 46'da verilmiştir. En yüksek ortalama (3.3152) annesi yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.2701) annesi lise ve dengi okul mezunu olan öğrencilere aittir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin yazılı ve çizgi tarih romanları ile ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu sonuca göre annelerin eğitim düzeyine göre öğrenciler benzer görüşlere sahiptirler. Bunun yanında öğrencilerin yazılı ve çizgi tarih romanları ile ilgili görüşlerinin ortalaması kararsızlık düzeyindedir.

Tablo 47: Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih metodolojisine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Anne eğitim düzeyi	N	\bar{X}	SK		
Okur-yazar değil	239	2.7254	0.70347		
İlkokul mezunu	760	2.7679	0.68944		
Ortaokul mezunu	178	2.7942	0.74827		
Lise ve dengi okul mezunu	149	2.8507	0.70855		
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	69	2.8514	0.70100		
Toplam	1395	2.7770	0.70218		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	1.942	4	0.486	0.985	P=0.415
Gruplar İçi	685.371	1390	0.493		Anlamsız
Toplam	687.313	1394			

Annelerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih metodolojisi ile ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 47’de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrenci görüşlerinin arasında en yüksek ortalama (2.8514) annesi yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (2.7254) annesi okur-yazar olmayan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin tarih metodolojisi ile ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Bu durumda öğrencilerin görüşlerinin aynı olduğu söylenebilir. Öğrencilerin tarih metodolojisi ile ilgili görüşlerinin ortalaması ise katılmama ile kararsızlık düzeyleri arasında kararsızlığa yakındır.

5.2.6. Babalarının Eğitim Düzeyine Göre, Öğrencilerin Okul İçi ve Dışı Tarihin Sunuluş Biçimlerinden Keyif Alma ve Bu Sunuluşlara Güvenme Durumları; Tarih Ders Kitapları, Tarih Öğretmenleri, Sözlü Gelenekler, Müze Sergileri, Ailenin Tarih Anlatısı, Sözlü Tanıklıklar, Tarih Konulu filmler, Tarih Konulu Yazılı ve Çizgi romanlar ve Tarih Metodolojisine İlişkin Bazı İfadelerle İlgili Görüşleri Arasında Anlamli Bir Farklılaşma Olup Olmadığına Dair Bulgular

Babalarının eğitim düzeyine göre, öğrencilerin okul içi ve dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma ve bu sunuluş biçimlerine güvenme durumları; tarih ders kitapları, tarih öğretmenleri, sözlü gelenekler, müze sergileri, ailenin tarih anlatısı, sözlü tanıklıklar, tarih konulu filmler, tarih konulu yazılı ve çizgi romanlar ve tarih metodolojisine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamli bir farklılaşma olup olmadığı “varyans analizi”(F) tekniği kullanılarak ortaya konmaya çalışılmış. bulgular tablo haline getirilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 48: Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma durumları arasında anlamli bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Baba eğitim düzeyi	N	\bar{X}	SK		
Okur-yazar değil	31	3.2581	0.61214		
İlkokul mezunu	399	3.5048	0.76286		
Ortaokul mezunu	296	3.5077	0.75516		
Lise ve dengi okul mezunu	393	3.4791	0.80998		
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	276	3.5911	0.78826		
Toplam	1395	3.5098	0.77779		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	4.170	4	1.043	1.727	P=0.142
Gruplar İçi	839.140	1390	0.604		Anlamsız
Toplam	843.310	1394			

Babaların eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerinden keyif almalarıyla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 48’de verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre en yüksek ortalama (3.5911) babası yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.2581) babası okur-yazar olmayan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş

biçimlerinden keyif almalarıyla ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Yani babaların eğitim düzeyine göre öğrenciler benzer görüşlere sahiptirler. Öğrencilerin görüşlerinin ortalaması biraz ile çok düzeyleri arasındadır.

Tablo 49: Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerine güvenme durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Baba eğitim düzeyi	N	\bar{X}	SK		
Okur-yazar değil	31	3.6083	0.64309		
İlkokul mezunu	399	3.6026	0.70380		
Ortaokul mezunu	296	3.5917	0.73147		
Lise ve dengi okul mezunu	393	3.6023	0.75733		
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	276	3.7303	0.76595		
Toplam	1395	3.6256	0.73709		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	3.801	4	0.950	1.753	P=0.136
Gruplar İçi	753.554	1390	0.542		Anlamsız
Toplam	757.355	1394			

Babaların eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerine güvenmeleriyle ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 49'da verilmiştir. En yüksek ortalama (3.7303) babası yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.5917) babası ortaokul mezunu olan öğrencilere aittir. Bulgulara göre öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerine güvenmeleriyle ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Yani babaların eğitim düzeyine göre öğrenciler benzer görüşlere sahiptirler. Öğrencilerin görüşlerinin ortalaması biraz ile çok düzeyleri arasındadır.

Tablo 50: Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Baba eğitim düzeyi	N	\bar{X}	SK		
Okur-yazar değil	31	3.5899	0.77700		
İlkokul mezunu	399	3.7623	0.74641		
Ortaokul mezunu	296	3.7558	0.78674		
Lise ve dengi okul mezunu	393	3.7190	0.76260		
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	276	3.8778	0.82459		
Toplam	1395	3.7677	0.77751		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	5.314	4	1.329	2.205	P=0.066 Anlamsız
Gruplar İçi	837.393	1390	0.602		
Toplam	842.708	1394			

Babaların eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif almalarıyla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 50’de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrenci görüşlerinin arasında en yüksek ortalama (3.8778) babası yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.5899) babası okur-yazar olmayan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif almalarıyla ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu durumda babaların eğitim düzeyine göre öğrencilerin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin görüşlerinin ortalaması biraz ile çok düzeyleri arasında çoğa yakındır.

Tablo 51: Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerine güvenme durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Baba eğitim düzeyi	N	\bar{X}	SK		
Okur-yazar değil	31	3.4654	0.79878		
İlkokul mezunu	399	3.5804	0.74270		
Ortaokul mezunu	296	3.5898	0.75019		
Lise ve dengi okul mezunu	393	3.4955	0.75226		
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	276	3.6480	0.78985		
Toplam	1395	3.5693	0.75872		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	4.361	4	1.090	1.899	P=0.108
Gruplar İçi	798.102	1390	0.574		Anlamsız
Toplam	802.463	1394			

Babaların eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerine güvenmeleriyle ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 51’de verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre en yüksek ortalama (3.6480) babası yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.4654) babası okur-yazar olmayan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerine güvenmeleriyle ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Yani babaların eğitim düzeyine göre öğrenciler benzer görüşlere sahiptirler. Öğrencilerin görüşlerinin ortalaması biraz ile çok düzeyleri arasındadır.

Tablo 52: Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih ders kitaplarına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Baba eğitim düzeyi	N	\bar{X}	SK		
Okur-yazar değil	31	2.7742	1.04132		
İlkokul mezunu	399	2.6984	0.81210		
Ortaokul mezunu	296	2.6892	0.82354		
Lise ve dengi okul mezunu	393	2.8202	0.79782		
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	276	2.9227	0.89333		
Toplam	1395	2.7768	0.83649		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	11.339	4	2.835	4.087	P=0.003
Gruplar İçi	964.067	1390	0.694		Anlamlı
Toplam	975.406	1394			

Babaların eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih ders kitaplarıyla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 52'de verilmiştir. En yüksek ortalama (2.9227) babası yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (2.6892) babası ortaokul mezunu olan öğrencilere aittir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin tarih ders kitaplarıyla ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre farklılık, babası yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilerin, babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin tarih ders kitaplarıyla ilgili görüşlerinin ortalaması katılmama ile kararsızlık düzeyleri arasında kararsızlığa yakındır.

Tablo 53: Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih öğretmenlerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Baba eğitim düzeyi	N	\bar{X}	SK		
Okur-yazar değil	31	2.9892	0.72257		
İlkokul mezunu	399	3.0535	0.66703		
Ortaokul mezunu	296	3.0270	0.72617		
Lise ve dengi okul mezunu	393	3.1306	0.69368		
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	276	3.1353	0.70855		
Toplam	1395	3.0843	0.69750		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	3.190	4	0.798	1.642	P=0.161
Gruplar İçi	674.996	1390	0.486		Anlamsız
Toplam	678.186	1394			

Babaların eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih öğretmenleriyle ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 53'de verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre en yüksek ortalama (3.1353) babası yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (2.9892) babası okur-yazar olmayan öğrencilere aittir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin tarih öğretmenleriyle ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Yani babaların eğitim düzeyine göre öğrencilerin aynı görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Bunun yanında öğrencilerin tarih öğretmenleriyle ilgili görüşlerinin ortalaması kararsızlık düzeyindedir.

Tablo 54: Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin müze sergilerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Baba eğitim düzeyi	N	\bar{X}	SK		
Okur-yazar değil	31	3.5484	0.62981		
İlkokul mezunu	399	3.4637	0.65633		
Ortaokul mezunu	296	3.4628	0.64259		
Lise ve dengi okul mezunu	393	3.4326	0.65728		
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	276	3.6667	0.65813		
Toplam	1395	3.4968	0.65828		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	10.447	4	2.612	6.116	P=0.000 Anlamlı
Gruplar İçi	593.621	1390	0.427		
Toplam	604.069	1394			

Babaların eğitim düzeyine göre öğrencilerin müze sergileriyle ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 54'de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrenci görüşlerinin arasında en yüksek ortalama (3.6667) babası yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.4326) babası lise ve dengi okul mezunu olan öğrencilere aittir. Öğrencilerin müze sergilerine ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre farklılık, babası yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilerin, babası ilkokul, ortaokul, lise ve dengi okul mezunu olan öğrencilere göre daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin müze sergileriyle ilgili görüşlerinin ortalaması kararsızlık ile katılma düzeyleri arasındadır.

Tablo 55: Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin sözlü geleneklere ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Baba eğitim düzeyi	N	\bar{X}	SK		
Okur-yazar değil	31	3.5376	0.86357		
İlkokul mezunu	399	3.4628	0.77163		
Ortaokul mezunu	296	3.4730	0.65241		
Lise ve dengi okul mezunu	393	3.5199	0.67445		
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	276	3.6751	0.56240		
Toplam	1395	3.5247	0.68745		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	8.579	4	2.145	4.585	P=0.001 Anlamlı
Gruplar İçi	650.207	1390	0.468		
Toplam	658.786	1394			

Babaların eğitim düzeyine göre öğrencilerin sözlü geleneklerdeki tarih temalarıyla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 55’de verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre en yüksek ortalama (3.6751) babası yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.4628) babası ilkokul mezunu olan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin sözlü geleneklerdeki tarih temalarıyla ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre farklılık, babası yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilerin, babası ilkokul, ortaokul, lise ve dengi okul mezunu olan öğrencilere göre daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin sözlü geleneklerdeki tarih temalarıyla ilgili görüşlerinin ortalaması kararsızlık ile katılma düzeyleri arasındadır.

Tablo 56: Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin ailelerinin tarih anlatısına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Baba eğitim düzeyi	N	\bar{X}	SK		
Okur-yazar değil	31	3.4677	0.86540		
İlkokul mezunu	399	3.4035	0.78063		
Ortaokul mezunu	296	3.4139	0.70363		
Lise ve dengi okul mezunu	393	3.3931	0.76767		
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	276	3.1866	0.84990		
Toplam	1395	3.3613	0.78152		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	10.702	4	2.675	4.424	P=0.001
Gruplar İçi	840.708	1390	0.605		Anlamlı
Toplam	851.410	1394			

Babaların eğitim düzeyine göre öğrencilerin, ailelerinin tarih anlatılarıyla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 56'da verilmiştir. En yüksek ortalama (3.4677) babası okur yazar olmayan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.1866) babası yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin, ailelerinin tarih anlatılarıyla ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre farklılık, babası ilkök, ortaokul, lise ve dengi okul mezunu olan öğrencilerin, babası yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Babaların eğitim düzeyine göre öğrencilerin, ailelerinin tarih anlatılarıyla ilgili görüşlerinin ortalaması kararsızlık düzeyindedir. Tarih bilincinin oluşum ve şekillenmesinde aileler temel öneme sahiptir. Öğrencilerin eleştirel ve çok perspektifli bir bakış açısı geliştirmesinde ailelerin önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Bulgulara göre annelerin eğitim düzeyinde olduğu gibi, babaların da eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin, ailelerinin tarih anlatılarına ilişkin görüşlerinin ortalaması düşmekte aksi durumda artmaktadır. Anne ve babanın eğitim seviyesi öğrencinin, ailesinin tarih anlatısına güven geliştirmesinde önemli bir belirleyicidir.

Tablo 57: Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin sözlü tanıklıklara ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Baba eğitim düzeyi	N	\bar{X}	SK		
Okur-yazar değil	31	2.7258	0.69329		
İlkokul mezunu	399	2.8083	0.82833		
Ortaokul mezunu	296	2.7736	0.80535		
Lise ve dengi okul mezunu	393	2.9288	0.76433		
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	276	2.9438	0.81101		
Toplam	1395	2.8599	0.80188		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	7.631	4	1.908	2.984	P=0.018
Gruplar İçi	888.721	1390	0.639		Anlamlı
Toplam	896.352	1394			

Babaların eğitim düzeyine göre öğrencilerin sözlü tarihsel tanıklıklarla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 57’de verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre en yüksek ortalama (2.9438) babası yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (2.7258) babası okur-yazar olmayan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin sözlü tarihsel tanıklıklarla ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmasına rağmen farklılığın nereden kaynaklandığına dair yapılan Tukey testine göre öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğrencilerin sözlü tarihsel tanıklıklarla ilgili görüşlerinin ortalaması kararsızlığa yakın bir düzeydedir.

Tablo 58: Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih filmlerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Baba eğitim düzeyi	N	\bar{X}	SK		
Okur-yazar değil	31	3.3468	0.67908		
İlkokul mezunu	399	3.3716	0.60120		
Ortaokul mezunu	296	3.3530	0.55611		
Lise ve dengi okul mezunu	393	3.3670	0.61287		
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	276	3.4475	0.55837		
Toplam	1395	3.3808	0.58893		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	1.599	4	0.400	1.153	P=0.330
Gruplar İçi	481.901	1390	0.347		Anlamsız
Toplam	483.500	1394			

Babaların eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih filmleri ile ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 58'de verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre en yüksek ortalama (3.4475) babası yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.3468) babası okur-yazar olmayan öğrencilere aittir. Öğrencilerin tarih filmleri ile ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Yani babaların eğitim düzeyine göre öğrenciler benzer görüşlere sahiptirler. Bulguların sonucuna göre öğrencilerin tarih filmleri ile ilgili görüşlerinin ortalaması hemen hemen kararsızlık düzeyindedir.

Tablo 59: Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih romanlarına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Baba eğitim düzeyi	N	\bar{X}	SK		
Okur-yazar değil	31	3.3710	0.44661		
İlkokul mezunu	399	3.2701	0.46170		
Ortaokul mezunu	296	3.2517	0.49787		
Lise ve dengi okul mezunu	393	3.3251	0.49913		
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	276	3.3034	0.42006		
Toplam	1395	3.2905	0.47268		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	1.329	4	0.332	1.489	P=0.203
Gruplar İçi	310.132	1390	0.223		Anlamsız
Toplam	311.462	1394			

Babaların eğitim düzeyine göre öğrencilerin yazılı ve çizgi tarih romanları ile ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 59'da verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrenci görüşlerinin arasında en yüksek ortalama (3.3710) babası okur-yazar olmayan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.2517) babası ortaokul mezunu olan öğrencilere aittir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin yazılı ve çizgi tarih romanları ile ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Yani babaların eğitim düzeyine göre öğrencilerin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin yazılı ve çizgi tarih romanları ile ilgili görüşlerinin ortalaması kararsızlık düzeyindedir.

Tablo 60: Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih metodolojisine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Baba eğitim düzeyi	N	\bar{X}	SK		
Okur-yazar değil	31	2.7419	0.77051		
İlkokul mezunu	399	2.7165	0.68707		
Ortaokul mezunu	296	2.7111	0.68409		
Lise ve dengi okul mezunu	393	2.7993	0.70139		
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	276	2.9072	0.72130		
Toplam	1395	2.7770	0.70218		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	7.654	4	1.914	3.913	P=0.004 Anlamlı
Gruplar İçi	679.659	1390	0.489		
Toplam	687.313	1394			

Babaların eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih metodolojisi ile ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 60'da verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre en yüksek ortalama (2.9072) babası yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (2.7111) babası ortaokul mezunu olan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin tarih metodolojisi ile ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre farklılık, babası yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilerin, babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin tarih metodolojisi ile ilgili görüşlerinin ortalaması katılmama ile kararsızlık düzeyleri arasında kararsızlığa yakındır.

5.2.7. Ailelerinin Ortalama Net Aylık Gelirine Göre, Öğrencilerin Okul İçi ve Dışı Tarihin Sunuluş Biçimlerinden Keyif Alma ve Bu Sunuluşlara Güvenme Durumları; Tarih Ders Kitapları, Tarih Öğretmenleri, Sözlü Gelenekler, Müze Sergileri, Ailenin Tarih Anlatısı, Sözlü Tanıklıklar, Tarih Konulu filmler, Tarih Konulu Yazılı ve Çizgi romanlar ve Tarih Metodolojisine İlişkin Bazı İfadelerle İlgili Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığına Dair Bulgular

Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre, öğrencilerin okul içi ve dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma ve bu sunuluş biçimlerine güvenme durumları; tarih ders kitapları, tarih öğretmenleri, sözlü gelenekler, müze sergileri, ailenin tarih anlatısı, sözlü tanıklıklar, tarih konulu filmler, tarih konulu yazılı ve çizgi romanlar ve tarih metodolojisine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı “varyans analizi”(F) tekniği kullanılarak ortaya konmaya çalışılmış. bulgular tablo haline getirilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 61: Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Ailenin aylık gelir düzeyi	N	\bar{X}	SK			
300 milyondan az	172	3.4477	0.73851			
300 milyon-500 milyon	371	3.4686	0.79076			
500 milyon-1 milyar	588	3.5554	0.77102			
1milyar-1.5 milyar	179	3.5140	0.80876			
1.5 milyar-2 milyar	51	3.5154	0.83352			
2 milyar üstü	34	3.4538	0.69495			
Toplam	1395	3.5098	0.77779			
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi	
Gruplar arası	2.627	5	0.525	0.868	P=0.502	
Gruplar İçi	840.684	1389	0.605		Anlamsız	
Toplam	843.310	1394				

Ailelerin gelir düzeyine göre öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerinden keyif almalarıyla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 61’de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrenci görüşlerinin arasında en yüksek ortalama (3.5554) ailesinin geliri 500 milyon-1 milyar arası olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.4477) ailesinin geliri 300

milyondan az olan öğrencilere aittir. Öğrencilerin okul içi tarihin sunulmuş biçimlerinden keyif almalarıyla ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Yani ailelerin gelir düzeyine göre öğrenciler benzer görüşlere sahiptirler. Öğrencilerin görüşlerinin ortalaması biraz ile çok düzeyleri arasındadır.

Tablo 62: Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre öğrencilerin okul içi tarihin sunulmuş biçimlerine güvenme durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Ailenin aylık gelir düzeyi	N	\bar{X}	SK
300 milyondan az	172	3.5058	0.73420
300 milyon-500 milyon	371	3.5672	0.77055
500 milyon-1 milyar	588	3.6594	0.72812
1milyar-1.5 milyar	179	3.7223	0.70406
1.5 milyar-2 milyar	51	3.7087	0.74174
2 milyar üstü	34	3.6513	0.60527
Toplam	1395	3.6256	0.73709

Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	6.452	5	1.290	2.387	P=0.036
Gruplar İçi	750.903	1389	0.541		Anlamlı
Toplam	757.355	1394			

Ailelerin gelir düzeyine göre öğrencilerin okul içi tarihin sunulmuş biçimlerine güvenmeleriyle ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 62’de verilmiştir. En yüksek ortalama (3.7223) ailesinin geliri 1milyar-1.5 milyar arası olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.5058) ailesinin geliri 300 milyondan az olan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin okul içi tarihin sunulmuş biçimlerine güvenmeleriyle ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmasına rağmen, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak için yapılan Tukey testine göre herhangi bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuca göre öğrenciler benzer görüşlere sahiptirler. Öğrencilerin görüşlerinin ortalaması biraz ile çok düzeyleri arasındadır.

Tablo 63: Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Ailenin aylık gelir düzeyi	N	\bar{X}	SK
300 milyondan az	172	3.7027	0.83105
300 milyon-500 milyon	371	3.7397	0.71252
500 milyon-1 milyar	588	3.7719	0.79462
1milyar-1.5 milyar	179	3.8444	0.79975
1.5 milyar-2 milyar	51	3.8739	0.80946
2 milyar üstü	34	3.7689	0.71473
Toplam	1395	3.7677	0.77751

Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	2.657	5	0.531	0.879	P=0.495
Gruplar İçi	840.051	1389	0.605		Anlamsız
Toplam	842.708	1394			

Ailelerin gelir düzeyine göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif almalarıyla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 63'de verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre en yüksek ortalama (3.8739) ailesinin geliri 1.5 milyar-2 milyar arası olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.7027) ailesinin geliri 300 milyondan az olan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif almalarıyla ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Yani ailelerin gelir düzeyine göre öğrenciler benzer görüşlere sahiptirler. Öğrencilerin görüşlerinin ortalaması çok düzeyine yakındır.

Tablo 64: Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerine güvenme durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Ailenin aylık gelir düzeyi	N	\bar{X}	SK
300 milyondan az	172	3.5216	0.84502
300 milyon-500 milyon	371	3.5610	0.72117
500 milyon-1 milyar	588	3.5496	0.76789
1milyar-1.5 milyar	179	3.6496	0.76695
1.5 milyar-2 milyar	51	3.6751	0.63572
2 milyar üstü	34	3.6597	0.65702
Toplam	1395	3.5693	0.75872

Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	2.649	5	0.530	0.920	P=0.467
Gruplar İçi	799.814	1389	0.576		Anlamsız
Toplam	802.463	1394			

Ailelerin gelir düzeyine göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerine güvenmeleriyle ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 64’de verilmiştir. En yüksek ortalama (3.6751) ailesinin geliri 1.5 milyar-2 milyar arası olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.5216) ailesinin geliri 300 milyondan az olan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerine güvenmeleriyle ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Bu durumda ailelerin gelir düzeyine göre öğrenciler benzer görüşlere sahiptirler. Öğrencilerin görüşlerinin ortalaması biraz ile çok düzeyleri arasındadır.

Tablo 65: Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre öğrencilerin tarih ders kitaplarına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Ailenin aylık gelir düzeyi	N	\bar{X}	SK
300 milyondan az	172	2.7481	0.83838
300 milyon-500 milyon	371	2.6810	0.81747
500 milyon-1 milyar	588	2.8056	0.83494
1milyar-1.5 milyar	179	2.8287	0.83041
1.5 milyar-2 milyar	51	2.7908	0.89433
2 milyar üstü	34	3.1765	0.88852
Toplam	1395	2.7768	0.83649

Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	9.953	5	1.991	2.864	P=0.014
Gruplar İçi	965.453	1389	0.695		Anlamlı
Toplam	975.406	1394			

Ailelerin gelir düzeyine göre öğrencilerin tarih ders kitaplarıyla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 65’de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrenci görüşlerinin arasında en yüksek ortalama (3.1765) ailesinin geliri 2 milyarın üstünde olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (2.6810) ailesinin geliri 300 milyon-500 milyon arası olan öğrencilere aittir. Öğrencilerin tarih ders kitaplarına ilişkin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Farklılık, ailesinin aylık geliri 2 milyar üstü olan öğrencilerin, ailesinin geliri 300 milyon-500 milyon arası olan öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Ailelerin gelir düzeyine göre öğrencilerin tarih ders kitaplarıyla ilgili görüşlerinin ortalaması katılmama ile kararsızlık düzeyleri arasında kararsızlığa yakındır.

Tablo 66: Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre öğrencilerin tarih öğretmenlerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Ailenin aylık gelir düzeyi	N	\bar{X}	SK
300 milyondan az	172	2.9806	0.70890
300 milyon-500 milyon	371	3.0557	0.65614
500 milyon-1 milyar	588	3.0890	0.71318
1 milyar-1.5 milyar	179	3.1564	0.72350
1.5 milyar-2 milyar	51	3.2222	0.67220
2 milyar üstü	34	3.2549	0.64123
Toplam	1395	3.0843	0.69750

Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	5.056	5	1.011	2.087	P=0.065 Anlamsız
Gruplar İçi	673.130	1389	0.485		
Toplam	678.186	1394			

Ailelerin gelir düzeyine göre öğrencilerin tarih öğretmenleriyle ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 66'da verilmiştir. En yüksek ortalama (3.2549) ailesinin geliri 2 milyarın üstünde olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (2.9806) ailesinin geliri 300 milyondan az olan öğrencilere aittir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin tarih öğretmenleriyle ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Yani ailelerin gelir düzeyine göre öğrenciler benzer görüşlere sahiptirler. Öğrencilerin tarih öğretmenleriyle ilgili görüşlerinin ortalaması kararsızlık düzeyindedir.

Tablo 67: Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre öğrencilerin müze sergilerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Ailenin aylık gelir düzeyi	N	\bar{X}	SK
300 milyondan az	172	3.4089	0.57800
300 milyon-500 milyon	371	3.3881	0.63363
500 milyon-1 milyar	588	3.5402	0.66758
1milyar-1.5 milyar	179	3.5866	0.68271
1.5 milyar-2 milyar	51	3.8497	0.63356
2 milyar üstü	34	3.3725	0.75105
Toplam	1395	3.4968	0.65828

Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	15.138	5	3.028	7.140	P=0.000
Gruplar İçi	588.931	1389	0.424		Anlamlı
Toplam	604.069	1394			

Ailelerin gelir düzeyine göre öğrencilerin müze sergileriyle ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 67’de verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre en yüksek ortalama (3.8497) ailesinin geliri 1.5 milyar-2 milyar arası olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.3725) ailesinin geliri 2 milyarın üstünde olan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin müze sergileriyle ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Farklılıklar, ailesinin geliri 500 milyon-1 milyar arası, 1milyar-1.5 milyar arası ve 1.5 milyar-2 milyar arası olan öğrencilerin, ailesinin geliri 300 milyon-500 milyon arası olan öğrencilerden; ailesinin gelir düzeyi 1.5 milyar-2 milyar arası olan öğrencilerin, ailesinin geliri 300 milyondan az olan ile 500 milyon-1 milyar arası ve 2 milyar üstü olan öğrencilerden daha olumlu görüş bildirmelerinden kaynaklanmaktadır. Bulguların sonucuna göre öğrencilerin müze sergileriyle ilgili görüşlerinin ortalaması, ailesinin geliri 1.5 milyar-2 milyar arası olanların katılma düzeyine yakınken, diğerlerinin kararsızlık ile katılma düzeyleri arasındadır.

Tablo 68: Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre öğrencilerin sözlü geleneklere ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Ailenin aylık gelir düzeyi	N	\bar{X}	SK
300 milyondan az	172	3.3953	0.76389
300 milyon-500 milyon	371	3.4690	0.70296
500 milyon-1 milyar	588	3.5510	0.68587
1milyar-1.5 milyar	179	3.6201	0.59833
1.5 milyar-2 milyar	51	3.6078	0.57235
2 milyar üstü	34	3.7059	0.61280
Toplam	1395	3.5247	0.68745

Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	7.534	5	1.507	3.214	P=0.007 Anlamlı
Gruplar İçi	651.251	1389	0.469		
Toplam	658.786	1394			

Ailelerin gelir düzeyine göre öğrencilerin sözlü geleneklerdeki tarih temalarıyla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 68’de verilmiştir. En yüksek ortalama (3.7059) ailesinin geliri 2 milyarın üstünde olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.3953) ailesinin geliri 300 milyondan az olan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin sözlü geleneklerdeki tarih temalarıyla ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre farklılık, ailesinin geliri 1milyar-1.5 milyar arası olan öğrencilerin ailesinin geliri 300 milyondan az olan öğrencilerden daha olumlu görüş bildirmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin sözlü geleneklerdeki tarih temalarıyla ilgili görüşlerinin ortalaması kararsızlık ve katılma düzeyleri arasında değişmektedir.

Tablo 69: Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre öğrencilerin ailelerinin tarih anlatısına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Ailenin aylık gelir düzeyi	N	\bar{X}	SK
300 milyondan az	172	3.4419	0.74700
300 milyon-500 milyon	371	3.3491	0.79278
500 milyon-1 milyar	588	3.3699	0.76974
1milyar-1.5 milyar	179	3.3101	0.79867
1.5 milyar-2 milyar	51	3.4216	0.81469
2 milyar üstü	34	3.1176	0.87090
Toplam	1395	3.3613	0.78152

Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	3.889	5	0.778	1.275	P=0.272
Gruplar İçi	847.521	1389	0.610		Anlamsız
Toplam	851.410	1394			

Ailelerin gelir düzeyine göre öğrencilerin, ailelerinin tarih anlatılarıyla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 69'da verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre en yüksek ortalama (3.4419) ailesinin geliri 300 milyondan az olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.1176) ailesinin geliri 2 milyarın üstünde olan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin ailelerinin tarih anlatılarıyla ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Bu sonuca göre ailelerin gelir düzeyine göre öğrencilerin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin, ailelerinin tarih anlatılarıyla ilgili görüşlerinin ortalaması kararsızlık düzeyindedir. Bu boyutta ailenin eğitim düzeyi boyutuna benzer olarak düşük (300 milyondan az) gelirliliğe sahip öğrencilerin, yüksek (2 milyarın üstünde) gelirliliğe sahip öğrencilere göre ailelerinin tarih anlatılarına daha eleştirel baktığı görülmektedir. Öğrencilerin ailelerinin tarih anlatılarına güven duymasında ailenin eğitim seviyesi yanında ekonomik durumu da önemli bir rol oynamaktadır.

Tablo 70: Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre öğrencilerin sözlü tanıklıklara ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Ailenin aylık gelir düzeyi	N	\bar{X}	SK
300 milyondan az	172	2.7180	0.80776
300 milyon-500 milyon	371	2.8261	0.78763
500 milyon-1 milyar	588	2.9056	0.81355
1milyar-1.5 milyar	179	2.8966	0.74328
1.5 milyar-2 milyar	51	2.9706	0.79001
2 milyar üstü	34	2.7941	0.97014
Toplam	1395	2.8599	0.80188

Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	6.127	5	1.225	1.912	P=0.089
Gruplar İçi	890.225	1389	0.641		Anlamsız
Toplam	896.352	1394			

Ailelerin gelir düzeyine göre öğrencilerin sözlü tarihsel tanıklıklarla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 70’de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrenci görüşlerinin arasında en yüksek ortalama (2.9706) ailesinin geliri 1.5 milyar-2 milyar arası olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (2.7180) ailesinin geliri 300 milyondan az olan öğrencilere aittir. Öğrencilerin sözlü tarihsel tanıklıklarla ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Yani ailelerin gelir düzeyine göre öğrenciler benzer görüşlere sahiptirler. Ailelerin gelir düzeyine göre öğrencilerin sözlü tarihsel tanıklıklarla ilgili görüşlerinin ortalaması kararsızlığa yakın bir düzeydedir.

Tablo 71: Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre öğrencilerin tarih filmlerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Ailenin aylık gelir düzeyi	N	\bar{X}	SK
300 milyondan az	172	3.4491	0.51932
300 milyon-500 milyon	371	3.2958	0.61506
500 milyon-1 milyar	588	3.4043	0.59122
1milyar-1.5 milyar	179	3.3338	0.58955
1.5 milyar-2 milyar	51	3.6176	0.57739
2 milyar üstü	34	3.4485	0.44287
Toplam	1395	3.3808	0.58893

Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	7.220	5	1.444	4.211	P=0.001 Anlamlı
Gruplar İçi	476.279	1389	0.343		
Toplam	483.500	1394			

Ailelerin gelir düzeyine göre öğrencilerin tarih filmleri ile ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 71’de verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre en yüksek ortalama (3.6176) ailesinin geliri 1.5 milyar-2 milyar arası olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.2958) ailesinin geliri 300 milyon-500 milyon arası olan öğrencilere aittir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin tarih filmleri ile ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Yapılan Tukey testine göre farklılık, ailesinin geliri 1.5 milyar-2 milyar arasında olan öğrencilerin, ailesinin geliri 300 milyon-500 milyon arası ile 1milyar-1.5 milyar arası olan öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin tarih filmleri ile ilgili görüşlerinin ortalaması ailesinin geliri 1.5 milyar- 2 milyar arası olan öğrencilerin daha yüksek olmakla birlikte genelde kararsızlık düzeyindedir.

Tablo 72: Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre öğrencilerin tarih romanlarına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Ailenin aylık gelir düzeyi	N	\bar{X}	SK
300 milyondan az	172	3.3343	0.44526
300 milyon-500 milyon	371	3.2547	0.47164
500 milyon-1 milyar	588	3.2989	0.47583
1milyar-1.5 milyar	179	3.2835	0.48168
1.5 milyar-2 milyar	51	3.3578	0.51782
2 milyar üstü	34	3.2500	0.44381
Toplam	1395	3.2905	0.47268

Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	1.142	5	0.228	1.023	P=0.403
Gruplar İçi	310.319	1389	0.223		Anlamsız
Toplam	311.462	1394			

Ailelerin gelir düzeyine göre öğrencilerin yazılı ve çizgi tarih romanları ile ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 72’de verilmiştir. En yüksek ortalama (3.3578) ailesinin geliri 1.5 milyar-2 milyar arası olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.2500) ailesinin geliri 2 milyarın üstünde olan öğrencilere aittir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin yazılı ve çizgi tarih romanları ile ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Bu durumda ailelerin gelir düzeyine göre öğrencilerin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin yazılı ve çizgi tarih romanları ile ilgili görüşlerinin ortalaması kararsızlık düzeyindedir.

Tablo 73: Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre öğrencilerin tarih metodolojisine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Ailenin aylık gelir düzeyi	N	\bar{X}	SK
300 milyondan az	172	2.5938	0.69025
300 milyon-500 milyon	371	2.6745	0.68628
500 milyon-1 milyar	588	2.8472	0.68457
1milyar-1.5 milyar	179	2.8778	0.74459
1.5 milyar-2 milyar	51	2.9657	0.71199
2 milyar üstü	34	2.7941	0.70165
Toplam	1395	2.7770	0.70218

Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	16.209	5	3.242	6.710	P=0.000
Gruplar İçi	671.104	1389	0.483		Anlamlı
Toplam	687.313	1394			

Ailelerin gelir düzeyine göre öğrencilerin tarih metodolojisi ile ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 73’de verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre en yüksek ortalama (2.9657) ailesinin geliri 1.5 milyar-2 milyar arası olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (2.5938) ailesinin geliri 300 milyondan az olan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin tarih metodolojisi ile ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre farklılık, ailesinin gelir düzeyi 500 milyon-1 milyar arası, 1milyar-1.5 milyar arası ve 1.5 milyar-2 milyar arası olan öğrencilerin, ailesinin gelir düzeyi 300 milyondan az olan öğrencilerden ve yine ailesinin gelir düzeyi 500 milyon-1 milyar arası ile 1milyar-1.5 milyar arası olan öğrencilerin, ailesinin geliri 300 milyon-500 milyon arası olan öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin tarih metodolojisi ile ilgili görüşlerinin ortalaması gelir seviyesi iyi olan öğrencilerin daha olumlu olmak kaydıyla katılmama ile kararsızlık arasında kararsızlığa yakın bir düzeydedir.

5.2.8. Tahmini Hesapla Evlerindeki Kitap Sayısına Göre, Öğrencilerin Okul İçi ve Dışı Tarihin Sunuluş Biçimlerinden Keyif Alma ve Bu Sunuluşlara Güvenme Durumları; Tarih Ders Kitapları, Tarih Öğretmenleri, Sözlü Gelenekler, Müze Sergileri, Ailenin Tarih Anlatısı, Sözlü Tanıklıklar, Tarih Konulu filmler, Tarih Konulu Yazılı ve Çizgi romanlar ve Tarih Metodolojisine İlişkin Bazı İfadelerle İlgili Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığına Dair Bulgular

Tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre, öğrencilerin okul içi ve dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma ve bu sunuluş biçimlerine güvenme durumları; tarih ders kitapları, tarih öğretmenleri, sözlü gelenekler, müze sergileri, ailenin tarih anlatısı, sözlü tanıklıklar, tarih konulu filmler, tarih konulu yazılı ve çizgi romanlar ve tarih metodolojisine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı “varyans analizi”(F) tekniği kullanılarak ortaya konmaya çalışılmış. bulgular tablo haline getirilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 74: Tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Kitap sayısı	N	\bar{X}	SK		
0-10 arası	84	3.4694	0.75839		
11-50 arası	425	3.4108	0.79043		
51-200 arası	498	3.5594	0.74229		
201-500 arası	223	3.6028	0.77776		
500'den çok	165	3.5100	0.83764		
Toplam	1395	3.5098	0.77779		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	7.460	4	1.865	3.101	P=0.015 Anlamlı
Gruplar İçi	835.850	1390	0.601		
Toplam	843.310	1394			

Evdeki tahmini kitap sayısına göre öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerinden keyif almalarıyla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 74’de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrenci görüşlerinin arasında en yüksek ortalama (3.6028) evinde 201-500 arası kitap olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.4108) evinde 11-50 arası kitap olan öğrencilere aittir. Öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerinden keyif almalarıyla

ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre farklılık, evinde 51-200 arası ile 201-500 arası kitap olan öğrencilerin, evinde 11-50 arasında kitap olan öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin görüşlerinin ortalaması biraz ile çok düzeyleri arasındadır.

Tablo 75: Tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerine güvenme durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Kitap sayısı	N	\bar{X}	SK		
0-10 arası	84	3.5697	0.83990		
11-50 arası	425	3.5334	0.72628		
51-200 arası	498	3.6713	0.68942		
201-500 arası	223	3.7098	0.76058		
500'den çok	165	3.6398	0.79627		
Toplam	1395	3.6256	0.73709		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	6.524	4	1.631	3.019	P=0.017
Gruplar İçi	750.831	1390	0.540		Anlamlı
Toplam	757.355	1394			

Evdeki tahmini kitap sayısına göre öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerine güvenmeleriyle ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 75'de verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre en yüksek ortalama (3.7098) evinde 201-500 arası kitap olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.5334) evinde 11-50 arası kitap olan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerine güvenmeleriyle ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre farklılık, evinde 51-200 arası ile 201-500 arası kitap olan öğrencilerin, evinde 11-50 arasında kitap olan öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin görüşlerinin ortalaması biraz ile çok düzeyleri arasındadır. Evdeki kitaplar, okul içi tarihin sunumuna güveni göreceli olarak etkileyebilir. Tabi ki bu, kitapların ne kadar tarihle ilgili olduğuyla ilgilidir. Bu

kitapların içeriği, okul düzeyinde sunulan tarihle örtüşebilir, çelişebilir veya farklı bakış açıları sunabilir. Yani kitapların içerikleri önemli bir husustur. Araştırmanın bu boyutu bu yönden sınırlılıklar içermektedir.

Tablo 76: Tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Kitap sayısı	N	\bar{X}	SK		
0-10 arası	84	3.5476	0.98397		
11-50 arası	425	3.7382	0.72827		
51-200 arası	498	3.8115	0.73996		
201-500 arası	223	3.8463	0.75931		
500'den çok	165	3.7177	0.89088		
Toplam	1395	3.7677	0.77751		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	7.184	4	1.796	2.988	P=0.018
Gruplar İçi	835.523	1390	0.601		Anlamlı
Toplam	842.708	1394			

Evdeki tahmini kitap sayısına göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif almalarıyla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 76'da verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrenci görüşlerinin arasında en yüksek ortalama (3.8463) evinde 201-500 arası kitap olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.5476) evinde 0-10 arası kitap olan öğrencilere aittir. Öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif almalarıyla ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre farklılık, evinde 51-200 arası ile 201-500 arası kitap olan öğrencilerin, evinde 0-10 arasında kitap olan öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin görüşlerinin ortalaması evinde 0-10 arasında kitap olan öğrencilerin daha az olumlu olmak kaydıyla genelde çok düzeyine yakındır. Evde bulunacak çeşitli kitapların, öğrencilerin okul dışı tarihten keyif alma durumlarını etkileyebileceği düşünülebilir. Tabii ki bu, kitapların ne kadar tarihe ilişkin olduğuyla ve öğrencinin bunları okuyup okumaması ile ilgili bir durumdur. Öğrencilerden evdeki kitapların sınıflanması istenmediğinden bu veriler sınırlılık taşıyor olsa da bulguların

sonucuna göre, bir anlamda kültürel düzeyi göreceli de olsa yansıtan evdeki kitap sayısının çokluğunun okul dışı tarih sunumunu çekici kıldığı söylenebilir.

Tablo 77: Tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunulmuş biçimlerine güvenme durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Kitap sayısı	N	\bar{X}	SK		
0-10 arası	84	3.4473	0.85103		
11-50 arası	425	3.5590	0.78030		
51-200 arası	498	3.6127	0.72810		
201-500 arası	223	3.5881	0.72520		
500'den çok	165	3.5013	0.78431		
Toplam	1395	3.5693	0.75872		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	3.077	4	0.769	1.338	P=0.254
Gruplar İçi	799.386	1390	0.575		Anlamsız
Toplam	802.463	1394			

Evdeki tahmini kitap sayısına göre öğrencilerin okul dışı tarihin sunulmuş biçimlerine güvenmeleriyle ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 77'de verilmiştir. En yüksek ortalama (3.6127) evinde 51-200 arası kitap olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.4473) evinde 0-10 arası kitap olan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin okul dışı tarihin sunulmuş biçimlerine güvenmeleriyle ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Bu sonuca göre evdeki tahmini kitap sayısına göre öğrenciler benzer görüşlere sahiptirler. Öğrencilerin görüşlerinin ortalaması biraz ile çok düzeyleri arasındadır. Evdeki kitaplar, okul dışı tarihin sunumuna güveni etkileyebilir. Tabi ki bu kitapların ne kadar tarihle ilgili olduğu önemlidir. Bu kitapların içeriği, okul dışı diğer etkenlerin tarih sunumuyla örtüşebilir, çelişebilir veya farklı bakış açıları sunabilir. Araştırma bu yönden sınırlılıklar içermektedir. Öğrencinin okul dışında sunulan tarihten keyif almaları veya bu sunumları güven verici bulmalarında rol oynayan sadece tarih kitapları değildir.

Tablo78: Tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre öğrencilerin tarih ders kitaplarına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Kitap sayısı	N	\bar{X}	SK		
0-10 arası	84	2.8135	0.91741		
11-50 arası	425	2.6722	0.82176		
51-200 arası	498	2.7758	0.80013		
201-500 arası	223	2.9268	0.84548		
500'den çok	165	2.8283	0.89761		
Toplam	1395	2.7768	0.83649		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	10.219	4	2.555	3.679	P=0.005
Gruplar İçi	965.187	1390	0.694		Anlamlı
Toplam	975.406	1394			

Evdeki tahmini kitap sayısına göre öğrencilerin tarih ders kitaplarıyla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 78'de verilmiştir. En yüksek ortalama (2.9268) evinde 201-500 arası kitap olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (2.6722) evinde 11-50 arası kitap olan öğrencilere aittir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin tarih ders kitaplarıyla ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre farklılık, evinde 201-500 arası kitap olan öğrencilerin, evinde 11-50 arası kitap olan öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Evdeki tahmini kitap sayısına göre öğrencilerin tarih ders kitaplarıyla ilgili görüşlerinin ortalaması katılmama ile kararsızlık düzeyleri arasında kararsızlığa yakın bir tutum sergilemektedir. Öğrencilerin tarih ders kitaplarına eleştirel bakmalarında evdeki kitapların özellikle tarih kitaplarının, tarih ders kitaplarına ve bunlardan sunulan bilgiye farklı boyutlardan bakmayı gerektirebilecek içeriklere sahip olması önemlidir. Ancak bu içeriklerin ideolojik boyutta değil, bilimsel boyutta olması tarih bilinci açısından önemli katkılar sağlar. Ancak bu içerikleri değerlendirebilmek ve ders kitaplarına eleştirel bakabilmek okulda öğrenilecek becerilere bağlıdır. Bu becerilerin eksik olması durumunda evdeki kitapların büyük çoğunluğunu farklı boyutlar açan tarih kitapları oluştursa da, ders kitapları öğrencinin bilincinde mutlak doğruların en önemli kaynakları olarak rollerini sürdürecektir.

Tablo 79: Tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre öğrencilerin tarih öğretmenlerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Kitap sayısı	N	\bar{X}	SK		
0-10 arası	84	3.0317	0.66791		
11-50 arası	425	2.9961	0.70394		
51-200 arası	498	3.1011	0.68506		
201-500 arası	223	3.1584	0.63499		
500'den çok	165	3.1879	0.78717		
Toplam	1395	3.0843	0.69750		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	6.676	4	1.669	3.455	P=0.008
Gruplar İçi	671.510	1390	0.483		Anlamlı
Toplam	678.186	1394			

Evdeki tahmini kitap sayısına göre öğrencilerin tarih öğretmenleriyle ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 79'da verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrenci görüşlerinin arasında en yüksek ortalama (3.1879) evinde 500'den çok kitap olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (2.9961) evinde 11-50 arası kitap olan öğrencilere aittir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin tarih öğretmenleriyle ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre farklılık, evinde 201-500 arası ile 500'den çok kitap olan öğrencilerin, evinde 11-50 arasında kitap olan öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Evdeki tahmini kitap sayısına göre öğrencilerin tarih öğretmenleriyle ilgili görüşlerinin ortalaması kararsızlık düzeyindedir. Ders kitapları için belirtilenler tarih öğretmenleri boyutu için de geçerlidir.

Tablo 80: Tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre öğrencilerin müze sergilerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Kitap sayısı	N	\bar{X}	SK		
0-10 arası	84	3.3929	0.62770		
11-50 arası	425	3.4698	0.68695		
51-200 arası	498	3.4799	0.64497		
201-500 arası	223	3.5845	0.61489		
500'den çok	165	3.5515	0.68536		
Toplam	1395	3.4968	0.65828		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	3.567	4	0.892	2.064	P=0.083
Gruplar İçi	600.502	1390	0.432		Anlamsız
Toplam	604.069	1394			

Evdeki tahmini kitap sayısına göre öğrencilerin müze sergileriyle ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 80'de verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre en yüksek ortalama (3.5845) evinde 201-500 arası kitap olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.3929) evinde 0-10 arası kitap olan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin müze sergileriyle ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Yani evdeki tahmini kitap sayısına göre öğrenciler benzer görüşlere sahiptirler. Öğrencilerin müze sergileriyle ilgili görüşlerinin ortalaması genelde kararsızlık ile katılma düzeyleri arasında değişmektedir.

Tablo 81: Tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre öğrencilerin sözlü geleneklere ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Kitap sayısı	N	\bar{X}	SK		
0-10 arası	84	3.3413	0.80490		
11-50 arası	425	3.4533	0.71849		
51-200 arası	498	3.5315	0.65960		
201-500 arası	223	3.6024	0.62829		
500'den çok	165	3.6768	0.66302		
Toplam	1395	3.5247	0.68745		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	10.175	4	2.544	5.452	P=0.000 Anlamlı
Gruplar İçi	648.610	1390	0.467		
Toplam	658.786	1394			

Evdeki tahmini kitap sayısına göre, öğrencilerin sözlü geleneklerdeki tarih temalarıyla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 81'de verilmiştir. En yüksek ortalama (3.6768) evinde 500'den çok kitap olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.3413) evinde 0-10 arası kitap olan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin sözlü geleneklerdeki tarih temalarıyla ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre farklılık, evinde 201-500 arası ile 500'den çok kitap olan öğrencilerin, evinde 0-10 arasında kitap olan öğrencilerden ve yine evinde 500'den çok kitap olan öğrencilerin, evinde 11-50 arası kitap olan öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin sözlü geleneklerdeki tarih temalarıyla ilgili görüşlerinin ortalaması evinde kitap sayısı fazla olanların daha yüksek olmakla birlikte kararsızlık ile katılma düzeyleri arasındadır.

Tablo 82: Tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre öğrencilerin ailelerinin tarih anlatısına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Kitap sayısı	N	\bar{X}	SK		
0-10 arası	84	3.6131	0.69139		
11-50 arası	425	3.4576	0.73769		
51-200 arası	498	3.3564	0.77561		
201-500 arası	223	3.2534	0.80521		
500'den çok	165	3.1455	0.85007		
Toplam	1395	3.3613	0.78152		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	19.568	4	4.892	8.174	P=0.000 Anlamlı
Gruplar İçi	831.842	1390	0.598		
Toplam	851.410	1394			

Evdeki tahmini kitap sayısına göre öğrencilerin, ailelerinin tarih anlatılarıyla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 82'de verilmiştir. Öğrenci görüşlerinin arasında en yüksek ortalama (3.6131) evinde 0-10 arası kitap olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.1455) evinde 500'den çok kitap olan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin, ailelerinin tarih anlatılarıyla ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre farklılık, evinde 0-10 arası kitap olan öğrencilerin, evinde 51-200 arası, 201-500 arası ve 500'den çok kitap olan öğrencilerden; evinde 11-50 arası kitap olan öğrencilerin, evinde 201-500 arası ve 500'den çok kitap olan öğrencilerden ve evinde 51-200 arası kitap olan öğrencilerin, evinde 500'den çok kitap olan öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin, ailelerinin tarih anlatılarıyla ilgili görüşlerinin ortalaması evinde 0-10 arası kitap olanların daha yüksek olmakla birlikte genelde kararsızlık düzeyindedir. Ailenin kültürel düzeyini göreceli olarak yansıtan evdeki kitap sayısı, bu kitapların nitelik ve içerikleri başta olmak üzere öğrencilerin bilinç düzeylerinin gelişiminde önemli bir rol oynar. Yukarıdaki bulgulara göre her ne kadar öğrencilerden bu kitapların bilimsel-popüler-dini gibi bilimsel olup olmaması veya bilimsel ise hangi bilim dalına ait olduğu gibi bir sınıflama istenmemişse de evde ne

kadar az kitap varsa öğrenci o kadar ailesinin tarih görüşüne eleştirel bakmaktadır. Kitap sayısı çoğaldıkça öğrencilerin görüşlerinin ortalaması düşmektedir. Bu durumda evde bulunan kitapların ailelerin tarih ve dünya görüşü ile çelişki taşımayan nitelikte olduğu sonucuna varılabilir. Sonuç olarak denilebilir ki öğrenciler için ailenin eğitim ve ekonomik seviyesinde olduğu gibi görece kültürel seviyenin yüksekliği ailenin tarih anlatısı bakımından bir güven unsuru oluşturmaktadır.

Tablo 83: Tahmini hesaplama evlerindeki kitap sayısına göre öğrencilerin sözlü tanıklıklara ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Kitap sayısı	N	\bar{X}	SK		
0-10 arası	84	2.7024	0.85770		
11-50 arası	425	2.8094	0.81851		
51-200 arası	498	2.8886	0.75602		
201-500 arası	223	2.8969	0.79731		
500'den çok	165	2.9333	0.85990		
Toplam	1395	2.8599	0.80188		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	4.771	4	1.193	1.859	P=0.115
Gruplar İçi	891.581	1390	0.641		Anlamsız
Toplam	896.352	1394			

Evdeki tahmini kitap sayısına göre öğrencilerin sözlü tarihsel tanıklıklarla ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 83'de verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre en yüksek ortalama (2.9333) evinde 500'den çok kitap olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (2.7024) evinde 0-10 arası kitap olan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin sözlü tarihsel tanıklıklarla ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Bu durumda evdeki tahmini kitap sayısına göre öğrencilerin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin sözlü tarihsel tanıklıklarla ilgili görüşlerinin ortalaması ise kararsızlığa yakın bir düzeydedir.

Tablo 84: Tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre öğrencilerin tarih filmlerine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Kitap sayısı	N	\bar{X}	SK		
0-10 arası	84	3.2500	0.51191		
11-50 arası	425	3.3453	0.59457		
51-200 arası	498	3.3951	0.57633		
201-500 arası	223	3.4563	0.57691		
500'den çok	165	3.3939	0.65107		
Toplam	1395	3.3808	0.58893		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	3.373	4	0.843	2.442	P=0.045 Anlamlı
Gruplar İçi	480.126	1390	0.345		
Toplam	483.500	1394			

Evdeki tahmini kitap sayısına göre öğrencilerin tarih filmleri ile ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 84'de verilmiştir. En yüksek ortalama (3.4563) evinde 201-500 arası kitap olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.2500) evinde 0-10 arası kitap olan öğrencilere aittir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin tarih filmleri ile ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre farklılık, evinde 201-500 arası kitap olan öğrencilerin, evinde 0-10 arası kitap olan öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin tarih filmleri ile ilgili görüşlerinin ortalaması hemen hemen kararsızlık seviyesindedir.

Tablo 85: Tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre öğrencilerin tarih romanlarına ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Kitap sayısı	N	\bar{X}	SK		
0-10 arası	84	3.2946	0.42893		
11-50 arası	425	3.2382	0.50251		
51-200 arası	498	3.3082	0.46656		
201-500 arası	223	3.3262	0.45000		
500'den çok	165	3.3212	0.45683		
Toplam	1395	3.2905	0.47268		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	1.759	4	0.440	1.974	P=0.096 Anlamsız
Gruplar İçi	309.702	1390	0.223		
Toplam	311.462	1394			

Evdeki tahmini kitap sayısına göre öğrencilerin yazılı ve çizgi tarih romanları ile ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 85'de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrenci görüşlerinin arasında en yüksek ortalama (3.3262) evinde 201-500 arası kitap olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.2382) evinde 11-50 arası kitap olan öğrencilere aittir. Öğrencilerin yazılı ve çizgi tarih romanları ile ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Yani öğrenciler benzer görüşlere sahiptirler. Evdeki tahmini kitap sayısına göre öğrencilerin yazılı ve çizgi tarih romanları ile ilgili görüşlerinin ortalaması kararsızlık düzeyindedir.

Tablo 86: Tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre öğrencilerin tarih metodolojisine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular

Kitap sayısı	N	\bar{X}	SK		
0-10 arası	84	2.5551	0.72378		
11-50 arası	425	2.7053	0.66148		
51-200 arası	498	2.7939	0.72531		
201-500 arası	223	2.8772	0.64593		
500'den çok	165	2.8879	0.75502		
Toplam	1395	2.7770	0.70218		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	10.735	4	2.684	5.514	P=0.000 Anlamlı
Gruplar İçi	676.578	1390	0.487		
Toplam	687.313	1394			

Evdeki tahmini kitap sayısına göre öğrencilerin tarih metodolojisi ile ilgili görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 86'da verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre en yüksek ortalama (2.8879) evinde 500'den çok kitap olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (2.5551) evinde 0-10 arası kitap olan öğrencilere aittir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin tarih metodolojisi ile ilgili görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Yapılan Tukey testine göre farklılık, evinde 51-200 arası kitap olan öğrencilerin, evinde 0-10 arası kitap olan öğrencilerden ve evinde 201-500 arası ve 500'den fazla kitap olan öğrencilerin, evinde hem 0-10 arası ve hem de 11-50 arası kitap olan öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Bulgulara göre, evdeki kitap sayısı arttıkça öğrencinin tarihin doğasına ilişkin görüşlerinin ortalamaları da artmaktadır. Bu evdeki kitapların çeşitli bakış açılarını sunmalarıyla ilgili olabilir. Bununla birlikte öğrencilerin tarih metodolojisi ile ilgili görüşlerinin ortalaması evinde 0-10 arası kitap olan öğrencilerin daha düşük olmasıyla birlikte katılmama ile kararsızlık arasında kararsızlığa yakın bir düzeydedir.

5.2.9. Okul Türlerine, Cinsiyete, Okudukları Bölümlere, Anne ve Babalarının Eğitim Düzeyine, Ailelerinin Ortalama Net Aylık Gelirine ve Tahmini Hesapla Evlerindeki Kitap Sayısına Göre, Öğrencilerin Tarih Bilincini Etkileyen Faktörlerle İlgili Toplam Görüşlerinin Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Olup Olmadığına Dair Bulgular

Okul türlerine, cinsiyete, okudukları bölümlere, anne ve babalarının eğitim düzeyine, ailelerinin ortalama net aylık gelirine ve tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre, öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair bulgular tablolar haline getirilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 87: Okul türlerine göre, öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına yönelik bulgular

Boyutlar	Okul türü	N	\bar{X}	SS	t	Önem düzeyi
Tarih Bilincini Etkileyen Faktörler	Normal	935	3.2435	0.27914	4.148	0.000
	Meslek	460	3.1780	0.27340		Anlamlı

Okul türlerine göre öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşlerine ilişkin elde edilen bulgulara göre, normal lise öğrencilerinin toplam görüşleri ortalaması (3.2435) meslek lisesi öğrencilerinin toplam görüşlerinin ortalamasından (3.1780) daha yüksektir. Öğrencilerin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde normal lise öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Yani normal lise öğrencileri meslek lisesi öğrencilerine göre tarih bilincini etkileyen faktörlere daha tutarlı bakmaktadır. Bununla birlikte gerek normal lise öğrencilerinin gerekse meslek lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları kararsızlık düzeyindedir.

Tablo 88: Cinsiyete göre, öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına yönelik bulgular

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	Önem düzeyi
Tarih Bilincini Etkileyen Faktörler	Erkek	864	3.2011	0.28019	-3.574	0.000
	Kız	531	3.2558	0.27360		Anlamlı

Cinsiyete göre öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşlerine ilişkin elde edilen bulgulara göre, erkek öğrencilerin toplam görüşleri

ortalaması (3.2011) kız öğrencilerin toplam görüşlerinin ortalamasından (3.2558) daha düşüktür. Öğrencilerin görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Yani kız öğrencileri erkek öğrencilerine göre tarih bilincini etkileyen faktörlere daha tutarlı bakmaktadır. Bununla birlikte gerek kız öğrencilerinin gerekse erkek öğrencilerinin puan ortalamaları kararsızlık düzeyindedir.

Tablo 89: Okudukları bölümlere göre öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına yönelik bulgular

Bölümler	N	\bar{X}	SK			
Sosyal bilimler böl.	228	3.2212	0.28387			
Türkçe- matematik böl.	371	3.2261	0.25997			
Fen bilimleri böl.	390	3.2788	0.29283			
Yabancı dil böl.	42	3.3137	0.22061			
Meslek böl.	364	3.1465	0.26798			
Toplam	1395	3.2219	0.27887			
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi	
Gruplar arası	3.693	4	0.923	12.254	0.000 Anlamlı	
Gruplar İçi	104.717	1390	0.075			
Toplam	108.410	1394				

Lise bölümlerine göre öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 89'da verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre, en yüksek ortalama (3.3137) yabancı dil bölümü öğrencilerine ait iken; en düşük ortalama (3.1465) meslek bölümü öğrencilerine aittir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Öğrencilerin görüşleri bölümlerine göre değişebilmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre bu farklılık, sosyal bilimler, türkçe-matematik, fen bilimleri ve yabancı dil bölümleri öğrencilerinin, meslek bölümleri öğrencilerinden daha olumlu görüş bildirmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlere ilgili toplam görüşlerinin ortalaması kararsızlık düzeyindedir. Burada ilginç nokta; tarih dersleriyle daha içli dışlı olan sosyal bilimler bölümü öğrencilerinin meslek bölümleri öğrencilerinden sonra en düşük ortalamaya sahip bölüm olmasıdır.

Tablo 90: Annelerinin eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına yönelik bulgular

Anne eğitim düzeyi	N	\bar{X}	SK		
Okur-yazar değil	239	3.2046	0.28465		
İlkokul mezunu	760	3.2181	0.27745		
Ortaokul mezunu	178	3.2144	0.26870		
Lise ve dengi okul mezunu	149	3.2509	0.28259		
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	69	3.2803	0.28820		
Toplam	1395	3.2219	0.27887		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	.454	4	0.113	1.461	0.212 Anlamsız
Gruplar İçi	107.956	1390	0.078		
Toplam	108.410	1394			

Annelerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 90'da verilmiştir. Bu tablonun ortaya koyduğu değerlere göre en yüksek ortalama (3.2803) annesi yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.2046) annesi okur-yazar olmayan öğrencilere aittir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Yani annelerin eğitim düzeyine göre öğrenciler benzer görüşlere sahiptirler. Öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlere ilgili toplam görüşlerinin ortalaması ise kararsızlık düzeyindedir.

Tablo 91: Babalarının eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına yönelik bulgular

Baba eğitim düzeyi	N	\bar{X}	SK		
Okur-yazar değil	31	3.2201	0.27903		
İlkokul mezunu	399	3.1915	0.27385		
Ortaokul mezunu	296	3.1805	0.27256		
Lise ve dengi okul mezunu	393	3.2397	0.27731		
Yüksek okul ya da üniversite mezunu	276	3.2851	0.28325		
Toplam	1395	3.2219	0.27887		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	2.104	4	0.526	6.877	0.000
Gruplar İçi	106.306	1390	0.076		Anlamlı
Toplam	108.410	1394			

Babaların eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 91’de verilmiştir. En yüksek ortalama (3.2851) babası yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.1805) babası ortaokul mezunu olan öğrencilere aittir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre farklılık, babası yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilerin, babası ilkököl ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre ve babası lise ve dengi okul mezunu olan öğrencilerin, babası ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşlerinin ortalaması ise kararsızlık düzeyindedir

Tablo 92: Ailelerinin ortalama net aylık gelirine göre öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına yönelik bulgular

Ailenin aylık gelir düzeyi	N	\bar{X}	SK
300 milyondan az	172	3.1845	0.25288
300 milyon-500 milyon	371	3.1650	0.25078
500 milyon-1 milyar	588	3.2456	0.29152
1milyar-1.5 milyar	179	3.2520	0.27896
1.5 milyar-2 milyar	51	3.3548	0.30946
2 milyar üstü	34	3.2650	0.29032
Toplam	1395	3.2219	0.27887

Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	2.898	5	0.580	7.631	0.000
Gruplar İçi	105.511	1389	0.076		Anlamlı
Toplam	108.410	1394			

Ailelerin gelir düzeyine göre öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 92’de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrenci görüşlerinin arasında en yüksek ortalama (3.3548) ailesinin geliri 1.5 milyar-2 milyar arasında olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.1650) ailesinin geliri 300 milyon-500 milyon arası olan öğrencilere aittir. Öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlere ilgili toplam görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Farklılık, ailesinin geliri 500 milyon-1 milyar arası, 1milyar-1.5 milyar arası ve 1.5 milyar-2 milyar arası olan öğrencilerin, ailesinin geliri 300 milyon-500 milyon arası olan öğrencilerden ve ailesinin geliri 1.5 milyar-2 milyar arası olan öğrencilerin, ailesinin geliri 300 milyondan daha az olan öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Ailelerin gelir düzeyine göre öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşlerinin ortalaması ise kararsızlık düzeyindedir

Tablo 93: Tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına yönelik bulgular

Kitap sayısı	N	\bar{X}	SK		
0-10 arası	84	3.1799	0.22999		
11-50 arası	425	3.1802	0.27146		
51-200 arası	498	3.2296	0.27843		
201-500 arası	223	3.2756	0.26838		
500'den çok	165	3.2548	0.31738		
Toplam	1395	3.2219	0.27887		
Varyans analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Önem düzeyi
Gruplar arası	1.736	4	0.434	5.656	0.000 Anlamlı
Gruplar İçi	106.674	1390	0.077		
Toplam	108.410	1394			

Evdeki tahmini kitap sayısına göre öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşleri arasında farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizine ait bulgular tablo 93'de verilmiştir. En yüksek ortalama (3.2756) evinde tahmini hesapla 201-500 arası kitap olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama (3.1799) evinde tahmini hesapla 0-10 arası kitap olan öğrencilere aittir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre farklılık, evinde tahmini hesapla 201-500 arası ile 500'den çok kitap olan öğrencilerin, evinde tahmini hesapla 11-50 arasında kitap olan öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlere eleştirel bakmalarında evdeki kitapların özellikle tarih kitaplarının önemli bir rolü vardır. Her ne kadar öğrencilerden bu kitapların bir tasnifi istenmemişse de öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlere ilgili toplam görüşlerinin ortalaması ise kararsızlık düzeyindedir.

5.2.10. Öğrencilerin, Tarih Metodolojisine İlişkin Bazı İfadelerle İlgili Görüşleri ile Okul İçi ve Dışı Tarihin Sunuluş Biçimlerinden Keyif Alma ve Bu Sunuluşlara Güvenme Durumları; Tarih Ders Kitapları, Tarih Öğretmenleri, Sözlü Gelenekler, Müze Sergileri, Ailenin Tarih Anlatısı, Sözlü Tanıklıklar, Tarih Konulu Filmler, Tarih Konulu Yazılı ve Çizgi Romanlara İlişkin Görüşleri Arasında Anlamli Bir İlişkinin Olup Olmadığına Dair Bulgular

Öğrencilerin, tarih metodolojisine ilişkin bazı ifadelerle ilgili görüşleri ile okul içi ve dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma ve bu sunuluşlara güvenme durumları; tarih ders kitapları, tarih öğretmenleri, sözlü gelenekler, müze sergileri, ailenin tarih anlatısı, sözlü tanıklıklar, tarih konulu filmler, tarih konulu yazılı ve çizgi romanlara ilişkin görüşleri arasında anlamli bir ilişkinin olup olmadığı correlation (r) tekniği kullanılarak ortaya konmaya çalışılmış, bulgular tablo haline getirilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 94: Öğrencilerin, tarih metodolojisine ilişkin düzeyleri ile okul içi ve dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma ve bu sunuluşlara güvenme durumları; tarih ders kitapları, tarih öğretmenleri, sözlü gelenekler, müze sergileri, ailenin tarih anlatısı, sözlü tanıklıklar, tarih konulu filmler, tarih konulu yazılı ve çizgi romanlara ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiler ile ilgili correlation katsayıları

Tarih bilincini etkileyen faktörler	Tarih metodolojisi
Okul içi tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma	-0.087 ***
Okul içi tarihin sunuluş biçimlerine güvenme	-0.142 ***
Okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma	-0.151 ***
Okul dışı tarihin sunuluş biçimlerine güvenme	-0.184 ***
Tarih ders kitapları	0.296 ***
Tarih öğretmenleri	0.246 ***
Müzelerdeki sergiler	-0.029
Sözlü gelenekler	-0.074 **
Ailenin tarih anlatısı	-0.007
Sözlü tanıklıklar	0.240 ***
Tarih konulu filmler	0.045
Tarih konulu yazılı ve çizgi romanlar	-0.007

* p< .05 anlamlı
 ** p< .01 anlamlı
 *** p< .001 anlamlı

Tablo 94'e göre, öğrencilerin tarih metodolojisine ilişkin görüşleri ile tarih ders kitaplarına ilişkin görüşleri arasında ($r=0.29$; $p<0.001$); tarih öğretmenlerine ilişkin görüşleri arasında ($r=0.24$; $p<0.001$) ve sözlü tanıklıklara ilişkin görüşleri arasında ($r=0.24$; $p<0.001$) olarak pozitif yönde olumlu ilişkiler bulunurken; öğrencilerin tarih metodolojisine ilişkin görüşleri ile okul içi tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma durumları arasında ($r=-0.08$; $p<0.001$); okul içi tarihin sunuluş biçimlerine güvenme durumları arasında ($r=-0.14$; $p<0.001$); okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma durumları arasında ($r=-0.15$; $p<0.001$); okul dışı tarihin sunuluş biçimlerine güvenme durumları arasında ($r=-0.18$; $p<0.001$) ve sözlü geleneklere ilişkin görüşleri arasında ($r=-0.07$; $p<0.01$) olarak negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin tarih metodolojisine ilişkin görüşleri ile müzelerdeki sergilere; ailenin tarih anlatısına; tarih konulu filmlere ve tarih konulu yazılı ve çizgi romanlara ilişkin görüşleri arasında herhangi anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Görüldüğü üzere öğrencilerin tarih metodolojisi düzeyleri ile okul içi ve dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma ve bu sunuluş biçimlerine güvenme durumları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin tarih metodolojisi düzeyi arttıkça gerek okul içi ve gerekse okul dışı tarihin sunumlarını (ki okul içi tarih sunumları genelde gelenekseldir ve okul dışı tarih sunumları da genel olarak farklı doğruları yansıtmadığından) hem keyif verici hem de güvenilir bulmamaları ile ilgili olabilir. Öte yandan öğrencilerin tarih metodolojisi düzeyleri ile tarih ders kitapları, tarih öğretmenleri ve sözlü tanıklıklara ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Bu öğrencilerin tarih metodolojisi düzeyleri arttıkça bu sayılan faktörleri daha bilinçli ve eleştirel değerlendirebilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin tarih metodolojisi düzeyleri ile müzelerdeki sergiler, ailenin tarih anlatısı, tarih filmleri ve tarih konulu yazılı ve çizgi romanlar ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olmaması ve sözlü geleneklerle ilgili görüşleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olması ise bilgi toplama araçlarının sınırlılıklarıyla ilgili olabilir.

ALTINCI BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar alt problemlerin sırasına göre maddeler halinde verilmeye çalışılmıştır. Başta, örnekleme katılan öğrencilerin kişisel bilgileriyle ilgili bulguların sonuçlarına değinilmiştir. Öğrencilerin % 61.9'u erkek, % 38.1'i kızdır. Öğrencilerin % 67'si normal lise, % 33'ü ise meslek liselerinde okumaktadırlar. Öğrencilerin okudukları bölümlere bakıldığında fen bilimleri bölümü % 28, türkçe - matematik bölümü % 26.6, meslek bölümleri % 26.1, sosyal bilimler bölümü % 16.3, yabancı dil bölümü ise % 3 ile sıralanmaktadır. Öğrencilerin annelerinin çoğunluğu ilkokul mezunu olup oranı % 54.5'tir. Babaların genelde ilkokul, lise ve dengi okul, ortaokul, yüksek okul ya da üniversite mezunu şeklinde birbirine yakın oranlarda sıralandığı görülmektedir. Ailelerinin gelir düzeylerine bakıldığında ilk sırada ailelerin % 42.2 ile 500 milyon-1 milyar arası gelire sahip oldukları görülmektedir. Genel olarak ele aldığımızda ailelerinin gelir düzeyi 1 milyar ve daha fazla olan öğrenci oranı % 18.9, 1 milyardan düşük gelirli aileye sahip öğrenci oranı ise % 81.1'dir. Öğrencilerin ailelerinin kültürel düzeyini yansıtacak bir diğer bulgu kitap sayısına baktığımızda evlerinde kitap sayısı 51-200 arası olan öğrenci oranı % 35.7 ile ilk sıradadır. Bunu % 30.5 ile evlerinde 11 ila 50 arasında kitap olan öğrenciler izlemektedir. Genel anlamda baktığımızda evlerindeki kitap sayısı 0 ila 200 arası olan öğrenci oranı % 72.2 iken, 200'den daha fazla kitap sayısı olan öğrenci oranı ise % 27.8'dir.

Araştırmanın konu ile ilgili sonuçları maddeler halinde aşağıda ifade edilmiştir.

1- Örnekleme alınan okullarda öğrencilerin tarih derslerinin işlenişine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulardan elde edilen sonuçlara göre tarih derslerinde geleneksel yöntemlerin ağırlığı göze çarpmaktadır. İlk sırada geleneksel bir yöntem olan ders kitabı kullanımı % 92.4 oranıyla yer almaktadır. İkinci sırada yine geleneksel bir yöntem olan öğretmenin dersle ilgili anlatımını dinleme % 71 oranıyla, üçüncü sırada ise yine geleneksel bir yöntem olan tarihte neyin iyi ya da kötü, neyin doğru ya da yanlış olduğu konusunda bilgilendirilme %52.4 oranıyla almaktadır. Maalesef son yıllarda sürekli gündeme getirilmesine rağmen, geleneksel eğitim yöntemlerinde de kullanılabilecek

dersle ilgili kitap, dergi, makale, ansiklopedi okuma dışında yenilikçi ders işleme yöntemlerinden (“geçmişte olanların farklı açıklamalarını tartışırız”, “tarihi yeniden konuşup kendi yorumlarımızı yaparız”, “rol oynama, problem çözme, grup çalışması gibi yöntemleri kullanırız”, “radyo programları, kasetler dinler, ya da tarihsel filmler ve video kasetleri izleriz”, “tarihi belge ve resim gibi tarihsel kaynaklar üzerinde çalışırız”, “müze ya da tarihi yerleri ziyaret ederiz” ve “yerel projeler ya da tarihe tanık olan kişilerle görüşme gibi etkinliklerde bulunuruz”) hiç birisi % 5’i bile aşmamaktadır. Bu son yenilikçi seçenekler, yani öğrencinin hem tarih dersine karşı olumlu tutumlar geliştirmelerinde hem de eleştirel beceriler kazanmalarında önemli olan sunumların büyük oranda genel eğitim anlayışı olmak üzere hem öğretmenin bu yöndeki formasyon eksikliğinden hem de kaynak yetersizliğinden ihmal edildiği sonucuna ulaşılabilir.

2- Öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma durumlarına ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulardan edinilen sonuçlar aşağıda incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan, ders kitabı dışında “diğer ders araç gereçleri (televizyon, vcd, bilgisayar, resim, harita)” % 73.8 oranında keyif alınmada birinci sırada yer alırken ikinci sırada % 70.2 oranında “dersle ilgili tarihi yer ve müzelere düzenlenen geziler” yer almaktadır. Bu bulgulardan görsel materyallerin tarih öğretiminde kullanılmasının derslerde eleştirel beceriler kazandırma yanında, öğrencilerin tarih derslerine karşı olumlu tutumlar geliştirmelerinde ve dersten keyif almalarında önemli bir yerinin olduğu sonucuna varılabilir. Öğrencilerin % 63.4’ü öğretmenlerin anlatmasından, % 58.4’ü derslerde hemen hemen hiç kullanılmamasına rağmen tarihsel belge ve kaynaklar üzerinde çalışmadan keyif alırken bunu sırasıyla tarihle ilgili destan, türkü ve halk hikayeleri; rol oynama, grup çalışması ve ders kitapları izlemektedir. Derslerin işlenişinde başat konumunu sürdüren ders kitapları bir çok tarihçi ve eğitimcinin görüşlerini doğrular vaziyette öğrencilerin ancak % 34.8’i tarafından keyif verici bulunmaktadır. Ancak bu oranın yine de beklenenden yüksek olduğu belirtilmelidir.

3- Öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerine güvenme durumlarına ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulardan edinilen sonuçlar aşağıda incelenmiştir. Öğrencilerin en çok % 73’lük bir oranla tarihi yer ve müzelere düzenlenen gezilere güvendikleri görülmektedir. Öğrenciler ikinci sırada % 72.2 oranında öğretmenlerin anlatmasına güvenirken bunu sırasıyla % 69.7 oranında televizyon, vcd, bilgisayar, resim, harita gibi ders araç gereçleri, % 66.6 oranında tarihsel belge ve kaynaklar

üzerinde çalışma, % 60.7 oranında ders kitapları izlemektedir. Tarihle ilgili destan, türkü ve halk hikayeleri üzerinde durma ile rol oynama, grup çalışması gibi öğrenci merkezli öğretim yöntemleri son sıralarda bulunmaktadır. Bu bulgularda dikkati çeken nokta; okul içinde başat rolünü koruyan ders kitabı ve öğretmenin güven verme oranlarının keyif verme oranlarından daha yüksek olduğudur.

4- Öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma durumlarına ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulardan edinilen sonuçlar aşağıda incelenmiştir. Öğrencilerin % 79.7'si tarih konulu filmlerden, % 77.6'sı okul dışı bir faaliyet olarak müzeler ve tarihi yerlere düzenlenen gezilerden, % 74.4'ü tarihle ilgili tv. belgesel ve programlarından keyif almaktadır. Bu bulgulara göre, öğrencilerin görsel tarihten hoşlandıkları söylenebilir. Bu sonuç tarih eğitiminin yönelimlerinde dikkate alınması gereken önemli bir husustur. Öğrenciler, aile ve çevredeki yetişkinlerin tarih anlatmasından % 63.9 oranında keyif alırken bunu sırasıyla tarihle ilgili destan, türkü ve halk hikayeleri, internette tarihle ilgili siteler ve son olarak da tarih konulu yazılı veya çizgi romanlar izlemektedir.

5- Öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerine güvenme durumlarına ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulardan edinilen sonuçlar aşağıda incelenmiştir. Öğrencilerin % 78.8'i müzeler ve tarihi yerlere, % 72.7'si tarihle ilgili tv. belgesel ve programlarına, % 62.3'ü tarih filmlerine güvendiklerini belirtmişlerdir. Elde edilen sonuçlardan güven konusunda da görseelliğin, görsel tarihin üstünlüğünü koruduğu söylenebilir. Öğrenciler aile ve çevredeki yetişkinlerin anlatmasına % 49.4 oranında güvenirken, bu konuda internetten tarihle ilgili sitelere, tarihle ilgili destan, türkü ve halk hikayelerine ve tarih konulu yazılı veya çizgi romanlara keyif almada olduğu gibi son üç sırayı vermişlerdir.

6- Öğrencilerin tarih ders kitaplarına ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulardan çıkarılan sonuçlar aşağıda incelenmiştir. Öğrenciler tarih ders kitapları, “mutlak doğruları, tarihi gerçekleri olduğu gibi yansıtmazlar” ifadesine % 18 oranında, “yazarların görüşlerinin etkisiyle yazılırlar” ifadesine % 30.4 oranında, “verdiği bilgiler tüm geçmişi kapsamamaktadır” ifadesine ise % 29 oranında katılmışlardır. Bu durumda öğrencilerin, tarih ders kitaplarının mutlak, kesin doğruları ve ayrıca geçmişin tümünü hiçbir etki altında olmadan saf bir şekilde yansıttığını düşündükleri söylenebilir.

7- Öğrencilerin tarih öğretmenlerine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulardan çıkarılan sonuçlar aşağıda incelenmiştir. Öğrenciler tarih öğretmenleri, “mutlak doğruları, tarihi gerçekleri olduğu gibi yansıtmazlar” ifadesine % 20.8 oranında, “hepsinin tarih hakkında farklı yorumları olabilir” ifadesine % 77.3 oranında, “verdiği bilgiler tüm geçmişi kapsamaz” ifadesine ise % 25.7 oranında katılmışlardır. Tarih öğretmenleriyle ilgili bulgulardan edinilen sonuca göre, öğrenciler, ders kitabı gibi tarih öğretmenin de mutlak doğruları ve geçmişin tümünü yansıttıklarını düşünmektedirler.

8- Öğrencilerin müzelerdeki tarihi malzemelere ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulardan çıkarılan sonuçlar aşağıda incelenmiştir. Öğrencilerin % 36.8’i “müzelerdeki geçmişi yansıtan sergiler, günümüzdeki bilinçli seçim ve kararların sonucu oluşturulmuştur” ifadesine, % 75.6’sı müzelerdeki malzemeler “insanların duygu ve değerlerine hitap eden geçmişten kalan eserlerdir” ifadesine, % 58.5’i ise müze malzemelerinin “tarih yazımında kaynak olarak değerleri vardır” ifadesine katılmışlardır. Öğrencilerin, müzelerdeki sergilerin geçmişi tam anlamıyla objektif olarak yansıtmayacağı ifadesine fazla katılmamakla birlikte son iki ifadeye katılım oranları olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bulgulardan öğrencilerin müzelerdeki malzemelerle ilgili görüşlerinin, tarih ders kitapları ve tarih öğretmenleriyle ilgili görüşlerinden daha olumlu sayılabileceği söylenebilir.

9- Öğrencilerin sözlü geleneklerdeki tarihsel temalara ilişkin görüşlerine dair bulgularla ilgili sonuçlar aşağıda sunulmuştur. Öğrencilerin % 78.5’i sözlü gelenekler “milletlerin kültürel değerleri hakkında bilgi veren eserlerdir” ifadesine, % 35.5’i “tarihi abartarak sunarlar” ifadesine, % 47.1’i ise “tarih yazımında kaynak olarak kullanılabilirler” ifadesine katılmışlardır. Bu bulgulardan öğrencilerin, sözlü geleneklerin tarihi abartarak sunmalarına fazla katılmamakla beraber, genel olarak görüşlerinin tarih ders kitapları ve tarih öğretmenleriyle ilgili görüşlerinden daha olumlu sayılabileceği söylenebilir.

10- Öğrencilerin, ailelerinin tarih anlatılarına ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulardan çıkarılan sonuçlar aşağıda incelenmiştir. Öğrenciler, “her ailenin tarih anlatımında yanlı tutumları olabilir” ifadesine % 43.8 oranında, “ailemin tarih görüşü okulda öğretilen tarih kadar bilimsel değildir” ifadesine ise % 76.8 oranında katılım göstermişlerdir.

11- Öğrencilerin sözlü tanıklıklara ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulardan çıkarılan sonuçlar aşağıda incelenmiştir. Öğrenciler sözlü tanıklıkların yazılı kaynaklar gibi taraflılık ve yanlılık problemleri olduğu ifadesine % 22.7 oranında, tarih yazımında kaynak olarak değerleriyle ilgili ifadeye ise % 38.9 oranında katılmışlardır. Bu bulgulara göre, öğrencilerin bilinci etkileyen diğer faktörlerde olduğu gibi sözlü tanıklıklarla ilgili görüşlerinin de olumsuz olduğu sonucuna varılabilir.

12- Öğrencilerin tarih konulu filmlerle ilgili görüşlerine dair bulgulardan çıkarılan sonuçlara göre, öğrenciler bu filmlerin yönetmenlerin görüşlerinin etkisiyle çekildiğine % 67.3 gibi yüksek sayılabilecek bir oranda, sanatsal niteliğine % 42.1 oranında, taraflı ve yanlı olabilirliğine ise % 42.6 oranında katılmışlardır. Bu filmlerin tarihi gerçekleri olduğu gibi yansıtmamaları ile ilgili ifade ise öğrencileri daha çok kararsız bırakmıştır. Bu ifadeye öğrencilerin % 32.2'si katılırken, % 41.2'si kararsız kalmış, % 26.6'sı ise katılmamıştır.

13- Öğrencilerin tarih konulu yazılı ve çizgi romanlara ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulardan çıkarılan sonuçlar aşağıda incelenmiştir. Öğrenciler, bu romanların yazar veya çizerlerinin görüşlerinin etkisiyle yazılma ve çizilmesine % 75.7 oranında katılmışlardır. Ancak öğrenciler bu romanların sanatsal niteliğiyle ilgili ifadeye % 61.2 oranında, taraflı ve yanlı olabilirliğiyle ilgili ifadeye % 58.4 oranında, tarihi gerçekleri olduğu gibi yansıtmamasıyla ilgili ifadeye ise % 60.9 oranında kararsızlık göstermişlerdir.

14- Öğrencilerin tarih metodolojisine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulardan çıkarılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur. Tarih bilincinin gelişiminde tarihin doğasının, yani tarihin nasıl bir bilim dalı olduğunun farkındalığı önemli bir yere sahiptir. Yine, öğrencilerin tarihi, tarih kitaplarını, popüler tarihi daha eleştirel değerlendirmelerinde metodoloji bilgisi önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin, tarihin doğasını yansıtan tarih metodolojisi ile ilgili ifadeler katılımları oldukça düşük düzeydedir. Öğrenciler, “geçmiş olup bitmiştir ve tarih, tarihçilerin geçmişle ilgili çalışmalarında elde ettikleri bir bilimdir” ifadesine %20.6 oranında, “tarih, fizik ve matematik gibi kesin doğrulara dayanan bir bilim değildir” ifadesine % 26.5 oranında, “tarih biliminin kaynakları olan belgeler gerçeklerin kesin kanıtı değildir” ifadesine % 16.9 oranında, “tarih biliminin ortaya koyduğu sonuçlar değişebilir niteliktedir” ifadesine % 19.8 oranında, “aynı belgeleri kullanan tarihçilerin hepsi farklı yorumları yapabilirler” ifadesine %29.9

oranında, “aynı tarihsel olay tarihçilerin hepsi tarafından farklı yorumlanabilir” ifadesine % 33.9 oranında, “tarihçilerin kullandığı belgeler, geçmişini aynen yansıtmaları için yeterli değildir” ifadesine % 22.8 oranında, “tarih biliminin yazımında yazılı olmayan kanıtlar da önemli malzemelerdir” ifadesine ise % 34.7 oranında katılmışlardır. Bu bulgulara göre, öğrencilerin tarih metodolojisi bilgileri yetersizdir. Bu durumun, genel eğitim anlayışının bilgiye dayalı olmasından ve tarih eğitiminin pragmatik amaçlar doğrultusunda yani disiplin dışı amaçlar için kullanılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

15- Okul türlerine göre, öğrencilerin tarih öğretmenleri ve müzelerdeki sergilerle ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Okul türlerine göre, tarih öğretmenleri ve müzelerdeki sergilerle ilgili boyutta normal lise öğrencileri daha olumlu görüş belirtmişlerdir. Okul türlerine göre, öğrencilerin okul içi ve dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma ve bu sunuluş biçimlerine güvenme, tarih ders kitapları, sözlü gelenekler, ailelerin tarih anlatısı, sözlü tanıklıklar, tarih konulu filmler, tarih konulu yazılı ve çizgi romanlar ve tarih metodolojisi ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Öğrencilerin görüşleri bu konularda birbirine yakındır. Genel anlamda öğrencilerin, tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili olarak görüşleri ortalamalarına bakıldığında normal lise öğrencilerinin meslek lisesi öğrencilerine göre daha olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Normal lise öğrencilerinin genel anlamda görüşlerinin ortalaması düşük olmakla birlikte meslek lisesi öğrencilerine göre daha olumlu görüş belirtmeleri, sosyal bilimlerle ilgili dersleri meslek lisesi öğrencilerine göre daha fazla görmelerinden kaynaklanabilir.

16- Cinsiyete göre, öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma ve bu sunuluş biçimlerine güvenme, okul dışı tarihin sunuluş biçimlerine güvenme, tarih öğretmenleri, sözlü tanıklıklar ve tarih metodolojisi ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Okul içi tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma ve bu sunuluş biçimlerine güvenme konusunda, tarih öğretmenleri, sözlü tanıklıklar ve tarih metodolojisi boyutlarında kız öğrencilerinin erkek öğrencilerine göre daha olumlu görüş bildirdikleri; okul dışı tarihin sunuluş biçimlerine güvenme konusunda ise erkek öğrencilerin kız öğrencilerine göre daha olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma, tarih ders kitapları, müzelerdeki sergiler, sözlü gelenekler, ailenin tarih anlatısı, tarih konulu filmler ve tarih

konulu yazılı ve çizgi romanlarla ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Genel anlamda kız öğrencilerin erkek öğrencilerine nazaran, tarih bilincini etkileyen faktörlere daha eleştirel ve tutarlı baktıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin eleştirel düzeyleri kararsızlık düzeyindedir.

17- Lise bölümlerine göre, öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerine güvenme, okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma ve bu sunuluş biçimlerine güvenme, tarih ders kitapları, tarih öğretmenleri, müze malzemeleri, sözlü tanıklıklar, tarih konulu filmler, yazılı ve çizgi tarih romanlar ve tarih metodolojisine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerine güvenme ve okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma ile ilgili görüşleri arasında farklılaşma bulunmasına rağmen farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre öğrencilerin bu konularda hemen hemen aynı düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin okul dışı tarihin sunuluş biçimlerine güvenmeleriyle ilgili görüşleri arasındaki farklılaşma sosyal bilimler bölümü öğrencilerinin, meslek bölümü öğrencilerine göre daha olumlu görüş bildirmelerinden; tarih ders kitaplarıyla ilgili görüşleri arasındaki farklılaşma türkçe-matematik, fen bilimleri ve yabancı dil bölümü öğrencilerinin, sosyal bilimler ve meslek bölümü öğrencilerinden daha olumlu görüş bildirmelerinden; tarih öğretmenleriyle ilgili görüşleri arasındaki farklılaşma, sosyal bilimler, türkçe-matematik ve fen bilimleri bölümü öğrencilerinin, meslek bölümü öğrencilerine göre daha olumlu görüş bildirmelerinden; müze malzemeleriyle ilgili görüşleri arasındaki farklılaşma fen bilimleri bölümü öğrencilerinin, meslek bölümü öğrencilerinden daha olumlu görüş bildirmelerinden; sözlü tarihsel tanıklıklarla ilgili görüşleri arasındaki farklılaşma, yabancı dil bölümü öğrencilerinin, türkçe- matematik ve meslek bölümü öğrencilerine göre daha olumlu görüş belirtmelerinden; tarih filmleri ile ilgili görüşleri arasındaki farklılaşma, fen bilimleri bölümü öğrencilerinin, sosyal bilimler, türkçe-matematik ve meslek bölümü öğrencilerine göre daha olumlu görüş belirtmelerinden; yazılı ve çizgi tarih romanları ile ilgili görüşleri arasındaki farklılaşma, fen bilimleri bölümü öğrencilerinin, türkçe-matematik ve meslek bölümü öğrencilerine göre daha olumlu görüş belirtmelerinden; tarih metodolojisi ile ilgili görüşleri arasındaki farklılaşma ise, fen bilimleri ile yabancı dil bölümü öğrencilerinin, sosyal bilimler, türkçe-matematik ve meslek bölümü öğrencilerine göre daha olumlu görüş belirtmelerinden

kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma, sözlü gelenekler ve ailenin tarih anlatısı ile ilgili görüşleri arasında ise anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.

18- Annelerin eğitim düzeyine göre, öğrencilerin okul içi tarihin sunum biçimlerine güvenme, müzelerdeki sergiler ve ailelerin tarih anlatısı ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Annelerin eğitim düzeyine göre, öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerine güvenmeleriyle ilgili görüşleri arasındaki farklılaşma, annesi yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilerin, annesi okur-yazar olmayan ile ilkökul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha olumlu görüş belirtmelerinden; müze malzemeleriyle ilgili görüşleri arasındaki farklılaşma, annesi yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilerin, annesi okur-yazar olmayan ile ilkökul, ortaokul, lise ve dengi okul mezunu olan öğrencilere göre daha olumlu görüş belirtmelerinden; ailelerin tarih anlatılarıyla ilgili görüşleri arasındaki farklılık ise annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin, annesi yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Annelerin eğitim düzeyine göre, öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma, okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma ve bu sunuluş biçimlerine güvenme, tarih ders kitapları, tarih öğretmenleri, sözlü gelenekler, sözlü tanıklıklar, tarih konulu filmler, yazılı ve çizgi tarih romanlar ve tarih metodolojisine ilişkin görüşlerinin arasında ise anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

19- Babaların eğitim düzeyine göre, öğrencilerin tarih ders kitapları, müzelerdeki sergiler, sözlü gelenekler, ailenin tarih anlatısı, sözlü tanıklıklar ve tarih metodolojisi boyutundaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Babaların eğitim düzeyine göre öğrencilerin tarih ders kitaplarıyla ilgili görüşleri arasındaki farklılaşma, babası yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilerin, babası ilkökul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha olumlu görüş belirtmelerinden; müze malzemeleriyle ilgili görüşleri arasındaki farklılaşma, babası yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilerin, babası ilkökul, ortaokul, lise ve dengi okul mezunu olan öğrencilere göre daha olumlu görüş belirtmelerinden; sözlü geleneklerdeki tarih temalarıyla ilgili görüşleri arasındaki farklılaşma babası yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilerin, babası ilkökul, ortaokul, lise ve dengi okul mezunu olan öğrencilere göre daha olumlu görüş belirtmelerinden; ailelerin tarih

anlatılarıyla ilgili görüşleri arasındaki farklılaşma, babası ilkokul, ortaokul, lise ve dengi okul mezunu olan öğrencilerin, babası yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha olumlu görüş belirtmelerinden; tarih metodolojisi ile ilgili görüşleri arasında farklılaşma ise, babası yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilerin, babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin sözlü tarihsel tanıklıklarla ilgili görüşleri arasında farklılaşma bulunmasına rağmen farklılığın nereden kaynaklandığına dair yapılan Tukey testine göre öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Babaların eğitim düzeyine göre, öğrencilerin okul içi ve dışı tarihin sunulmuş biçimlerinden keyif alma ve bu sunulmuş biçimlerine güvenme, tarih öğretmenleri, tarih konulu filmler ve yazılı ve çizgi tarih romanlar ile ilgili görüşleri arasında ise anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir.

20- Ailelerin gelir düzeyine göre, öğrencilerin okul içi tarihin sunulmuş biçimlerine güvenme, tarih ders kitapları, müzelerdeki sergiler, sözlü gelenekler, tarih filmleri ve tarih metodolojisi ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Ailelerin gelir düzeyine göre öğrencilerin okul içi tarihin sunulmuş biçimlerine güvenmeleriyle ilgili görüşleri arasında farklılık bulunmasına rağmen yapılan Tukey testinde herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Ailelerin gelir düzeyine göre öğrencilerin tarih ders kitaplarıyla ilgili görüşleri arasındaki farklılık, ailesinin geliri 2 milyar üstü olan öğrencilerin, ailesinin geliri 300 milyon-500 milyon arası olan öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmelerinden; müze malzemeleriyle ilgili görüşleri arasındaki farklılık, ailesinin geliri 500 milyon-1 milyar arası, 1milyar-1.5 milyar arası ve 1.5 milyar-2 milyar arası olan öğrencilerin, ailesinin geliri 300 milyon-500 milyon arası olan öğrencilerden, ayrıca ailesinin gelir düzeyi 1.5 milyar-2 milyar arası olan öğrencilerin, ailesinin geliri 300 milyondan az olan ile 500 milyon-1 milyar arası ve 2 milyar üstü olan öğrencilerden daha olumlu görüş bildirmelerinden; sözlü geleneklerdeki tarih temalarıyla ilgili görüşleri arasındaki farklılık, ailesinin geliri 1milyar-1.5 milyar arası olan öğrencilerin, ailesinin geliri 300 milyondan az olan öğrencilerden daha olumlu görüş bildirmelerinden; tarih filmleri ile ilgili görüşleri arasındaki farklılık, ailesinin geliri 1.5 milyar-2 milyar arasında olan öğrencilerin, ailesinin geliri 300 milyon-500 milyon arası ile 1milyar-1.5 milyar arası olan öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmelerinden; tarih metodolojisi ile ilgili görüşleri

arasındaki farklılık ise ailesinin gelir düzeyi 500 milyon-1 milyar arası, 1milyar-1.5 milyar arası ve 1.5 milyar-2 milyar arası olan öğrencilerin ailesinin gelir düzeyi 300 milyondan az olan öğrencilerden ve yine ailesinin gelir düzeyi 500 milyon-1 milyar arası ile 1milyar-1.5 milyar arası olan öğrencilerin, ailesinin geliri 300 milyon-500 milyon arası olan öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Ailelerin gelir düzeyine göre, öğrencilerin okul içi tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma, okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma ve bu sunuluş biçimlerine güvenme, tarih öğretmenleri, ailenin tarih anlatısı, sözlü tanıklıklar, yazılı ve çizgi tarih romanlar ile ilgili görüşlerinin arasında ise anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

21- Evdeki tahmini kitap sayısına göre, okul içi tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma ve bu sunuluş biçimlerine güvenme, okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma, tarih ders kitapları, tarih öğretmenleri, sözlü gelenekler, ailenin tarih anlatısı, tarih filmleri ve tarih metodolojisi ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Evdeki tahmini kitap sayısına göre öğrencilerin okul içinde tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma ve bu sunuluş biçimlerine güvenme ile ilgili görüşleri arasındaki farklılık, evinde 51-200 arası ile 201-500 arası kitap olan öğrencilerin, evinde 11-50 arasında kitap olan öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmelerinden; okul dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif alma ile ilgili görüşleri arasındaki farklılık, evinde 51-200 arası ile 201-500 arası kitap olan öğrencilerin, evinde 0-10 arasında kitap olan öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmelerinden; tarih ders kitaplarıyla ilgili görüşleri arasındaki farklılık, evinde 201-500 arası kitap olan öğrencilerin, evinde 11-50 arasında kitap olan öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmelerinden; tarih öğretmenleriyle ilgili görüşleri arasındaki farklılık, evinde 201-500 arası ile 500'den çok kitap olan öğrencilerin, evinde 11-50 arasında kitap olan öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmelerinden; sözlü geleneklerdeki tarih temalarıyla ilgili görüşleri arasındaki farklılık, evinde 201-500 arası ile 500'den çok kitap olan öğrencilerin, evinde 0-10 arasında kitap olan öğrencilerden ve yine evinde 500'den çok kitap olan öğrencilerin, evinde 11-50 arası kitap olan öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmelerinden; ailelerin tarih anlatılarıyla ilgili görüşleri arasındaki farklılık, evinde 0-10 arası kitap olan öğrencilerin, evinde 51-200 arası, 201-500 arası ve 500'den çok kitap olan öğrencilerden, evinde 11-50 arası kitap olan öğrencilerin, evinde 201-500 arası ve 500'den çok kitap olan öğrencilerden ve evinde 51-200 arası

kitap olan öğrencilerin, evinde 500'den çok kitap olan öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmelerinden; tarih filmleri ile ilgili görüşleri arasındaki farklılık, evinde 201-500 arası kitap olan öğrencilerin, evinde 0-10 arası kitap olan öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmelerinden; tarih metodolojisi ile ilgili görüşleri arasındaki farklılık ise evinde 51-200 arası kitap olan öğrencilerin, evinde 0-10 arası kitap olan öğrencilerden ve evinde 201-500 arası ve 500'den fazla kitap olan öğrencilerin, evinde 0-10 ve 11-50 arası kitap olan öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Evdeki tahmini kitap sayısına göre, öğrencilerin okul dışı tarihin sunulmuş biçimlerine güvenme, müze malzemeleri, sözlü tanıklıklar, yazılı ve çizgi tarih romanlar ile ilgili görüşlerinin arasında ise anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

22- Öğrencilerin okul türlerine, cinsiyete, okudukları bölümlere, babalarının eğitim düzeyine, ailelerinin ortalama net aylık gelirine ve tahmini hesapla evlerindeki kitap sayısına göre, tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Okul türlerine göre normal lise öğrencilerinin lehine; cinsiyete göre ise kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Lise bölümlerine göre farklılık, sosyal bilimler, türkçe-matematik, fen bilimleri ve yabancı dil bölümleri öğrencilerinin, meslek bölümleri öğrencilerinden daha olumlu görüş bildirmelerinden; babaların eğitim düzeyine göre farklılık, babası yüksek okul ya da üniversite mezunu olan öğrencilerin, babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre ve babası lise ve dengi okul mezunu olan öğrencilerin, babası ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha olumlu görüş belirtmelerinden; ailelerin gelir düzeyine göre farklılık, ailesinin geliri 500 milyon-1 milyar arası, 1 milyar-1.5 milyar arası ve 1.5 milyar-2 milyar arası olan öğrencilerin, ailesinin geliri 300 milyon-500 milyon arası olan öğrencilerden ve ailesinin geliri 1.5 milyar-2 milyar arası olan öğrencilerin, ailesinin geliri 300 milyondan daha az olan öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmelerinden; evdeki tahmini kitap sayısına göre farklılık, evinde 201-500 arası ile 500'den çok kitap olan öğrencilerin, evinde 11-50 arasında kitap olan öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Annelerin eğitim düzeyine göre ise öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlerle ilgili toplam görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Her halükarda öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörlere ilgili toplam görüşlerinin ortalaması (3.2219) kararsızlık düzeyindedir.

23- Öğrencilerin tarih metodolojisine ilişkin görüşleriyle okul içi ve dışı tarihin sunuluş biçimlerinden keyif almaya, bu sunuluş biçimlerine güvenmeye ve tarih bilincini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına dair bulgulardan çıkarılan sonuçlara göre, öğrencilerin tarih metodolojisine ilişkin görüşleri ile tarih ders kitaplarına, tarih öğretmenlerine ve sözlü tanıklıklara ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler; okul içinde ve dışında tarihin sunuluş biçimlerinden keyif almaya ve bu sunuluş biçimlerine güvenmeye ve sözlü geleneklerdeki tarihsel temalara ilişkin görüşleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin tarih metodolojisine ilişkin görüşleri ile müzelerdeki sergilere, ailenin tarih anlatısına, tarih konulu filmlere ve tarih konulu yazılı ve çizgi romanlara ilişkin görüşleri arasında herhangi anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin tarih metodolojisi düzeyleri ile okul içinde ve dışında tarihten keyif alma ve güvenme durumları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki; öğrencilerin tarih metodolojisi düzeyi arttıkça gerek okul içi ve gerekse okul dışı tarihin sunumlarını hem keyif verici hem de güvenilir bulmamaları anlamına gelir. Öğrencilerin tarih metodolojisi düzeyleri ile tarih ders kitapları, tarih öğretmenleri ve sözlü tanıklıklar ile ilgili görüşleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki; öğrencilerin tarih metodolojisi düzeyleri arttıkça bu sayılan faktörleri daha bilinçli ve eleştirel değerlendirebilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin tarih metodolojisi düzeyleri ile müzelerdeki sergiler, ailenin tarihe bakışı, tarih filmleri ve tarih konulu yazılı ve çizgi romanlar ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olmaması ve sözlü geleneklerle ilgili görüşleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olması ise bilgi toplama araçlarının sınırlılıklarıyla ilgili olabilir.

Genel sonuç olarak denilebilir ki öğrenciler, okul içi tarih sunumlarını daha çok güvenilir; okul dışı tarih sunumlarını ise daha çok keyif verici bulmaktadırlar. Tarih eğitiminin büyük oranda ezbere dayanması, görselliği ve insan unsurunu ikinci plana atması bu sonuçlarda etken olmuştur. Öğrencilerin tarih bilincinin şekillenmesinde bu sunumlar içinde görsel tarihin önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, tarih bilincini etkileyen faktörler ve bunların sunumları ile ilgili görüşleri ortalamaları genelde kararsızlık düzeyindedir. Yani öğrencilerin bu faktörlerle ilgili eleştirel ve tutarlı görüşleri bulunmamaktadır. Ayrıca öğrencilerin tarih metodolojisi ile ilgili yeterlilikleri de çok düşüktür.

6.2. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıda tarih müfredat programları, tarih ders kitapları, tarih öğretmenleri ve tarih öğretmenliği programları ile ilgili çeşitli önerilerde bulunulacaktır.

6.2.1. Okul tarih programlarına ilişkin öneriler

Öğrencilerde sağlıklı bir tarih bilincinin geliştirilmesi için her şeyden önce tarih müfredat programlarında önemli değişikliklere gidilmesi gerekmektedir. Halihazırdaki müfredat programı sadece pragmatik amaçlar doğrultusunda öğrenciyi biçimlendirmeyi öngörmektedir, yani tarih, disiplin dışı, sosyal amaçlar için kullanılmaktadır.¹ Bu sebeple de yoğun bilgi içeriği öğrenciyi pasif bir duruma sokmaktadır. Müfredat programı, tarihi öğrenci için sadece ulusal kimlik ve sosyalleşme aracı olarak bilgi açısından ele almakla onun kişisel yetenek ve becerilerinin gelişimini engellemektedir. Müfredat programları konusunda gelişmiş Batı tarih programları örnek olarak alınabilir. Tarih programlarında sadece pragmatik amaçlar değil aynı zamanda Batı'da olduğu gibi hem tarihin üretiminde merkezi önemi olan hem de geçmiş yansıtan yazılı ve görsel kaynakların analizini içeren, beceri ve yetenek gelişimini öngören disiplin içi amaçlar konularak öğrencilerde eleştirel tarih bilincinin geliştirilmesi hedeflenmelidir. Ayrıca yerel tarih ve sözlü tarih uygulamalarına yer verilmesi öğrencilerin tarihin doğasını anlamalarında önemli bir role sahiptir. Önemli sorunlardan birisi çağdaş tarihin eksikliği ile ilgilidir. Çünkü günümüzde öğrencilerin tarih bilincini etkileyen faktörler, kuramsal biçimde aktarıldığı gibi özellikle medya ile çok geniş bir yelpazeye yayılmıştır. Bu etkenlerin analizi için konuyla ilintileri olması gerekmektedir. Halbuki müfredat programları maalesef 20. yüzyılın ikinci yarısına hiç değinmemektedir. Çağdaş tarihin sunumu, bu kesiti yansıtan film, belgesel, gazete vs. analizi için fırsat doğuracaktır. Müfredat programları ayrıca tarihi çevre ve müze gezileri için de önemli bir yer ayırmalıdır. Öğrencilerin tarihi çevre ve müzelere yapılan gezilerle daha canlı ve somut tarihle karşılaşmaları ve buralarda yapacakları aktivitelerle hem kaynak bilgisini geliştirmeleri hem de miras eserlerimize karşı olumlu tutumlarının geliştirilmesi sağlanabilir. Her ne kadar bu sayılanlar derslerin işlenişi için fazla zaman gerektirmekteyse de müfredat programlarının konuların işlenişi için esnek bir yapı

¹ Bu konuda bkz. Dursun Dilek, *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünme Gelişimi*, Ankara 2001.

oluşturması ile bu giderilebilir. Müfredat programlarının öğretmen ve öğrencilere belirtilen becerileri geliştirecek zaman ve hareket serbestliğini sağlaması açısından esnek olması önemlidir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının belirtilen amaçlar doğrultusunda analiz edilmesi için yeterli sayıda yazılı ve görsel kaynak koleksiyonu oluşturarak bunları okullara dağıtması çok uygun olacaktır.

6.2.2. Tarih Ders Kitaplarına İlişkin Öneriler

Ders kitapları, yukarıda müfredat programları kısmında belirtilen önerilere paralel biçimde yeniden hazırlanmalıdır. Bu manada günümüz müfredatına bağlı olarak çok sayıda ama birbirini tekrarlayan ders kitaplarının yerine² farklı perspektifler sunan ders kitaplarının hazırlanması ve okutulması tarih bilinci açısından önemlidir. Ders kitaplarının, öğretmenlerle birlikte öğrencinin tarih bilincini belirleyen bir otoriter belirleyici olmaktan çıkarılarak öğrencinin kendi tarih bilincini geliştirmesi için ona çeşitli perspektifler sunan ve temel beceriler ile yetenekler kazandıran rehber olmaları çok önemlidir. Yeni tarih anlayışına göre hazırlanacak ders kitaplarında sadece bilgi verici metinler değil, aynı zamanda birincil ve ikincil kaynaklardan da parçalar konmalıdır. Bu parçalar özellikle Osmanlı döneminden kalan birincil kaynaklar, öğrencinin seviyesine göre basitleştirilerek ve günümüz harflerine aktararak kullanılabilir. Ancak bu kaynakların amaca uygun olarak kullanılabilmesi kısaca sorgulama temelli tarih öğretimi için bunlara yönelik eleştirel sorular konmalıdır. Ders kitapları bu kaynakları sadece metni tamamlamak açısından değil, öğrencinin tarih anlayışını geliştirme işlevi açısından, çeşitli perspektifler sunma açısından ele alınmalıdır. Bunun için aynı konuda birbiriyle çelişen kaynaklar, tarihin doğasının kavratılması açısından daha faydalı olacaktır. Hatta ikincil kaynaklar olarak günümüz tarihçilerinin birbiriyle çelişen eser ve görüşlerinin öğrencilere sunularak tartışma ortamlarının yaratılması ve tarihin göreceliliğinin öğrencilere kavratılması yerinde olacaktır. Ayrıca ders kitapları konularla ilgili çeşitli resim, fotoğraf, grafik vb. görsellik içermelidir. Ancak bunlar da metni teyid etmekten ziyade öğrenciye farklı perspektifler sunan ve ona analiz ve sorgulama imkanı veren bir tarzda olmalıdır.³

² Yücel Kabapınar, “Geleneksel ve Çağdaş Tarih Öğretmeni: Türkiye ve İngiltere Örneği”, *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, (İzmir 1999), s. 248

³ Bu konuda öneriler için ayrıca şu kaynaklar da temel olarak alınmıştır. Yücel Kabapınar, “Geleneksel ve Çağdaş Tarih Öğretmeni: Türkiye ve İngiltere Örneği”, *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11,

6.2.3. Tarih Öğretmenlerine İlişkin Öneriler

Müfredat programının ve ders kitaplarının belirtilen şekilde hazırlanması öğrencilerin sağlıklı ve eleştirel bir tarih bilinci edinmeleri için yeterli değildir. Bu konuda tarih öğretmenlerinin çok önemli rolleri vardır. Öğretmenlerin müfredat ve ders kitaplarında yansıtılacak yeni tarih anlayışını tamamlamak ve uygulamak için iyi bir formasyon almış olmaları gereklidir. Öğretmenin yeni tarih anlayışındaki rolü sınıfta bilgiyi sağlama ve öğrencinin tarih bilincini oluşturma değil, öğrenciye kendi tarih görüşünü oluşturma için ona rehberlik etmesidir. Öğretmeni daha zor ve yorucu bir görev beklemektedir. Çünkü öğretmenin, öğrencilerin beceri ve yeteneklerinin gelişimini bireysel ve grupsal olarak bir süreç halinde sıkı sıkıya izlemesi gerekecektir. Yeni tarih anlayışında öğretmenin yazılı ve görsel kaynak analizleri, tarihsel sorgulama gibi öğretim yöntemleri ile sözlü ve yerel tarih konuları, tarihi çevre ve müze gezileri gibi okul dışı tarih konularında uzmanlaşması gereklidir. Bu konuda hâlihazırdaki öğretmenlere hizmetiçi kurslarla eğitim verilmesi uygun olur.

6.2.4. Tarih Öğretmenliği Müfredat Programına İlişkin Öneriler

Yeni tarih anlayışında belirtildiği gibi öğretmenlerin başat rolü vardır. Çünkü bu beceriler kendiliğinden kazanılan beceriler değil, öğrenilen ve öğretilen becerilerdir. Yeni yetişecek öğretmenlerin bu açıdan yeterlilikleri gelecek açısından çok önemlidir. Bunun için öğretmen yetiştiren Eğitim fakültelerindeki tarih öğretmenliği bölümlerinin müfredat yapısının da değişmesi büyük önem arz etmektedir. Okul tarih programlarına paralel olarak tarih öğretmenliği müfredat programlarına tarih metodolojisi çerçevesinde yazılı ve özellikle film, belgesel gibi görsel kaynak analizleri, sözlü ve yerel tarih, tarihi çevre ve müze gezileri gibi konuları içeren derslerin konulması çok faydalı olacaktır. Bu sadece lisans programı ile sınırlı kalmayıp yüksek lisans ve doktora dersleri için de göz önüne alınmalıdır. Ayrıca alan çalışmalarında belirtilen konularla ilgili öğrencilere çalışmalar yaptırılması uygun olacaktır.

KAYNAKÇA

- Afanasiev, V.; *Felsefenin ilkeleri*, İstanbul 1990.
- Akarsu, Bedia; *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, İstanbul 1987.
- Akça, Kemal “Folklorda Milli Terbiye”, *Uluslararası Folklor ve Halk Edebiyatı Semineri Bildirileri 27-29 Ekim 1975 Konya*, (Ankara 1976), s. 10-33.
- Akdağ, Mustafa; *Türk Halkının Dirlik ve Düzenlik Kavgası, Celali İsyanları*, Ankara 1975.
- Akı, Niyazi; *Türk Tiyatro Edebiyatı Tarihi I, Başlangıcından Cumhuriyet Devrine Kadar*, İstanbul 1989.
- Akpınar, Turgut; *Türk Tarihinde İslâmiyet*, İstanbul 1994.
- Akurgal, Ekrem “Tarih İlmi ve Atatürk”, *Bellekten*, XX/80 (Ankara 1956) s.571-584.
- Akyol, Tuba; “Karaoğlan Felsefesi: Savaş ve Seviş” *Milliyet Gazetesi*, (5 Ekim 2003), s. 17.
- Alemdar, İlhan; “Boğazkesen” *Tarih ve Roman*, (Der. Bahriye Çeri), (İstanbul 2001), s. 102-105.
- Alkan, Türker; *Siyasal Bilinç ve Toplumsal Değişim, Siyasal Bilincin Gelişmesinde Ailenin, Okulun ve Toplumsal Sınıfların Etkisi*, Ankara 1989.
- Alparslan, Onur "Alpin"; “Manga Tarihinden Notlar”, *Çizgili Hayat Kılavuzu, Kahramanlar, Dergiler ve Türler*, (Der. Levent Cantek), (İstanbul 2004), s. 434-439.
- _____; “Geçmişten Günümüze Manga Tarihi”, http://www.anime.gen.tr/tarih_manga1.html 20.04.2003.
- And, Metin; *Cumhuriyet Dönemi Türk Tiyatrosu (1923-1983)*, Ankara 1983.
- _____; “Türk Tiyatrosunda Tarihi Oyunlar ve Bunların Yazılış Gerekçeleri”, *VII.Türk Tarih Kongresi (Ankara:25-29 Eylül 1970), II.Cilt*, (Ankara 1973), s. 768-773.
- _____; *Başlangıcından 1983'e Türk Tiyatro Tarihi*, İstanbul 2004.
- _____; *Meşrutiyet Döneminde Türk Tiyatrosu (1908-1923)*, Ankara 1971.
- Anderson, Carol- Moore, Ann; “Making History Happen Outside the Classroom” *Teaching History*, (Edited by. Hilary Bourdillon), (London 1994), s. 196-208.

Angvik, Magne- Borries, Bodo Von; *Youth and History A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescent, Vol. A: Description*, Hamburg 1997.

_____ ; *Youth and History A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescent, Vol. B: Documentation*, Hamburg 1997.

Argunşah, Mustafa; "Tahrip Edilen Türk Tarihi ve Bir Türkü", *Milli Folklor*, 2/13, (Bahar 1992), s. 18-21.

Armağan, Mustafa; *Osmanlı İnsanlığın Son Adası*, İstanbul 2003.

Armaner, Neda; *Din Psikolojisine Giriş*, Cilt 1, Ankara 1980.

Artut, Kazım; *Sanat Eğitimi, Kuramları ve Yöntemleri*, Ankara 2002.

Asena, Orhan; "Tiyatro Tarihten Ne Alır?", *Kültür*, 102, (Kasım-Aralık 1993), s. 50-51.

_____ ; "Tarihe Doğru Yaklaşmak", *Kültür*, 97, (Ocak-Şubat 1993), s. 20-21.

_____ ; "Tarihten Sahneye", *Devlet Tiyatrosu Aylık Sanat Dergisi*, 21, (Ekim 1963), s. 2-3.

_____ ; "Hürrem Sultanı Sunarken", *Devlet Tiyatrosu Aylık Sanat Dergisi*, 4, (Ocak-Şubat 1959), s. 14-16.

Asiltürk, Baki; *Osmanlı Seyyahlarının Gözüyle Avrupa*, İstanbul 2000.

_____ ; "Türk Edebiyatında Gezi Kitapları Bibliyografyası", *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, 2, (İstanbul 2000), s. 209-240.

Aslan, Erdal; *Çağdaş Tarih Öğretiminin Yeri ve Sorunları*, (Dokuz Eylül Üniversitesi Basılmamış Doktora Tezi), İzmir 1998.

Assmann, Jan; *Kültürel Bellek, Eski Yüksek Kültürlerde Yazı, Hatırlama ve Politik Kimlik*, (Çev. Ayşe Tekin), İstanbul 2001.

Ata, Bahri; *Tarih Öğretimine Bilimsel problem Çözme Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Bir Model*, (Gazi Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 1998.

_____ ; *Müzelerle ve Tarihi Mekanlarla Tarih Öğretimi: Tarih Öğretmenlerinin "Müze Eğitimi" İlişkin Görüşleri*, (Gazi Üniversitesi Basılmamış Doktora Tezi), Ankara 2002.

_____ ; “İsmayil Hakkı Baltacıoğlu ve Tarih Öğretimi”, *Türk Kültürü*, XXXVIII/450, (Ekim 2000), s. 590-602.

_____ ; “Tarih Derslerinde “Dökümanlarla Öğretim” Yaklaşımı”, *Türk Yurdu*, 22/175, (Ankara 2002), s. 80-86.

Atagök, Tomur; “Yaşayan Müze ve Eğitim” *Sanat Dünyamız*, 71, (İstanbul 1999), s. 223-227.

Ataseven, Haluk Şevket; “Yapısal Dramaturgi ve Genç Osman”, *Hürriyet Gösteri*, 74, (Ocak 1987), s. 50-51.

Atay, Simber; “Fotoğraf ve Tarih Bilinci”, <http://www.fotografya.gen.tr/issue-7/simber.html> 10.10.2004.

Aydın, İsmail; *Türkiye’de Ders Kitapları ve Tarih Ders Programları (Ön Rapor)*, Ankara 1997.

Aydın, Suavi; *Kültür-Kimlik Modelleri Açısından Türk Tarih Yazımı*, (Hacettepe Üniversitesi Basılmamış Doktora Tezi), Ankara 1997.

_____ ; “Türkiye’de Müzeler ve Müzecilik”, *Birgün*, (18 Mayıs 2004), s. 12.

Aysevener, Kubilay; *Collingwood’un Tarih Felsefesi*, Ankara 2001.

Aytaş, Gıyasettin; “Batılılaşma Maceramızda Türk Romanına Yansıyan Tipler –II-”, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22/ 3, (Ankara 2002), s. 199-220.

_____ ; “Okullarda Drama ve Tiyatro Eğitimi”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 4/37, (Ankara 2003), s. 13-15.

Balcılar, Ersun; *Tarih Öğretiminde ‘Başkaları’ ve Türkiye’deki Uygulamaları*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İzmir 1997.

Balkaya, Aydın; *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Tarihsel Kanıtların Etkililiği* (Marmara Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul 2002.

Baltacıoğlu, İsmail Hakkı; *İçtimai Mektep*, Ankara 1942.

Banarlı, Nihad Sami; *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi I, Destanlar Devrinden Zamanımıza Kadar*, İstanbul 1998.

Barthold, Vassilij Viladimiroviç; *Asya’nın Keşfi, Rusya’da ve Avrupa’da Şarkiyatçılığın Tarihi*, (Çev. Kaya Bayraktar, Ayşe Meral), İstanbul 2000.

Barzun, Jacques-Graff, Henry F.; *Modern Araştırmacı*, (Çev. Fatoş Dilber), Ankara 2001.

Başkan, Seyfi; “Şehit Hasan Rıza Osmanlı Savaşlarının Ressamı”, *Türkiye’de Sanat*, 40, (Eylül/Ekim 1999), s. 50-57.

_____ ; “Resimde Duyarlılık ve Abartma”, *Türkiye’de Sanat*, 41, (Kasım/Aralık 1999), s. 48-51.

Baştuğ, Hasan; *Kırıkkale İl merkezi lise ve dengi okullarında tarih dersine yönelik öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi* (Gazi Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) Kırıkkale 1996.

Baykara, Tuncer; *Tarih Araştırma ve Yazma Metodu*, İzmir 1995.

Baymur, Feriha; *Genel Psikoloji*, İstanbul 1994.

Bayrak, Mehmet; *Öyküleriyle Halk Anlatı Türküleri (İnceleme-Antoloji)*, Ankara 1996.

Bédarida, François; “Tarihsel Pratik ve Sorumluluk” *Tarihçinin Toplumsal Sorumluluğu*, (Çev. Ali Tartanoğlu-Suavi Aydın), (Ankara 2001), s. 9-15.

Behar, Büşra Ersaanlı; *İktidar ve Tarih, Türkiye’de “Resmi Tarih” Tezinin Oluşumu (1929-1937)*, İstanbul 1992.

Benlisoy, Foti-Benlisoy, Stefo; “Milliyetçi Tarihyazımı ve “Azgelişmişlik Bilinci”: Yunan Tarihyazımında Geçmiş Algılar”, *Toplum ve Bilim*, 91, (Kış 2001-2002), s. 242-279.

Berktaş, Halil; *Cumhuriyet İdeolojisi ve Fuat Köprülü*, İstanbul 1983.

_____ ; “Tarih Çalışmaları” *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, 9, İstanbul 1983, s. 2456-2474.

Bernheim, E; *Tarih İlmine Giriş Tarih Metodu ve Felsefesi*, (Çev. M.Şükrü Akkaya), İstanbul 1936.

Beşikçi, Mehmet; “I. Dünya Savaşı ve Savaş Karşıtlığı: Batı Cephesinde Yeni Bir Şey Yok”, *Tarih ve Toplum*, 38/227, (Kasım 2002), s. 31-35.

Bıçak, Ayhan; “Kant’ın Tarih Anlayışında Tarih Bilincinin Yeri”, *Felsefe Dünyası*, 16, (Yaz 1995), s. 56-74.

_____ ; *Tarih Bilimi*, İstanbul 1999.

_____ ; “Tarih Bilinci”, *Felsefe Dünyası*, 20, (Bahar 1996), s. 46-58.

_____ ; “Cevdet Paşa’nın Tarih Bilinci”, *Ahmet Paşa, Vefatının 100. Yılına Armağan*, (Ankara 1997), s. 17-64.

_____ ; “Tarih Biliminde Tarih Bilincinin Yeri”, *Toplumsal Tarih*, 6/32, (Ağustos 1996), s. 54-57.

_____ ; *Tarih Düşüncesi I, Tarih Düşüncesinin Oluşumu*, İstanbul 2004.

_____ ; *Tarih Düşüncesi III, Tarih Felsefesinin Oluşumu*, İstanbul 2004.

Bilen, Mürüvvet; “Ailede Toplumsallaşma” *Aile ve Eğitim*, (Ankara 1996), s. 62-74.

“Bilinç” <http://www.felsefe.ekibi.com> 20.04.2003.

Binark, Mutlu; “Neden Japon Popüler Kültürü? Neden Manga” *Çizgili Hayat Kılavuzu, Kahramanlar, Dergiler ve Türler*, (Der. Levent Cantek), (İstanbul 2004), s. 429-452.

Binyazar, Adnan *Halk Anlatıları*, İstanbul 2003.

Birinci, Gökhan; “Atatürk Dönemi Basın Fotoğrafçılığının Toplumdaki Yansımaları”, *Fotografya*, 4, <http://www.fotografya.gen.tr/issue-4/gokhan.html> 13.09.2004 .

Birinci Sözlü Tarih Atölyesi Kayıtları, 6-7 Haziran 1993, (Editör: Neşe Erdilek Tunçay), İstanbul 1993.

Bobaroğlu, Metin; “Tarih Bilinci ve Kimlik Sorunu”, *Us, Düşün ve Ötesi, Tarih Bilinci ve Kimlik Sorunu Sayısı*, 8, (Bahar 2003), s. 22-24.

Boguslavsky / Karpuşin / Rakitov / Çertikin / Ezrin, *Diyalektik ve Tarihsel Materyalizmin Alfabetesi*, Ankara 2001.

Bolay, Süleyman Hayri; “Kur’an’ı Kerim’in Tarihe Bakışı”, *Türk Kültürü Araştırmaları*, XXIII/1-2, (Ankara 1985), s. 149-152.

_____ ; “Filozofların Tarih Görüşleri”, *Fırat Üniversitesi Tarih Metodolojisi ve Türk Tarihinin Meseleleri Kollokyumu 21-26 Mayıs 1984 Bildiriler*, (Elazığ 1990), s. 9-23.

Boratav, Pertev Naili; *Folklor ve Edebiyat 1*, İstanbul 1982.

_____ ; *Folklor ve Edebiyat 2*, İstanbul 1991.

_____ ; *Halk Hikayeleri ve Halk Hikayeciliği*, İstanbul 1988.

_____ ; *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*, İstanbul 1995

Borries, Bodo Von; “Do Teachers and Students Attend The Same Lessons ?”, *The State of History Education in Europe, Challenges and Implications of the “Youth and History” – Survey*, (Edited by Joke van der Leeuw-Roord), (Hamburg 1998), s. 103-118.

_____ ; “What Were We Looking For And What Did We Find? Interesting Hypotheses, Methods and Results of the Youth and History Survey”, *The State Of History Education in Europe*, (Hamburg 1998), s. 15-51.

Braudel, Fernand; *Tarih Üzerine Yazılar*, (Çev. Mehmet Ali Kılıçbay), Ankara 1992.

Budak, Selçuk; *Psikoloji Sözlüğü*, Ankara 2003

Buğra, Tarık; *Bu Çağın Adı*, İstanbul 1990.

Buket Uzuner’le Yapılan Röportaj,

http://www.turkiyeonline.com/roportajlar/kitap/buket_uzuner.php?album_id 02.06.2004

Burke, Peter; *Afişten Heykele Minyatürden Fotoğrafa Tarihin Görgü Tanıkları*, (Çev. Zeynep Yelçe), İstanbul 2003.

Can Gürhan; “Kişilik Gelişimi” *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, (Ed. Binnur Yeşilyaprak), (Ankara 2002), s. 109-140.

Cantek, Levent; “Türkçe’de Yayınlanan Çizgi Roman Yazıları Bibliyografyası (1972-1996)”, <http://www.ilet.gazi.edu.tr/~cantek/bib.html> 01.02.2004.

_____ ; “Türkiye’de Çizgi Roman Üzerine Kısa Bir Değerlendirme”, <http://www.ilet.gazi.edu.tr/~cantek/cr.html> 01.02.2004.

_____ ; *Türkiye’de Çizgi Roman*, İstanbul 2002.

_____ ; “Türkiye’de Çizgi Romanın Umumi Manzarası”, *Çizgili Hayat Kılavuzu, Kahramanlar, Dergiler ve Türler*, (Der. Levent Cantek), (İstanbul 2004), s. 15-49.

_____ ; “Türkiye’de Tarihi Çizgi Romanlar Kılıçbaz Kahramanlar”, *Toplumsal Tarih*, 118, (İstanbul 2003), s. 14-23.

Carr, Edward Hallet; *Tarih Nedir?*, (Çev. Misket Gizem Gürtürk), İstanbul 1996.

Carr, E.H.-Fontana, J.; *Tarih Yazımında Nesnellik ve Yanlılık*, (Çev. Özer Ozankaya), Ankara 1992.

Cassirer, Ernst; "Tarih", (Çev. Füsün Altıok), *M.E.B. düşün-bilim-eğitim-sanat*, (Ankara 1979), s. 72-79.

Caunce, Stephen; Sözlü Tarih ve Yerel Tarihçi, (Çev. Bilmez Bülent Can-Alper Yalçınkaya), İstanbul 2001.

Cemaloğlu, Necati; "Öğretimde Ders Kitaplarının Yeri ve Önemi", *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Tarih 9-12*, (Ankara 2003), s. 1-32.

Ceran, Kosta; "Çizgi Roman Nedir?", *Çizgili Hayat Kılavuzu, Kahramanlar, Dergiler ve Türler*, (Der. Levent Cantek), (İstanbul 2004), s. 28-29.

Cevizci, Ahmet; *Felsefe Sözlüğü*, Ankara 1997, s. 179-180.

Ceylan, Yasin; "Din ve Ahlak " *Doğu Batı*, 4, (Ankara 1998), s. 107-114.

Chansel, Dominique; *Beyaz Perdedeki Avrupa, Tarih Öğretimi ve Sinema*, (Çev. Nurettin Elhüseyni), İstanbul, 2003

Cogniot, Georges; *Çağdaşımız Karl Marx*, Ankara 1996.

Collingwood, R. G.; *Tarih Tasarımı*, (Çev. Kurtuluş Dinçer), Ankara 1996.

_____ ; "Bir Tarih Felsefesinin Doğası ve Amaçları", *Collingwood'un Tarih Felsefesi*, (Haz. Kubilay Aysevener), (Ankara 2001), s. 135-159.

_____ ; *Tarih Felsefesi Üzerine Denemeler*, (Haz. William Debbins-Çev. Erol Özvar), İstanbul 2000.

Conrad, M.; "Historical Consciousness, Regional Identity and Public Policy" . Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC. (2001). <http://www.cshc.ubc.ca/pwias/viewabstract.php?5> 02.06.2005.

Copeaux, Etienne; *Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993) Türk Tarih Tezinden Türk İslam Sentezine*, (Çev. Ali Berktaş), İstanbul 1998.

Coşar, Fatma Mansur; *Din Savaşları*, İstanbul 2000.

Crawford, Keith; "Researching the Ideological and Political Role of the History Textbook Issues and Methods", *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Volume 1, Number 1, (December 2000),

<http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal1/Crawforded-kw.PDF> 01.06.2005.

_____ ; "Inter-Cultural Education: the role of school textbook analysis in shaping a critical discourse on nation and society" Pacific Circle

Consortium 27th Annual Conference 21st-23rd April, 2004 Hong Kong Institute of Education,

<http://iediis4.ied.edu.hk/pcc2004/B-D/Inter-CulturalEducation.pdf> 23.05.2005.

Crick, Francis; *Şaşırtan Varsayım, İnsan Varlığının Temel Sorularına Yanıt Arayışı*, Ankara 2003

Culpin, Chris; "Making Progress in History", *Teaching History*, (edited by Hilary Bourdillon), (London 1997), s. 126-152.

Çalık, Etem; *Mustafa Necati Sepetçioğlu Hayatı Sanatı ve Eserleri*, (Atatürk Üniversitesi Basılmamış Doktora Tezi), Erzurum 1993.

Çalış, Ferya; "Eskişehir'in Yunan İşgali ve Gülnazik Türküsü", *Milli Folklor*, 54, (Ankara 2002), s. 132-139.

Çandarlıoğlu, Gülçin; *Tarih Metodu (Araştırma-Yazma)*, İstanbul 2003.

Çapan, Cevat; *Değişen Tiyatro*, İstanbul 1972.

Çelik, Yakup; "Tarih ve Tarihi Roman Arasındaki İlişki, Tarihi Romanda Kişiler", *Bilig*, 22, (Yaz 2002), s. 49-67.

Çeri, Bahriye; "Cumhuriyet Romanında Osmanlı Tarihinin Kurgulanışı", *Tarih ve Toplum*, 33/198, (Haziran 2000), s. 19-26.

Çetin, Yusuf; "Çağdaş Eğitimde Müze Eğitiminin Rolü ve Önemi" *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 8, (Erzurum 2002), s. 57-61.

Çoruk, Hüsnü; "Çizgi Romanımızda Kahramanlık Türü", *Çizgili Hayat Kılavuzu, Kahramanlar, Dergiler ve Türler*, (Der. Levent Cantek), (İstanbul 2004), s. 73-95.

Çotuksöken, Betül; *Felsefeyi Anlamak Felsefe ile Anlamak*, İstanbul 2001.

Demir, Şehmus; *Mitoloji Ku'ran Kıssaları ve Tarihi Gerçeklik*, İstanbul 2003.

Dictionnaire Larousse, Cilt 1, Milliyet 1993-1994.

Dilek, Dursun; *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünme Gelişimi*, Ankara 2001.

_____ ; "Tarihi Öğrenmede Yeni Yaklaşım", *Tarih ve Düşünce*, 7, (İstanbul 2000), s. 48-51.

Dinç, Hasan; "Türkülerimiz ve Düşündürdükleri", *Tarla*, 98/8, (İstanbul 1998), s. 10.

Dinçer, Mehmet; “Çocuğun Okul Başarısında Ailenin Rolü”, *Eğitim Dergisi*, Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Yayını, 1, (İzmir 1996), s. 191-204.

Divitçioğlu, Sencer; *Nasıl Bir Tarih? (Kök Türkler, Karahanlılar)*, İstanbul 1992.

Dizdaroğlu, Tülin; “Fotografin Tarihsel Belge Olarak Anlamı”, *Fotografya*, 9, http://www.fotografya.gen.tr/issue-9/tulin_dizdaroglu.html 13.09.2004.

Doğan, Nuri; *Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876-1918)*, İstanbul 1994.

Doyran, Turhan; “Tiyatro ve Realite” *Türk Tiyatrosu*, 209, (1Aralık 1947), s. 5-6.

Dönmezer, Sulhi; *Toplumbilim*, İstanbul 1994.

Duralı, Teoman; “Tarihin Dayanılmaz Ağırlığı”, *Tarih Bilimi*, (Ayhan Bıçak tarafından hazırlanan eserin içinde), (İstanbul 1999), s. I-X.

Durant, Will and Ariel; *The Lessons of History*, New York 1968.

Dursun, Davut; *Osmanlı Devleti'nde Siyaset ve Din*, İstanbul 1992.

Duruel, Senem A.; *Sinema Tarih İlişkileri ve Türk Sinemasında Tarihe Bakış*, (Mimar Sinan Üniversitesi Basılmamış Sanatta Yeterlik Tezi), İstanbul 2002.

_____ ; “Kahraman Tiplerle Tarih Yorumu”, *Tarih ve Toplum*, 38/227, (Kasım 2002), s. 36-42.

Dzuris, Linda ; “Using Folk Songs and Ballads in an Interdisciplinary Approach to American History”, *The History Teacher*, 36/3, <http://www.historycooperative.org/journals/ht/36.3/dzuris.html> 13.11.2004.

Düzgün, Dilaver; “Erzurum’da Aşık Kahvesi Geleneği”, *Milli Folklor*, 3/6, (Güz 1994), s. 31-33.

Eberhard, Wolfram; *Güneydoğu Anadolu’dan Aşık Hikayeleri*, (Çev. Müfide Kocaoğlu Van Der Hoeven), Ankara 2002.

Edinger, Monica; *Seeking History: Teaching With Primary Sources in Grades 4-6*, Portsmouth, 2000.

“Eğitim Sistemi Dışında Tarihin Çıraklığı”, *Tarihler ve Yorumları*, (Çev. Bahaeddin Yediyıldız), (Ankara 2003), s. 69-71.

Elpen, Levent; “Bu Toprakların İnsanı İçin Sanat” *Tarih ve Düşünce*, 9, (Eylül 2002), s. 48-51.

Emir, İsmet Yazıcı; *Kitle İletişiminde İmaj*, İstanbul 2003.

- Er, Nurhan; “Bilinç ve Bilinçaltı Kavramlarının Kronolojisi: 17. Yüzyıldan Günümüze Kadar”, *Türk Psikoloji Yazıları*, 1/1, (Haziran 1998), s. 1-16.
- Erden, Münire; *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, İstanbul 1998.
- Erder, Cevat; *Tarihi Çevre Kaygısı*, Ankara 1971.
- _____; *Tarihi Çevre Bilinci*, Ankara 1975.
- Erdoğan, Neval; “Tarih Eğitimi ve Tarih Bilinci”, *Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar*, (İstanbul 2003), s. 114-122.
- Erpulat, Didem Erel; “Türk Tarih Kitaplarında Balkan Savaşları”, *Tarih Eğitimi ve Tarihte “Öteki” Sorunu*, (İstanbul 1998), s. 152-161.
- Ertan, Güler; “Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Yıllara, Dönemlere Ayırarak Fotoğrafçılar, Fotoğraflar, Akımlar, Olaylar ve Gelişmeler”, *Fotografya*, 4, <http://www.fotografya.gen.tr/issue-4/guler.html> 13.09.2004.
- Ertop, Konur; “Romancılığımızda Tarihe Yaklaşım”, *Hürriyet Gösteri*, 197-198, (Nisan-Mayıs 1997), s. 60-62.
- Ertuğrul, Kürşat; “AB ve Avrupalılık”, *Doğu Batı*, 14, (Ankara 2001), s. 144-155.
- Esendemir, Şerif; “Modernliğe Yaklaşım(lar), Tarih ve Bilinç”, *Tezkire*, 20 (Ankara 2001), s. 82-90.
- Evans, Richard j; *Tarihin Savunusu*, (çev. Uygur Kocabaşoğlu), Ankara 1999.
- Ferro, Marc; *Sinema ve Tarih*, İstanbul 1995.
- _____; *Fetihlerden Bağımsızlık Hareketlerine Sömürgecilik Tarihi (13. Yüzyıl- 20.Yüzyıl)*, (Çev. Muna Cedden), Ankara 2002.
- _____; “Açılış Konuşması”, *Tarih öğretiminde Çoğulcu ve Hoşgörülü Bir Yaklaşım Doğru*, (İstanbul 2003), s. 1-13.
- Firer, Ruth; “Human Rights in History and Civics Textbooks: The Case of Israel”, *Curriculum Inquiry*, (Summer 1998), Vol.28, Issue 2, s. 195-208.
- Fidan, Nurettin - Erden, Münire; *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara.
- Fines, John; “Evidence The Basis of The Discipline?”, *Teaching History*, (edited by Hilary Bourdillon), (London 1997), s. 122-125.
- Frendo, Henry; “Yeni Bir Tarih, Avrupa’yı Geçmişinden Kurtarabilir mi?”, *Tarih Öğretiminde Çoğulcu ve Hoşgörülü Bir Yaklaşım Doğru*, (İstanbul 2003), s. 15-33.

Fresch, Eula; "Preparing Preservice Elementary Teachers to Use Primary Sources in Teaching History", *Int J Soc Educ* 19 no1 (Spr/Summ 2004), s. 83-103.

Furrer, Priska; "Kurgusal İletişimde Osmanlı Tarihinin Yeniden Kurulması ve İrdelenmesi", *Tarih ve Roman*, (Der. Bahriye Çeri), (İstanbul 2001), s. 77-92.

_____; "Mekânın Anlamlandırılması ve Tarihsel Romanda Tarih Bilinci", (Çev.İnci Tuna), *Tarih ve Toplum*, 33/198, (Haziran 2000), s. 27-32.

Gadamer, Hans-Georg; "Tarih Bilinci Sorunu", *Toplumbilimlerinde Yorumcu Yaklaşım*, (ed. P. Rabinow, W.Sullivan;çev.Taha Parla), İstanbul 1990, s. 79-106.

Gasset, Ortega Y.; *Tarihsel Bunalım ve İnsan*, (Çev. Neyire Gül Işık), İstanbul 1998.

Geçtan, Engin; *Psikanaliz ve Sonrası*, İstanbul 2000.

Gerçek, Şenel; "Boğazkesen: Boğazkesen ve Tarihsel Roman", *Tarih ve Roman*, (Der. Bahriye Çeri), (İstanbul 2001), s. 41-65.

Gögebakan, Turgut; *Tarihsel Roman Üzerine*, Ankara 2004.

Gök, Fatma;-Okçabol, Rıfat; *Öğretmen Profili Araştırma Raporu, Araştırma Sonuçları*, Basım tarihi belirtilmemiş.

Gökberk, Macit; "Tarih Bilinci", *Ömer Asım Aksoy Armağanı*, (Ankara 1978), s. 115-123.

Göksel, Ahmet B.; "Kitle İletişim Araçlarındaki Gelişmelerin Kültür'ün Oluşması ve Yayılması Üzerindeki Etkileri" *Düşünceler*,5, (İzmir 1991), s. 1-5.

Görgün, Ege; "Çizgi Romanın Türkiye Serüveni", *Hürriyet Gösteri, Sanat Edebiyat Dergisi*, 238, (Haziran 2002), s. 66-69.

Gözaydın, İftar; "Tarihçiler ve Sinemacılar Söyleşiyor. Tarih ve Sinema İlişkisi Üzerine", *Tarih ve Toplum*, 38/227, (Kasım 2002), s. 5-14.

Gözaydın, İftar-Savaşır, "Bir Ulus ve Ulusal Kimlik Oluşturmak, Tarih Yaratma Aracı Olarak Sinema", *Tarih ve toplum*, 38/227, (Kasım 2002), s. 15-19.

Grafton, Anthony; *Kalpazanlar ve Eleştirmenler, Batı Tarihçiliğinde Yaratıcılık ve Sahtekarlık*, (Çeviren, Emre Yalçın), Ankara 1998.

Grene, J. Patrick; "Tarih Öğretimine Çoğulcu ve Hoşgörülü Bir Yaklaşımın Müzelerin Rolü", *Tarih Öğretiminde Çoğulcu ve Hoşgörülü Bir Yaklaşımın Doğru*, (İstanbul 2003), s. 49-51.

Güçhan, Gülseren; *Tür Sineması, Görüntü ve İdeoloji*, Eskişehir 1999.

- Güleç, Hamdi; *Türk Halk Edebiyatı*, Konya 2002.
- Gümrükçü, Cengiz Oğuz; “Cumhuriyet Dönemi Fotoğrafçılığımızın Gelişimi”, *Fotografya*, 4, <http://www.fotografya.gen.tr/issue-4/cengiz.html> 13.09.2004.
- Günay, Mustafa; “Akıl, Aydınlanma ve Tarihsellik”, *Us, Düşün ve Ötesi, Tarih Bilinci ve Kimlik Sorunu Sayısı*, 8, (Bahar 2003), s. 39-49.
- Günay, Ünver; *Eğitim Sosyolojisi Dersleri*, Kayseri 1992.
- Günday, Ahmet; *Bağlama Metodu, Notaları İle Halk Türküleri ve Türkü Öyküleri*, İzmir 1977.
- Gündoğdu, Hazma; “Erzurum’da Tarihi Yapılaşma ve Bazı Gözlemler-I”, *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 10, (Erzurum 2003), s. 49-55.
- _____; “Erzurum’da Tarihi Yapılaşma ve Bazı Gözlemler-II”, *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 11, (Erzurum 2003), s. 25-32.
- Güney, Serdar; “Kitle İletişiminin Kamusal Söyleme Etkileri”, <http://kirpi.fisek.com.tr/kitleiletisimininkse.php> 13.09.2004.
- Gürata, Ahmet; “Çizgi Romandan Sinemaya”, *Çizgili Hayat Kılavuzu, Kahramanlar, Dergiler ve Türler*, (Der. Levent Cantek), (İstanbul 2004), s. 53-65.
- Gürel, İnci; “Televizyonun İlkokul Çağındaki Çocuklar Üstündeki Etkileri”, *Tv'nin Türk Toplumuna Etkileri*, Karacan Armağanı, (Haziran 1977), s. 225-270.
- Gürün, Kamuran; “Tarih ve Hatırat”, *Belleten*, LX/227, (Ankara 1996), s. 227-231.
- Hacıhasanoğlu, Işıl - Hacıhasanoğlu, Orhan; “Mimari ve Kentsel Kimlik, Venedik Örneği”, *Yapı* 158, (Ocak 1995), s. 46-50.
- Halkın, Léon E.; *Tarih Tenkidinin Unsurları*, (Çev. Bahaeddin Yediyıldız), Ankara 1989.
- Hançerlioğlu, Orhan; *Felsefe Sözlüğü*, İstanbul 1989
- Harun, Kenan; “Fatih Piyesi ve Müellifi”, *Devlet Tiyatrosu Aylık Sanat Dergisi*, 11, (1 Ekim 1953), s. 11-12.
- Harvey, David; *Postmodernliğin Durumu*, (Sungur Savran), İstanbul 1999.
- Haydn, Terry; Arthur, James; Hunt, Martin; *Learning To Teach History In The Secondary School A Companion To School Experience*, London 2000.
- Heimsoeth, Heinz; *İmmanuel Kant'ın Felsefesi*, (Çev. Takiyettin Mengüşoğlu), İstanbul 1986.

- Hobsbawm, Eric; *Tarih Üzerine*, (Çev. Osman Akınhay), Ankara 1999.
- _____ ;“Tarihe Yönelik Yeni Tehdit” (Çev. Mete Tunçay), *Toplumsal Tarih*, 4/20, (Ağustos 1995), s. 41-44.
- Hökelekli, Hayati; *Din Psikolojisi*, Ankara 2003.
- Humphreys, R. Stephen; *İslam Tarih Metodolojisi, Bir Sosyal Tarih Uygulaması* (Çev. Murtaza Bedir, Fuat Aydın), İstanbul 2004.
- Hünler, Solmaz Zelyut; *Dört Adalı, Hobbes – Locke – Berheley – Hume*, İstanbul 2003.
- İnan, Atilla; “İngiltere’de Müzeciliğin Önemi ve Müze Tarifeleri”, *Kültür*, 99 (Mayıs- Haziran 1993), s. 61-63.
- İpşiroğlu, Zehra; *Tiyatroda Alımlama, Boyutları ve Çeşitlemeleri*, İstanbul 2004.
- Jenkins, Keith; *Tarihi yeniden düşünmek*, (Çev. Bahadır Sina Şener), Ankara 1997.
- Jensen, Bernard Eric; “Okullarda ve Genel Olarak Toplumda Tarih: Tarih Öğretiminde Tarihsellik Üzerine Düşünceler”, *Tarihin Kötüye Kullanımı*, (Çev. Nurettin Elhüseyni), (İstanbul 2003), s. 83-101.
- Kabapınar, Yücel; “Geleneksel ve Çağdaş Tarih Öğretmeni: Türkiye ve İngiltere Örneği”, *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, (İzmir 1999), s. 246-254.
- _____ ; “Eğitim Pedagojisi ve Tarih Metodolojisi Açısından İngiliz Tarih Ders Kitaplarına Bir Bakış”, *Tarih ve Toplum*, 39/230, (Şubat 2003), s. 40-47.
- _____ ; “Kredili Sistem ve Lise Tarih Kitapları”, *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, (Haz.Salih Özbaran), (İzmir 1998), s. 221-236.
- _____ ; “Bir İdeolojik Mücadele Alanı Olarak Lise Tarih Kitapları-I”, *Tarih ve Toplum*, 18/106, (Ekim 1992), s. 36-41.
- _____ ; “Bir İdeolojik Mücadele Alanı Olarak Lise Tarih Kitapları-II”, *Tarih ve Toplum*, 18/107, (Kasım 1992), s. 28-31.
- _____ ; “Bir İdeolojik Mücadele Alanı Olarak Lise Tarih Kitapları-III”, *Tarih ve Toplum*, 18/108, (Aralık 1992), s. 39-44.

_____ ; “Lise Tarih Kitapları İle İlgili Öğretmen ve Öğrenci Değerlendirmesi”, *Türkiye'nin Ders Kitapları, Ortaöğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım*, (Hazırlayanlar Şeyda Ozil-Nilüfer Tapan), (İstanbul 1991), s. 157-173.

_____ ; “İdeolojik Bir Sendroma Yanıt”, *Tarih ve Toplum*, 19/113, (Mayıs 1993), s. 50-56.

_____ ; *Müfredat Programı ve Ders Kitapları Açısından Ortaöğretim'de (Lise) Tarih Öğretimi*, (Dokuz Eylül Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir 1991.

_____ ; “Başlangıcından Günümüze Türk Tarih Tezi ve Lise Tarih Kitaplarına Etkisi” *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi* 1/2 , (İzmir 1992), s. 143-177.

Kanad, Halil Fikret ; *Ailede Çocuk Terbiyesi*, İstanbul 1976

Kaplan, İsmail; *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*, İstanbul 1999.

Kaplan, Mehmet; “Tarih ve Edebiyat”, *Fırat Üniversitesi Tarih Metodolojisi ve Türk Tarihinin Meseleleri Kollokyumu 21-26 Mayıs 1984 Bildiriler*, (Elazığ 1990), s. 71-76.

Karabağ, Ş.Gülin; “Okullar Konsülü Tarih 13-16 Projesi ve Tarih Eğitimine Katkıları” *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 7/1, (Mart 1999), s. 67-74.

_____ ; “Postmodernizm ve Tarih Öğretimi”, *Türk Yurdu*, 22/175, (Ankara 2002), s.61-67.

_____ ; “Çeşitli Ülkelerde Tarih Ders Kitapları: Uluslararası Bir Bakış”, *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi Tarih 9-12*, (Ankara 2003), s. 165-177.

_____ ; “Tarih Öğretmeninin Meslekî Bilgi ve Becerilerini Şekillendiren Unsurlar”, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22/1, (Ankara 2002), s. 211-215.

Karaboğa, İhsan Kerem; *Türk Tiyatrosunda Tarihsel Oyunlar*, (İstanbul Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul 1996.

Karadağ, Çerkes; *Görme Kültürü, 3.Kitap, Fotoğrafın Derin Anlamı*, Ankara 2004.

Karadoğan, Rukiye; “Tarihi Çizgi Romanların Yeşilçam Serüveni: Kostüme Avantür Filmler”, *Çizgili Hayat Kılavuzu, Kahramanlar, Dergiler ve Türler*, (Der.Levent Cantek), (İstanbul 2004), s. 66-72.

Karakullukçu Ebru, *1923-1938 Yılları Arasında Yayımlanmış Tarih Bilincini Yansıtan Tiyatro Eserlerinin İncelenmesi*, (Hacettepe Üniversitesi Basılmamış yüksek lisans tezi), Ankara 2002.

Karal, Enver Ziya; "Atatürk'ün Türk Tarihi Tezi", *Atatürkçülük 2*, (İstanbul 1998), s. 157-164.

Kaya, Doğan - Koz, M. Sabri; *Halk Hikâyeleri I*, İstanbul 2000.

Kaya, Abdullah; "The Nature Of History" Üzerine bir değerlendirme", www.abdullahkaya.org/marwick.doc 22.04.2003.

Kaynardağ, Arslan; "Bedia Akarsu İle Felsefe, Dil, Dil Devrimi, Kültür ve Ahlâk Konusunda Söyleşi", *Bedia Akarsu Armağanı*, (Hazırlayanlar: Betül Çotuksöken, Doğan Özlem), İstanbul 2000, s. 17-55.

Kıdır, Kezban-Aksoy, Mustafa; "Kültürel Kimliğin Oluşumunda Tarih Bilinci ve Tarih Öğretimi", *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler*, Cilt-IV, (Ankara 2004), s. 2431-2450.

Kılıç, Abdurrahman-Seven, Serdal; *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, Ankara 2002.

Kılıç, Sadık; *Tarihsellik ve Akılcılık Bağlamında Kur'an'ı Anlama Sorunu*, İstanbul 1999.

Kılıçbay, Mehmet Ali; "Osmanlı Kuruluşunun Efsanevi Yanı", *Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu, Efsaneler ve Gerçekler, Tartışma/Panel Bildirileri*, Ankara, 19 Mart 1999, (Ankara 2000), s. 23-30.

_____; "Osmanlıya requiem", *Düşünen siyaset*, 7-8, (Ankara 1999), s. 11-14.

Kırzioğlu, M. Fahrettin; "Köroğlunun Şahsiyeti-Köroğlu Destanı Safavi ve Osmanlılardan Çok Önceleri Teşekkül Etmiştir.", *Folklor Postası*, II/18, (Temmuz, Ağustos, Eylül 1946), s. 3-4.

Kindermann, Heinz; "Tiyatroda İzleyicinin İşlevi", *2000 Yılına Doğru Sanatlar Sempozyumu*, (Hazırlayan Mehmet Çubuk), 24-28 Ekim 1977, (İstanbul 1977), sayfa belirtilmemiş.

Koçak, İsmail; *Liselerde Cumhuriyet Tarihi Ders Kitapları 1935-1990*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 2000.

Koçak, Kemal; *Cumhuriyet Döneminde Tarih Öğretimi ve Tarih Çalışmaları (1923-1960)*, (Gazi Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 1991.

Koçak, Kemal; *Cumhuriyetten Günümüze Tarih Anlayışı ve Ortaöğretim Kurumlarında Tarih Öğretimi*, (Gazi Üniversitesi Basılmamış Doktora Tezi), Ankara 1998.

Kodaman, Bayram; "Tarih Araştırmalarında Metod Meselesi", *Milli Kültür*, 81, (Ankara 1991), s. 31-34.

Koloğlu, Orhan; "Tarih ve Sanatın Birlikteliği", *Tarih ve Toplum*, 33/198, (Haziran 2000), s. 39-41.

Kongar, Emre; "Yaygın Tarihcilik ve Sorunları", *Felsefe Kurumu Seminerleri*, (İstanbul 1977), s. 392-403.

Konur, Tahsin; *Devlet-Tiyatro İlişkisi, Geçmişten Günümüze Örneklerle Devlet-Tiyatro İlişkisinde Belli Başlı Sistemler*, Ankara 2001.

Korat, Gürsel; "Romanda Üç tutum ve Tarih", *Tarih ve Roman*, (Der. Bahriye Çeri), (İstanbul 2001), s. 66-76.

_____ ; "Tarih romancılığı sorunu",
<http://www.pusula.com/virgul/sayfalar/24/998.htm> 15.10.2004.

Koyré, Alexandre; *Bilim Tarihi Yazıları 1*, (Çev. Kurtuluş Dinçer), Ankara 2000.

Köksal, Hüseyin; "Tarih Öğretimi ve Eleştirel Düşünce Becerilerinin Geliştirilmesi", *Türk Yurdu*, 22/175, (Ankara 2002), s. 87-90.

Köstüklü, Nuri; *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*, Konya 1999.

Kuçuradi, İoanna; "Tarih Eğitimi Sorunları", *Felsefe Kurumu Seminerleri*, (Ankara 1977), s. 235-239.

Kuran, Ercüment; "Türkiye'de hâlâ faydacı tarihcilik geçerlidir", *Milli Kültür*, 81, (Ankara 1991), s. 4-5.

Kur'an-ı Kerim ve Açıklamalı Meâli, (Hazırlayanlar: Hayrettin Karaman, Ali Özek, İbrahim Kafi Dönmez, Mustafa Çağrıncı, Sadrettin Gümüş, Ali Turgut), Ankara 2001.

Kuruoğlu, Huriye; "Televizyon-Belgesel Sinema İlişkileri", *Düşünceler*, 6, (İzmir1993), s. 87-93.

Kuzu, Vaner; *Tarihin Bir Felsefe Problemi Olarak Ortaya Çıkışı ve Tarihin Felsefi Kurgularında Öncüllerin Rolü*, (Gazi Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 1998.

Küçükkaya, Ayşe Gülçin; “Roma Tarihsel Merkezi, Yeni Kent Kültürüne Katılım ve Rehabilitasyonu”, *Yapı*, 159, (Şubat 1995), s. 61-67.

Kütükoğlu, Mübahat; *Tarih Araştırmalarında Usul*, İstanbul 2001.

Kyvıg; David E.-A. Marty, Myron; *Yanıbaşımızdaki Tarih*, (Çev.Nalan Özsoy), İstanbul 2000.

Labrum, Bronwyn-Coleborne, Catharine; “Making Local Histories: Museums, Identity and Place, 1970-2000”, Phanza: E-Journal <http://www.nzhistory.net.nz/phanza/jornal/museums.html> 23.12.2003.

Lacoste, Yves; *Tarih Biliminin Doğuşu, İbni Haldun*, (Çev.Mehmet Sert), İstanbul 2002.

Larrain, Jorge; *Tarihsel Materyalizmi Yeniden Yapılandırmak*, İstanbul 1998.

Lee, Peter; “Historical Knowledge and the National Curriculum”, *Teaching History*, (edited by Hilary Bourdillon), (London 1997), s. 41-48.

Lee, Mimi; *Promoting Historical Inquiry Using Secondary Sources :Exploring The Promise And Possibilities In New Genres Of Historical Writing* Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, (San Diego 2004), <http://www.cshc.ubc.ca/papers/Lee-Mimi-114.pdf> 12. 05. 2005.

Lenin, V.; *Karl Marx ve Doktrini*, Ankara 1990.

Lévesque, Stéphane; “Historical Consciousness or Citizenship Education”, *Canadian Social Studies*, (The History and Social Science Teacher), *Canada’s National Social Studies Journal*, Volume 35, Number 4, (Summer 2001), http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_35_4/NThistorical_consciousness.htm 25.05.2005.

Lewis, Bernard; *Çatışan Kültürler, Keşifler Çağında Hıristiyanlar, Müslümanlar, Yahudiler*, (Çev.Nurettin Elhüseyni), İstanbul 1996.

Lewis, Bernard; “Türkiye’de Tarihçilik ve Milli Uyanış”, (Çev. Şinasi Siber), *Türk Yurdu*, II, 285, (Haziran 1960), s.9-12

Lise Ders Programları, Cilt I, Ankara 1998.

Lowry, Heath W.; *Seyyahların Gözüyle Bursa (1326-1923)*, (Çev.Serdar Alper), İstanbul 2004.

Lök, Atilla; “Tarihçinin Mutfağı Stefanos Yerasimos: Mekan ve Tarih”, *Toplumsal Tarih*, (Nisan 1999), s. 54-56.

Mahcupyan, Etyen; “Tarih, Sinema ve milliyetçilik (1)”, *Zaman Gazetesi*, (23 Aralık 2001).

Mantran, Robert; *XVI. ve XVII. Yüzyılda İstanbul’da Gündelik Hayat*, (Çev. Mehmet Ali Kılıçbay), İstanbul 1991.

Memiş, Ekrem; *Tarih Metodolojisi*, Konya 1995.

Mete, Mehmet; *Televizyon Yayınlarının Türk Toplumunu Üzerindeki Etkisi*, Ankara 1999.

Metin, Celal; *Türk Tarih Tezi ve Tarih Ders Kitaplarında Türkiye Cumhuriyeti Tarihi (1923-1960)*, (Hacettepe Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara 1998.

Naci, Fethi; “Romancının İşi Tarih Değil Roman Yazmaktır”, *Hürriyet Gösteri*, 197-198, (Nisan-Mayıs 1997), s. 58-60.

Needham, Joseph; *Doğulu İnsan ve Zaman & Beşeri Hukuk ve Tabiat Kanunları*, (çev.Nejdet Özberk), İstanbul 2000.

Nichol, Jon; *Tarih Öğretimi*, (Çev. Mustafa Safran), Londra 1991.

Nietzsche, F; *Güç istenci, Bütün Değerleri Değiştirir Denemesi*, (Çeviren: Sedat Umran), İstanbul 2002.

Nousiainen, Mervi; “Halk Öykücülüğü (Hikayeciliği) Araştırmasında Anlam Sorunu”, *IV.Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Bildirileri*, II. Cilt, (Ankara 1992), s. 265-269.

Ocak, Ahmet Yaşar; *Türkler, Türkiye ve İslam Yaklaşım, Yöntem ve Yorum Denemeleri*, İstanbul 1999.

Oflazoğlu, A.Turan; “Tiyatroda Düşüncenin Yeri”, *Türk Dili*, 460, (Nisan 1990), s. 137-149.

_____; “Tiyatroda Evrensellik”, *Türk Dili*, 479, (Kasım 1991), s. 331-345.

_____; “Tiyatroda Anlam”, *Türk Dili*, LVIII/456, (Aralık 1989), s. 273-276.

_____ ; “Tarih ve Tiyatro”, *Türk Dili*, XLIX/397, (Ocak 1985), s. 1-14.

Orhonlu,Gönül; “Lisede Bir Tarih Dersi”, *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları* (Haz.Salih Özbaran), (İzmir 1998), s. 363-369.

Ornstein, Robert E.; *Yeni Bir Psikoloji*, İstanbul 2001.

Ortaylı, İlber; “Some Notes On Modern Turkish Historical Drama”, *Ottoman Studies*, (İstanbul 2004), s. 189-200.

_____ ; “...Kendi Dışımızdaki Dünyayı Tetkik Edip Tanımalıyız...”, *Milli Kültür*, 81, (Ankara 1991), s. 6-7.

_____ ; “Menkıbe”, *Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu, Efsaneler ve Gerçekler, Tartışma/Panel Bildirileri, Ankara, 19 Mart 1999*, (Ankara 2000), s. 11-22.

_____ ; “Türk Tarihçiliğinde Biyografi İnşası ve Biyografik Malzeme Sorunsalı”, *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e, Problemler, Araştırmalar, Tartışmalar*, (İstanbul 1998), s. 56- 63.

_____ ; *Gelenekten Geleceğe*, İstanbul 2003.

_____ ; “Tiyatro’da Tarihi Oyunlar Üzerine Bir Analiz Denemesi”, *Osmanlı İmparatorluğu'nda İktisadi ve Sosyal Değişim, Makaleler 1*, (Ankara 2000), s. 467-473.

_____ ; “Orhan Asena ve Tarihi Tiyatro Oyunları”, <http://www.milliyet.com.tr/2001/02/25/pazar/yazortay.html> 29.1..2004.

Öngören, Simten (Gündeş); *Belgesel Filmin Yapısal Gelişimi ve Türkiye'ye Yansımaları*, İstanbul 1991

Özbaran, Salih; *Tarih, Tarihçi ve Toplum*, İstanbul 1997.

_____ ; *Güdümlü Tarih*, İstanbul 2003.

_____ ; “Oryantalizmin Panzehirini Yaratmadan “Başka”ları Tanımak, Sınırlı Bilginin Tutsaklığını Aşmak”, *Toplumsal Tarih*, 111, (İstanbul 2003), s. 46-49.

_____ ; *Tarih ve Öğretimi*, İstanbul 1992.

_____ ; “Liselerde İzlenen Tarih Kitapları”, *Türkiye'nin Ders Kitapları, Ortaöğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım*, (Hazırlayanlar Şeyda Ozil-Nilüfer Tapan), (İstanbul 1991), s. 137-155.

_____ ; “Tarih Bilinci: Nasıl Bir Yaklaşım?”, *Çağdaş Kültürümüz, Olgular- Sorunlar*, (İstanbul 1991), s. 77-93.

_____;; “Gençlere Öğretilen Geçmiş:Lise Tarih Kitapları”, (Derleyen: Abdülkadir Paksoy), *Tarihin Talihsizliği, Tarih Öğretimi ve Öneriler*, (Ankara 1997), s. 141-146.

_____ ; “Türkiye’de Tarih Eğitimi II”, *Tarih ve Toplum*, 8/45, (Eylül 1987), s. 52-56.

Özbek, Mehmet; *Folklor ve Türkülerimiz*, İstanbul 1994.

Özçelebi, Betül; *Cumhuriyet Döneminde Edebi Eleştiri 1923-1938*, İstanbul 2003.

Özçelik, Ayfer; “Atatürk ve Tarih Şuuru”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, XII/ 35, (Ankara 1996), s. 601-607.

Özçelik, İsmail; *Tarih Araştırmalarında Yöntem ve Teknikler*, Ankara 2001.

Özdemir, A. Beyhan; “Fotoğraf ve Fantazya”, *Fotografya*, 5, <http://www.fotografya.gen.tr/issue-5/beyhan.html> 13.09.2004.

Özden, Zafer; *Film Eleştirisi, Film Eleştirisinde Temel Yaklaşımlar ve Tür Filmi Eleştirisi*, Ankara 2004.

Özen, Ferhat; *Türkiye’de Okuma Alışkanlığı*, Ankara 2001.

Özendes, Engin; “Fotoğrafın Gücü” *Fotografya*, 11, http://www.fotografya.gen.tr/issue11/e_ozendes/fotografın_gucu.html 13.09.2004.

Özgü, Melahat; “Maria Stuart Münasebetiyle Tarihte Hakikat- Sanatta Hakikat”, *Devlet Tiyatrosu Aylık Sanat Dergisi*, 12, (1Kasım 1953), s. 24-25.

Özgün, Meltem-Görgün, Ege; “Bir Yaratıcı Suat Yalaz Bir Kahraman Karaoğlan”, *Hürriyet Gösteri, Sanat Edebiyat Dergisi*, 238, (Haziran 2002), s. 72-73.

Özkan, Yusuf Ziya; *Hikayeli Halk Türküleri Üzerine Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Lisans Tezi), Erzurum 1978.

Özkaracalar, Kaya; “Tarihi Filmler”, <http://www.replik.8m.com/tarihi.htm> 06.11.2004 .

Özkaracalar, Kaya-Cantek, Levent; “Fantastik ve Sado-Erotik Bir Tarihsel Çizgi Roman: Tarkan”, *Çizgili Hayat Kılavuzu, Kahramanlar, Dergiler ve Türler*, (Der.Levent Cantek), (İstanbul 2004), s. 84-89.

Özkeraz, Ahmet; *Modernleşme Teorileri ve Postmodern Durum*, Konya 2003.

Özlem, Doğan; *Kavramlar ve Tarihleri- I*, İstanbul 2002.

_____ ; *Tarih Felsefesi*, İstanbul 1996.

_____ ; *Siyaset, Bilim ve Tarih Bilinci*, İstanbul 1999.

_____ ; “Tarih, Bilim ve Bilinç”, *Felsefe Tartışmaları, 25. Kitap*, (İstanbul 1999), s. 9-22.

_____ ; “Kaygı ve Tarihsellik”, *Doğu Batı*, 6, (Ankara 1999), s. 11-34.

_____ ; “Tarihsellik ve İnsan”, *Felsefe Tartışmaları, 24. Kitap*, (İstanbul 1999), s. 7-21.

_____ ; “Hukuk Devletini Sosyal Devlet İçinde Düşünmek”, *Doğu Batı*, 13, (Ankara 2000), s. 9-23.

Özon, Nijat; *Sinema, Uygulayımı-Sanatı-Tarihi*, İstanbul 1985.

_____ ; *Sinema ve Televizyon Terimleri Sözlüğü*, Ankara 1981.

Öztelli, Cahit; *Koroğlu ve Dadaloğlu, Hayatı, Sanatı, Şiirleri*, İstanbul 1953.

_____ ; *Evlerinin Önü*, İstanbul 1973

Öztürk, Aysel; *Tarih Öğretiminde Tarihi Romanların Kullanılması*, (Gazi Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 2002.

Öztürk, Cemil- Yılmaz, Ali; “Türkiye’de Harf İnkılâbından Önce Kullanılan İlkokul Tarih Programları ve Ders Kitapları”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, I/2, (Aralık 2001), s. 409-427.

Öztürk, Mustafa; *Tarih Felsefesi*, Elazığ, 1999.

Paksoy, Abdülkadir; *Tarihin Talihsizliği, Tarih Öğretimi ve Öneriler*, Ankara 1997.

Pamir, Balçıçek; “Bu Türkler de Çok Oluyor”, *Sabah*, (20 Ocak 2005), s. 4.

Parenti, Michael; *Gizemli Tarih*, (Ali Çakıroğlu), İstanbul 2004.

_____ ; “Sahte İletişim Araçlarından Sahte Tarih”, (Çev. Dilek Tütüncü), <http://www.dergi.org/012001/0904.htm> 13.02.2004.

Parlatır, İsmail; “Kösem Sultan”, *Türk Dili*, L/406, (Ekim 1985), s. 137-143.

Parsamanesh, Ali R.; “Amerika’da Yaşayan Tarih”, *Yapı*, 182, (Ocak 1997), s. 70-76.

Pingel, Falk; “Tarihsel Anılar ve Çoketnisiteli Bir Bağlamda Tarih Ders Kitapları: Bazı Deneyimler”, *Tarih Eğitimi ve Tarihte Öteki Sorunu*, (İstanbul 1998), s. 134-140.

_____ ; *Ders Kitaplarını Araştırma ve Düzeltme Rehberi*, (Çev. Nurettin Elhüseyni), İstanbul 2003.

Popper, Karl Raimund; *Hayat Problem Çözmektir Bilgi, Tarih ve Politika Üzerine* (Çev. Ali Nalbant), İstanbul 2005.

Reichl, Karl; *Türk Boylarının Destanları, Gelenekler, Şekiller, Şiir Yapısı*, (Çev. Metin Ekici), Ankara 2002.

Rotha, Paul; *Belgesel Sinema*, (Çev. İbrahim Şener), İstanbul 2000.

Ruesen, J. (2001). “What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence”. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an nternational Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC. <http://www.cshc.ubc.ca/pwias/viewabstract.php?804.04.2004>.

Ryan, Michael-Kellner, Douglas; *Politik Kamera: Çağdaş Hollywood Sinemasının İdeolojisi ve Politikası*, (Çev. Elif Özsayar), İstanbul 1997.

Saban, Ahmet; *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Ankara 2000.

Safran, Mustafa; *Ortaöğretim Kurumlarında Tarih Öğretiminin Yapı ve Sorunlarına İlişkin Bir Araştırma*, (Gazi Üniversitesi Basılmamış Doçentlik Tezi), Ankara 1993.

_____ ; “Türk Tarihi Öğretimi ve Meseleleri”, *Türkler*, 17, Ankara 2002, s. 935-942.

_____ ; “Osmanlı Tarihi Öğretimi ve Osmanlı İmajı”, *Türk Yurdu*, 19-20/148-149, (Aralık1999-Ocak 2000) s. 485-509.

Safran, Mustafa-Ata, Bahri; “Okul Dışı Tarih Öğretimi”, *Tarih Eğitimi ve Öğretimi, Makaleler*, (Ankara 1998), s. 47-54.

_____ ; “Öğrencilerin Tarih Metinlerinden Anlam Çıkarmalarına Yönelik Araştırmalara Bir Bakış”, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Sosyal Bilgiler*, (Editör Cemalettin Şahin), (Ankara 2003), s. 337-355.

Safran, Mutafa-Köksal, Hüseyin; “Tarih Öğretiminde Yazılı Kanıtların Kullanılması”, *Tarih Eğitimi ve Öğretimi, Makaleler*, (Ankara 1998), s. 36-46.

Said, Edward W.; *Şarkiyatçılık, Batı'nın Şark Anlayışları*, (Çev. Berna Ünler), İstanbul 2003.

Sakaoğlu, Necdet; “İlkokul Tarih Programları ve Ders Kitapları”, *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, (Hazırlayan.Salih Özbaran), (İzmir 1998), s. 143-152.

Saracaloğlu, Asuman Seda; *Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması*, İzmir 1992.

_____ ; *Fen ve Edebiyat Fakülteleri Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri*, İzmir 2000.

Schonert-Reichl, Kim; “Promoting Historical Consciousness in Childhood and Adolescence: A Moral Developmental Perspective”, Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC. (2001).

<http://www.cshc.ubc.ca/pwias/viewabstract.php?21> 12.04.2003.

Schueddekopf, Otto-Ernst; Bruley, Edouard; Dance, E.H.; Vigander, Haakon; *Tarih Öğretimi Ve Tarih Kitaplarının Geliştirilmesi*, (Çev. Necati Engez), İstanbul 1969

Serter, Nur; *21.Yüzyıla Doğru İnsan Merkezli Eğitim*, İstanbul 1997.

Shaw, Wendy M. K; *Osmanlı Müzeciliği, Müzeler, Arkeoloji ve Tarihin Görselleştirilmesi*, (Çev. Esin Soğancılar), İstanbul 2004.

Siddikî, Mazharuddin; *Kur'an'da Tarih Kavramı*, (Çev. Süleyman Kalkan), İstanbul 1990.

Stearns, Peter N.; “Why Study History”, American Historical Association, <http://www.historians.org/pubs/Free/WhyStudyHistory.htm> 24.05.2005.

Sözer, Önay; “Tarihi Anlamak Korkusu”, *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim*, (İstanbul 1990), s. 99-112.

Stalin, J.; *Diyalektik ve Tarihsel Materyalizm*, Ankara 1989.

Stradling, Robert; *20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli*, (Çev. Ayfer Ünal), İstanbul, 2003.

_____ ; *Tarih Öğretiminde Çok Yönlülük: Öğretmenleri İçin Kılavuz*,

<http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Notions/Multiperspectivity/MultiperspectivityTurkish.pdf>

Sümer, Faruk; “Köroğlu’nun Tarihi Şahsiyeti Hakkında Bazı Vesikalar”, *Uluslararası Folklor ve Halk Edebiyatı Semineri Bildirileri 27-29 Ekim 1975 Konya*, (Ankara 1976), s. 113-117.

Sylvester, David; “Change and continuity in history teaching 1900-93”, *Teaching History* (edited by Hilary Bourdillon), (London 1997), s. 9-23.

Şahin; Muhammed-Köksal, Hüseyin; “Tarih Ders Kitapları ve Tarihin Mantığı”, *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi Tarih 9-12*, (Ankara 2003), s. 53-96.

Şener, Sevdâ; “Türk Tiyatrosunda Tarihsel Oyunlar”, *Türk Dili*, XLIV/363 (Mart 1982), s. 187-188.

_____ ; *İnsanı Geçitlerde Sınayan Sanat, Dram Sanatı*, İstanbul 2003.

Şengül, H. Abdullah; *Konusunu Türk Tarihinden Alan Dramalar – Başlangıçtan Cumhuriyet’e Kadar-* (Atatürk Üniversitesi Basılmamış Doktora Tezi), Erzurum 1998.

Şengül, İdris; *Kur’an Kıssaları Üzerine*, İzmir 1994.

_____ ; “Kıssa”, *D.İ.A.*, 25, (Ankara 2002), s. 498-501.

Şenyapılı, Önder “Tv.nin Türk Toplumuna Etkileri”, *Tv’nin Türk Toplumuna Etkileri*, Karacan Armağanı, (Haziran 1977), s. 9-135.

Şirin, İbrahim; “Osmanlı Tarih Yazıcılığının Tarihi Gelişimi”, *Pax Ottomana Studies in Memoriam Prof. Dr. Nejat Göyünç*, (Haarlem-Ankara 2001), s. 543-579.

Talay, Birsen; “Tarihçiler Tartışıyor...Tarih ve Roman İlişkisi Üzerine”, *Tarih ve Toplum*, 33/198, (Haziran 2000), s. 4-15.

Taşer, Suat; “Tiyatro ve Eğitim”, *Devlet Tiyatrosu Aylık Sanat Dergisi*, 9, (7 Şubat 1953), s. 26-28.

Tatlıdil, Ercan; *Toplum Eğitim ve Öğretmen, Öğretmen Adayları Üzerinde Yapılan Bir Araştırma*, İzmir 1993.

Tekeli, İlhan; *Yaratıcı ve Çağdaş Bir Tarih Eğitimi İçin*, İstanbul 2002.

_____ ; *Tarih Bilinci ve Gençlik, Karşılaştırmalı Avrupa ve Türkiye Araştırması*, İstanbul 1998.

_____ ; “Tarih Bilinci Üstüne”, *20. Yüzyılda Dünya ve Türkiye Tarihi, Öğretmen Kitabı: Yardımcı Yazılar ve Öneriler*, (İstanbul 2005), s. 21-29.

_____ ; *Tarihyazını Üzerine Düşünmek*, Ankara 1998.

_____ ; “Tarih Yazıcılığı ve Öteki Kavramı Üzerine Düşünceler”, *Tarih Eğitimi ve Tarihte “Öteki” Sorunu*, (İstanbul 1998), s. 1-6.

_____ ; *Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması*, İstanbul 2000.

Tekin, Oğuz; “Sikkelerdeki Tarih”, *Toplumsal Tarih*, (İstanbul 1999), 11/65, s. 30-32.

Tertemiz, Neşe; Ercan, Leyla; Kayabaşı, Yücel; “Ders Kitabı ve Eğitimdeki Önemi”, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, 4-8 Sosyal Bilgiler, 4-8 Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi, 4-8 T.c. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*, (Ankara 2001), s. 1-29.

“The Role Of History in The Formation Of National İdentitiy”, European Teachers’ Seminar York, United Kingdom 18-24 September 1995, Report, Strasbourg 1996.

Thompson, Paul; *Geçmişin Sesi Sözlü Tarih*, (Şehnaz Layıkel), İstanbul 1999.

Thomson, David; *Tarihin Amacı*, (Çev. Salih Özbaran), İzmir 1983.

Timuçin, Afşar; *Felsefe Bir Sevinçtir*, İstanbul 2002.

_____ ; *Özgür Prometheus*, İstanbul 2002.

_____ ; *Felsefeye Giriş*, İstanbul 2005.

_____ ; *Felsefe Sözlüğü*, İstanbul 1998.

_____ ; “Tarih Bilinci ve Tarih Felsefesi”, *Felsefelogos*, 9, (Ocak 2000), s. 23-38.

_____ ; “Tarihin İçinde İnsan”, *Felsefelogos*, 10, (Mart 2000), s. 147-170.

Timur, Taner; *Osmanlı-Türk Romanında Tarih, Toplum ve Kimlik*, İstanbul 1991.

_____ ; “Kurucu Efsaneler ve Devlet”, *Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu, Efsaneler ve Gerçekler, Tartışma/Panel Bildirileri, Ankara, 19 Mart 1999*, (Ankara 2000), s. 31-41.

Timuroğlu, Vecihi; *Türk- İslam Sentezi*, Ankara 1991.

Tok, Gökhan; “Çizgi Dünyada Serüvenler”,
[http:// www.biltek.tubitak.gov.tr/cocuk/00/aramak/cizgidunya.pdf](http://www.biltek.tubitak.gov.tr/cocuk/00/aramak/cizgidunya.pdf) 30.04.2004.

Tokat, Latif; *Dinde Sembolizm*, Ankara 2004.

Torun, Hale; *Türkiye’de Tarihsel Belgesel Filmlerde Tarihin Yorumlanması*, (İstanbul Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul 2000.

Tosh, John; *Tarihin Peşinde*, (Çev. Özden Arıkan), İstanbul 1997.

Toynbee, Arnold; *Tarih Bilinci*, İstanbul 1978, (Çev.belirtilmemiş).

_____ ; “Tarihin Faydası ve Değeri”, *Tarih üzerine iki konferans* (Çev. Özcan Başkan), (İstanbul 1962), s. 27-44.

Tozlu, Necmettin; *Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler*, Ankara 2003.

_____ ; *İnsandan Devlete Eğitim*, Ankara 2003.

Tuncer, Hüseyin; *Edebiyat Araştırma ve İncelemeleri*, İzmir, 1994.

Tunçay, Mete “İlk ve Orta Öğretimde Tarih”, *Türkiye’de Tarih Eğitimi Felsefe Kurumu Seminerleri*, (İstanbul 1977), s. 276-285.

_____ ; “Tarihyazımının Bazı Sorunları Üstüne Düşünceler”,
Toplum ve Bilim, 91, (Kış 2001-2002), s. 280-284.

Tural, Sadık; “Tarihçinin Edebiyat Dünyasından Alması Gerekenler”, *Fırat Üniversitesi Tarih Metodolojisi ve Türk Tarihinin Meseleleri Kollokyumu 21-26 Mayıs 1984 Bildiriler*, (Elazığ 1990), s. 211-221.

_____ ; “Tarihi Roman ve Atsız’ın Tarihi Romanları Üzerine Düşünceler”, *Atsız Armağanı*, (İstanbul 1976), s. 93-130.

_____ ; “Tarihin Romanlaştırılması”, *Töre*, 59, (Nisan 1976), s. 15-17.

Turhan, Salih; Dökmetaş, Kubilay; Çelik, Levent; *Notalarıyla Türkülerimiz ve Hikayeler 1*, Ankara 1996.

“Türk Sinemasında Bizans Oyunları”,
http://www.organel.com.tr/sinema_yazilari1.htm 12.10.2004.

Türkeş A. Ömer, “Tarihi Roman Roman Gibi Tarih”, *Virgöl*, 9, (Haziran 1998), s. 16-19.

_____ ; “Romana Yazılan Tarih”, *Toplum ve Bilim*, 91, (Kış 2001-2002) s. 166-212.

_____ ; “Cumhuriyet Romanında Cumhuriyet Tarihi (1920-1970)”, *Tarih ve Toplum*, 33/198, (Haziran 2000), s. 42-50.

_____ ; “Orta Asya'dan gelen at ve kılıç sesleri”,
<http://www.pusula.com/virgul/sayfalar/17/689.htm> 15.10.2004 .

_____ ; “Abdullah Ziya Kozanoğlu”,
<http://www.pandora.com.tr/sahaf/eski.asp?pid=35> 15.10.2004 .

_____ ; “Roman Tarihe Sığınırken”,
<http://www.pusula.com/virgul/sayfalar/25/1054.htm> 15.10.2004.

Türkmen, Fikret; Aşık Garip Hikâyesi, Ankara 1974.

“TV'nin Yerli Dizilerinde Gerçek Bir Zafer: Küçük Ağa”, *Boğaziçi*, 23, (İstanbul 1984), s. 35- 40.

Uçar, Şahin; *Tarih Felsefesi Meseleleri*, İstanbul 1997.

_____ ; *Tarih Felsefesi Yazıları*, Ankara 1994.

Uğur, Aydın; *Kültür Kitası Atlası, Kültür, İletişim, Demokrasi*, İstanbul 1992.

_____ ; “Zihinlerin Yeni Efendileri: Medyalar”, *Birikim*, 25, (Mayıs 1991), s. 13-22.

Uğurlu, Nurer; “Tarih Nasıl Okutulmalıdır”, *Tarihin Talihsizliği, Tarih Öğretimi ve Öneriler*, (Derl. Abdülkadir Paksoy), (Ankara 1997), s. 135-139.

Ulaş, Sarp Erk; *Felsefe Sözlüğü*, Ankara 2002, s. 231-237.

Urhan, Veli; *Kişiliğin Doğası, Kişiliklerin Karşılıklı İlişkileri*, Ankara 1998.

Üçüncü, Kemal; “Sözlü Kültür/ Tarih Bağlamında Edebi Bir Metin Olarak Otman Baba Vilayetnamesi”, *Bilig*, 28, (Kış 2004), s. 1-29.

Ülken, Hilmi Ziya; *Felsefeye Giriş*, İstanbul 1958.

Ülker, Necmi “Mezar Kitabelerinin İzmir Tarihi İçin Önemi ve Şehit Fethi Bey”, *Son Yüzyıllarda İzmir ve Batı Anadolu Uluslar arası Sempozyumu Tebliğleri*, (Haz. Tuncer Baykara), (İzmir 1994), s. 93-102.

Vaclavu, Lubor; “Çek Cumhuriyeti: Tarih Öğretimi Kaynaklarının Seçilmesi ve Kullanılması”, *Tarih Öğretiminde Çoğulcu ve Hoşgörülü Bir Yaklaşım Doğru*, (İstanbul 2003), s. 69-70.

Vance, J. “The Formulation of Historical Consciousness: A Case Study in Literature”. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC. (2001). <http://www.cshc.ubc.ca/pwias/viewabstract.php?11> 02.06.2005.

VanSledright, Bruce A.; “Can Ten-Year-Olds Learn to Investigate History As Historians Do?”, Organization of American Historians, <http://www.oah.org/pubs/nl/2000aug/vansledright.html> 20.04.2004.

Varol, Elif; *Uzakdoğu Kültüründe ‘Japonya Örneğinde’ Çizgi Roman Sanatının Gelişimi ve Bir Çizgi Roman Denemesi*, Yüksek Lisans Sanat Eseri Çalışması Raporu, Ankara 2003 http://www.anime.gen.tr/inceleme/detay_tez_onsoz.html 28.04.2004.

Velioğlu, Ayşe-Öztürk, Kutsal; “Tarihi Çevrelerde Mimari Değerler ve Tasarım Üzerine Bazı Ölçütler”, *Yapı*, 138, (Mayıs 1993), s. 37-40.

Velioğlu, Süleyman; *İnsan ve Yaratma Edimi*, İstanbul 2000.

Vella, Yosanne; “Yaratıcı Tarih Öğretimi”, (Çeviren Bahri Ata), *Milli Eğitim Dergisi*, 150, (Ankara 2001), s. 3-5.

Watt, W. Montgomery; *Günümüzde İslam ve Hıristiyanlık*, (Çeviren. Turan Koç), İstanbul 1991.

Wenger, Klaus; “Tarihin Tele-vizyonu”, *Tarihler ve Yorumları*, (Çev. Bahaeddin Yediyıldız), (Ankara 2003), s. 72-75.

Yavuz, Mesut; “Fotoğraf ve Uygarlık ve Demokrasi”, *Fotografya*, 14, <http://www.fotografya.gen.tr/issue-14/fotografveuygarlik.htm> 13.09.2004.

Yenişehirlioğlu, Şahin; *Felsefe ve Sanat*, Ankara 1982.

Yerasimos, Stefanos; *Türk Metinlerinde Kostantiniye ve Ayasofya Efsaneleri* (Çev. Şirin Tekeli), İstanbul 1993.

Yıldırım, Dursun; “Sözlü Kültür ve Folklor Kavramları Üzerine Düşünceler”, *Milli Folklor*, 3, (Ankara 1989), s. 16-17.

Yıldırım, Suat; “Kur’an-ı Kerimde Kıssalar”, *Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 3, (Ankara 1979), s. 37-63.

Yılmaz, Ayfer; “Tarihi Roman Üzerine”, *Bilge*, 24, (Bahar2000), s. 42-49.

Yılmaz, Durali; *Roman Sanatı ve Toplum*, İstanbul 1996.

Yılmaz, Mustafa; “Fotoğraf Üzerine Notlar” *Fotografya*, 2,

<http://www.fotografya.gen.tr/issue-2/notlar.html> 13.09.2004 .

Yücel, Erdem; *Türkiye’de Müzecilik*, İstanbul 1999.

Yüksel, Ayşegül; “Türk Toplumunun Çağdaşlaşma Aşamasında Tiyatro-Kültür- Devlet İlişkisi”, *Çağdaş Kültürümüz Olgular- Sorunlar*, (İstanbul 1991) s. 485-504.

Zaimoğlu, Bahadır; “Eski Dostların Yeni Yuvası:Lâl Kitap”, *Hürriyet Gösteri, Sanat Edebiyat Dergisi*, 238, (Haziran 2002), s. 71.

Zedde, Kathryn; “Societies in Conflict: Museums and the Creation of "National Identity", <http://www.maltwood.uvic.ca/tmr/zedde.html> 01.06.2005.

EKLER

EK.1. Öğrenci Anket Formu

EK.2. Araştırma İzni

Ek.1 Öğrenci Anket Formu

Tarih Bilincini Etkileyen Faktörler ve Öğrencilerin Bu Faktörlerin Tarih Sunumlarına Bakış Açısı						
Sevgili Öğrenciler, bu anket Lise 2. sınıf öğrencilerinin tarih bilinçlerini etkileyen faktörler ve bu faktörlerin tarih sunumlarına bakış açılarının tarih metodolojisi ile bağlantılı olarak belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu araştırma sadece bilimsel araştırma amacı ile uygulanmakta olup cevaplarınız gizli tutulacaktır. Anket sorularını dikkatli bir şekilde okuduktan sonra size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.						
Arş. Gör. Ramazan Kaya Atatürk Üniversitesi K.K.E.Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı 25240- ERZURUM						
Yönerge: Aşağıdaki sorularda size uygun gelen seçeneğin karşısındaki dairelere X işareti koyunuz.						
1	Cinsiyetiniz nedir?	Erkek ()	Kız ()			
2	Lisede Okuduğunuz Bölümü işaretleyiniz					
a) Sosyal Bilimler..() b) Türkçe- Matematik.....() c) Fen Bilimleri....() d) Yabancı Dil.....() e) Meslek						
3	Annenizin ve babanızın eğitim düzeyi nedir?(Bitirdikleri en son okula göre yanıtlayın)					
		Anne	Baba			
a)	Okur-yazar değil.....	()	()			
b)	İlkokul mezunu.....	()	()			
c)	Ortaokul mezunu.....	()	()			
d)	Lise ve dengi okul mezunu.....	()	()			
e)	Yüksek okul ya da üniversite mezunu.....	()	()			
4	Ailenizin ortalama net aylık geliri ne kadardır?					
a)	300 milyondan az.....	()				
b)	300 milyon-500 milyon.....	()				
c)	500 milyon-1 milyar.....	()				
d)	1 milyar-1.5 milyar.....	()				
e)	1.5 milyar-2 milyar.....	()				
f)	2 milyar üstü.....	()				
5	Tahmini bir hesapla evinizde kaç kitap vardır?					
a) 0-10 () b) 11-50 () c) 51-200 () d) 201-500 () e) 500'den çok ()						
6	Tarih dersleriniz genellikle nasıl geçer?	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Çok Az
a)	Öğretmenin dersle ilgili anlatımını dinleriz.....	⑤	④	③	②	①
b)	Tarihte neyin iyi ya da kötü, neyin doğru ya da yanlış olduğu konusunda bilgilendiriliriz.....	⑤	④	③	②	①
c)	Geçmişte olanların farklı açıklamalarını tartışırız.....	⑤	④	③	②	①
d)	Tarihi belge ve resim gibi tarihsel kaynaklar üzerinde çalışırız.....	⑤	④	③	②	①
e)	Tarihi yeniden konuşup kendi yorumlarımızı yaparız.....	⑤	④	③	②	①
f)	Radyo programları, kasetler dinler, ya da tarihsel filmler ve video kasetleri izleriz.....	⑤	④	③	②	①
g)	Ders kitabı kullanırız.....	⑤	④	③	②	①
h)	Ders kitabı dışında tarihle ilgili kitap, dergi veya ansiklopedi okuruz....	⑤	④	③	②	①
ı)	Rol oynama, problem çözme, grup çalışması gibi yöntemleri kullanırız..	⑤	④	③	②	①
i)	Müze ya da tarihi yerleri ziyaret ederiz.....	⑤	④	③	②	①
j)	Yerel projeler ya da tarihe tanık olan kişilerle görüşme gibi etkinliklerde bulunuruz	⑤	④	③	②	①

7	<i>Okul içinde tarihin hangi biçimde sunulduğundan <u>keyif alırsınız?</u></i>					
a)	Öğretmenlerin anlatması.....	5	4	3	2	1
b)	Ders kitapları.....	5	4	3	2	1
c)	Diğer ders araç gereçleri (Televizyon, vcd, bilgisayar, resim, harita)....	5	4	3	2	1
d)	Tarihsel belge ve kaynaklar üzerinde çalışma.....	5	4	3	2	1
e)	Öğrenci merkezli öğretim yöntemleri (rol oynama, grup çalışması).....	5	4	3	2	1
f)	Derslerde tarihle ilgili destan, türkü ve halk hikayeleri üzerinde durma .	5	4	3	2	1
g)	Dersle ilgili tarihi yer ve müzelere düzenlenen geziler.....	5	4	3	2	1
8	<i>Okul içinde tarihin hangi biçimde sunulduğuna <u>güvenirsiniz?</u></i>					
a)	Öğretmenlerin anlatması.....	5	4	3	2	1
b)	Ders kitapları.....	5	4	3	2	1
c)	Diğer ders araç gereçleri (Televizyon, vcd, bilgisayar, resim, harita)....	5	4	3	2	1
d)	Tarihsel belge ve kaynaklar üzerinde çalışma.....	5	4	3	2	1
e)	Öğrenci merkezli öğretim yöntemleri(rol oynama, grup çalışması).....	5	4	3	2	1
f)	Derslerde tarihle ilgili destan, türkü ve halk hikayeleri üzerinde durma	5	4	3	2	1
g)	Dersle ilgili tarihi yer ve müzelere düzenlenen geziler.....	5	4	3	2	1
9	<i>Okul dışında tarihin hangi biçimde sunulduğundan <u>keyif alırsınız?</u></i>					
a)	Tarih konulu filmler.....	5	4	3	2	1
b)	Tarihle ilgili tv. belgesel ve programları	5	4	3	2	1
c)	Tarih konulu yazılı veya çizgi romanlar.....	5	4	3	2	1
d)	Aile ve çevredeki yetişkinlerin anlatması.....	5	4	3	2	1
e)	Müzeler ve tarihi yerler.....	5	4	3	2	1
f)	Tarihle ilgili destan, türkü ve halk hikayeleri okuma ve dinleme.....	5	4	3	2	1
g)	İnternette tarihle ilgili siteler.....	5	4	3	2	1
10	<i>Okul dışında tarihin hangi biçimde sunulduğuna <u>güvenirsiniz?</u></i>					
a)	Tarih konulu filmler.....	5	4	3	2	1
b)	Tarihle ilgili tv. belgesel ve programları	5	4	3	2	1
c)	Tarih konulu yazılı veya çizgi romanlar.....	5	4	3	2	1
d)	Aile ve çevredeki yetişkinlerin anlatması.....	5	4	3	2	1
e)	Müzeler ve tarihi yerler.....	5	4	3	2	1
f)	Tarihle ilgili destan, türkü ve halk hikayeleri okuma ve dinleme.....	5	4	3	2	1
g)	İnternette tarihle ilgili siteler.....	5	4	3	2	1
	<i>Aşağıda sunulan önermelere katılma derecenizi belirtiniz?</i>	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
11	<i>Tarih ders kitapları</i>					
a)	Mutlak doğruları, tarihi gerçekleri olduğu gibi yansıtmazlar.....	5	4	3	2	1
b)	Yazarların görüşlerinin etkisiyle yazılırlar.....	5	4	3	2	1
c)	Verdiği bilgiler, tüm geçmişi kapsamamaktadır.....	5	4	3	2	1
12	<i>Tarih öğretmenleri</i>					
a)	Mutlak doğruları, tarihi gerçekleri olduğu gibi yansıtmazlar.....	5	4	3	2	1
b)	Hepsinin tarih hakkında farklı yorumları olabilir.....	5	4	3	2	1
c)	Verdiği bilgiler, tüm geçmişi kapsamaz.....	5	4	3	2	1
13	<i>Müzelerdeki sergiler</i>					
a)	Müzelerdeki geçmiş yansıtan sergiler günümüzdeki bilinçli seçim ve kararların sonucu oluşturulmuştur.....	5	4	3	2	1
b)	İnsanların duygu ve değerlerine hitap eden geçmişten kalan eserlerdir	5	4	3	2	1
c)	Tarih yazımında kaynak olarak değerleri vardır.....	5	4	3	2	1
14	<i>Destan, türkü ve hikayede geçen tarihle ilgili temalar</i>					

a)	Milletlerin kültürel değerleri hakkında bilgi veren eserlerdir.....	⑤	④	③	②	①
b)	Tarihi abartarak sunarlar.....	⑤	④	③	②	①
c)	Tarihi yazımında kaynak olarak kullanılabilirler.....	⑤	④	③	②	①
15	<i>Ailenin tarih anlatısı</i>					
a)	Her ailenin tarih anlatımında yanlı tutumları olabilir.....	⑤	④	③	②	①
b)	Ailemin tarih görüşü okulda öğretilen tarih kadar bilimsel değildir...	⑤	④	③	②	①
16	<i>Bir tarihsel olaya şahit olan görgü tanığının o olayla ilgili sözlü anlatımları</i>					
a)	Yazılı kaynaklar gibi taraflılık ve yanlılık problemleri vardır.....	⑤	④	③	②	①
b)	Anlatılanlar yazılı belge niteliğinde olmasa da tarih yazımında kaynak olarak değerleri vardır.....	⑤	④	③	②	①
17	<i>Tarih konulu filmler</i>					
a)	Yönetmenlerin görüşlerinin etkisiyle çekilirler.....	⑤	④	③	②	①
b)	Sanatsaldırlar.....	⑤	④	③	②	①
c)	Taraflı ve yanlı olabilirler.....	⑤	④	③	②	①
d)	Tarihi gerçekleri olduğu gibi yansıtmazlar.....	⑤	④	③	②	①
18	<i>Tarih konulu yazılı veya çizgi romanlar</i>					
a)	Yazar veya çizerlerinin görüşlerinin etkisiyle yazılır ve çizilirler.....	⑤	④	③	②	①
b)	Sanatsaldırlar.....	⑤	④	③	②	①
c)	Taraflı ve yanlı olabilirler.....	⑤	④	③	②	①
d)	Tarihi gerçekleri olduğu gibi yansıtmazlar.....	⑤	④	③	②	①
19	<i>Tarihle ilgili aşağıdaki önermelere katılma derecenizi belirtiniz</i>					
a)	Geçmiş olup bitmiştir ve tarih, tarihçilerin geçmişle ilgili çalışmalarında elde ettikleri bir bilimdir.....	⑤	④	③	②	①
b)	Tarih, fizik ve matematik gibi kesin doğrulara dayanan bir bilim değildir	⑤	④	③	②	①
c)	Tarih biliminin kaynakları olan belgeler gerçeklerin kesin kanıtı değildir	⑤	④	③	②	①
d)	Tarih biliminin ortaya koyduğu sonuçlar değişebilir niteliktedir.....	⑤	④	③	②	①
e)	Aynı belgeleri kullanan tarihçilerin hepsi farklı yorumları yapabilirler...	⑤	④	③	②	①
f)	Aynı tarihsel olay tarihçilerin hepsi tarafından farklı yorumlanabilir....	⑤	④	③	②	①
g)	Tarihçilerin kullandığı belgeler, geçmişi aynen yansıtmaları için yeterli değildir.....	⑤	④	③	②	①
h)	Tarih biliminin yazımında yazılı olmayan kanıtlar da önemli malzemelerdir.....	⑤	④	③	②	①

EK.2. Araştırma İzni

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü


21.04.04 13625

Sayı : B.08.4.MEM.4.25.01.05/
Konu : Anket Çalışması.

İL MAKAMINA
ERZURUM

Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Personel Dairesi Başkanlığı'nın 13.04.2004 tarih ve 4859 sayılı yazıları ekinde alınan anket formları doğrultusunda; Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Yrd. Doç. Dr. Ersin GÜLSOY' un danışmanı doktora öğrencisi Arş.Gör.Ramazan KAYA" Ortaöğretim Öğrencilerinin Tarih Bilinçlerini Etkileyen Fakülteler ve Bu Fakültelerden Edinilen Bilgiye Bakış Açıları" başlıklı anket çalışmasının Eğitim öğretimi aksatılmadan, İlimiz Merkez Mecidiye Anadolu Lisesi, Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi ve 3 Temmuz Lisesinde yapılması istenmekte olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

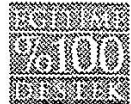

Ahmet ER
Millî Eğitim Müdür Vekili

O L U R
21/04/2004
Aslan KARANFİL
Vali a.
Yak. Yardımcısı

NOT: Merkezdeki Liselerin hepsinde yapabilirler.

Tel: (0442) 2344800
Faks: (0442) 2351032
<http://egitimedestek.meb.gov.tr>

DANISMA
444 0 632
H A T T I



ÖZGEÇMİŞ

1974 yılında İzmir ili Karşıyaka ilçesinde doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Karşıyaka'da tamamladı. 1992'de Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Orta öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalı'nı kazandı. 1996 yılında bu programdan mezun olarak aynı yıl Kayseri ili Sarioğlan ilçesi Şehit Hacıbey Kaya Lise'sinde tarih öğretmeni olarak göreve başladı. 1997'de Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Orta öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalı'na araştırma görevlisi olarak atandı. 1998'de "XV ve XVI. Yüzyıllarda Koyulhisar Kazası'nın Sosyo-İktisadi Yapısı" adlı yüksek lisans tezini tamamladıktan sonra aynı yıl açılan İlköğretim bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'na atandı. Kaya, halen aynı görevde bulunmaktadır.