

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TARİH EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TARİH ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

YEREL TARİH VE TARİH EĞİTİMİNE KATKISI

Ash AVCI AKÇALI

**İzmir
2007**

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TARİH EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TARİH ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

YEREL TARİH VE TARİH EĞİTİMİNE KATKISI

Ash AVCI AKÇALI

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Erdal ASLAN**

**İzmir
2007**

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum,

“Yerel Tarih ve Tarih Eğitime Katkısı” adlı çalışmanın tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

... - ... - 2007

Aslı AVCI AKÇALI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından ...Ortaokul...

..... Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı

..... Tarih Eğitimi Bilim Dalında

YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Fikri ARLAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Olcay Gökdeniz

Üye : Yrd. Doç. Dr. Derya DUMAN

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

22/06/2007

Prof. Dr. Sedef GİDENER
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu çalışma yerel tarih ve tarih eğitimine sağladığı katkıları ortaya koymak ve bunu örneklemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın her aşamasında bana yardım ve destek sağlayan danışmanım Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı Yrd. Doç. Dr. Erdal ASLAN'a, araştırmanın başlangıç aşamasında fikirlerini benden esirgemeyen Boğaziçi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyelerinden Doç. Dr. Arzu ÖZTÜRKMEN'e, araştırmanın uygulama boyutu ile ilgili yardım sağlayan Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Yrd. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN'a, ve arkadaşım Arş. Gör. Harun Şahin'e, çalışmam süresince her türlü destek ve fedakarlığı sunan eşim Turgay AKÇALI' ya teşekkürü borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

Önsöz.....	i
İçindekiler.....	ii
Tablo Listesi.....	v
Özet.....	vi
Abstract.....	viii

BÖLÜM I.....1

1. GİRİŞ.....1

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	1
1.3. Sayıtlılar.....	2
1.4. Sınırlılıklar.....	2
1.5. Tanımlar.....	3
1.6. Kısaltmalar.....	4

BÖLÜM II.....5

2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....5

BÖLÜM III.....7

3. YÖNTEM.....7

3.1. Araştırma Modeli.....	7
3.2. Evren ve Örneklem.....	8
3.3. Veri Toplama Araçları.....	8
3.4. Veri Çözümleme Teknikleri.....	8

BÖLÜM IV.....9

4. BULGULAR VE YORUMLAR.....9

4.1.1. Tarih Nedir?.....	9
4.1.2. Tarih Ne İşe Yarar?.....	14
4.1.3. Tarih Eğitimi.....	20
4.1.3.1. Tarih Eğitiminin Amaçları.....	20

4.1.3.2. Türkiye’de Tarih Eğitiminin Sorunları.....	22
4.1.3.3. Türkiye’de Tarih Eğitimi İyileştirme Çabaları.....	31
4.1.4. Yerel Tarih.....	37
4.1.4.1. Yerel Tarih Nedir?.....	37
4.1.4.2. Yerel Tarihin Tarihi.....	39
4.1.4.3. Türkiye’de Yerel Tarih.....	47
4.1.4.4. Türkiye’de Yerel Tarih Çalışmaları Neden Geri Kaldı?.....	50
4.1.4.5. Yerel Tarihin Teması.....	55
4.1.4.5.1. Sözlü Tarih Nedir?.....	57
4.1.4.5.2. Sözlü Tarihin Tarihçesi.....	59
4.1.4.5.3. Sözlü Tarihin Yararları.....	62
4.1.4.5.4. Sözlü Tarihe Yönelik Eleştiriler.....	65
4.1.4.6. Yerel Tarih Çalışmalarında Kaynak Kullanımı.....	66
4.1.4.7. Yerel Tarihin Yararları.....	69
4.1.4.8. Yerel Tarihin Tarih Derslerine Entegrasyonu ve TAC Örneği	71
4.1.5. Yerel Tarihin Tarih Eğitime Sağladığı Katkıları.....	76
4.1.6. Yerel Tarihe Yönelik Eleştiriler.....	81
4.1.7. Yerel Tarihin Faydası ile İlgili Tespitler ve İngiltere’deki Yerel Tarih Uygulamalarından Bazı Örnekler.....	84
4.1.8. İzmir Amerikan Koleji Lise I. Sınıf Öğrencilerinin Aile Tarihi Projesi ve Bergama-Alliano Gezisi Sonrasında Tarih Dersiyle İlgili Düşüncelerinde Meydana Gelen Değişimleri Gösteren Tablolar ve Tabloların Yorumlanması.....	91

BÖLÜM V.....101

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....101

5.2. ÖNERİLER.....102

5.3. KAYNAKÇA.....104

EKLER.....119

EK-1: EUROCLIO Tarafından Hazırlanan “İyi Bir Ders Kitabı Nasıl Olmalıdır?” Başlıklı İlkeler Listesi.....120

EK-2: İSBÖP (İstanbul Sosyal Bilim Öğretmenleri Platformu) Adıyla İstanbullu Öğretmenlerin Oluşturduğu ve 2001’de EUROCLIO’ ya Ortak Çalışmaya Kabul Edilen Platformun Üyeleri Olan Öğretmenlerin 1999’da Yapılan Bir Toplantıda Tarih Öğretmeninin İlkeleri ile İlgili Olarak Ortaya Koydukları Görüşlerden Yola Çıkarak Hazırlanan Metin.....122

EK-3: Mahalle ve Küçük Ölçekli Bir Kent ya da Kasabaya Yönelik Çalışmada İşlenebilecek Temalardan Bazıları.....124

EK-4: Öğrencilerin İlgi Duyduğu Tarih Türleri Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Yanıtları.....127

EK-5: Öğrencilerin Tarihsel Yapılara ve Günlük Yaşam Tarihine Gösterdiği İlginin Ülkeler Arası Farklılaşması.....128

EK-6: Öğrencilerin Tarihine İlgi Duydukları Coğrafi Alanlar.....129

EK-7: İzmir Amerikan Koleji Lise I. Sınıf Öğrencilerine Etkinlikler Sonrasında Tarih Dersiyle İlgili Görüşlerini Alma Amacıyla Yöneltilen Anket Formu.....130

EK-8: Amerikan Koleji 2006-2007 Aile Tarihi Proje Yönergesi.....132

EK-9: Amerikan Koleji 2006-2007 Alliano ve Bergama Gezi Yönergesi.134

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Ailenizin tarihini bir tarihçi gibi araştırıp keşfetmeye çalışmak size tarihle ilgili ne gibi fikirler verdi?.....91

Tablo 2: Alliano ve Bergama'ya düzenlenen gezi size tarihle ilgili neler düşündürdü?.....93

Tablo 3: Aile Tarihi Projesi ve Gezi Gibi Etkinlikler Yardımıyla İşlenen Tarih Dersinin Sınıfta Sadece Öğretmenin Anlatımı Yoluyla İşlenen Tarih Dersine Göre Size Kazandırdıkları Açısından Farkları Nelerdir?.....95

Tablo 4: Sizce tarih dersinde bu tür etkinliklere yer verilmesinin olumsuz yanları nelerdir?.....97

Tablo 5: Siz tarih öğretmeni olsaydınız derslerinizi nasıl işlerdiniz ve derste aile tarihi ve gezi dışında ne tür etkinliklere yer verirdiniz?.....98

ÖZET

İnsandan uzak, tepeden yazılan tarihçiliğe yerelliğin, yani tarihte yıllar boyu yer verilmeye değer görülmeyen mekan ve insan gibi öğelerin dahil edilmesi çok uzak bir geçmişe dayanmamaktadır. Ancak tarihçiliğe sağlayacağı katkılar anlaşılmaya başlanmış olacak ki dünyanın birçok ülkesinde yerel tarih tarihçileri cezbetmiş durumdadır.

Yerel tarihin getirileri yalnızca tarihçiliğe sağladıklarıyla sınırlı değildir. Tarih eğitiminin Türkiye gibi ülkelerdeki merkeze fazlaca bağımlı, ders kitabı ve öğretmen odaklı ve insan unsurundan uzak görüntüsünü yırtacak önemli getirileri bulunmaktadır. Tarih derslerinde öğrencilere verilen bilgiler yine öğrenciler tarafından kuru ve tatsız en önemlisi de anlamsız olarak görülmektedir. Dolayısıyla da anlamsız olarak algıladıkları bilgileri niçin öğrendiklerini bilmeden ezberlemeye yöneltilmektedirler. Oysa doğru biçimde kazandırılan tarih bilgisinin onlara sağlayacağı tarihsel bilinç ve bakış açısı toplumun bireyleri olmaları açısından da farklı kazanımları bünyesinde barındırır. Topluma çağdaş bakış açısına sahip, çoğulcu ve empatik becerileri gelişmiş, farklılıkları hoşgörüyle karşılayan ve barışçı bireyler olarak katılmalarına katkı sağlar. Yerel tarihin tarih eğitimine yani dolaylı olarak bu kazanımlara sağlayacağı katkı azımsanamayacak boyutlardadır.

Bu çalışma yerel tarihi tanımlamak, tarihsel süreçteki serüvenini ve tarih eğitimine sağladığı katkıları ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öncelikle var olan koşulları gözler önüne sermek amacıyla tarih eğitiminin amaçları, Türkiye’de bu amaçlara ulaşma konusunda yaşanan sorunlar ve bu sorunların ortadan kaldırılması amacıyla girilen iyileştirme çabalarına yer verilmiştir. Ardından yerel tarihin ne olduğu, ortaya çıkışı ve gelişim süreci, teması, yerel tarihin en önemli yöntemlerinden biri olan sözlü tarih, yerel tarihin kaynakları, çeşitli açılardan ve de eğitim yönünden sağladıklarıyla ilgili bilgiler, derse ne şekilde dahil edileceğini gösteren örneklerle yerel tarihe yönelik bazı eleştirilere yer verilmiştir.

Son olarak ise derse yerelliğin dahil edilmesi durumunda bunun öğrenciler tarafından nasıl karşılandığı ve bakış açılarında ne gibi değişiklikler yarattığını ortaya koyan bir uygulama bölümü yer almaktadır. Bu bölümde İzmir evreninde Amerikan Koleji lise I. sınıf öğrencileri örneklem olarak seçilmiştir. Öğrencilerin 2006-2007 eğitim öğretim yılı güz döneminde tarih dersinde gerçekleştirdikleri iki aktivite üzerinden görüşleri alınmıştır. Öğrenciler dönem içinde bir aile tarihi projesi hazırlamışlar ve Alliano-Bergama gezisine katılmışlardır. Aile tarihi projesinde öğrenciler yerel tarihin önemli yöntemlerinden olan sözlü tarihi kullanarak aile büyükleriyle görüşmeler yapmışlar ve onların yaşantılarını dönemin tarihsel olaylarıyla bağlantılı biçimde ortaya koymuşlardır. Alliano-Bergama gezisinde ise tarih derslerinde işledikleri ilkçağ uygarlıklarının beşiği durumundaki tarihsel mekanları görme şansı elde etmişlerdir. Bu aktiviteler sonrasında ise öğrencilerin tarih derslerine yönelik düşüncelerinde meydana gelen değişimler yöneltile sorulara alınan yanıtların belirli kategorilere ayrılması yoluyla tablolaştırılmış ve bulgular yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yerel Tarih, Tarih Eğitimi

ABSTRACT

The placement of locality into historiography which was written away from people, in other words the elements like people and place seemed unimportant to be taken into account in history for years, was not founded on long years ago. But the contributions that it will provide for historiography started to be understood that, local history attracted the historians in many countries of the world.

The benefits of local history are not just limited to the benefits it contributed to the historiography. There are important benefits of history teaching in the countries like Turkey to get rid of the image of history teaching which is dependent very much on the center, focused on textbook and teacher and far from personal component. The knowledge given to the students in history courses are perceived by these students as dry, insipid and also meaningless. So they are directed to memorize the knowledge that they perceive as meaningless without knowing why they learn. However, historical knowledge that is taught them in a right way provides them historical consciousness and perspective and this holds different advantages in its structure for the students in terms of being members of the society. This ensures the contributions that lead them to participate in society as peoples who have modern viewpoint, developed emphatic skills, who are pluralist, peaceable and tolerant to the differences. The contributions of local history to history teaching namely to these winnings indirectly can not be regarded as little.

This study aimed to define local history, introduce its adventure in historical process and its contributions to history teaching. In this study firstly the aims of history teaching, the problems that are faced with in Turkey about reaching these aims and efforts started out to remove these problems are given place to show current conditions. Then, there is the definition of local history, foundation of it and the process of development, theme of it, oral history as one of the most important methods of local history, sources of local history, contributions of it from the educational perspective and some other perspectives, examples to show how to integrate local history in history courses and some critics about local history.

Lastly there is an application section that brings up how the students respond to the integration of local history in courses and what kind of differences local history create in their viewpoints against the courses. In this section, the first grade students of the high school in American College Institute were chosen as sample in İzmir. The opinions of the students were taken up over the two activities that were done in history courses in 2006-2007 fall term. The students prepared a family history project and participated in a trip to Pergamon-Allianoi. In family history project the students made interviews with the old members of their families by using oral history as one of the most important methods of local history and brought up their lives in connection with the historical events of the era. And in the trip to Pergamon-Allianoi they had the chance to see the historical places that were the center of ancient civilizations they learn in the history courses. After these activities the differences occurred in students' opinions against history courses were categorized through their responses to the questions asked, results were shown in tables and then they were interpreted.

Keywords: Local History, History Teaching.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bu araştırmada yerel tarih ve tarih eğitimi sağladığı katkılar belirtilmiş ve bu katkıların somut örneği olarak örneklem olarak alınan lise birinci sınıf öğrencilerine derse yerelliği entegre etmeyi sağlayan aile tarihi ve gezi etkinliklerinin gerçekleştirilmesinin ardından yöneltilen sorular yoluyla, öğrencilerin dersle ilgili düşüncelerinde meydana gelen değişim ortaya konmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bilindiği üzere Türkiye’de tarih eğitimi yıllardır bilinen fakat çözümü aşamasında tıkanıklıkların yaşandığı birçok sorunla karşı karşıyadır. Bu sorunlar tespit edilmiş ve farklı ortamlarda gündeme getirilmiş olmasına rağmen, ortadan kaldırılmaları için atılan adımlar yetersiz kalmaktadır.

Bahsettiğimiz sorunların en belirgin biçimde ortaya çıktığı ortam ise sınıf ortamıdır. Ülkemizde birçok öğrenci için en can sıkıcı derslerden biri tarihtir. Öğrenciler önlerine konulan bilgi yığınına nedenini ve önemini bilmeden ve zorunlu olarak ezberlemek durumunda kalırlar. Üzerinden kısa bir süre geçince de derste öğrendikleri ile ilgili olarak zihinlerinde pek az şey kalır. Bu durum eğitim hayatlarının büyük bölümünde bu şekilde sürüp gider. Oysaki öğrencilere tarihi sevdirmenin ve tarih derslerinde kalıcı öğrenmeyi sağlamanın yolu öncelikle onlara tarihi neden öğrendiklerini anlatmaktan geçmektedir. Bu noktada öğrencilerin kendilerinden uzak zamanlarda ve mekanlarda yaşayan insanların başlarından geçen ve kendileri için hiçbir şey ifade etmeyen olaylar şeklindeki tarih algılarını silerek kendilerini tarihin içinde hissetmelerini, tarihi kendileri gibi insanların yaşantıları olarak algılamaya başlamalarını sağlamak gerekmektedir. Yerel tarihin önemi ise bu aşamada ortaya çıkmaktadır. “Yerel”in yani onlara yakın olanın tarihine yer vermek dersin öğrenci açısından anlam kazanmasını sağlayacaktır. Derse yerelliği katan aktiviteler öğrencinin derse yönelik ilgi ve merakını tetikler, derse aktif katılımını

sağlar, tarih bilincinin gelişimine katkıda bulunur ve bu aktiviteler yoluyla öğrencinin dersi anlama becerisi gelişir.

Bu çalışmada yerel tarihin tarih eğitimi açısından sağladığı katkıları tanımlamak ve örneklemek amaçlanmaktadır. Tarih eğitiminin sorunlu görüntüsüne sınıf ortamında sağlanabilecek çözümlerden birini ortaya koyması açısından çalışma önem taşımaktadır.

1.3. Sayıtlılar

1. Tezin kuramsal bölümünü oluşturan bilgiler araştırmaya ışık tutacağı düşünülmekle ilgili literatürün taranması yoluyla elde edilmiş olup bilgilerin doğru olduğu varsayılmaktadır.

2. Uygulama boyutunda ise öğrenci görüşlerini almak amacıyla uygulanan veri toplama aracının araştırmanın amaçları doğrultusunda güvenilir bilgiler sağlayacağı varsayılmaktadır.

3. Örneklem olarak alınan öğrencilerin uygulanan ölçme araçlarına doğru ve objektif yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Tezin kuramsal bölümünde yer alan bilgiler ilgili literatürden elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Uygulama bölümünde yerel tarihin öğrencilerin derse yönelik olumlu düşünceler geliştirmesi ve derse olan ilgilerinin artmasını sağladığı konusunda elde edilen bilgiler örneklem olarak seçilen öğrencilerin veri toplama aracına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

3. Araştırmanın uygulama boyutu süre açısından 2006-2007 eğitim-öğretim yılının güz yarıyılı ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Yerel Tarih (Local History)

Ülkenin tümü veya büyük bölümlerinin ele alındığı tarihlerin tam karşısı yerel tarihtir. Adından da anlaşılacağı üzere yerel tarih sınırlı alanlarla ilgilenir. Bir devletin, bir kırsal alanın, bir ilçenin, bir şehrin veya diğer yerel alanların ya da o yerdeki insanların tarihi yerel tarihin konusudur. Yerel tarih yerel olanın hikayesidir. (Calkin, 1942: 53).

Sözlü Tarih (Oral History)

Sözlü tarih bir yandan araştırma yapan tarihçinin kullanabileceği bir yöntem, diğer yandan, ikincil olarak, bu tür araştırmaların yarattığı bir tarih yazım biçimidir (historiography). Bir yöntem olarak da sözlü tarih, yaşayan kişilerin, kendi geçmişleriyle ilgili belleklerinin, toplumsal olayların, tanıdıkları kişilere dair anlatımlarının ve genel olarak anılarının, mülakat yoluyla kayda geçirilmesidir. (Somersan, 1998: 381).

1.6. Kısaltmalar

ACI	American Collegiate Institute
Bkz.	Bakınız
Çev.	Çeviren
Der.	Derleyen
DİE	Devlet İstatistik Enstitüsü
Ed.	Editör
FERTEM	Film, Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ODTÜ	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
s.	sayfa
TAC	Tarsus American College
TAV	Tarih Vakfı
v.b.	ve benzeri
yy.	yüzyıl

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Yerel tarih ve tarih eğitimine katkısı hakkında yapılan literatür taraması sonucunda Türkiye’de bu konu üzerine yapılan araştırma ve yayınların son derece sınırlı olduğu ortaya çıkmıştır. Türkiye’de bahsettiğimiz az sayıdaki yayınlardan biri Esra Danacıoğlu’nun “Geçmişin İzleri: Yanıbaşımızdaki Tarih İçin Bir Kılavuz” adlı kitabıdır. Danacıoğlu kitabında yerel tarihin tarihi ve kapsamı ile ilgili olarak verdiği genel bilgilerin yanı sıra Türkiye’de yerel tarihin geçmişini ve dayandığı kökleri ortaya koymaktadır. Ayrıca yerel tarih çalışmalarında başvurulacak kaynaklar ve sözlü tarihle ilgili önemli bilgiler vermektedir.

Ayrıca 2001 yılı Kasım ayında İstanbul Teknik Üniversitesi’nde düzenlenen Yerel Tarih Konferansında yapılan konuşmaların Funda Çelebi editörlüğünde kaleme alındığı “Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi” adlı eser bu alanda gerçekleştirilen çalışmaları ve önerileri içeren önemli bir kaynaktır.

Stephen Caunce’ın Bilmez Bülent Can ve Alper Yalçinkaya tarafından çevirisi yapılan “Sözlü Tarih ve Yerel Tarihçi” adlı eseri yerel tarihin en önemli yöntemlerinden biri olan sözlü tarih çalışmalarının çeşitli aşamaları ile ilgili olarak verdiği bilgiler açısından oldukça önemlidir. Eser bahsi geçen aşamaları çeşitli örneklerle destekleyerek anlaşılır hale getirmektedir.

Konuyla ilgili olarak yurt dışında yapılmış araştırma ve yayınlar da çalışmaya önemli katkılar sağlamıştır. Örneğin W. G. Hoskins’in “Local History in England” (İngiltere’de Yerel Tarih) adlı kitabı yerel tarih alanındaki çalışmaların en erken başladığı ve en yoğun biçimde yürütüldüğü ülkelerden biri olan İngiltere’de yerel tarihin tarihi, yerel tarihçiler, yerel tarihin kaynakları ve yöntemiyle ilgili oldukça geniş bilgiler sunmaktadır.

Ayrıca Robert Douch’ın “Local History and the Teacher” (Yerel Tarih ve Öğretmen) adlı eseri yerel tarihin değeri ve kaynakları gibi konularda verdiği bilgilerle birlikte yerel tarih çalışmalarının İngiltere’nin çeşitli bölgelerinde ve farklı seviyelerdeki okullarında nasıl gerçekleştirildiği ile ilgili örnekler sunmaktadır. Kitabın bu bölümleri yerel tarihin eğitime sağladığı katkıların birer örneği ve de kanıtı olması açısından çalışmaya ışık tutmuştur. Kitap bunun yanında yerel tarih çalışmaları sırasında karşılaşılabilecek zorluklar ve de bu çalışmalara yol gösterecek kaynaklarla ilgili önemli bilgiler içermektedir.

Bunlarla birlikte 1994 yılında Illinois State University’de Ronald R. Beem tarafından hazırlanan “Using Local History in the Secondary School Social Studies Curriculum” (Yerel Tarihin Ortaokul Sosyal Çalışmalar Programında Kullanımı) adlı doktora tezi yerel tarihin Amerika’daki ortaokulların tarih derslerinde kullanıma uygunluğunu kanıtlama amacıyla yapılmıştır. Çalışma Amerika’da yerel tarih öğretiminin tarihine, yerel tarih kullanımıyla ilgili bazı genel algılara, yerel tarih öğretimiyle ilgili temel kaynaklara ve Byron High School’da gerçekleştirilen yerel tarih projesine yer vermekte ve değerli bilgiler sunmaktadır.

Bu konuda yapılan bir diğer doktora tezi ise Clemson University’de Patrick Calvin Pritchard tarafından 1998 yılında “When History Speaks, Can The Heart Listen: Affective Responses of Emotionally Disturbed Adolescent Males to A Local History Project” (Tarih Konuşunca, Kalp Dinler mi: Duygusal Denge Problemi Yaşayan Ergenlik Dönemindeki Erkek Öğrencilerin Bir Yerel Tarih Projesine Olumlu Tepkileri) adıyla hazırlanmıştır. Çalışma yerel tarih çalışmalarının öğrenme güçlüğü çeken ergenler üzerinde ne denli etkili olduğunu göstermekte ve tarih eğitimi için yerel tarihin taşıdığı önemi ortaya koyma konusunda fikir vermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Tezin ilk bölümünü oluşturan teorik çerçeve hazırlanırken tarihsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yerel tarih ve tarih eğitime sağladığı katkı hakkında derinlemesine bilgi sağlamayı amaçlayan bölümde kullanılan tarihsel yöntemin tanımı şöyledir:

“Geçmiş zaman içinde meydana gelmiş olay ve olguların araştırılmasında ya da bir problemin geçmişle olan ilişkisi yönünden incelenmesinde kullanılan yöntemdir. Tarihi yöntem gerçeği bulmak, başka bir deyişle, bilgi üretmek için geçmişin, tenkidi bir gözle incelenmesi, analizi, sentezi ve rapor edilmesi sürecidir.” (Kaptan, 1989: 31).

Yerel tarihle ilgili bilgi edinme sürecinde çalışma yöntemi olarak araştırmanın geçerliliğini arttırmak amacıyla görüşme ve gözlem yöntemlerinin yanı sıra, çalışılan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyal ve malzemelerin de araştırmaya dahil edildiği doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187).

Araştırmanın uygulama boyutunda ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre:

“...elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır....Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye

yönelik tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 224).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini alan yazına dayalı bilgilerden elde edilen verilere bağlı olarak İzmir ilinde eğitim-öğretim veren Amerikan Koleji ortaöğretim kademesi öğrencileri oluşturmaktadır.

Örneklem olarak ise Amerikan Koleji ortaöğretim kademesi 1. sınıfta öğrenim gören 65 öğrenci seçilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Kuramsal bölümler ilgili alan yazına dayalı olarak elde edilmiştir. Uygulama boyutuna yönelik veriler ise araştırmacı tarafından örneklem olarak seçilen öğrencilerin gezi ve aile tarihi projeleri sonucunda derse yönelik düşüncelerinde ve ilgilerinde ortaya çıkan değişikliği saptamak amacıyla, uzman görüşlerine dayalı olarak 5 maddelik bir veri toplama aracı geliştirilmek suretiyle elde edilmiştir.

3.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Tezin uygulama boyutu için başlangıçta toplanan veriler öğrencilerin veri toplama aracına verdikleri benzer yanıtlar dikkate alınarak kategorilere ayrılmıştır. Ayrıca toplanan verilerin yüzde ve frekansları alınarak veriler tablolastırılmıştır.

Araştırmada belirlenen örneklem grubunun tamamına ulaşmak mümkün olmamıştır. Ulaşılması düşünülen örneklemin sayısı 65 olmasına karşın 58 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu durumda anketin geri dönüş oranı %89’dur. Ancak anketin tümünde ulaşılan bu oran anket soruları ayrı ayrı ele alındığında farklılıklar göstermektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1.1. Tarih Nedir?

Hep bizimle birlikte olan, ona hoşgörölü bakamadığımız için değil, ondan kurtulamadığımız için onu anlamak zorunda bulunduğumuz bir geçmiş var arkamızda; günlük yaşantımızın iplerini tutan, gelecek hayatımız için yol gösterebilecek bir geçmiş ve bu geçmişin anlaşılabilir ve anlatılabilir biçime sokulması anlamına gelen tarih bilimi var elimizde. Bugün bir şeyler üretiyoruz bu geçmişe ilişkin olarak, ancak engin, kocaman, bir kez daha karşımıza aynen çıkmayacak olan, ama yaşanmış bir muammanın bazı yanlarını, elimize geçen ve hiçbir zaman, asla tam olmayan/olamayacak olan delillerin gölgesinde canlandırmaya çalışıyoruz! Nasıl bir anlam verilecektir bu bilinmeyene, bölük pörçük bilinebilen bir hale getirilmesi sırasında (Özbaran, 2005: 11).

Geçmiş denilen gerçeğe elde edebildiğimiz tam olmayan delillerin gölgesinde bir anlam vermenin zorluğunu Özbaran bu sözlerle ifade etmektedir. Bu nedenledir ki tarihi tanımlamak son derece güçtür. Bu koca muamma yıllar boyu varlığı reddedilememekle birlikte çok farklı şekillerde algılamış, tanımlanmasında da güçlük çekilmiştir. Her tanım bir diğerini bazı noktalarda aşarken öte yandan bazı eksiklikleri de barındırır. “Tarih Nedir?” sorusuna yanıt aramak esasen tarihi bir kalıba sokma ve sınırlarını daraltma çabası olarak da görülebilir. Çünkü her tanım kendisini ortaya koyanın zihinsel süzgecinden geçer. O kişinin yaşam deneyimine bağlı olarak ortaya çıkan bakış açısını ve düşüncelerini yansıtır. İnsanın düşünceleri geçmiş deneyimlerinin yanı sıra bugünkü yaşantısından, gelecekle ilgili beklentilerinden ve de içinde yaşadığı toplumdan izler taşır. Yani ortaya konan tarih tanımı zaman kavramı içinde tarihçinin ilgilendiği geçmişle ilgili yaptığı bir çıkarımdır sadece ve dolayısıyla da değişkendir. Bu konuda Fernand Braudel şöyle der: “Yalnızca bir tarih, bir tarih metodu yoktur; metotlar, tarihler, merak konuları, görüş açıları vardır; yarın başka merak konuları, başka görüş açıları olacağı gibi.” (Braudel; Özbaran, 2005: s. 10’daki alıntı).

Özbaran (2005: 12) tarih çalışmalarının tarihçinin yaşadığı dönemde yapıldığının unutulmaması gerektiğini söyler. Bir başka deyişle tarih çalışması geçmişin değil, geçmişten artakalmış, sürüklenegelmiş izlerin irdelenmesidir ve

tarihçinin birikiminde oluşan değer yargılarından kaynaklanan soruların yanıtlanmış biçimidir. Fakat tarih, Fernand Braudel'in bahsettiği gibi sınırlandırılmış bir tanım içine sokulabilecek bir çalışma alanı değildir. Toplum yaşamının belleğidir tarih ve bunların içinde toplumların değişimleri, onları yönlendiren ideolojiler bulunmakta, onların gelişmelerine yardımcı olan veya engel çıkaran maddi koşullar yer almaktadır.

Bu tanımlarda geçmişte olanlardan ziyade bugünün geçmiş algısı, bulguların tarihçi tarafından yorumlanması, analizi ve yazımı ön plana çıkmaktadır. Bu tarz bir algıya dayanan bir diğer tanım ise şöyledir:

Tarih “geçmişte olan” değil geçmiş hakkında seçme, analiz etme ve yazma işidir. Tarih arşivlerde dağınık bir şekilde bulunan hareketsiz verilerden çok yapılan, yapılandırılan bir şeydir. (Davidson ve Lytle, xvii; Beem, 1994 : s.71'deki alıntı).¹

Tarihçilerin kaynakları ve gerçekleri seçme ve yorumlama biçimleri değerlendirme çerçevelerine, kişisel önyargılarına, siyasi görüşlerine, ekonomik statülerine, dini inançlarına ve geçmiş deneyimlerine göre şekillenir. Bu nedenle tüm tarihin öznel olduğunu tanımak öğrenciye, araştırmacının gerçeği takip ettiğini, onun önyargılarını tanımaya çalışmayı ve araştırmayı güvenilir bir metot kullanarak yönetmeyi öğretir.

Tarih ve tarihçi arasındaki bu ilişkiyi önemseyen isimlerden biri de Carr'dır. Carr (1996: 35), tarihçinin seçip yorumlayarak tarihsel olgu olma yoluna taşıdığı sıradan olguları “tarihçileri olmadan ölü ve anlamsız” olarak niteler. Olgular olmadan da tarihçi “köksüz ve boş”tur. Bu nedenle de tarih “tarihçi ile olguları arasında kesintisiz bir karşılıklı etkileşim süreci, bugün ile geçmiş arasında bitmez bir diyalog” dur.

Tarih Collingwood'a göre “tarihi üstünde çalıştığı düşüncenin, tarihçinin zihninde yeniden oluşması”, Oakshott'a göre ise “tarihçilerin yaşantısıdır.

¹ Alıntının orijinali: “History is not “ What happened in the past;” rather, it is the act of selecting, analyzing, and writing about the past. It is something that is done, that is constructed, rather than an inert body of data that lies scattered through the archives.”

Tarihçiden başkası onu yapamaz” (Collingwood, Oakshott; Paksoy, 1997: s.18’deki alıntılar).

Bahsettiğimiz görüş açısı tarihin yalnızca tarihçinin yorumundan ibaret olarak algılanmasına neden olabilir. Tarihte tarihçinin yorumunun önemi yadsınamaz ancak var olan “geçmiş” de göz ardı etmemek ve yaşanan gerçeklerin önemini azımsamamak gerekir. Tarihte tarihçinin yorumu olmaksızın var olan bir geçmiş ve gerçekler söz konusudur. Bu durumda;

Pek çok anlatı biçimleri arasında bir tanesi olan tarih, gerçekle özel bir ilişkiyi sürdürmesi açısından gene de tektir. Daha kesin olarak söylemek gerekirse, tarihin anlatsal yapısı, gerçekten var olan geçmişini yeniden canlandırmayı amaçlar. Tarihsel metinden önce var olan ve onun dışında bulunan, metnin anlaşılabilir bir dökümünü verme işlevini üstlendiği böyle bir gerçeklikle ilişkisi... tarihi oluşturur ve onun masal ya da rivayetten ayrılmasını sağlar (Chartier, 174; Iggers, 2003: s.13’deki alıntı).

Özbaran bu iki yargıyı yaptığı tarih tanımını içinde şu şekilde verir.

Bilindiği üzere tarih (historie, history, historia) iki anlama geliyor: birincisi, gerçekleşmiş olduğuna inandığımız, ama ortaya çıkarılmamış veya tarihçiler, uzmanlar ya da yorumcular tarafından biçimlendirilmemiş, keşfedilmemiş geçmiş düşüncesidir; diğeri ise geçmişle uğraşan kişilerin kanıtlara ve belgelere dayanarak kurmaya ve şekillendirmeye çalıştıkları geçmiş imgesidir (Özbaran, 2005: 11).

Tüm bunların ötesinde var olan bir gerçek var ki tarih insanoğlu için kaçınılmaz, zorunlu ve gereklidir. Tarih farkında olsun ya da olmasın her insanın yaşamının bir parçasıdır ve her birey yaşadığı zamana ve parçası olduğu topluma, hatta yalnızca kendi yaşantısına anlam verme çabası içindeyken o veya bu şekilde tarihle yüz yüze gelir.

Tarih kolektif bellektir, insanların kendi toplumsal kimlik kavramlarını ve geleceğe ilişkin beklentilerini oluşturmalarını sağlayan deneyimlerin toplamıdır. Tarihi umursamadığını iddia eden insanlar bile, attıkları her adımda tarihe dayalı varsayımlar geliştirmek zorunda kalırlar(...) hepimiz yaşadığımız toplumun bugüne nasıl geldiğini doğal olarak merak ederiz, hepimizin kafasında, konuya ilişkin, ne kadar yarım yamalak ve yanlış temellendirilmiş olursa olsun belli bir açıklama vardır (Tosh, 2005: 3-4).

Tarih, pek çok yanlarıyla memnun edici olmayan bir bilgi dalıdır: güvenilmez, değişkenlik gösteren, uyumsuz, parçacıklar halinde, çoğu zaman da inkar edici. Ancak bu niteliklerden ötürü de değerlidir; beşeri görüntüyü doğru yansıtır; bu yüzden de eğitimimiz için, kendimizi algılayabilmemiz için, yalnızca geçmişimizi değil, günümüzde olup biteni anlayabilmemiz için, geleceğimizde ne olabilir sorusuna karşı getirilebilecek yanıtı bulmada yardım edebileceği için gerekli bir öğedir. Geçmiş değişmiyor şüphesiz; ancak bizim geçmişini algılama, kabullenme,

yönlendirme niyetlerimiz sürekli değişmekte. Her bir kuşak kendi ilgi ve kaygısı doğrultusunda, yetenek ve gücünün elverdiği kadarıyla geçmişi yeniden incelemekte (Lewis, 6; Özbaran, 1998 : ss.27-28).

Tarihin insana faydası ve gerekliliğiyle ilgili yaklaşımlar tarihin ancak pratik fayda sağladığı durumlarda değerli olduğu ve işe yaradığı düşüncesini ortaya çıkarabilir. Bu pragmatist görüşe karşı çıkan tarihçilerden biri Ranke'dir. Fransız Devrimi'ne karşı muhafazakar tepkinin biçimlenmesinde en önemli rolü oynayan, 19. yy başlarında ortaya çıkan ve pratik amaçlara yönelik tarihsel araştırma biçimlerine karşı çıkan tarihçilik anlayışının hakim bir akım haline gelmesini sağlayan kişi Leopold Van Ranke'dir. Ranke insanlık tarihinde Tanrı'nın yönlendirici rolünü ortaya koyan son büyük tarihçidir. Ona göre;

Tarih, geçmişin muhakemesini yapma, gelecek çağların yararına bugün için dersler çıkarma görevini üstlenmiştir. Bu çalışma böyle yüce işlevlere yönelik değildir. Amaç, geçmişte gerçekten neler olup bittiğini göstermektir sadece (Ranke, 74; Tosh, 2005: s.15'teki alıntı).

Bu anlayışa göre tarihçinin asıl görevi ise incelenen çağda yaşamış insanların kimliğine bürünmek dünyaya onların gözleriyle bakarak olayları o gözle değerlendirebilmektir (Tosh, 2005: 74).

Farklı da algılansa ve farklı yöntemlerle de yapılırsa tarih ilk çağlardan bu yana insanın yaşantısında hep var olmuştur. Bütün kültürlerde insanoğlu geçmişiyile ilgilenmiştir, ancak farklı olan bunu yaparken kullanılan yöntemlerdir. Dolayısıyla yazılı tarih hem Batı dünyasında (İslam dünyası da dahil olmak üzere) hem de Doğu Asya'da önemli bir rol oynamıştır, fakat tarihin yazılı olmayan biçimlerinin, anıtların, simgelerin ve halk geleneklerinin rolü de yadsınamaz. Batı'da en azından Herodot ve Thukydides, Doğu'da da Ssu'ma Chi'en'in (Sima Qian) çağı kadar erken bir dönemde, tarihi efsaneden ayırmaya ve geçmişteki olayların gerçekçi bir betimlemesini yapmaya yönelik bilinçli bir çaba gösterilmiştir. Geçmiş gerçekliği sahil ve dürüst bir şekilde ama bir yandan da estetik olarak şık bir üslupla yeniden ele geçirmenin peşinde koşan edebi bir tür olarak tarih yazımı, klasik Batı ve Doğu Asya antikçağlarından görece yakın dönemlere kadar varlığını korumuştur. Ancak 19. yüzyılda, tarih profesyonel olarak eğitilmiş tarihçiler tarafından icra edilen bir "bilim" olarak, profesyonelleşmiş bir disipline dönüşmüştür (Iggers, 2003: 18).

Tarih gerekliliğinin getirisi olarak ve de insanoğlunun yaşamını anlamlandırma ve geleceğe yön verme kaygısına bağlı olarak tehlikeli hale gelebilir. Tarih boyunca “tarih” birçok kez özellikle de otorite sayılan güçlerce bu yönünden ötürü kullanılmış, hatta farklı görüşlerin çarpıştığı bir savaş alanına ve üstünlük mücadelesine sahne olmuştur. “O halde tarih, siyasal bir savaş meydanıdır. Otoriteye baş kaldıranlar da, bu başkaldırıyı boğmaya uğraşanlar da, tarihin desteğini yanlarına almaya çalışırlar; her ikisinin de bu açıdan bol bol cephane bulacağı kesindir.” (Tosh, 2005: 11). Paul Valery’ e göre ise “Tarih, insan zekasının bugüne kadar yarattığı en tehlikeli meyvesidir.” (Valery, 1945; Yılmaz, 2000: s.73’teki alıntı).

Tarih yüzyıllardır insanoğlunun geçmişi bilme, bugünü anlama ve geleceğe yön verme çabalarına anlam kazandıran ve çözüm sunan bir alan olmuştur. Cicero’ya göre tarih, “yüzyılların tanığı, gerçeğin ışığı, yaşamın efendisi ve geçmişin habercisidir.” (Cicero, 2, 36; Yılmaz, 2000: s.75’teki alıntı). Tarih geçmişten örnekler vererek bugünü anlamamızı sağlar, gelecek için yazılır ve ölümsüzlük vaat eder.

Biçem olarak klasik tanımıyla ise tarih bize geçmiş ve geçmişteki olaylar hakkında bilgi veren öyküdür. Öykü, geçmişte gelecekte ne olduğunu, şimdi ne olduğunu anlatır (Yılmaz, 2000: 74).

Bu bölümde yer verilen tanımların her biri kendisini oluşturan tarihçinin tarihin ne olduğuyla ilgili bakış açısını yansıtır niteliktedir. Bu tanımların doğru, yanlış, eksik veya tam olduklarıyla ilgili kesin yargılara varmak daha önce de belirtildiği gibi tarihi belirli sınırlar içine sokma çabası olarak algılanabilir. Bu nedenle de sıradaki bölümde üzerinde bu denli yorum yapılan ve yazılıp çizilen tarihe ne gibi amaçlarla başvurulduğunun ve ondan neler beklendiğinin değerlendirilmesi uygun görülmektedir.

4.1.2. Tarih Ne İşe Yarar?

John Tosh (2005: 3) tarihin vazgeçilmezliğini anlatırken “kişisel ilişkilerden siyasal tercihlere kadar hayatın bütün alanlarında, farkında olsak da olmasak da, deneyimlerimizi hep zaman perspektifiyle yorumladığımızdan” bahseder. Kişisel kimlik duygumuzun oluşmasının gereği ona göre geçmişe uzanan köklere bağlıdır ve bu kökler de önce soy ağacında ve aile tarihinde aranır. Hayat boyu tüm yaşantılarımızı geçmişten bugüne dek edindiğimiz deneyimlere dayanarak anlamlandırırız. Yaşantılarımız geçmiş, bugün ve gelecek bağlantısıyla süren zaman ögesinin içinde kendisine yer bulur. Hayattaki hiçbir durum kesintisiz bir süreç içinde nereye oturduğu ve daha önceden yaşanıp yaşanmadığı öğrenmeden kavranamaz. Hatta gelecekle nelerin yaşanacağına bile geçmişte gerçekleşen veya gerçekleşmeyenlere göre karar veririz.

Yani Carr (1996: 35)’ın da söz ettiği “bugün ve geçmiş arasındaki bitmez diyalog” anlamıyla tarih bu noktada hayati bir öneme ve yarara sahiptir. Bu önem kolektif yaşam dahilinde edindiğimiz bireysel deneyimlerin ve yaşantılarımızın toplumsal açıdan da bir anlam ifade etmesinden kaynaklanır. Tosh (2005: 5) ortak tarih bilincini bir toplumsal grubu birleştiren en güçlü bağlardan biri olarak görür. Bu durum milletlerin ortaya çıkışında esas öneme sahip olan ulusal bilinci de ortaya çıkarır. Ortak deneyimler ve tarih, ulusları bir bütünlük içinde tutan unsurların en anlamlılarından. Tarih bilinci toplumun bireylerine farklılıklar ve anlaşmazlıklar yerine uyum ve hoşgörüyü tetikleyen biçimde verilirse, bu yalnızca o toplumun değil aynı zamanda üyesi olduğu diğer dünya toplumlarının da barış içinde yaşamalarına katkı sağlar. Tarihin bu rolü yalnızca bireysel olarak değil, daha büyük oluşumlar tarafından da bilinmekte ve değerlendirilmektedir. Tosh (2005: 8) devletlerin tarihe olan ilgilerini, farklı uyruklar arasında ulusal bir birliktelik ve ortak görüş birlikteliği yaratma isteğinin dışında, müdahale edilemeyen ya da engellenemeyen tarih araştırmacılığının ne denli yıkıcı bir sonuç doğurabileceğinin farkında olmalarına bağlar. Çünkü geçmişi bilmek her şeyin her zaman bugünkü gibi olmadığını ve gelecekte de olmayabileceğini bilmek anlamına gelir. Tarih yerleşmiş düşüncelere kuşkuyla bakılmasına zemin hazırlar.

Tarihin devlet gibi otoritelerce kullanılabilmesinin yanında muhalif taraflarca da kullanılabilir olduğunu düşünürsek devletlerin tarihe yönelik bu ilgisindeki haklılık payı ortaya çıkmaktadır. Tosh (2005: 9,11) bir parça olsun hassasiyetini koruyan bütün siyasal kültürlerde, devletin geçmişi belli bir kalıba sokmasına karşı çıktığını, yerleşmiş mütabakata aykırı amaçları olan diğer grupların da etkili biçimde harekete geçebilmek için tarihin desteğine ihtiyaç duyduklarını söyler. O halde daha önce de belirttiğimiz gibi tarih, siyasal bir savaş meydanıdır. Otoriteye başkaldıranlar ve bu başkaldırını yok etmeye çalışanlar da, tarihin desteğini yanlarına almaya çalışmaktadırlar.

Tarihin toplumsal açıdan bir role sahip olduğu açıktır. Toplumun kullanabileceği bir geçmişe ihtiyacı vardır ve toplumsal düzene ilişkin farklı kavrayışlar birbirine rakip tarihler yaratmaktadır. Ayrıca tarihi araştıranlar da belirli açılardan kendilerine yol göstermesi amacıyla tarihe yönelmektedirler.

Kuşaklar boyunca tarihçiler ile okurları, bir şeyler öğrenebileceğimize inandı. İki konuda kendilerine yol göstermesi için tarihe yöneldiler-hala da yöneliyorlar: Daha önce de ortaya çıkmış durumlarda nasıl davranmak gerektiğini görmek için ve zamanın akışı içinde hangi noktada yer aldıklarını, dolayısıyla da önlerinde nasıl bir geleceğin uzanıyor olabileceğini anlamak gibi daha kapsamlı bir nedenle (Tosh, 2005: 12).

İnsanlar bireysel yaşantılarında ve toplumsal ortamda yaşadıklarını anlamlandırarak bunlardan ders çıkarmaya çalışırlar. Tosh (2005: 12)'a göre ise örneğin politikacıların tarihi incelemelerinin nedeni, kendi davranışlarına yol gösterecek dayanaklar bulma umududur. Bunlar ahlaki örnekler değil kamu hayatında işlerine yarayacak pratik derslerdir. Tarihin umulan bir diğer yararı ise tarihsel sürecin bugüne kadar getirdikleriyle gelecekte olabilecekler hakkında çıkarım yapabilmektir.

Tarihin bahsedilen getirileri doğru olmakla birlikte, sadece bu getirileri uğruna yapılan tarih yazıcılığının yeni tarihsel anlayışlar kazandırıp kazandırmayacağı tartışılır. Belli eğilimlerle yapılan tarihçilik tarihsel anlayış açısından yenilik getirme konusunda kısır kalabilir. Tarihçi belli amaçlarla, belli noktalara ağırlık verebilir, bazı önemli ayrıntıları da görmezden gelebilir.

Bu nedenlere de dayanarak, tarihin modern bir disiplin olarak ortaya çıkışında tarihin bu pratik amaçlara yönelik kullanımına ciddi bir tepki oluşmuştur. Bu tepki “historisizm veya tarihsicilik” adıyla 19. yy’da Batı’da yaygınlaşmıştır. Bu anlayışa göre bir çağdan bakarak bir başka çağı anlayabilmek için insan tabiatının derinden değiştiğini kabul etmek ve bugünün değerlerini bir yana bırakıp daha önceki bir çağı içeriden görebilmek için çaba göstermek gerekmektedir. Birbirini izleyen çağlar içindeki büyüme ve gelişmeler kavranmadan, bunların gerçek yapısı da belirsiz kalacaktır. Dünyayı kavramanın püf noktası akıl değil, tarihtir (Tosh, 2005: 14).

Tarihsicilerin savunduğu geçmişi kendi uğruna incelemek, tarihçinin görevlerinden olsa da tamamı değildir. Tarihçinin işi olan geçmişi aslına bağlı kalmak suretiyle yeniden kurgulamanın birçok getirisi bulunmaktadır. Tosh (2005: 16)’a göre geçmiş dönemlerin özünü yakalama çabası, insanın zihniyetinin ve gerçekleştirdiklerinin çeşitliliğini gösterir. Dolayısıyla gelecek adına fikir yürütmeyi olanaklı kılar. Ancak bugün ve gelecekle ilgili fikir yürütmek için geçmişe sadece göz atmak yeterli değildir. Geçmişe eleştirel bir gözle bakabilmek, farklı koşullarda ortaya çıkan farklı sonuçları doğru biçimde tespit edebilmek ve karşılaştırma yapmak gerekmektedir. Tarih bilgisi, kesin öngörüler için değil, “toplumsal, siyasi ya da ekonomik” eğilimlerin geleceğe ışık tutması için olanak sağlar. Tarihin içinde bulunulan koşullarda neyin kalıcı neyin geçici olduğu konusunda kazandırdığı bilinç yani “tarihsel perspektif” toplumsal ve siyasal değişimin üzerinde denetim kurma açısından pratik faydalar barındırır (Tosh, 2005: 19). Bu sayede günün şartlarının kalıcılığı ve geçiciliği hakkında çıkarım yapılabilir, gerçekleşebilecek değişimlere hazırlıklı olunabilir, uyum sağlanabilir.

Tarihin kazandırabilecekleri ve kaybettirebilecekleri arasında ise ince bir çizgi bulunmaktadır. Bahsettiğimiz pratik yararlar uğruna gerçeklerden sapılabilir. Bu konuda Burke şu sözleri söylemektedir:

(kendimi bir sosyalist ve bir tarihçi addetmekle birlikte) sosyalist bir tarihçi değilim ben; yani sosyalist tarihe inanmıyorum. Tarihin siyasi mücadelede bir silah olarak kullanılmasının ters sonuçlar verdiği kanısındayım. İnsan zamanla kendi propagandasına inanmaya başlıyor, geçmişi aşırı ölçüde dramatikleştiriyor, sonuçta da herhangi bir dönemde geçmiş olayların gerçek karmaşıklığını unutuyor. İnsan kendi

taraf olduğu geçmişi idealize etmeye başlıyor ve bu da insanları Biz ve Onlar şeklinde bölüyor (Burke, 8; Tosh, 2005 : s.22’deki alıntı).

Amaç ne olursa olsun geçmişten bir şeyler öğrenme hırsıyla geçmişe yönelik yanlış yargılar yaratılmamalıdır. Tarihçi çalışmalarında bu duruma karşı eleştirel bir tavrı yakalayabilirse başka toplumların tarih bilincine yerleşmiş olan yargıları fark edebilir. Bu eleştirel bakış açısı birçok konuda yarar sağlayacak objektifliği de beraberinde getirir. Yalnızca tarihçiler değil, yetkin bir eğitimle bu bakışın toplumun üyelerine kazandırılması olumlu sonuçlar sağlayacaktır. Bu şekliyle ortaya konulan bir tarih öğrenimi; “entelektüel bir eğitim sağlamakla kalmaz; tarih araştırması, doruğuna vardığında, bireye kendi anlık deneyimlerini aşarak kendine ilişkin belli bir bilinç düzeyine erişmesini sağlayan kişisel bir çabadır.” (Tosh, 2005: 24).

Entelektüel birikimin dışında, bireylere bir toplumun yesi olarak geçmişi yorumlama, bugünü anlama ve geleceğe yönelik kararlar alma konusunda da doyurucu bir birikim sağlar. Ayrıca doğru biçimde verilen bir tarih eğitimi insan zihnini eğiterek insanlık bilincini de geliştirir. Başka insanları anlama ve empati kurma yetilerini güçlendirir. Bu konuda Tosh (2005: 30) şunları söyler:

“Tarih için tarih” çalışması eski zamanlara duyulan meraktan ibaret değildir. Yok olup gitmiş ağlar zerine düşünmekle insanlık bilincimizi zenginleştiririz; ayrıca tarihin yeniden yaratılması her zaman hayalimizde bir yer tutacak, bu haliyle hem yazara, hem de okura, başkalarının yaşadığını zihinde canlandırarak hissetme imkanı sağlayacaktır. Aynı zamanda da tarihçilerin oynayacağı daha pratik bir rol vardır ve okullarla yksekokullardaki öğrencilere ya da medya aracılığıyla daha geniş bir kitleye öğrettikleri tarih, bu role ilişkin bilgi ve bilinçle yüklü olmalıdır. Böylelikle tarih eğitimi, bir dizi hedefi aynı anda gerçekleştirir: Zihni eğitir, başkasını anlama ve kendini onun yerine koyma yeteneğini geliştirir ve zamanımızın en ağırlıklı sorunlarından bir kısmı için çok ihtiyaç duyulan bir tarihsel perspektif sağlar.

Öte yandan geçmişi bilme arzusu insanların bilinmeyenin hkmedilmezliğini yok etme çabalarının getirilerindendir. İnsanlar her zaman bilinmeyene karşı bir merak hisseder ve birçok disiplin bu bilme merakının yüzyıllarca süren serüveninin sonucunda ortaya çıkararak birer bilim haline gelmiştir. Bu konuda Carr (1996: 98) bilim adamları, toplumsal bilimciler ve tarihçilerin hepsinin aynı inceleme alanının ayrı dallarına bağlı olduklarını belirtir: İnsanın ve çevresinin, insanın çevresine etkisini ve çevrenin insana etkisini incelemek. Bu

incelemenin amacı da insanın çevresini anlamasını sağlamak ve onun üzerindeki egemenliğini güçlendirmektir.

Tarihin akıllarda beliren sorulara getirdiği yanıtlar ve insanların yaşantılarını anlamlandırmak için başvurduğu kökleri açıklama çabasına sağladığı katkılar, onu vazgeçilmez kılmaktadır. Bu konuda Gevgilili'nin sözleri dikkat çekicidir:

İnsan, yaşamına bir anlam verme gereksinimi duyduğu zaman çokluk tarih'e başvurur. Tarih'ten soyutlandığında yaşantı uçsuz bucaksız bir hiçlik'tir çünkü(...) Oysa yaşam salt belli bir anın var oluş koşulları altında doğmamıştır. Dünyayı ya da toplumu kuran hemen her ilişki, daha derinde, somut tarih bağlamlarına sahiptir. Bugün dünün içinden akıp gelmektedir. Başka bir deyişle, toplumların neler'i ve ne için yaşadıklarının ya da yaşamadıklarının yanıtı yine, ancak tarihin içindedir. Geçmişin gerçeklikleri, bu açıdan, toplumları tarihsel kategorilerin dışındaki soyut karşılaştırmalar'dan kurtaran bir özelliğe bürünür. Modern insan bilir ki, her toplum kendisine özgü bir geçmişe ve nesnel koşulları altında belirlenmiş üretim güçlerine, biçimlerine ve düzeylerine sahiptir. Tarih, böylece, toplum denilen büyük olgunun asıl kökleri açıklama ve algılama yollarını da insanlara açar (Gevgilili, 16; Özbaran, 2005: s.3'teki alıntı).

Özbaran (2005: 12)'a göre ise tarih toplumsal yaşantının belleğidir, toplumların değişimlerini, olaylara yön veren ideolojileri, gelişmelere yardımcı olan ya da engel teşkil eden koşulları içerir. Tarihin toplumsal açıdan sağladığı yarar konusunda Feroz Ahmad şöyle söyler:

Bir toplumun geleceğini belirli bir doğruluk derecesiyle önceden görmek imkansızdır. Çünkü bir toplumun geleceği önceden belirlenemez ve çeşitli dış etkilere bağlıdır. Ancak geçmişin incelenmesi toplumun ilerleyebileceği yön hakkında bir fikir verir. (Ahmad, 1995; Özbaran, 2005: s.16'daki alıntı).

Simon Schama ise "Tarih ne işe yarar?" sorusunu şöyle yanıtlar:

İki şeye(...) Ben kendi hayatımda muhtemelen bunlardan birini yapabileceğim. Tanıklığa, öykü anlatmaya ve yeniden hayata döndürmeye. Bir de tartışmaya ve analize.

Tarih bizi "yalnızca güncelin önemli olduğu" yolundaki duyumsayışımızın egzantrikliğinden kurtarmaya yarar (Schama, 96; Özbaran, 2005: s.20'deki alıntı).

Sadece bilgi olsun diye bilgi vermek bu yüzyılın çocukları için yeterli görülmemektedir. Artık amaçlanan şey öğrencilerin eleştirel düşünmesidir. Geçmişteki her olay farklı açılarla yorumlanabilir bu nedenle öğrencilerin olaylara farklı perspektiflerden bakabilmeleri gerekmektedir. Tarih neden bazı ülkelerin

kaybettiğini, bazı ülkelerin kazandığını açıklamaya ve neden bazı insanların belirli durumlarda, belirli şekillerde davrandıklarını anlamaya yöneliktir. Bu nedenle de tarih eğitiminin işlevi hoşgörülü, kültür ve dinlerin çeşitliliğini kabul eden öğrenciler yetiştirmek olmalıdır (McKellar, 2003: 72, 79).

Tarih kimlikle ilintilidir. Her tarih her tarihsel anlatım bu yüzden belirli bir kolektif kimliğin belleğini oluşturur. Geçmiş hakkında edinilen doğru bilgi ise bu kimliğin kalitesini etkiler. Özbaran (2005: 130)'a göre geçmişten kaçamayacağımıza göre, onun en iyi bilgisinin peşine düşmek gerekmektedir. Bu nedendir ki tarihin ya da tarih öğrenmenin yararının ne olduğunu sormak, bir bakıma anlamsız kalmaktadır. Slater ise tarihin faydası ile ilgili şu yorumu yapmaktadır:

Tarih yalnızca komünotelerimizi, kültürlerimizi, uluslarımızı onların geçmişleri hakkında bir şeyler bilmek suretiyle yardımcı olmaz; aynı zamanda bilgilenmiş ve sorumlu şüphecilik ile alçakgönüllülük içinde onlara olan bağlılığımıza olanak tanır. Ancak ondan çok şey beklememeliyiz. Hoşgörüyü garanti edemez, ona bazı entellektüel silahlar verse bile. Kapalı zihinleri açamaz, kimi zaman onlara şüphe zerresi bırakabilse bile. Tarihsel düşünce öncelikle zihin açııcıdır (Slater, 12; Özbaran, 2005: s.134'ten alıntı).

Tarih Vakfı'nın Tarih Eğitimi Strateji Raporu (2002)'na göre tarih bilinci, geçmişin yorumları, bugünün algılanması ve geleceğe ilişkin beklentiler arasında bağlantı kurabilmek demektir. Ancak tarih bilinci bu yönden gelişmiş olan birey, kendisini zamanın akışı içinde değerlendirebilir ve kaba çizgileriyle ortak bir kültür mirası ve gelecek kurgusuna sahip olmasının sağladığı davranış belirliliği ve sorumluluğuyla toplum yaşamında aktif, yaratıcı bir biçimde rol alabilir. Fakat bu kadar gerekli, değerli ve de yararlı olması tarihin yükünü de arttırmaktadır. Birçok ideoloji dayanağını tarihte bulur. Kanıtlar çoğunlukla tarihte aranır. Tarihin bu karmaşık konumunu Özbaran (2005: 171)'ın şu sözleri özetlemektedir:

Elbette, tarih cenderede, tekelde değildir; ve Ahmet Hamdi Tanpınar'ın dile getirdiği gibi, bilen de, bilmeyen de konuşur adı tarih olan bu şanssız, koskocaman alan üstüne. Kolaydır, gereklidir, engelsizdir ona sığınmak; doyumdur, intikamdır, beklentidir, övgüdür onunla birlikte olmak, geçmiş üstüne bir şeyler yazmak, söylemek.

4.1.3. Tarih Eğitimi

4.1.3.1. Tarih Eğitiminin Amaçları

İlhan Tekeli (2000b: 11)'ye göre; "Tarih eğitimi alanında bir program oluşturabilmek için, önce tarih eğitimiyle neyin amaçlandığı konusunda netlik kazanmak gerekmektedir. Tarih eğitimi üzerindeki değişik çalışmalar gözden geçirildiğinde çok sayıda hedefin sıralandığı görülür. Ama dikkatli bir inceleme bu amaçların üç ana öbekte kümелendiğini ortaya koymaktadır. Bunlar 1) Öğrencinin tarih bilincinin gelişmesini sağlamak, 2) Öğrencilerin çağcıl bir kimlik duygusu oluşturmaya yardımcı olmak, 3) Öğrencilerin kapasitelerini geliştirmesini gerçekleştirmek, şeklinde sıralanabilir.

Dünya'da tarih eğitiminin amaçları konusundaki yeni yaklaşımlara göre tarih öğretimi;

- "Milliyetçi Tarih" anlayışı yerine "Milli Tarih" anlayışını öne çıkarmayı,
- Ulusal, yerel, bölgesel, kıtasal tarih ile dünya tarihi arasında uygun dengeleri kurmayı,
- Siyasi ve askeri tarihten çok kültürel, ekonomik ve sosyal tarihe yer vermeyi,
- Gençlerimizin diğer toplumlara yönelik olumsuz imajlarını ortadan kaldırarak onlara olumlu bir bakış açısı geliştirmeleri konusunda yardımcı olmayı; böylece toplumlar arası yakınlaşmaya katkıda bulunmayı,
- Gençlere tarih bilgisinin yanı sıra eleştirel, analitik düşünme ve araştırma becerisi ile geçmişi daha değişik açılardan görebilme yeteneği kazandırmayı,

- Toplumu statik tarih anlayışından kurtarıp dinamik tarih anlayışına kavuşturmayı,
- Gençlerimize tarihi kullanarak dün-bugün-yarın zaman boyutları arasında köprü kurabilme becerisi kazandırmayı,
- Gençleri demokratik, insan haklarına saygılı, barışçı, toplumsal sorumluluk taşıyabilen, sorunlara çözüm yolları getirebilen biçimde yetiştirmeyi hedeflemektedir (Özalp, 2000: 4).

1949 yılından bu yana tarih öğretimi ve ders kitapları konusuna gündeminde yer veren Avrupa Konseyi'nin 31 Ekim 2001 tarihli tavsiye kararlarında da tarih eğitiminin hedeflerine yer ayrılmıştır. Buna göre Demokratik bir Avrupa'da tarih eğitimi:

- Sorumlu ve faal vatandaşların yetiştirilmesinde ve her türlü farklılığa saygının-hoşgörü ilkeleri ve ulusal kimlik anlayışı temelinde-geliştirilmesinde hayati bir yere sahip olmalı;
- Halklar arasında karşılıklı güvenin, uzlaşma, tanıma ve anlayışın tesisinde kati bir etken olmalı;
- Hoşgörü, karşılıklı anlayış, insan hakları ve demokrasi gibi temel değerlerin yaygınlaşmasında hayati bir rol oynamalı;
- Farklılıklarıyla (hatta çatışmalı, bazen de dramatik yönleriyle) zenginleşen Avrupa'nın, gönüllü özgür iradeyle, ortak kültür ve tarih mirası temelinde inşası sürecinin asli parçalarından biri olmalı;
- Global bir perspektiften bakarak toplumların güven ve karşılıklı anlayış ruhuyla barış içinde gelişmelerini ve Avrupa'nın inşasına gençlerin etkin katılımını

gözeten, gençlerin gelişme ve ilerlemesinde doğrudan rol sahibi bir eğitim politikasının parçası olmalı;

- Özellikle de hassas ve tartışmalı konularda, öğrencilerde (çoğul perspektiflilik temelinde açık tartışmalar, diyalog ve tarihsel kanıtların araştırılması yoluyla) bilgiyi eleştirel ve sorumlu bir biçimde analiz etme ve yorumlama gibi entelektüel yeteneklerin gelişmesine olanak verilmeli;

- Avrupa vatandaşlarının bireysel ve toplumsal kimliklerini güçlendirmeyi –onları devraldıkları ortak tarihi mirasın yerel, bölgesel ve ulusal boyutları hakkında bilgilendirerek –mümkün kılmalı;

- İnsanlığa karşı suçları önlemek için bir araç olmalıdır. (Avrupa Konseyi Değişime Çağırıyor, 2002).

Tarih eğitiminin amaçları ve esasında nasıl olması gerektiği ile ilgili olarak verilen bilgilerin ışığında Türkiye’de bu amaç ve esaslara ne derecede uygun bir tarih eğitiminin verildiği ve ne tür aksaklıkların yaşandığı ile ilgili tespitleri ortaya koymak gerekmektedir.

4.1.3.2. Türkiye’de Tarih Eğitiminin Sorunları

Her ne kadar üzerinde durulsa ve eleştirilere sahne olsa da Türkiye’de tarih eğitimi halen ciddi boyutlarda soruna sahiptir. Somut olarak tanımlanan bu sorunların çözümü yolunda atılan adımlar yetersiz kalmaktadır. Salih Özbaran (1998: 26)’ın yorumu durumu özetlemektedir: “Bugün Türkiye’de resmi kurumlarda üretilip öğretilen, milyonlarca öğrenciye hıfzettirilen, belletilen tarih, kazanımlarımızın yanında, tüm korkunçluğuyla, tehlikesiyle, safsatasıyla, yararsızlığıyla durmakta.”

Erdal Aslan (2005: 107), tarih eğitiminin Türkiye’deki durumuna ilişkin yapılan değerlendirmeler, Avrupa, ABD, Kanada, Avustralya gibi ülkelerde bu

konuda yapılan yayın ve araştırmalar ve Euroclio², Unesco, Georg Eckert Institute gibi kuruluşların çalışmaları incelendiğinde tarih eğitiminde yaşanan sorunların ve iyileştirme çabalarının şu konular üzerinde yoğunlaştığını belirtmektedir:

1. Ülkelerin genel siyasal, toplumsal, ekonomik ve bunlara bağlı olarak biçimlenmiş olan kültürel ikliminden kaynaklanan sorunlar.

2. Genel olarak eğitim-öğretime, özel olarak tarih eğitim-öğretime yüklenen işlevin bir sonucu olarak eğitim-öğretim programlarının bilimsel ve toplumsal gelişmelerle uyumlu bir biçimde yenilenmeyişiinin yarattığı sorunlar.

3. Tarih öğretim programlarında belirlenen amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesinde en önemli araç olma özelliğini koruyan ders kitaplarının içerik ve tasarımlarından kaynaklanan sorunlar.

4. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişim ve gelişmelere karşın, tarih derslerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin ve malzemesinin bu gelişmeleri izleyememesinden doğan sorunlar.

5. Ülkelerin öğretmen yetiştirme anlayışından ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreçlerinin oluşturulamamış ya da işlevsel kılınamamış olmasından kaynaklanan sorunlar.

6. Genel olarak tarihçilerin tarihi algılama biçimlerinin ve bunun bir sonucu olarak mesleklerini icra ediş tarzlarından kaynaklanan, tarih eğitimine yönelik tutumların doğurduğu sorunlar.

Osmanlı Devleti'nin geleneksel okul sisteminde tarih dersi Tanzimat reformlarına dek yer almamıştır. Tarih derslerinin okullarda yerleştiği bu dönemde ise içerik askeri ve siyasi konulardan oluşmaktaydı. Şöyle de denilebilir ki günümüzün tarih eğitim-öğretimi eleştirilirken en çok değinilen konulardan biri olan

² EUROCLIO: Avrupa'da bulunan ulusal ve bölgesel tarih öğretmenleri birliklerinin 21 Nisan 1993'te resmi olarak oluşturdukları birliktir.

“tarih öğretimine siyasetin etkisi” sorunu neredeyse tarih derslerinin okullara yerleşmesiyle yaşıt bir sorundur. Sakaoğlu (2002: 38) bu başlangıcın ardından tarih eğitiminin yerini tarihi belletme ve giderek ezberletmenin aldığını savunmaktadır. Tarih öğretimi 19. yy. sonlarından bu yana açık bir biçimde modernizasyon, ulus-devlete geçiş, ulus-devlet, ulus ve ulusal kimlik inşası gibi süreçlerin bir unsuru olmuştur. İlk tarih ders kitapları ise Avrupa’daki ders kitaplarından uyarlanmış ve askeri okullarda okutulmuştur. 19. yy’ın her alanda olduğu gibi bu okullardaki tarih eğitime etkisi de açık biçimde askeri ve diplomatik tarih yönünde olmuştur. Askeriye öğrencilerinin ders kitaplarında savaşlar, anlaşmalar vb. başlıca konulardır. Daha sonra 1908 ve Balkan Savaşlarının ardından var olan keskin milliyetçi ruh etkili olmuştur. 1930’ların başlarında ise Atatürk gözetiminde hazırlanan ortaöğretim ve lise tarih kitapları Kemalizmin evrensel modernizasyon perspektiflerini yansıtmaktadır (Öztürk, 2002a: 40-41). Etienne Copeaux (2003: 107-108) Kemalist tarihçiler tarafından 1930’larda ortaya konulan “Tarih Tezi” nin ders kitaplarını işgal ettiğini belirtir. Bu teze göre Türkler üstün insanlardır, tüm dünyaya ışık saçmışlardır ve herkesin de bir Türk kökeni vardır. Tabi bu yaklaşım abartılı görüntüsünün altında bazı gerekçelere dayanmaktaydı. Türkiye yeni bir devletti ve Cumhuriyet de yeni bir rejim. Bu devletin meşruiyeti için Osmanlı Devleti ile olan ipler koparılmaya çalışılmakta ve Türkiye bilinci yaratmak için de Türk kimliğini ortaya koyan söylemler oluşturulmaktaydı. Orta Asya, Anadolu’ya göç, İslamiyet’in kabülü Türk-İslam devletleri gibi konular üzerine Türklerin tarihi etrafında dönen, milliyetçi ve dünya tarihini Asya’nın bakış açısıyla izleyen bir tarih anlayışı savunulmaktaydı. Cumhuriyet’in kuruluşu ve Atatürk’ün reformları ise çağdaş tarih anlatımını oluşturmaktaydı. O dönem için bu normal görünse de asıl sorun sonraki yıllarda bu “çağdaş tarih” kavramlarının aynen korunmuş, yıllar sonra bile çağdaş kavramının bahsi geçen dönem ve konularla sınırlı kalmış olmasıdır. Bu durum 50’lere kadar sürmüştür.

50’lerde ortaya çıkan değişimler ise 30’lar ve 50’ler arası dönemde yaşananların etkilerini taşımaktadır. Bu dönemin ders kitapları ilkçağ ve ortaçağ anlatısına geniş yer vermesinin yanı sıra insanlık tarihine yönelik perspektifleri de içermektedir. Ulusal tarih anlatısı ise daha dardır (Öztürk, 2002a: 41). Copeaux bu

dönemde yaşananları hümanizm adı altındaki farklı bir yaklaşım olarak nitelenmektedir. 1970’lerde ortaya çıkan milliyetçi söylemde ise Türkler İslam dünyasının baş aktörü olarak gösterilirken, tarihin kökeni İslam ve Asya’ya dayandırılmaktadır. Bu yaklaşım “Türk-İslam Sentezi” olarak tanımlanmıştır. 80’lerdeki askeri darbe ise komünizme karşı ılımlı İslam modelinin uygulanışına sahne olmuştur. Bu model Kemalizm’i saf dışı etmeyi amaçlamamaktadır. Aksine Atatürk’le ilgili alıntılar kitaplarda yer almıştır ancak amaç ideolojik bir zemin yaratmaktır ki bu alıntılar da zaten dersin amacıyla bağlantılı değildir (Copeaux, 2003: 108-109).

90’larda ise tarih eğitimindeki bu kısıtlılıktan kurtulma ihtiyacı doğmaya başlamıştır. Bazı akademisyenlere ve bir kaçının bir araya geldiği akademisyen gruplarına yeni ders kitapları sipariş edilmeye başlansa da sorunlar sürmektedir. Berktaş’a göre ulusal tarih anlatısı ya da “biz” merkezli, “Türkler ve İslamiyet” merkezli fakat insanlık tarihine fazla önem vermeyen bir yaklaşım devam etmektedir.

Ders Kitapları sadece akademisyen tarihçiliğin pasif olarak aktarıldığı, akademik tarihçilik karşısında pasif bir yansıtma ve resepsiyon konumunda olan bir nihai sonuç, bir türev, birer özet değil, tersine, ulusal belleğin inşasında çok önemli birer çarpan çoğaltıcılar (Öztürk, 2002a: 42-43).

Özbaran (2005: 144)’a göre ders kitaplarında karşılaşılan en büyük engel kitapların klişe ve tehlikeler tarafından yönlendiriliyor olmalarıdır. Kitapların bu önyargılardan arındırılması ise nesnel içerikle öznel prosedürün ayırt edilmesine bağlıdır.

Ders kitapları, genelde bir ders konusunu ya da müfredatı desteklemek için okullarda kullanılmak üzere siyasal otorite, yayımcı, öğretmen ve öğrencinin doğrudan doğruya yer aldıkları ya da etkilendikleri, onlar tarafından ve onlar için yazdırılmış metinlerdir (Özbaran, 2005: 134).

Tarih öğretiminde...yararlı ortamı sağlayabileceğini düşündüğüm kimi tarihçilerimizin hükümet nezdinde, eğitim kurumlarında, araştırma ve danışma kurullarında itibar görmemeleri; öğretim sorunlarıyla daha yakından ilgilenen öğretmen ve eğitimcilerin politika cenderesinde kalmaları, öğrenci önüne konan tarih kitaplarının, izlenen yöntemlerin çağın dışında kalmışlıklarının ötesinde ideoloji üretme eğiliminde bulunmaları, sanıyorum, Türkiye’de tarih öğretiminin ivedilikle ele alınması için yeterli sebeplerdendir (Özbaran, 2005: 127).

Tarih ders kitapları birçok açıdan olduğu gibi içerik açısından da eleştirilmektedir. Örneğin sadece “Osmanlı Tarihini” düşünsek bile bunu farklı

yönleriyle öğrenciye sınırlı ders saatleri içinde sunabilmek mümkün olmayacaktır. Bu nedenle konu açısından bazı seçimler yapmak gerekmektedir. Ayrıntılı bir içerik üzerinde fikir birliği sağlamanın hele ki bunu milli görüşe bağlı kalarak yapmanın zorluğu tahmin edilebilir (Özbaran, 2005: 131). Ülkemizde bu duruma çözüm bulmanın yolu merkezi otoritenin öğrenci ve öğretmen adına bazı seçim ve elemeleri yapmasından geçmektedir. Tabî ki bu seçimin doğurduğu sonuç, iktidarın savunduğu ideolojiyi destekleyen öğeleri içeren ders kitaplarının tercihi şeklinde olmuştur. Ayrıca ders kitaplarında belli amaçlar doğrultusunda yer alan yanlış bilgilerin öğrenciye salt doğrularmış gibi sunulması toplum bilincine sahip, eleştirel bakabilen, anlama kapasitesi yüksek bireylerin yetişmesini engellemektedir. Salih Özbaran'ın bu konuyu destekleyen sözleri son derece önemlidir:

Öğrenciyi kesin/keskin bilgi kırpıntılarıyla bağlayıp, geçmişi değerlendirmesinde başka yolları tıkamak kadar tarih öğretiminde zararlı bir yaklaşım olamaz. Toplumun ve öğrencinin tarihten ya da tarih öğretmeninden tılsım beklemesi, falcılık umması veya düşünce dünyasını cendereye alan kesin genellemeler peşinde sürüklenmesi doğru değildir (Özbaran, 2005: 133).

Kitaplarda konu seçimi ve elemeleri konusunda Ernst Hinrichs ise şöyle söylemektedir:

Akademik yazım ile ders kitaplarında son biçimini bulan metinler arasındaki en derin çukur, sonunda kitabını bitirmek isteyen kitap yazarının başvurusu gereken iki ögece oyulmaktadır: “seçme” ve “özetleme”. Bir ders kitabını eleştiren tarihçiler bu gerçeğe sızlanmamalıdır, ancak bu kaçınılmazlık karşısında dayanıklı olmalı ve seçme ve yazma ölçütü üstüne düşünmeli buna katkıda bulunmalıdırlar. Bunu yapmanın en başarılı yolu, tarih araştırmalarının sonuçlarını, bir hayli özetlemeyi gerektiren başvuru kitapları formunda sunabilmektir. Ders kitabı yazarları kendilerini ne denli (anılan başvuru kitaplarının yardımıyla) araştırmaya dayandırılırsa, araştırmanın ders kitaplarında içerilme ihtimali de o denli artacaktır (Hinrichs, 50; Özbaran, 2005: s. 139'daki alıntı).

Türkiye’de tarih ders kitaplarında göze çarpan bir diğer çarpıklık ise övgü edebiyatının devam ettirilmesidir. Yeni rejimin ve ulus bilincinin yerleşmesi aşamasında yani Cumhuriyet’in ilk yıllarında yer verilen bu üstün Türk kimliği yaratma çabası yıllardır eleştirilmesine rağmen sürmektedir.

Türk insanının büyük yenilgilerden sonra benliğini şişirmek belki cumhuriyetin ilk dönemlerinde gerekliydi. Bu tartışılabilir. Ama bunca yıl sonra Türk insanını hala gerçek dışı bir dünyada yaşatmanın yararına inanmak zordur. İster Çin’in kuzeyi ya da Orta Asya’da, ister Kanuni Dönemi Osmanlı Devleti’nde olsun, büyük ölçüde hayali bir altın çağ düşüncesinin gereksiz, gerçek dışı kötümserlik ve düş kırıklığı yaratması, sonra hain arama merakını uyandırması bu düşüncenin hastalıklılığa elverişli bir temel oluşturduğunu gösterir (Akşin, 1998: 73).

Ulusal bir övünç kaynağı sağlanması, bazı değerlerin çıkar amaçlı olarak belirlenleştirilmesi, bir “altın çağ” yaratma fikri doğrudan bazı konulara tek taraflı bakış açısıyla yer verilmesini ya da bu konuların tamamen içerikten çıkarılmasını gerektirmiştir. Bu durum ise dünyadaki diğer kimliklere ve uluslara yabancılaşmaya ve onları “öteki” olarak algılamaya sebebiyet vermektedir.

Konularda “seçici” olmak gibi bir sözde çözüm sunuluyor şimdilerde. Bir bakıma zorunlu, ama bir o kadarda tehlikeli bir yaklaşım bu. Merkezi otoritenin öğrenci ve öğretmen adına yaptığı bir seçim nasıl savunulabilir. Bir şeyleri, pek çok konuyu dışlamakla da bir müfredat ortaya konulabilir belki, ama bu da çözüm olmuyor. Uygulamalar gösteriyor ki, dışlanan konular “bizden olmayanlar” ı kapsayan bir yaklaşımla ele alınıyor. Ya da düşmanlıkları...tescil etmek için dile getirilen ve birkaç cümlecikle geçirilen konular oluyor (Özbaran, 2005: 131).

Türkiye’deki kitaplarda ağırlıklı olarak devletlerin, devlet adamlarının tarihi okutulduğu için, öğrenciler olaya yabancılaşıp, savaş ayrıntılarıyla boğulmakta, yenilgi, zafer, yarış ve üstünlük duygularıyla bunalmaktadırlar. Oysa tarihte dostlukların, düşmanlıkların, ittifakların, savaşların geçici olduğunu fark ettiklerinde, bugünkü düşmanlıkların da kaybolabileceğine inanır, savunma psikolojisinden kurtulabilirler (Ersanlı, 2002: 35).

Ayrıca bahsedilen konuların yoğunluğu öğrencinin öğrenme ve bilgi edinme sürecini kısıtlamaktadır. Biliyoruz ki bir derste öğrencinin kavrama oranı % 5’tir. Okumayla % 10, görsel kaynaklarla % 20 ve biraz fazlası, görsel kaynak ve ders anlatımı birleşirse % 30, grup tartışmasıyla % 50, uygulama yaparsa % 75 ve eğer başkalarına öğretirse oran %90’lara kadar çıkabilmektedir (Black, 2003: 29). Öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak katmanın bilgiyi kavrama açısından önemi göz ardı edilemeyecek kadar büyüktür. Bu noktada yerelliğin tarih öğretimine dahil edilmesi önem taşımaktadır. Öğrenci içinde yaşadığı çevrenin, etrafındaki insanların ve nesnelerin tarihine daha fazla yakınlık duyacak bu da tarih bilinci ve sevgisi kazanmasına yardımcı olacaktır.

...katılımcı kimliğin önkoşulu yerelliktir. Kendi hikayesiyle mutluluk bulmasına, dolayısıyla da güvenlik sağlamasına izin veren bir paylaşma bilinci, öğrenciye tarihin tek aktörlerinin devlet adamları ve komutanlar olmadığını gösterir...ulusal tarihi devre dışı bırakamayız; ancak, çocuklarımızı sadece başarılı olan dönemlerle de oyalayamayız (Ersanlı, 2002: 36).

Bununla birlikte yerel ve evrensel tarih arasındaki bağıın öğrenciye kavratılması öğrencinin doğru bir anlayış ve bakış açısı kazanmasını sağlayacaktır. Öğrenci yerele dayanarak evrensel ya da evrensele dayanarak yerel hakkında yorum yapabilme yetisi kazanacaktır. Bu konuda Foster ve Rickert-Epstein günümüz kitaplarıyla ilgili şu yorumu yapmaktadır: “Günümüzdeki lise tarih kitaplarına ilişkin son husus, öğrencilerin ağaçlar kadar ormanı da görmelerine yardımcı olabilecek konulardaki yapısal eksikliklerdir.”(Foster ve Rickert- Epstein, 44; Özbaran, 2005: s.147’deki alıntı).

Erdal Aslan (2000: 201) da bunun yerel örneklerden yola çıkarak genel yapıyı anlamlandırmak biçiminde algılandığını belirtir. Ancak Aslan, genel ve evrensel çevreden yoksun biçimde yapılacak salt yerel değerlendirmelerinse fazla ayrıntıya inerek ve “öznel”e takılı kalarak ağacın dalları arasında kaybolma, genelleme ve kıyaslama yapamama gibi olumsuz sonuçlar doğurabileceğini belirterek önemli bir noktaya da dikkat çekmektedir.

Ayrıca yerel öğelere tarih dersinin işlenişi dahilinde yer verilmesi öğrencilerin kendilerine yakın ve bildik olana duydukları ilgi yoğunluğu ile pekişerek öğrenmeye katkı sağlayacaktır. Bu da ülke genelindeki tüm okullarda başvurulabilecek tek tip ders kitapları yerine her yörenin kendi yereline yer veren ders kitaplarının üretilmesini gerektirecektir.

Aksaklık yaratan bir diğer sorunsal derste kullanılan yöntem ve materyaller sorunudur. Bilindiği üzere teknolojinin hızla ilerlemesine rağmen birçok eğitim kurumundaki tarih derslerinde halen öğretmen merkezli sunuma dayanan bir yöntem uygulanmaktadır. Erdal Aslan (2005: 110) bunu okullardaki teknolojik donanımın kısıtlılığına ya da öğretmenlerin yeni teknoloji ve yaklaşımları kullanabilme konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarına bağlamaktadır. Hatta birçok öğretmenin bu teknoloji ve yeniliklerden haberdar dahi olmadıkları ve bunları kullanma konusundaki isteksizlikleri de dikkat çekmektedir. Ayrıca ders kitapları da metodolojik hatalar içermektedir. Berktaş bu durumu ekonomik ve sosyal tarihle politik tarihin nasıl iç içe verileceğinin bulunamamasına bağlamakta ve şöyle demektedir:

Düşünebiliyor musunuz, önce 1600'den 1918'e kadar Osmanlı politik tarihi anlatılıyor, sonra dönülüyor 1600 ile 20. yy başı arasının ekonomik ve sosyal tarihi anlatılıyor; ki onun içinde bilimsel devrim var, Reformasyon, Aydınlanma, Sanayi Devrimi, Fransız Devrimi, modern emperyalizm var, Batı üstünlüğü ve Osmanlı gerileyişinin bütün sosyoekonomik ve kültürel temelleri var (Öztürk, 2002a: 41).

Bununla birlikte, ders kitapları görsel açıdan da son derece zayıf bir görüntü arz etmektedir. Öğrencinin kavrama oranının arttırılması konusunda görselliğin sağladığı yarardan bahsedilmişti. Buna rağmen bu zayıflığın sürmesini Erdal Aslan (2005: 109) 20. yüzyılın ortalarına gelene kadar okullarda öğrenim gören çocuklar ile sıradan okur için yazılan kitapların arasında ayırım gözetmeyen ve anlatıya ağırlık veren anlayışın aşılamamış olmasına bağlamaktadır. Tuğrul Yakarçelik (2002: 49) ise kitaplardaki görsel öğelerin çoğunlukla konuyla ilgisiz olduğunu, haritaların kaymış renkleri ve yanlış bilgiler içerdiğini hatırlatmaktadır.

Ders kitaplarından elde edilen kazanç oranının yüksekliği ise olayın bir başka yönüne dikkat çekmektedir. Bazı istatistiklere ve varsayımlara dayanarak yapılan bir hesaplama rakamların birebir doğruyu yansıtmama ihtimaline rağmen durumun vehametini göstermiştir. Yıllık basılan ders kitabı sayısı ve bunların cirosuna yönelik olarak yapılan bu hesaplamada ders kitaplarının sayısının yayımlanan bütün kültür sanat kitaplarından dört kat fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Yani ciro tüm kültür yayıncılığının sağladığından yaklaşık iki kat fazladır (Burada kültür kitaplarının fiyatının ders kitaplarınınkinden daha yüksek olduğu düşünülerek çıkarım yapılmıştır). Bahsedilen hesaplamanın yapıldığı yıl Milli Eğitim Bakanlığı 1200 adetten oluşan okutulabilecek kitapların ve fiyatlarının listesini yayımlamış, öğretmenler okutacakları kitapları bu listeye dayanarak seçmiştir (Taner, 2002: 47). Artık eğitimin devlet bütçesi dahilindeki payı giderek azalmış, böylece de eğitim devletin yurttaşlarına sağlaması gereken sosyal bir hak ve ödev olmaktan çıkarak vatandaşın alım gücü ölçüsünde yararlanabileceği bir hizmet sektörü ve rant sağlama aracı olarak algılanmaya başlamıştır (Aslan, 2005: 108). Son yıllarda milli eğitimin öğrenciye ders kitaplarını ücretsiz sağlaması gibi bir uygulama ilk bakışta olumlu görünse de, bu ders kitaplarında yer verilen dehşet verici öğelerin varlığı ve ideolojik

yönlendirmelere yönelik yaklaşımlar bu gelişmenin olumlu yanını yok edecek kadar büyük boyuttadır.³

Tarih eğitim ve öğretiminin istenilen seviyeye ulaşmasında engel teşkil eden unsurlardan biri de öğretmen sorunudur. Ülkemizdeki eğitim fakültelerinde istenilen niteliklere sahip öğretmen yetiştirilememektedir. Salih Özbaran bu konuda şu tespitte bulunmuştur: “Türkiye’de öğretmen, henüz kişiliğini ortaya dökebileceği özgürlüğü yakalamış değildir, yetiştiği üniversiter ortam da bakanlığa bağlı kurumlar manzumesindeki atmosfer de olgunlaşmış değildir.” (Özbaran, 2005: 169).

Üniversitelerdeki öğretim üyelerinin çoğu sahip oldukları teorik bilgilerin tarih derslerinde uygulanabilmesi yönünde bir bilgiye sahip olmadıkları için verdikleri eğitimde bu yönden yetersiz kalmaktadır. Ayrıca bir dönem boyunca işlenmesi gereken konuların tamamlanması konusunda da sıkıntı yaşanmaktadır. Buna benzer sorunlar nedeniyle öğretmenlik meslek bilgisi, sınıf yönetimi, materyal geliştirme gibi eğitim dersleri yetişmekte olan öğretmenlere yeterli bilgi ve beceriyi kazandıramamaktadır (Aslan, 2005: 112). Ayrıca meslek hayatının içinde bulunan öğretmenlere de kendilerini alanlarında geliştirmelerini sağlayacak hizmet içi eğitim olanakları sağlanamamakta, farklı ve güncel yayınlara ulaşmaları da gelir sıkıntıları nedeniyle mümkün olmamaktadır. Müfredat ve ders kitaplarının kısıtlamaları da öğretmenin dersinde farklı yöntem ve uygulamalara yer vermesine engel olmaktadır.⁴ Öğretmenlerle ilgili olarak duyulan kaygılardan şu şekilde bahsedilmektedir:

...Var olan ve yeni düzenlenen tarih programları birçok Avrupa ülkesinde aşırı milliyetçi eğilimleri artırabilir ve tarih öğretmenleri şovenist tutkulara meşruluk kazandırabilir...Tarih öğretmenleri genellikle mesleklerine bağlı profesyoneller görünümündeler. Ancak onlar, kimi zaman, bilinçli veya bilinçsiz, klişelerin, önyargı ve tarafgirliklerin sorumlularıdır (European Standing Conference of History Teachers Associations, 1; Özbaran, 2005: s. 137’deki alıntı).

Bu durumun ciddiyetinin farkında olan Öztürk (2003: 148) öğretmenin dersteki tavrının nasıl olması gerektiğiyle ilgili yorumlarında öğretmenin görevinin

³ EUROCLIO tarafından hazırlanan “İyi Bir Ders Kitabı Nasıl Olmalıdır?” başlıklı ilkeler listesi EK-1’de görülebilir.

⁴İSBÖP (İstanbul Sosyal Bilim Öğretmenleri Platformu) adıyla İstanbullu öğretmenlerin oluşturduğu ve 2001’de EUROCLIO’ya ortak çalışmaya kabul edilen platformun üyeleri olan öğretmenlerin 1999’da yapılan bir toplantıda tarih öğretmenin ilkeleri ile ilgili olarak ortaya koydukları görüşlerden yola çıkarak hazırlanan metin EK-2’de görülebilir.

çocukların beynini ele geçirmek olmadığını, meslek ahlakına sahip öğretmenlerin bundan olabildiğince geri durması gerektiğini belirtir. Öğretmenlerin siyasi, ideolojik ve dini eğilimlerini işlerine karıştırmaması gerekmektedir. Sınıfta kişisel görüşlere çocukları ikna etmeye dönük bir şeyler yapılmaya başlandığı anda mesleki ahlak sınırı aşılmış demektir. Öğretmenlerin görevi çocuklara düşünmeyi öğretmektir.

Bahsedilenler Türkiye’de verilen tarih eğitiminin sorunlarıyla ilgili olarak genel bir çerçeve oluşturmak amacıyla ortaya konulmuştur. Fakat sorunları tanımlamakla yetinmek yerine bunların çözümüne yönelik olarak ortaya konulan çabalardan söz etmek gerekmektedir.

4.1.3.3. Türkiye’de Tarih Eğitimi İyileştirme Çabaları

Tarih eğitiminin sorunları ile ilgili bahsedilenler çözümün oldukça zor olduğunu ortaya koymuş ve karamsar bir görüntü yaratmış olabilir. Ancak ne kadar zor olursa olsun bu sorunların farkına varmak bile çözüm yolunda bir aşama olarak görülmelidir. 1975 yılında Felsefe Kurumu’nun “Türkiye’de Tarih Eğitimi” adıyla düzenlediği sempozyum belki de bu sorunların ilk kez somut olarak tespit edildiği ve ortaya konduğu ortam olmuştur. Daha sonra uzun süren bir sessizliğin ardından konu 1993 Buca Sempozyumu’nda yeniden gündeme getirilmiştir. Ardından 1995’te Boğaziçi Üniversitesi’nde “Tarihte Öteki Sorunu ve Tarih Eğitimi” adıyla bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Georg Eckert Uluslararası Ders Kitapları Enstitüsü’yle birlikte yapılan Almanya’da ders kitaplarının düzeltilmesi sürecine şahit olan kişilerin deneyimlerinin sunulduğu toplantı, 1998’de Türkiye’nin beş bin beş yüz lisesinde, yaklaşık iki milyon öğrencinin katılımıyla yapılan yerel tarih projesi, Körber Vakfı’nın farklı ülkelerde “Gençlik ve Tarih Eğitimi” adıyla yaptığı anketin Türkiye ayağı gibi çalışmalar devam etmiştir (Silier, 2000a: 81).

Bahsedilen bu toplantılar, seminerler ve anketler çoğunlukla Türkiye’de tarih eğitiminin sorunlarını tespit etmeye ve bu sorunların kaynaklarına eleştiriler yöneltmeye yaramıştır. Sorunun ne olduğunun tespiti çözümü yolunda çok önemli bir adımdır ancak hemen ardından çözüme yönelik öneriler ve beklentiler ele alınmalı, amaçlar belirlenmeli ve iyileştirme yönünde somut adımlar atılmaya acilen

başlanmalıdır. Çünkü geçen yıllar eleştirilen tarih bilinciyle yetişen yeni nesiller anlamına gelmektedir.

Bu durumun önemi kavranmış olacak ki ODTÜ ve Tarih Vakfı ortaklığı ile 2000 yılında “Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması” konulu bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantı da yine eleştiri ve şikayetlerin ortaya konulmasına fazlaca yer verildiği için bazı katılımcılarca eleştirilse de tarih eğitiminin iyileştirilmesi konusunda somut bazı öneriler de ortaya konmuştur. Bu öneriler daha çok nitelikli öğretmen sayısının artması, kitapların iyileştirilmesi ve öğretmenlerin kendi aralarında ve konunun uzmanlarıyla, çeşitli devlet ve sivil toplum kuruluşlarının birbirleriyle etkileşiminin ve örgütlenmenin sağlanması gibi konulara yoğunlaşmaktadır.

Orhan Silier (2000a: 84) Türkiye’de tarih öğretmenlerinin kendi mesleki platformlarını üretmelerinin, günlerinin kayda değer bir kısmını işlerine ayırmalarının ve işlerini daha iyi yapmak için bir araya gelmelerinin bu işin anahtarı olduğunu belirtmektedir. Kapadokya’da MEB ile beraber Yerel Tarih Yarışması’nın değerlendirilmesi için yapılan seminere öğretmenler tarafından büyük bir heyecan ve istekle katılım sağlandığını örnek olarak göstermekte, öğretmenler bir araya gelince çok olumlu sonuçların ortaya çıktığına işaret etmektedir. Yalnız onları bir araya getirebilmekte ve katılımı arttırmakta zorlanılmaktadır. Orhan Silier’in bu konuda bir de önerisi bulunmaktadır: Avrupa’dan bir grup tarih öğretmenini sömestr tatilinde, Türkiye’deki öğretmenlerle gruplar halinde bir araya getirip, tecrübelerini tartışma ortamı yaratmanın faydalı olabileceğini düşünmektedir.

Öğretmenlerin farkındalığını arttırmak ve harekete geçmelerini sağlamak uzun vadede de olsa çözüm getirebilecektir. Mesut Yüzer (2000: 137) ise birçok öğretmenin deneme yanılma yoluyla da olsa farklı öğretim teknikleri edinebildiklerini ve tarih eğitiminin kalitesini artırabildiklerini belirtmektedir. Sorunların bir bölümü öğretmenlerin niteliklerine bağlı olarak ortadan kaldırılabilmesine göre bu niteliklerin iyileştirilmesi son derece önemlidir. Hizmet içi eğitimler ve öğretmenlerin birbirlerinin tecrübelerinden yararlanabileceği ortamlar

yaratmanın bu aşamada faydalı olacağı düşünülmektedir. Tabi yalnızca öğretmenlerin nitelikli hale getirilmesi yeterli değildir. Kazanımlarını pratiğe dökabilen öğretmenler olmadan teorik bilgiler öğrenciler adına bir kazanca dönüşmeyebilir. Öğrenciler edindikleri tarihsel bilgiyi yaşantılarıyla ve bulundukları ortamla bağlayabilecek bir bakış açısı ve bilinç kazanırlarsa-ki bu nitelikli, bilgisini pratiğe dökabilen, alternatif yöntemler deneyen öğretmenlerle mümkün- tarihi eleştirerek severlerse doğru sonuca ulaşılması kolaylaşacaktır.

Eğitimin öğrenciye kazandırması beklenen niteliklerin gerçekleştirilmesinde öğretmenin eğitimi önem taşımaktadırlar. Verilen seminerlerin sonucunda öğretmenler Unesco'nun amaçlarını öğrenciye aktarma konusunda yetkin hale gelmelidir. Bu konuda Koullapis şöyle der:

Uluslar arası bir öğretim anlayışının tanıtıldığı seminerlerin ilk ve orta dereceli okul öğretmenleri için, bilhassa böyle bir öğretim geleneğinin bulunmadığı ülkelerde yapılması gerekir. Öğretmenin öğrenciler arasındaki işbirliğini nasıl teşvik edebileceğini ve öğrencinin gelecekte kararsız ve özgüvensiz değil de olgun, bilinçli ve sosyal gelişmelere katılan bir kişi olarak, aktif bir rol oynamasını sağlayacak grup çalışmasını nasıl yaptırabileceğini bilmesi gerekir (Koullapis, 1998: 284).

Toplumda farkındalığın gelişmesi de çok önemlidir. Sorunun bilincinde olan insanlardan çözüm yolunda katkı beklenebilir. Her birey veya kurum kendi payına düşeni yerine getirmelidir. Örneğin Orhan Silier (2000a: 87)'e göre veli inisiyatifine ihtiyaç bulunmaktadır. Silier çocuğuna sahip çıkan bir anne babadan daha büyük bir güç olamayacağını savunmakta şu anki veli profilini ise önyargılarını kenara bırakabilmiş, demokratik görüşlere sahip insanlar olarak değerlendirmektedir.

Osman Nuri Demirel (2000: 125) ve Uygur Kocabaşoğlu (2000: 128) ise tarih eğitimi programının esasında bir tarih eğitimi politikası içinde gelişeceğini savunmaktadır. Öncelikli olarak bir tarih eğitimi politikasının belirlenmesi gerekmektedir ki sonrasında amaçlar, konular, davranış ve kazanımlar buna dayanarak tespit edilebilsin. Kocabaşoğlu'na göre eğitimle ilgili bazı yasalar mevcut, bir eğitim politikası var ancak bu, günümüz şartlarına uygun değildir. Böyle bir politikanın varlığının ve buna bağlı olarak şekillenen ders kitapları, müfredat vb. unsurların aynı zamanda bir siyasi iktidar, siyasi bir karar alma meselesi olduğunu

düşünmektedir. Ona göre MEB böyle bir görevi kendi başına yapamadığına göre, katkı alması gerekmektedir.

Tarih eğitiminin iyileştirilmesinden bahsediyorsak önümüzdeki yıllarda doğru süreçlerin işletilmesi ve doğru ilişkilerin kurulması gerekmektedir. Önemli olan bilinmeyen ve üzerinde fikir birliğine varılamayan çözüm yollarını bir kenara bırakarak ortak olabilecek alanlarda adım atılmasını sağlamaktır. Yani fikir birliğine varılamamış konuların çözülmesini beklemektense ortak görüşe sahip olunan konulardan başlamak zaman kazandıracaktır. Bu işin koşulu; bu işin profesyonelleri, ilgili ve meraklıları ve işin üniversitedeki uzmanları ile üçlü bir bağlantı kurmak ve bunu yaygınlaştırmaktır. Şu an toplumun var olan şikayet ve beklentileri bir kamuoyu baskısı olarak çıkış yolu yapılabilir. Yani konunun toplumun gündemine çarpıcı bir biçimde girmesi sağlanmalı böylece de bu konuya kaynak ayrılması ve uygulamaya geçilmesi gerçekleştirilmelidir (Silier, 2000c: 119).

Özer Ergenç (2000: 122)'e göre ise tarih eğitiminin nitelikçe daha iyi bir duruma getirilmesinde dört sektörün niteliğinin yükseltilmesi gerekmektedir. Bunlar medya, özel sektör, sivil toplum kuruluşları ve devlettir. Bu sektörlerde beklenen iyileştirmelerin ve aralarında etkileşimin sağlanmasının sorunların çözümünü kolaylaştırması beklenmektedir.

İlhan Tekeli (2000b: 124) ise bu konularda Türkiye'de devletin kurumları ve devletin olmayan örgütler şeklindeki kurumların varlığından ve bu kurumların üzerindeki ölü toprağından söz etmektedir. Bu ölü toprağından kurtulmak için bir silkinmeye ve itici güce ihtiyaç olduğunu savunur. Bunun da iki koşulu vardır. Biri hep beraber cazip ve yeni yaklaşımlar geliştirmek ve diğeri bunu sürekli kılmaktır. Bu konuda Tarih Vakfı'na, Tarih Kurumu'na, Talim Terbiye'ye, üniversiteye ve öğretmene yani herkese rol düşmektedir. Ayrıca Tekeli tecrübelerin aktarıldığı, yeni düşüncelerin harmanlandığı platformların oluşturulması gerektiğini savunmaktadır. Ülkemizde akademisyen-öğretmen arasındaki bilgi akışı oldukça sınırlıdır. Öğretmenler akademik ortamda üretilen bilgilerden iletişim eksikliği nedeniyle

faaydalanamamaktadırlar. Oysa pratik olarak fayda sağlayan bilgi değer kazanacaktır. Bu paylaşımın geręekleřeceęi ortamlar yaratmak bu açıdan son derece önemlidir.

Ders programlarının oluşturulması süreci ve aşamaları da tepeden inme biçimden kurtulmalıdır. Ülkemizde program hazırlanır, okullara gönderilir, orada okul ortamına göre düzenlenir, ardından öğretmenler tarafından algılanan bir program şekillenir ve sınıfta uygulanır. Ancak program geliştirme temelde öğrenciye, insan temeline dayandığına göre tepeden ve tüm öğrencilere tek tip olarak gelen program yerine öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun ve okul düzeyinde hazırlanan programlar, öğretmenler içinse ise bazı esasların konulduğu fakat hareket imkanı tanıyan bir program ve farklı kaynak ve malzemeler gerekmektedir (Paykoç, 2000: 126-127).

Acil olan bir diğer konu ise tarih kitaplarının güncellenmesi, çağdaşlaştırılması ve geliştirilmesidir. Bir ders kitabında bulunması gereken özellikler arasında şunlar sayılabilir;

Basit bir dil ve yapı ile ders kitaplarının “otorite” kabul edilen tarih eserlerini özetlemesi, tarihçilerin arasındaki önemli tartışmaları yansıtması, en iyi çalışma ve bulguları haber vermesi, üstelik açık seçik bir anlatımla merak uyandırıcı ve heyecan verici olması gerekir. Bu söylediğim, genel olarak tarih ders kitapları için geçerlidir. Özellikle ilk ve ortaöğretim düzeyindeyse, bu kitapların ayrıca eğitim psikolojisine uygun olması beklenir...Yapılması gereken söylem ya da üslup değiştirmektir. Bunun için çoğulcu bir yaklaşım benimsemek yararlı olacaktır (Tunçay, 1998: 56,57).

Ayrıca Tunçay (1998: 57) tarih ders kitaplarının kapsamını  açıdan genişletmek gerektiğini savunur: Coğrafya açısından Türkler ve Türkiye tarihi yerine karşılaştırmalı bir evrensel tarihe yer verilmeli, zaman boyutu açısından 1. Dünya Savaşı, Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyet’in ilk yıllarıyla sınırlı kalan konular günümüze taşınmalı, kavramsal olarak ise siyasi tarihin savaştan, kazanılıp kaybedilen topraklardan, tarih ve isim ezberini gerekli kılan yapısından kurtularak toplum, kültür ve ekonomiyi içine alan bir tarih anlayışı sahiplenilmelidir.

Avrupa’da ders kitaplarının iyileştirilmesi sürecinde çok önemli aşamalar kaydedilmiştir ve bu süreç 2. Dünya Savaşı sonrasında başlamıştır. Birleşmiş Milletlerin ve daha başka Avrupa Birliklerinin kurulmasıyla ders kitapları konusuna

eğitim tartışmalarında yer verilmeye başlanmıştır. George Eckert gibi eğitimci ve tarihçiler bu alanda örgütlenmeler oluşturmaya başlamışlardır. Bu çalışmalar 1950'lere kadar çok fazla gelişmese de sonrasında refah ve durgunluk dönemine girilmesiyle hız kazanmıştır. Avrupa da bu anlayışın çok daha erken dönemlerde gelişmesi ve ders kitapları konusunda yol katedilmesinin çeşitli nedenleri vardır. Öncelikli olarak bahsettiğimiz mesleki örgütlenme, bunun sürekliliği ve etkililiği Avrupa'ya avantaj sağlamıştır. Bir diğer sebep ise Avrupa'da çatışma kültürünün yerini düşmanlıkları eriten bir yapıya bırakmış olmasıdır. Türkiye'nin de Avrupa Birliği'ne aday üyelik sürecine girmesiyle bu bütünleşme kültürüne adapte olması, savaş ve kinin yerini bu birlik duygusunun alması bu durum da dolayısıyla tarih eğitime yansısı beklenebilir. Bu gidişatın bilincine varıp şimdiden bazı adımları atmaya başlamak daha çağdaş bir tarih eğitimini yakalamamıza katkı sağlayacaktır.

Mete Tunçay 1994 yılındaki Buca Sempozyumu'nda tarih eğitiminin sorunlarının giderilmesi konusunda bazı önerilerde bulunmuştur. Ona göre barışçı bir tarih anlayışı hedeflenmelidir. Bu konuda şunları söylemektedir:

500 yıl önce İstanbul'u aldığımıza sevinmekten ve 300 yıl önce Viyana'yı alamadığımıza hayıflanmaktan vazgeçmeliyiz. Bu tarihsel gerçekler, hümanist bir toptan tarih yaklaşımıyla anlatılmalı, çocuklarımız ve gençlerimiz askeri zaferler kazanmaya değil, bilimlere katkıda bulunmaya ve sanatsal yaratıcılığa özendirilmelidir (Tunçay, 1998: 56).

Ayrıca tarihsel bilgilerin de kutsal kitaptan okunarak öğrenilmediği, çeşitli kaynaklardan eleştirel bir yöntemle derlendiği öğrenciye öğretilirse önemli bir işin başarılmış olacağı düşünülebilir.

Orhan Silier (2000b: 113)'in iyileştirme konusundaki önerilerinden bazıları şunlardır: Ona göre tarih ve tarih öğretmenliği bölümlerine daha kaliteli öğrencileri çekmek, toplumun tarihe ilgisini arttırmak, bu yolda basını daha uygun biçimde kullanmak, öğretmenlerin meslek içi eğitimleri ve eğitim malzemelerini sağlamak, velilerin Milli Eğitime katkısını sağlamak, devlet mekanizmasıyla yapılamayan şeylerin sivil toplum etkisiyle yapılmasını ve yurt dışı ve yurt içi kuruluşlarla etkileşimini gerçekleştirmek, uluslar arası platformda ise Türkiye'nin temsilini sağlamak gerekmektedir.

Görüldüğü üzere tarih eğitiminde yaşanan sorunlara sunulan çözüm önerileri yıllar geçse de benzerlik göstermektedir. Bu da maalesef gözle görülür bir iyileşmenin sağlanamadığını kanıtlamaktadır. Tarih eğitiminin iyileştirilmesine yönelik toplantılar çözüm önerileri sunmak veya somut olarak atılan adımları göstermek yerine daha çok aynı sorunların, sıkıntı ve eksikliklerin yani çözümsüzlüğün ortaya konduğu toplantılara dönüşmektedir. Az da olsa bu tarz toplantılarda sunulan önerileri veya Unesco, Avrupa Konseyi gibi kuruluşların tavsiyelerini acilen dikkate almak, somut adımlar atmak ve daha fazla vakit kaybetmemek gerekmektedir.

4.1.4. Yerel Tarih

4.1.4.1. Yerel Tarih Nedir?

Yerel tarih nedir? Son yıllarda tarihi araştırmalarda yer edinmeye başlayan, tarih eğitiminde sağlayacağı faydalar tartışılan yerel tarih nedir? Öncelikle tanımını yapmak doğru olacaktır. Erdal Aslan coğrafyacı ve ekologlar tarafından “yerel” teriminin çoğunlukla “global” teriminin zıddı bir anlamda kullanılırken, tarihçiler tarafından ise “yerel” veya “bölgesel” teriminin tarihin alışlagelmiş formlarında egemen olan ulusal veya uluslar arası etkilerden farklı olma anlamında kullanıldığına dikkat çeker:

... yerel ya da bölgesel tarih tarihçilerce tekil ulustan çoğulcu bölgeye bir kaçış, ulusal anlatımın tek biçimliliğinden bölgesel anlatım zenginliğine doğru bir yöneliş olarak yorumlanır. Yerel tarih, tarihçiler için, aynı zamanda bagajında/teknesinde halkın tarihinden bir şeyler taşıma kaygısının ağır bastığı bir alan olarak tarihin desantralizasyonunu ve demokratikleşmesini de beraberinde getirir (Aslan, 2000: 195)

Aynur İlyasoğlu ise yerel tarihi şöyle tanımlamaktadır:

Bir anlamda yerel tarihçilik, tarihin merkezine insanları, insanların deneyimlerini, bu deneyimlerin tarihini, bu deneyimlerin tarihine ilişkin insanların hafızalarında biriktirdiklerini önemli bir tarih bilgisi olarak görüyor ve bunu kaybetmenin çok önemli olduğunu düşünen çoğumuzun bildiği gibi bu, tarih araştırmasında kendi başına önemli bir çalışma alanı (İlyasoğlu, 2001: 38).

Homer L. Calkin (1942: 55) ise tarihe ilgiyi attırmanın neden zor olduğunu sorgulamaktadır. Örneğin ona göre ortalama bir insan için Birleşik Devletler tarihi

kişisel olmayan bir konudur. Ders kitapları da ülkenin birçok kesiminde kullanılmak üzere hazırlandığı için genel terimlerle yazılır. Geniş, siyasal, sosyal ve ekonomik alandaki hareketlerin daha küçük topluluklarca algılanması zordur. Bu nedenle bir öğrenci kolaylıkla “Yerelle ilgili bilgi vermeyen bir tarihi neden öğrenmeliyim?” sorusunu sorabilir. Bu karşı çıkışın üstesinden gelinmezse tarih birçokları için kuru ve ölü bir konu olmaya devam edecektir. Calkin’in yerel tarih tanımı ise bunlara dayanarak şöyledir:

Ülkenin tümü veya büyük bölümlerinin ele alındığı tarihin tam karşısı yerel tarihtir. Adından da anlaşılacağı üzere yerel tarih sınırlı alanlarla ilgilenir. Bir devletin, bir kırsal alanın, bir ilçenin, bir şehrin veya diğer yerel alanların ya da o yerdeki insanların tarihi yerel tarihin konusudur. Yerel tarih yerel olanın hikayesidir (Calkin, 1942: 53).⁵

Büyük oranda İngiliz yerel tarihinin problemleri ve kaynakları, İngiliz kentlerinin topografisi ve sosyal tarihi ile ilgili olarak Oxford’da verilen derslere dayanarak yazdığı “Local History in England” adlı kitabında Hoskins profesyonel tarihçilere değil bu alandaki amatörlere ulaşmayı ve faydalı olmayı ummakta ve yerel tarihi bir hobi olarak tanımlamaktadır:

Temel olarak yerel tarih ve topografi çalışmasını çok sayıda insana zevk veren bir hobi olarak düşünüyorum ve onları bir profesyonel tarihçinin tarihle ilgili sahip olduğu eğitime sahip olmadıkları için uyarmayı amaçlayan göz korkutucu hale sokmayı yanlış buluyorum. Tarih bir eğlence aracıdır ve dış dünya hatta (eminim) iç dünya hakkında kişinin daha da bilinçlenmesini sağlayan bir yoldur (Hoskins, 1984: 5).⁶

Yine Hoskins’e göre yerel tarih belli insanların belli bir zamanda ve yerdeki-bu yer bir köy, kasaba, kent, kilise bölgesi, kontluk ya da herhangi bir anlamda bir bölge olabilir- öyküsü ya da geçmişin bilgisi biçiminde olabilir. Aslında tüm tarihler bir dereceye kadar yerel nitelik taşır. Mesela İzmir tarihi Türkiye tarihine

⁵ Alıntının orijinali: “At the opposite extreme from these broad historical discussions dealing with the country as a whole, or with large sections of it, is local history. As its name implies, local history deals with a limited area. The history of a state, a country, a township, a city or any other local area, or of the people, within the section, is a phase of local history. It is the story of that which happens at home.”

⁶ Alıntının orijinali: “Primarily I regard the study of local history and topography as a hobby that gives a great deal of pleasure to a great number of people, and I think it wrong to make it intimidating, to warn them off because they may not have the training of the Professional historian. It is a means of enjoyment and a way of enlarging one’s consciousness of the external world and even(I am sure) of the internal world.”

göre, Türkiye tarihi ise Avrupa tarihine göre yerel olarak algılanırken Avrupa tarihi de dünya tarihine göre yerel kalacaktır (Aslan, 2000: 195).

Esra Danacıoğlu'na göre :

Yerel tarih dediğimizde öncelikle sınırları belli bir coğrafi alanı mekansal bir sabitliği kastediyoruz; yerel tarih, tarihin bir fiziğe kavuştuğu bir alan ama bu yerelin tanımının sadece bir parçası. Çünkü mekan tek başına pasif bir cüz, dolayısıyla yerel tarih iki temel cüzün, yani insanın ve mekanın bir araya geldiği bir bütünlüğü ifade ediyor. Ancak tanımımız bu haliyle de “yerel tarih” dediğimiz araştırma alanı ile bütünüyle örtüşmüyor, daha doğrusu bu tanım ziyadesiyle kapsamlı, çünkü insan ve mekan bir arada kullanıldığında her türlü değişimin temelini oluşturuyor. Bir adım daha ileri giderek yerel tarihi, insan ve mekanın bir siyasal iktidar odağının taşrasında buluşması biçiminde tanımlamak mümkün (Danacıoğlu, 2001a: 6).

Daha klasik bir tanıma göre ise yerel tarih: “...bir veya birkaç köy, küçük veya orta ebatta bir kasaba (büyük bir liman veya başkent “yerel”in kavrayışının ötesindedir) veya eyalet/vilayetten daha büyük olmayan bir coğrafi birimin araştırılmasıdır.” (Goubert, 113-127; Danacıoğlu, 2001a: s. 6’daki alıntı).

Ayrıca yerel tarih, ulusal tarih yazılırken ve olaylar anıtsal bir görüntüyle tarihe yerleştirilirken kenara itilen “tarihin molozları”nın tarihine eğilmek anlamına da gelir. Yerel tarih, tarihin aşağıdan yazıldığı şekillerinden biri olarak görülebilir (Danacıoğlu, 2001a: 7).

4.1.4.2. Yerel Tarihin Tarihi

Yerel tarih ulusal tarihlerin gölgesinde saklı duran ayrıntıları ortaya çıkarma şansını tarihçilere sunmaktadır. Bu ayrıntılara ışık tutulması yalnızca bilinmeyeni ortaya çıkarmak açısından değil bilinenlerin farklı yönlerden yeniden algılanarak anlaşılması açısından da yarar sağlar. Yerel tarihin üzerine yıllarca süren tartışmalar ona hak ettiği ilgiyi henüz sağlamış gibi görünse de yerel tarihin geçmişi antik Yunan’a dek uzanmaktadır. Yunan dünyasında milattan önce 350-250 yılları arasında tarih yazıcılığının en baskın türü yerel tarihtir. Atina, Argos gibi birçok şehir devletinde bilginler kronolojik bir sıraya göre yerel mitoloji, kültürler ve politik kurumlara eğilerek kendi şehirlerini anlatmışlardır. Benzer biçimde Ortaçağ Avrupası’nda da bilginler malikanelerin, kent ve şehirlerin tarihini yazmışlardır. Bu yerel tarihler genellikle soylu ailelerin öykülerine dayansa da, dikkate değer olaylar, kanunlar, yerleşim kuralları ve arazi işlemleri hakkındaki tartışmalar konusunda da bilgiler içermektedir (Litchman&French, 1978: 168).

Yerel tarih 16. ve 19. yüzyıllar arasında önceki tarih yazım geleneklerinin kaynaştırılması sonucunda biçimlenmiştir. Tarihin yerel ölçekli olarak araştırılıp yazılmasına yönelik ilgiyi Esra Danacıoğlu (2001a: 3) iki dinamiğe bağlamaktadır. Birincisi kendi tarihinin yazılmasını isteyecek bir aristokrasinin, bir dini gücün ve hatta kent meclisleri aracılığı ile örgütlenmiş bir burjuvazinin varlığıdır. İkinci etken ise dünyayı keşfetmeye, tanımlamaya, sınıflandırmaya yani “bilmeye” yönelik derin tutkudur.

Yerel tarih üzerine yapılan çalışmalar İngiltere’de 15. yy’a kadar uzanır. Worcester’li William’ın gezileri sırasında aldığı notlar 1477-1480 yıllarını anlatır. Bu notlar dağınık ve düzensizdir fakat köyler arasındaki mesafe, yapıların boyutları gibi detaylar notlarda kaydedilmiştir. 1470’lerin Bristol’ündeki caddeler, sokaklar ve binaların çoğunu tanıtmaktadır. Worcester’li William bu ülkedeki yerel topografinin kurucusudur denilebilir ve topografi çalışması da yerel tarihin kurucusudur. 1506-1552 yılları arasında yaşayan John Leland ise bir tarihçiden ziyade bir topografıdır. Leland manastır uygarlığının çöküşüne, binaların yok oluşuna, kütüphanelerin ve arşivlerin zarar görüşüne şahit olmuş ve bunları kaydetmiştir. Geride sonraki iki yüz yıl boyunca yerel tarih ve topografi çalışmalarını etkileyecek “Itinerary” yani gezi planını bırakmıştır. Bu ülkeyle ilgili sahip olunan serilerce büyük topografi çalışmalarının ilki budur. Stow, Camden, Dugdale ve Harrison gibi en büyük İngiliz yerel tarihçileri ve topografları ona çok şey borçludur (Hoskins, 1984: 18-19).

Erken dönemde yazarlar İngiltere’nin tümü yerine kendi bölgelerini ele almışlardır. Bu 1570’lerde iki büyük yerel tarih ve topografi-kesintisiz süren şehir, köy ve *parish*⁷ hareketinin başlangıcına dek sürmüştür (Hoskins, 1984: 19). 1574’te Christopher Saxton ilk ulusal atlas üzerinde çalışmaya başlamıştır. Saxton’un haritaları tüm tapografi ve yerel tarih öğrencileri tarafından iyi bilinmektedir. 1576’da ise William Lambarde ilk kontluk tarihini “*The Perambulation of Kent*” i yazmıştır. Lambarde’nin *Kent*’i Carew’in 1580’lerde yazılmaya başlanan ve

⁷ *Parish*’in geçişken bir anlamı vardır. Türkçeye “cemaat” olarak çevrilebilse de bu çeviri eksiklik taşımaktadır. *Parish* bir papazın ruhani bölgesinin adıdır. Bu anlamda *parish* bir köy, birkaç köy veya bir mahalle olabilir. Bu ruhani bölge aynı zamanda kilise defterlerinin tutulduğu (doğum, evlilik, ölüm defterleri) en küçük ölçektir.

1602'ye kadar basılmayan eseri “*Survey of Cornwall*”a, o da Westcote'nin “*View of Devonshire*” eserine ilham vermiştir. Ardından William Burton'un yazdığı Leicester kontluğunun ilk tarihi de bir jenerasyon sonra William Dugdale'nin tüm kontluk tarihleri içinde en değerlilerinden biri olan ve 1656'da basılan “*The Antiquities of Warwickshire*”ına ilham kaynağı olmuştur. Dugdale üst tabaka bir toplumsal sınıfın üyesidir ve kontluğunun tarihini yorumlarken de bunu yansıtmıştır. Çalışması Warwickshire'ın yüksek tabakadan gelen sakinlerine adanmıştır ve kontluk ailelerinin kökenlerine güçlü bir ilgiyi yansıtmaktadır. Ancak otoritelerin eksiksiz ve verimli bir biçimde kullanılması ve sonuçların sunumu onu daha önceki benzer çalışmalardan üstün kılmıştır (Hoskins, 1984: 19-23). Dugdale'nin çalışması 16. yy başından sonuna kadar aynı mükemmellikte ve geniş oranda kuşağın ilgisiyle bağlantılı olarak artan belgelerin ışığında *parish*'lerde, kontluk ailelerinin ataları, hanedan armaları, mezarlıklar, arkeolojik kalıntılar ve bölgede ortaya çıkmış önemli ulusal olayların anlamlarını da içerecek şekilde oluşturulmuştur. Çalışma yerel tarihçilerin çalışmalarında yol gösterecek standartlar da ortaya koyması bakımından önemlidir (Aslan, 2000: 196).

Ayrıca bu çalışma aynı model üzerine inşa edilen Thoroton'un “*The Antiquities of Nottinghamshire*” eserine ilham kaynağı olmuştur. Dugdale'nin Warwickshire ve Thoroton'un Nottinghamshire hakkındaki eserleri 17. yüzyılın ürettiği en büyük iki kontluk tarihidir. Bu yüzyılda ve 18. yy ortalarına dek 25 kontluk tarihi yazılmıştır. 1750 ve 1800 yılları arasında ise bunlara 22 tane daha eklenmiş ve nihayet 19. yüzyıla gelindiğinde tarihi yazılmayan sadece 7 kontluk kalmıştır. İngiliz yerel tarihi Restorasyon'u takip eden 70 yıl içinde yüksek mevkiden kimselerin çalışmaları ve kontluk tarihçilerine çok yabancı olan kayıt malzemeleri ve tarihsel problemleri ortaya çıkartan kentlerin tarihine yönelik yavaş da olsa artan bir ilgi sayesinde İngiliz yerel tarihi genişlemiştir (Hoskins, 1984: 24).

17. ve 18. yüzyıllarda İngiliz bilginlerin çalışmaları yerel tarihe temel oluştursa da bunlar yalnızca yerel olmaktan ziyade ulusal tarih yapısındadır. Kent tarihi çalışmalarında Londra dikkati üzerine çekmiştir. 1598'de John Stow ünlü “*Survey of London*”ı Lambarde'nin “*Perambulation of Kent*” eserinden esinlenerek

ortaya koymuştur. Bunu takip eden yılda Thomas Nash Great Yarmouth'un tarihine "*Nashes Lenten Stuffle*" da yer vermiştir. Bu alandaki gelişmeler daha sonra yavaşlamıştır. York ve Norwich gibi tarihi önemi olan birçok İngiliz kenti, tarihlerinin yazılması için 18. yüzyıla kadar beklemek zorunda kalmıştır. Bir kısmı 19. yüzyılı beklerken bir kısmı da hakkında yazılacak yeterli bir tarihi hala beklemektedir. Eski tarihçilerin seçtiği kentlerin çoğu piskoposların yaşadığı bölgelerdir ve dinsel etkiler tarihe göre ağır basmaktadır. Fakat az ya da çok değerli dokümanlar ve arkeolojik materyaller ortaya koymaktadırlar. Böylece İngiliz yerel tarihinin alanını büyük oranda genişletmişlerdir. Fakat kent tarihleri halen kontluk tarihleri gibi temel bazı eksiklikleri içermekteydi. Tarihi yapılandıran bakış açıları halen çok dardı ve anlaşılmamış malzeme derlemeleri sunmaktaydılar (Hoskins, 1984: 24-25).

Freeman 1887'den başlayarak yerel tarih yazımına ve "*Historic Towns*" üzerine kısa tarih serileri ortaya koymuştur. Freeman büyük oranda ulusal bir tarihçidir ve çoğunlukla ulusal politik gelişmelere ışık tutan kentlerin yerel tarihiyle ilgilenmiştir. Ayrıca İngiltere'nin zengin olduğu orijinal kaynakları kullanma konusunda da kusur taşımaktadır. Eseri "*History of Exeter*" bu iki eksikliği yansıtmaktadır. Maitland 1890'lardaki kent tarihi çalışmalarında yerel tarihçinin çalışmasını dayandığı esasları, kent tarihi çalışmalarının esaslarını sunmuştur. Böylece Mary Bateson'un bu alandaki çalışmalarda da bir dönüm noktası olan Leicester'in belediye kayıtları hakkındaki eserine ilham vermiştir. Bateson'un 1899-1905 arasında basılan 3 ciltlik kent raporları basılı kent raporları içinde en iyisi olarak görülmektedir (Hoskins, 1984: 26).

Yerel tarihçi için kaydedilecek malzemelerin artmasıyla, tarihi yapılandıran kavramlar da geçen her on yıl genişlemiştir. Örneğin, ekonomik ve sosyal tarih 19. yüzyılda yerel tarihçinin yaptıklarını ikiye katlamıştır. Yerel tarihçi de ulusal tarihçi gibi kendi çapında çalışma sahasını daraltmaya zorlanmıştır. Büyük kontluk tarihlerinin zamanı geçmiş, küçük kentlerin, *parish*' lerin dönemi başlamıştır. *Parish*'lerle birlikte yerel tarih çalışmalarında önemi ve değeri büyük olmasının yanında en küçük sahaya ulaşılmıştır. While Kennett 1695'te *parish* tarihini

çalışmıştır. Fakat bu örnek hemen takipçi bulmamış, bir diğer *parish* tarihinin ortaya çıkışı iki jenerasyon sonrasında gerçekleşmiştir. Richard Gough 1834'te basılan eseri “ *The Antiquities and Memoirs of the Parish of Myddle*”ı 1700 yılında ortaya koymuştur. Öncelikle *parish*'i tümüyle ve ilginç yerleriyle tanıtmış, kilise, kale vb.-daha sonra o bölgedeki farklı ailelerle ilgili açıklamalar yapmıştır. Bölgedeki kilisenin planı, farklı çiftlikler, yaşanmış hikayeler ve skandallar gibi konularda da bilgiler vermiştir. Hoskins (1984: 29)'in bu eserle ilgili yorumu şöyledir:

Bir 17. yüzyıl “parish” indeki günlük yaşamı böyle tam ve detaylı olarak gözler önüne seren İngilizce yazılmış bir başka kitaba rastlamadım.⁸

John Lucas ise 1710 ve 1744 yılları arasında Warton bölgesi hakkında yazmıştır. Kitabı gelişigüzel ögeler taşımaktadır ve yerel tarih ve topografinin vücut bulduğu her konuda sapmalar görülmektedir. Uzunluğu ve dağınıklığı 1931'e kadar basılmamasına neden olmuştur. Fakat geriye bıraktığı şey 18. yy başında uzak bir kuzey İngiltere bölgesi ile ilgili yazılmış en değerli kaynaktır.(Hoskins, 1984: 29)

19. yüzyıla gelindiğinde ise kentleşme ve göç olgularının sonucu olarak eski yerleşimlerin önemini yitirmesiyle birlikte nüfus yapılarında da değişiklikler ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla yerel ve bölgesel nitelikli tarih yazımında kullanılacak kaynaklar da değişim göstermiştir (Black-Macraill, 1997; Aslan, 2000: s. 197). 19. yüzyıl Avrupa yerel tarih çalışmalarında yeni bir aşamadır. Fransa ve Viktorya İngiltere'si pırıltılı suretlerinin sadece Pasifik Adaları, Hindistan ve Levant kıyılarına yansımaları yetinmeyerek bunu kendi tarihlerinde de aramışlardır. Fransa'da din adamları, burjuva ve öğretmenlerce kurulan dernekler tarihlerini yazmaya odaklanmışlardır (Danacıoğlu, 2001a: 4).

19. yüzyıl ortalarından sonra ise İngiliz halkının eski kurum ve kökenlerinin aydınlanmasını içeren yeni tartışmalarla *Devrim Çağı* denilen bir olgunlaşma dönemi ortaya çıkmıştır. Bu yeni dönemde kentleşme ve imparatorluk olgularının tesiriyle toplum evrimi, yalnızca İngiliz kent ve kasabalarının kökleri değil malikane veya diğer toplumlardaki özgürlük hukuk ve siyasal katılım gibi

⁸ Alıntının orijinali: “I do not know any other book in English which goes such a complete and detailed picture of everyday life in a seventeenth-century parish.”

konular da gündeme gelmiştir (Aslan, 2000: 197). İngiliz tarihinin araştırılmasına yönelik arzular, Viktorya döneminde yerel tarih, arkeoloji, kraliyet tarihi vb. konularda bazı kurumların kurulmasını sağlamıştır. Bunların sonuncusu fakat en etkili 1899'da kurulan, nüfus hareketlerini, tahrir kayıtlarını, zanaat ve zirai faaliyetleri kapsayan şekilde İngiltere'nin bütün orta ölçekli yerleşim yerlerinin tarihlerinin yazılmasını amaçlayan VCH yani Victoria Country History'dir. 1899'da 200. cildi tamamlanan bu proje yerel tarihle ilgili en kapsamlı çalışmadır (Danacıoğlu, 2001a: 4).

19. yüzyılda ve 20. yüzyılın ilk yarısında genel tarihin önem kazanmasıyla yerel tarihçilik önemini yitirmiştir. 20. yüzyılın ilerleyen yıllarında ise yerel tarih entelektüel açıdan saygınlık kazanmak için çabalamaya zorlanmıştır. İngiltere'de yerel tarih 20. yüzyıla biraz daha sistematize olmuş biçimde devredilirken Fransa ve Amerika'da yerel tarih amatör ve sivil bir üslup sürdürmüştür. Fransa'da tarihçiler birçok açıdan genel tarihe yönelerek yerel tarihi amatörlere bırakırken Amerikan tarihçiler de benzer bir yol izlemişlerdir. ABD'de yerel tarih koleksiyonlarının toplanması ve yerel tarih yazımındaki büyük patlama Amerikan Devrimi'nin 100. yıl kutlamalarıyla beraber 1876'da gerçekleşmiş ve 1880 gibi erken bir tarihte de tarihçiler ulusal ve genel tarihe odaklanarak yerel tarihi amatörlere bırakılacak ikincil bir araştırma alanı olarak görmeye başlamışlardır. Burada önemli olan nokta tarihçilerin Amerikan topluluklarının tarihini yazma konusundaki isteksizlikleri değil, fakat eğer yerel tarih yazılacaksa bunun o cemaatten çıkacak, konuyla alakalı vatandaşlar ve ya amatörlerce yapılması gerektiği yönündeki tercihleridir (Stephens, 1991; Danacıoğlu, 2001a: 4-5).

Birleşik Devletler tarihçileri uzun süre yerel tarihi vatanseverlerin alanı olarak algılamışlar ve kendi kent veya ülkelerini ve tarihsel kalıtlarını tarihsel konularla ilgisiz olsa da ön plana çıkarmaya çalışmışlardır. Amatör yerel tarihçilerse yüzlerce sayfadan oluşan analiz ve yorumdan uzak yazılar yazmışlardır (Lichtman&French, 1978: 168). 1930'lardan itibaren farklı konularla akademik standartlar da ortaya çıkmaya başlamıştır. 1950'lerin başlarında ise yerel tarih bir canlanma yaşamış ve bu da disiplinin tanınmasını sağlamıştır. Hakim olan tarihsel

durgunluk amatörler kadar profesyonellerin de yer aldığı fışkıran bir ırmak koluna dönüşmüştür. Yerel tarih, aile tarihi gibi, yeni bir tarih üretme çabasının bir parçası olmuştur. Yerel tarihin bu uyanışı üç çizgide gerçekleşmiştir: 1) Kendileri uğruna yapılan yerel tarihler, 2) çoğunlukla ulus devletler gibi daha geniş yargılara ulaşmak için hipotezleri test etmek amacıyla yapılan yerel tarihler ve 3) toplumların büyüme ve genişleme süreçlerini anlamaya yönelik yerel tarihler. Analitik açıdan ayrı görünen bu çizgiler, uygulamada çakışmış ve bir araya gelmiştir (Lichman& French, 1978: 169).

Yerel tarihin uyanışının gerçekleştiği üç çizgiden ilkinde örnek olarak “*Leicester School*” verilebilir. 2. Dünya Savaşı sonrasında yerel tarihin ilk ve en güçlü savunucuları H.P.R. Finberg, W.G. Hoskins ve Joan Thirsk’dir ve “*Leicester School*” adıyla anılırlar. Adlarını Leicester Üniversitesi’nde kurulan “İngiliz Yerel Tarih Bölümü” nün üyeleri olmaları nedeniyle almışlardır. Bölümün ilk iki başkanı Finberg ve Hoskins’tir. *Leicester School*’un üyeleri yerel tarihin sadece daha köklü ilgi alanlarının tamamlayıcısı olduğu için değil, kendisi hak ettiği için de önemli olduğunu iddia ederler. Leicester Okulu üyeleri her toplumun bir yaşam tarihi olduğunu ve bu tarihin toplumdaki kişi ve grupların beklentilerini, hayallerini, çabalarını başarı ve başarısızlıklarını yansıttığını savunurlar. Finberg uluslara göre daha küçük toplumların yani yerel toplumların uğruna çalışılmayı hak eden bir tarihe sahip oldukları görüşünü savunur. Bu nedenle de Leicester okuluna göre yerel tarihin konusu yer ve zaman açısından ulusal tarihin konusuyla aynı değildir (Litchman&French, 1978: 169). Finberg ve Hoskins yerel toplulukların doğuşu, gelişimi, yükseliş ve düşüşlerini araştırmayı yerel tarih incelemelerinin amaç ve konusu olarak göstermişlerdir. Ayrıca bu kişiler üniversitenin yayınları arasına bazı monografileri ekleyerek geniş kitlelere ulaşmalarını sağlamış, üniversitelerde ve akademisyenler arasında bu alana yönelik ilgiyi arttırmışlardır. Yerel tarihe artan akademik ilginin kanıtları olarak 1948’de “Yerel Tarih” konferanslarının düzenlenmesi ve Amateur Historian dergisinin adının Local Historian olarak değiştirilmesi sayılabilir. 1950’lerin ardından ise yerel tarih İngiltere’deki okullarda tarih öğretim programlarının önemli alanlarından biri olarak yer bulmuş ve işlevsellik kazanmıştır (Aslan, 2000: 198).

Yerel tarihe yönelik ilginin artışında ikinci yönelim olan yani daha geniş yargılara ulaşmak için hipotezleri test etmeye yönelen yerel tarih anlayışının sahipleri, yine nüfus istatistiği araştıran kantitatif Fransız tarihçileridir. Bunlar aile tarihinin canlanmasında da çok etkili olmuşlardır. 1950'lerin nüfus trendlerinin tarihsel çalışmalarıyla uğraşan Fransız bilginleri ilgilerini belirli kent ve köylere yöneltmişlerdir. Onlara göre yerel tarih bir olay incelemesi haline gelmiştir ve ulusun tümünde ne olduğuyla ilgili bazı soruları cevaplamaya yönelik verileri toplamanın bir yoludur. Tarihçi için yerellik kendisini örneklemenin zorluğundan ve problemlerin çözümünden kurtaran ve tarihsel kayıtlara ulaşılmasını sağlayan uygun analiz birimleri sağlamaktaydı. Fransız yerel tarih öğrencileri tarafından test edilen ulusal hipotezler zamanla aile çalışmalarının sınırlarına yönelmiştir. Bu çalışmalar aynı zamanda Fransız feodal kurumlarının, çiftçilik yöntemlerinin, ürün seçiminin, köylülerin Fransız rahipler sınıfına karşı davranışlarının yeniden gözden geçirilmesini sağlayan çalışmalardır. Birleşik Devletlerin tarihçileri ise yerel tarihin olay inceleme yöntemini devletler, bölgeler ve bütün ulus hakkındaki hipotezleri test etmek amacıyla benimsemişlerdir (Litchman&French, 1978: 170).

Yerel tarihin uyanışında üçüncü trend ise yerel toplumların oluşum, gelişme ve gerilemelerine yönelik bir ilgiyle belirtilmiştir. Toplumların gelişimsel tarihlerine yönelik bu girişimler genellikle Leicester okulunun yerelliğin doğruluğuna yönelik düşüncelerini, özel bir biçimde belirli bir olayın ötesindeki risk arzusuyla birleştirmiştir. Onlar yerel tarihi, toplumun oluşum ve gelişimiyle ilgili genel teorileri test etme amaçlı bir laboratuvar olarak kullanmışlar ve diğer benzer yerler hakkında çıkarımlar yapmışlardır. Bu tipteki yerel tarih şehirlerle ilgili çalışmalarda daha belirgindir ve “*the new urban history*” yani yeni kent tarihinin önemli bir bölümünü oluşturur. Örneğin Kathleen Neils Conzen diğer “yeni tarihçiler” gibi günümüzün yerleşim kalıplarını açıklayan ve tanımlayan sosyal bilim modelleri ve teorilerinin farklı bir tarihsel periyodun yerleşim kalıplarını açıklayıp açıklayamayacağını anlamaya çalışmıştır (Litchman&French, 1978: 171).

Ayrıca 20. yüzyılda yerel tarih insan temelli bir hale gelmiştir. Yani yerel yönetimler, kent meclisleri ve dinin örgütlenişinin tarihi olmaktan çıkmıştır. Bu

değişim tarihin kapsam ve yönelimlerinde gelişen dönüşüme bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Yerel tarih böylece, esnafın işçilerin, küçük toprak sahiplerinin, kadın ve çocukların da yer aldığı, şehirdeki anıtsal yapılara, çarşılar, bunların etrafındaki kırsal bölgelere de yer verilen bir görünüm kazanmıştır (Danacıoğlu, 2001a: 5).

Son yirmi yıldır ise uzmanlık dalları arasındaki sınırlar giderek yok olduğundan dolayı profesyonel tarihçiler yerel tarihle çok daha fazla ilgilenmeye başlamışlardır. Bu tür tarihin ilk uygulayıcıları ise *Annales* tarihçileridir. Bu türün örneği olan eseri *The Peasants of Languedoc*'da Emanuel Le Roy Ladurie Languedoc'un kırsal kesiminin 15-18. yüzyıllar arası görüntüsünü anlatmıştır. Bu eserde yer verdiği konuyu ise şu şekilde özetlemiştir:

Bir ekonomi ve bir toplum içindeki uzun vadeli hareketler: temel ve üstyapı, maddi hayat ve kültürel hayat, sosyolojik evrim ve kolektif psikoloji, tabiatı itibarıyla gelenekselliğini çok büyük bir ölçekte koruyan kırsal bir dünyanın sınırları içindeki bütün her şey (Ladurie, 289; Tosh, 2005: s. 103'teki alıntı).

Bugüne bakıldığında ise artık yerel tarih sözlü tarihle beraber eğitim programlarında öğrencilerin tarihle tanışmalarının en doğru yollarından biri olarak yer almakta, Amerika ve İngiltere'de birçok kütüphane ve üniversiteler sözlü tarih koleksiyonlarını da içeren kent belgeliklerine sahip bulunmaktadır. 1960 sonrasında hayatın birçok alanında sivil toplum örgütleri yaygınlaşmış, yerel tarih alanında da bu tarz örgütlenmeler ortaya çıkmıştır. Bugün yerel tarihin araştırılması, maddi kalıntıların korunması ve geleceğe iletilmesi konusunda Batı'da oldukça kapsamlı bir sivil inisiyatif alanı bulunmaktadır (Danacıoğlu, 2001a: 5).

4.1.4.3. Türkiye'de Yerel Tarih

Türkiye'de yerelin tarihine duyulan ilginin bu alanda yazılmaya ve yayın yapılmaya başlanacak derecede artışı 1870'lere dayanır. Bu ilgi artışında etkili olan bazı etkenler arasında 1870'ten itibaren yayınlanmaya başlayan vilayet salnameleri, belediyelerin doğuşuyla kentlerin yazılabilecek bir kişilik kazanması ve yabancıların çalışmaları sayılabilir (Aslan, 2000: 199). 19. yüzyıl ulusalcı akımlar ve göçlerin yanı sıra, ekonomik, idari ve zihinsel dönüşümlerin yaşandığı bir dönemdir. Dünya ekonomisine dahil olma süreciyle ticari merkezler yer değiştirmiş, liman kentlerinin yıldızı parlamış, Avrupa pazarına yönelik üretim yapma durumu kırsal kesimin de

yapısında değişiklikler oluşturmıştır. Yeni şehircilik anlayışı ile şehirler yeni görünümüne kavuşmuştur. Kentlere yönelik göç olgusu, kentlerde zengin ve yoksulların yaşam alanlarının ayrılması gibi kavramlar baş göstermiştir. (Danacıoğlu, 2001a: 20). Tüm bu değişimler de kent tarihçiliğine yönelik ilgiyi etkilemiştir.

Kent tarihçiliğinin ilk örnekleri arasında İsmail Belig Efendi'nin *Tarih-i Bursa*(1871), Lamii Çelebi'nin *Şehrengiz-i Bursa*(1871), Şakir Şevket'in *Trabzon Tarihi*(1873) ve Lütfi'nin *Şam Tarihi*(1863) sayılabilir. 20. yy başında ise "Seyyahların" ortaya çıkışı ve kent rehberlerine ihtiyaç duyulması bu ilginin artışı etkilemiştir. Bu türün örnekleri arasında Mustafa Ziya'nın *Rehnümay-ı Bağdat*(1896), Mustafa Suad'ın *Haritalı İstanbul Rehberi yahut İstanbul Tarihçesi*(1898), *Musavver Rehber-i Seyyahin Bursa ve Civarı*(1903) gibi eserleri sayılabilir (Tekeli, 1986: 246-247). 1829'dan 1928'e kadar bu türde verilen eserlerin sayısı yaklaşık olarak altmışın üstündedir. Farklı amaçlarla yazılan bu tarihler betimleme yönünden ise zayıf ve yüzeysel bir yapıya sahiptir (Tekeli, 1998; Aslan, 2000: s.200).

19. yüzyıl ortalarından 1950'ye kadar kentsel araştırmaların gelişimini araştıran Tekeli (1986: 239) bu uzun süreci farklı dönemlere ayırmayı uygun görmüş, Tanzimat - II. Meşrutiyet arası 70 yıllık dönemi Birinci, II. Meşrutiyet'ten 1930'lara uzanan dönemi İkinci, 1930'lardan 1950'lere dek uzanan dönemi ise Üçüncü Dönem olarak adlandırmıştır. Yukarıda verilen eser isimleri bahsettiğimiz Birinci Dönem'e aittir. İkinci dönemde toplum bilimsel açıdan çözümlemeler de başlamış, kentlere ilişkin ilk istatistik veriler toplanmaya başlamıştır. Tarih alanında bir önceki dönem yazılmaya başlanan kent tarihi ve rehberlerin ise sayıları artmaya devam etmiştir. Bunlar arasında Celal Esat(Arseven)'in *Eski Galata ve Binaları* (1913), Halit Ethem'in *Kayseri Şehri* (1918), Mehmet Ziya'nın *İstanbul ve Boğaziçi* (2 cilt, 1920-1928), Ernest Mamburi'nin *İstanbul Rehberi Seyyahin* (1925), İsmail Hakkı Uzunçarşılı'nın *Karesi Vilayeti Tarihçesi* (1925), Raif Nezih'in *İzmir'in Tarihi* (1926), Rıdvan Nafiz ve İsmail Hakkı (Uzunçarşılı)'nın *Sivas Şehri*(1928) eserleri sayılabilir (Tekeli, 1986: 252).

1930-1950 arası yıllar ise toplum bilimleri açısından önemli adımların atıldığı yıllar olmuş kent sosyolojisi konusunda yazılar yazılmıştır. Kent tarihlerinin yazımına bakıldığında ise Türk Tarih Tezinin etkileri dikkat çekmektedir. Mimar Şehabettin Uzluk'un Türk kentinin kökenlerini Orta Asya kentlerinde arayan çalışmaları, E. B Şapolyo'nun Belediyeler Dergisi'ndeki yazıları Türk kentlerinin tarih tezi doğrultusunda yazılan tarihlerine örnek olabilir. Ayrıca Mithat Yenen Türk kentlerinin dokusal özelliklerinin korunması, Celal Esat Arseven Türk bahçesi, Kazım Mirşan ise Orta Asya Türk şehirleri konusunda yazılar yazmışlardır (Tekeli, 1986: 260).

Cumhuriyet Dönemi'nde yerel tarih çalışmaları bakımından önemli sayılan asıl girişim Halkevleri tarafından gerçekleştirilmiştir. 1934 ve 50 arası Halkevlerinin tarih, müze, edebiyat ve folklor şubelerinin çalışmaları “yerel”e özgü pek çok bilgi ortaya koymuştur. Arkeolojik araştırmalar, folklor-etnografya derlemeleri, yer adları ve arşiv malzemesine dayanan bölge tarihleri Halkevlerinin yayınları arasındadır. Halkevlerinin girişimleri örgütlü fakat kısa soluklu girişimlerdir. Kalıcı olacak sivil yapılanmalara dönüşmemişlerse de 90'larda yerelin korunması ve araştırılmasına yönelik oluşan sivil inisiyatifin birçok bölgede ortaya çıkmasını tetikleyen unsurlardır (Danacıoğlu, 2001a: 13-14). Halkevlerinin yayımladıkları bölge ve kent tarihi çalışmalarının arasında en çok yankı yapanlar Çağatay Uluçay ve İbrahim Gökçen'in birlikte hazırladığı *Manisa Tarihine Genel Bir Bakış* (İstanbul 1939) ve yine Çağatay Uluçay'ın *17. Asırda Saruhan'da Eşkıyalık ve Halk Hareketleri* (İstanbul 1944) çalışmalarıdır (Şen, 1997; Aslan, 2000: s.200). Harf Devrimi'nden sonra 1955 yılına kadarki dönemde Türkiye'de kent veya bölge tarihleri düzeyinde yapılan incelemeler İstanbul(40), İzmir(29), Bursa(17), Konya(41), Ankara(10) ile ilgili olmak üzere sayıları yaklaşık üç yüz civarındadır (Koray, 1955; Aslan: 2000, s. 200).

Bu çalışmalar Osmanlı dönemindeki örneklerini aşarak, betimlemeden öteye geçen ve toplumsal tarihle birleşen bir niteliğe bürünememiş de olsalar, çoğu amatörlerce yazılmış veya belli bir sorunsal etrafında yoğunlaşmış da olsa, ve kuramsal bir temele dayanmasa da yerele dair boşlukları önemli ölçüde dolduran,

tarihsel yapıları, folklorik özellikleri, yerel yöneticileri, politikacıları tanıtan bilgiler sunmaktadırlar. Bu tarihlerde yörenin Ulusal Bağımsızlık Savaşı içindeki rolüne ve Atatürk'ün ziyaretlerine de büyük önem verilmiştir (Tekeli, 1998; Aslan, 2000: s.200). Ayrıca bu çalışmaların arasında Çağatay Uluçay'ın kiler gibi başvuru kaynağı olarak görülen, akademik geleneklerin bazı kurallarına uyularak hazırlanmış örnek çalışmalar da vardır (Aslan, 2000: 201).

1950-60'lar dönemi ise kent araştırmaları açısından çok verimli olmayan bir geçiş dönemidir. Genellikle resmi ya da yarı-resmi kuruluşların kendi işlerinin yerine getirilmesi sırasında yapmak zorunda kaldıkları, amaç ve yöntem yönünden zayıf araştırmalar mevcuttur. Kentlerin güncel sorunlarına yönelik konular hakkındaki çalışmalar çoğunlukla yeterli görülmemiştir (Keleş, 1986: 279). 70'ler ve 80'lerin ortasına kadar ki dönemde ise kentsel çalışmalar büyük oranda yaygınlaşmıştır. 80'lere dek üniversiteler kentsel araştırma konularına derinlik getiren merkezler iken darbe sonrası ise vakıf, dernek, birlik benzeri odaklar kentsel araştırma konularının çeşitlenmesi ve derinleşmesinde ön plana çıkmıştır (Bademli, 1986: 301).

Günümüzde ise kentsel çalışma ve araştırmalar oldukça çeşitlenmiş durumdadır. Yerel tarih çalışmalarının günümüz Türkiye'sinde ulaştığı nokta üzerinde değerlendirmeye geçmeden önce yerel tarih çalışmalarına yönelik ilginin ülkemizde geri kalmasının ve son dönemlere kadar ortaya çıkamamasının sebeplerine değinilmesi uygun görülmektedir.

4.1.4.4. Türkiye'de Yerel Tarih Çalışmaları Neden Geri Kaldı?

Tarihçilik ve tarih eğitime sağladığı katkıların dikkate değer boyutlarda olduğu yerel tarih gibi önemli bir alanın ülkemizde hak ettiği yeri ve değeri bulmasının gecikmesi önemli bir kayıp olarak algılanabilir. Yerel tarihin İngiltere gibi ülkelere nazaran ülkemizde neden geri kaldığına değinmek gerekmektedir.

Öncelikle Osmanlı İmparatorluğu'nda yazının bir kültür ögesi olarak geri kalması bu gecikmenin nedenlerinden biri olarak sayılabilir. Yazı Osmanlı' da ancak

marjinal hayatta yeri olan ve elit kültüre ait bir unsurdur. Matbaanın da geç kullanılmaya başlanması gündelik hayatta okuyan, araştıran bir kesimin gelişimini engellemiştir. Ayrıca harf devrimi, göç ve nüfus mübadeleleri gibi etkenler geçmişten kopukluk yaratacak ve toplumun aidiyet duygularına ve kendi tarihleriyle temas kurmalarına ket vuracak etkenler olarak yerlerini almışlardır. Zaten yerel tarihi yazdıran güdülerden en önemlisi de bu aidiyet duygusudur. İnsan ait olduğu yeri, çevreyi ve toplumu daha iyi anlamak isterse yerel tarihe ilgi duyar. Yerel tarihle ilgilenenlerin amacı ise yaşadıkları ve geldikleri yere aidiyetlerini derinleştirmek ve pekiştirmektir. Bu aidiyet duygusu katılımı ve sorumluluk duygusuyla oluşur. İnsan kendisini bir yerden sorumlu hissediyorsa kendisini oraya ait hissediyor demektir (Neumann, 2001: 108). Yerel tarihe yönelik ilginin gelişmemesinin bir sebebi olarak da bu toplumsal katılım sorunu gösterilebilir.

Göç olgusu da yine insanların bulundukları yere karşı hissettikleri aidiyet duygusunun kaybolmasına yol açan bir etkidir. Birçok nedenle ait oldukları yeri terk etmek zorunda kalan veya kendi istekleriyle terk eden insanlar bir anlamda oraya ait olan geçmişlerini de terk etmiş olurlar. Yeni gidilen yere aidiyet duygusunun gelişmesi ise zaman alacaktır.

Türkiye’de de her insan topluluğunun öyküsü bulundukları toprakların öyküsüyle denk değildir. Çünkü Türkiye bir göçler coğrafyasıdır ve “yerel”in öyküleri “göç”ün öyküleriyle iç içedir. 18. yüzyılın sonlarından itibaren Osmanlı topraklarında yaşayan Türkler, Rumlar, Ermeniler, Boşnaklar, Çerkezler ve diğerleri doğdukları toprakların çok uzaklarında hayatlar kurmak zorunda kalmışlardır. Toprakların küçülmesiyle 18. yüzyıl sonlarından itibaren Anadolu bir mülteci yurduna dönüşmüştür. Tatarlar, Türkler, Abhazlar, Çerkezler, Çeçen grupları, Balkanlardaki Türk ve Müslümanlar ve etnik açıdan farklı kökenlere sahip diğer gruplardan oluşan mülteciler Anadolu’ya akın etmişlerdir. 19. yüzyıl içinde sadece Müslümanlardan 3.5-4 milyon kişinin Anadolu’ya göç ettiği sanılmaktadır. Ardından Balkan Harbi’nde yaklaşık altı yüz bin kişi Anadolu’ya göç etmiştir (Danacıoğlu, 2001a: 18).

Dünya Savaşı, İtilaf Devletleri'nin işgali, Kurtuluş Savaşı ve İmparatorluğun yıkılışına tekabül eden 1912-25 seneleri arası dönemde bölgenin tarihsel insan dokusunda çok büyük değişiklikler yaşanmıştır. Anadolu'daki Hristiyan nüfusu küçük topluluklar halinde kalmıştır. 1923'te imzalanan Türkiye-Yunanistan arasındaki Mübadele Antlaşması da bu değişikliklere katkıda bulunmuştur. 1923-60 yılları arasında toplam 1.204.205 kişi Türkiye'ye göç etmiştir (Danacıoğlu, 2001a: 19). Bunun haricinde ülke içinde yaşanan toplumsal, ekonomik vb. kökenli göçler de yine yerelin öykülerine “göç”ün eklenmesine neden olmuştur. Bugün Türkiye’de yaşayan çoğu insanın anılarında “göç” yaşanmış veya şahit olunmuş bir olgudur.

Murat Belge (2001: 117) de yerel tarihin ve biyografilerin eksikliğinden bahsetmekte ve bunları Batıyla karşılaştırmaktadır. Ona göre bu durum aristokrasinin olmayışıyla yakından ilgilidir. Batıda aristokrasi vardır ve bu da geçmişle ilgili olmayı gerektirmektedir. İnsanlar bugünkü durumlarını geçmişte yaşananlarla anlamlandırmakta, geçmişe bağlılık ve minnet duyulmaktadır. Amaçları da kendilerine devredildiği gibi geçmiş bilgilerini ve geçmişe bağlılıklarını gelecek kuşaklara devretmektir. Birçok şeyin de kaydına ulaşmak mümkündür, böyle olunca da geçmiş hakkında daha çok şey bilinmekte ve tarih devretmekte, ölü bir tarih olarak kalmamaktadır. Belge’ye göre bizde böyle bir durum bulunmamaktadır. Yeni kuşaklar geçmişten çok fazla şey devralmadan, devralınanların da çok fazla bilincine varmadan yaşamını sürdürmektedir.

Ülkemizde yerelliğe dayalı bir tarih çalışması yürütmenin bir diğer zorluğu da Anadolu’nun gayrimüslimleri içeren kozmopolit yapısıdır. Osmanlı’nın topraklarında ortaya çıkan her ulusalcı düşte öne sürülen yaklaşım bu birlikte yaşamın zorunlu ve “talihsiz” bir birliktelik olduğuna yöneliktir. Bu nedenledir ki gayrimüslim topluluklar 19. yüzyıldaki bağımsızlık hareketlerine dek tarih-dışı durağan bir biçimde kurgulanır. Tarihe dahil edilmeleri de bağımsızlık hareketlerine dayalı olarak ayrılıkçı-milliyetçi akımlarla beraber ve bir “misyon” yüklenerek gerçekleştirilir. Bu nedenle gayrimüslimlere ait bilgiler ancak kilise kalıntılarında ve bazı ticari belgelerde yer almaktadır (Danacıoğlu, 2001a: 16-17). Etnik ve kültürel

çeşitliliğin bu denli renkli olduğu bir ülkede “yerel”i araştırırken gayrimüslimleri dışarıda tutarak bir çıkarım yapmaya çalışmak ise son derece sığ ve yetersiz sonuçlar elde edilmesine neden olabilmektedir.

Ayrıca Türkiye’de araştırmaların devlet ve kurumlarına odaklanmış olması da yerel tarihçiliğe ket vuran unsurlardandır. Osmanlı tarihi devletin yönetimi, iktisat ve hukuk gibi mekanizmalarının anlaşılabilmesine yönelik olarak tasarlanır. Osmanlı bugünkü ulus devletin tarihteki yansıması gibi gösterilir. Böylece de ekonomik, siyasal ve kültürel açıdan merkezde yer alan ulus-devlet anlayışı yerellikleri gölgelemektedir. Ulus-devlet olma sürecinde yaşanan bölgeyi milli bir yurda dönüştürme çabasıyla topraklar da bir bütünün parçası olarak algılanır ve “yerel”e inilmesi heterojen bir görüntü yaratabileceği düşüncesiyle göz ardı edilir (Danacıoğlu, 2001a: 11-12). Türkiye’de bu durum 1900-1940 arası büyük oranda yaşanmıştır. Yeni bir milleti var edebilmek için geri kalan kimlikleri arka plana iterek ulusal kimliği vurgulama ihtiyacı, o dönemin otoriter yöntemlerindendir.

Ülkemizde tarih eğitimi anlayışına yerel tarihin sızamamasının nedenini Mutlu Öztürk (2001: 200) şu şekilde değerlendirmektedir:

Milli olanı yerelle kategorik bir karşıtlık içinde kodlarsanız, yerel olanın kendisini, kamusal alanda ifade etmeye “kalkışmasından” rahatsızlık duyar, yerelde sürekli bir “potansiyel iç düşman” görür ya da yerel çeşitliliğe “dış düşmanların kaşıyabileceği bir yara” olarak bakarsanız kendinizden şu anda ve geçmişte yaptıklarınızdan emin değilseniz ve gocunacak bir şeyleriniz varsa, yerel size hep bir tehdit olarak gelecektir. Geçmişin kırıyla pasıyla hesaplaşmak yerine pislikleri halının altına süpürmeyi seçmişseniz (bir yönüyle de bunların açığa çıkartılması demek olan)yerel tarihçilikten kaçarsınız.

Ladurie, tarihçileri “yermantarı toplayıcıları” ve “paraşütçüler olarak ikiye ayırmaktadır. İlk grup arşiv ve belge müptelası, araştırmalarında titiz, profesyonel araştırmacılarıdır ve küçük şeyler hakkında büyük bir bilgi birikimine sahiptirler, genelleştirmelerden ve spekülatif hipotezlerden uzak durmaya çalışırlar. Paraşütçüler ise bir yüzyıldan diğerine hızla atlar ve yüzyıllar arasında cüretkar biçimde dolaşırlar. Tarihsel peyzaja açılan pencereleri oldukça geniştir ve tarihin geniş panoramasını araştırırlar (Tiller, 22-23; Danacıoğlu, 2001a: 12). Danacıoğlu’na göre Türkiye’de bahsedilen bu iki tür tarih yazıcılığı da mevcuttur. En yaygın anlayışa göre belgeler tarih yazımının olmazsa olmazıdır. Önemli bir bilgi ve belge kaynağı

sağlayan devlet arşivlerine bağlı kalınarak yapılan çalışmalar ise diğer kaynaklar irdelenmediği takdirde devletin idari, ekonomik ve de taşra örgütlenmelerini yansıtır. Yani Türkiye’deki yerel tarih yazımı “genel tarih”in kılcal damarlarını oluşturmakla görevlidir (Danacıoğlu, 2001a: 13).

Kaynak malzemelerin azlığı, çokluğu, türü vb. gibi özellikleri tartışılır. Bu noktada önemli olan kaynak aramak yerine var olan kaynaklara dikkatli ve farklı açılardan bakabilmektir (Neumann, 2001: 107). Türkiye’de yerel tarih yazımının geri kalmasını kaynak eksikliği veya yokluğuna bağlayanlar için böyle bir bakış açısı geliştirmek faydalı olabilir.

Malzeme açısından zengin olan Türkiye’de yerel tarihçilik adına bir şeyler yapılmıştır ancak terimin hakkını veren bir yerel tarih birikiminin oluşmadığı düşünülebilir. Ömer Lütfü Barkan ve Halil İnalcık gibi tarihçilerin başlattıkları, Nejat Göyünç’ün Mardin örneğiyle geliştirdiği, Zeki Arıkan’ın Hamit Sancağı ve Feridun Emecen’in Manisa üzerine yaptığı çalışmalar Osmanlı merkezi ve taşra yönetimi hakkında önemli bilgiler verir. Fakat bu çalışmalar Avrupa’daki örnekleriyle karşılaştırıldığında ortaya çıkan görüntü tartışılır (Özbaran,1992; Aslan, 2000: s.201).

İlhan Tekeli de Orhan Kurmuş’un Ege Bölgesi, Özer Ergenç’in Ankara ve Bursa, Süreyya Faroqi’nin Kayseri hakkında yaptıkları başarılı çalışmalara rağmen, Türkiye’de bölgesel anlamda bir tarih yazım geleneğinin gelişmediğini savunur. Ayrıca tarihçiliğimize etki eden Annales okulunu takip eden çalışmalar dahi coğrafyadan yararlanma konusunda oldukça zayıf kalmıştır. Bu da bölgesel tarih yazım geleneğinin gelişimini engelleyen etkenlerdendir (Tekeli,1998; Aslan, 2000: 201).

1938 yılında Elazığ’dan bir grup öğretmen Dersim’e giderek Nazimiye köylerini gezmiş ve buralardaki arkeolojik kalıntıları saptamışlardır. 1960 sonlarında ise bir grup öğretmen ve öğrenci halk şiirinde başkaldırı, Anadolu’da eşkiya geleneği, jandarmanın yaptıkları, Alevilik gibi konularda araştırma yapmışlardır.

Başka gruplar Anadolu’da medrese geleneği, tekke ve tarikatlar ve Anadolu’daki Orta Asya izleri gibi konuları araştırmışlardır. Bunlar yerel tarihçilik açısından önemli veriler içerir ancak hiçbiri de gerçek bir yerel tarih çalışması olarak kabul edilemez. Bunun nedeni de 30’larda ve 60-70’lerde bu sivil arayışların temelini bilimsel değil ideolojik motivasyonların oluşturmasıdır ve her biri yerel gerçekliğin belirli oranda sınırlı ve çarpık görüntüsünü ortaya koymuştur (Öztürk, 2001: 201).

4.1.4.5. Yerel Tarihin Teması

“Yerel tarihçinin tarihini oluşturması gereken bir asıl tema var mı?” sorusuna Hoskins (1984: 12) şöyle cevap verir: Bir kent ya da bir köyle ilgilenen tarihçinin esas teması, kendi yerel topluluğunun veya toplumunun kökeni ve gelişimi; bu toplumun özel veya kişisel doğası ve yüzyıllardır bunun nasıl işlediği yani temel bazı politik ve ekonomik sorunları nasıl çözdüğü ve hepsinin ötesinde mevcut araziler ve doğal kaynaklarla artan nüfusa nasıl yaşam sağlayabildiği gibi problemler olmalıdır. *Parish*’lerde yerel tarihçi bir taraftan arazi sahibi olma ve kullanma konusuna öte yandan ise nüfusa ışık tutan tüm kaynaklarla uzun dönemdeki nüfus değişikliklerine odaklanır. Yine *parish*’lerde yerel tarihçi büyük oranda kendine yetebilen bu yerel toplumun geçmiş yüzyıllardaki dağılma süreçleriyle ilgilenir. Esas konu yerel toplumun kökeni, gelişimi ve düşüştür. Tarihçi bunun farkında olursa önemsiz ve karışık olan gerçekleri ayırarak yerel tarihin temel problemlerine ışık tutabilecek olanlarına konsantre olabilir. Yine gerçek yerel tarihçi esas temanın ardında birçok ikincil ama dikkate değer tema olabileceğini de hatırlar tutar (Hoskins, 1984: 14).

Yerel tarihçinin karşılaşılabileceği problemler mekandan mekana değişebileceği gibi bölgeden bölgeye de değişebilir. Yerelliğin çalışılması tarihçi için örnekleme sorununu çözmez. Aksine kendi içinde bir dizi problem yaratır. Çoğunlukla gruptan seçilen her bir örnekten çıkarım yapmaya çalışan araştırmacılar, düşünülen davranış şekillerini etkileyen tüm değişkenlerle ilgili olarak rastgele örnek seçmeye çalışırlar. Onlar herhangi bir ilgili değişken üzerinde başarı sağlama olasılığının bir bütün olarak nüfus içindeki her bir parçanın başarı sağlama oranına eşit olduğu bir örnekleme yöntemi ararlar. Örneğin hiç kimse eskiden bir şehirde

sadece bakım evlerinde çalışanları dikkate alarak farklı işlerde çalışan insanların oranlarıyla ilgili çıkarım yapmamalıdır (Litchman&French, 1978: 172).

Aynı hata daha az fark edilir bir biçimde 19.ve 20. yüzyıl Amerikan seçimlerinde etnik ve dini bağlantıların merkeziliğini konu edinen tarihçilerin işini de kuşatır. Örneğin tamamen Alman-Amerikanların yaşadığı bir bölgedeki oyları sadece etnik kökene bağlı olarak yorumlayamayız. Aynı etnisiteye dahil olsalar da o bölgedeki çeşitli alt bölgelerde ekonomik ve kültürel farklılıklara sahip Alman-Amerikanlar olabilir (Litchman&French, 1978: 172).

Rastgele örnek seçimi uygun biçimde yapılsa bile seçilen örnek yeterli büyüklükte değilse çıkarım yapma süreci baltalanabilir. Rastgele seçilen örnekler ancak yeteri kadar büyükse davranışlarla ilgili gerçek hükümler sağlar ve böylece seçimden kaynaklanabilecek çarpıklıklar dengelenebilir. Fakat tarihçiler çoğunlukla ulaşılabilir olan olaylarla ilgili yargıda bulunmaya eğilimlidirler. Çok genel bir biçimde en saygın tarihçiler bile tek bir yerden tüm devlet, bölge, il ve ulusa doğru genelleme yaparlar. Tarihçiler bu aşırı sıçramayı çalıştıkları kentin “tipik” ya da “temsili” olduğuna bağlayarak haklı çıkarırlar. Fakat tipik ya da temsili olay kavramı bazı eksikliklere sahip olabilir. İlk olarak olay inceleme yöntemini kullanan tarihçiler genellikle davranışların farklı birçok boyutuyla uğraşırlar. Fakat olaylar bir boyuta göre tipikken diğerine göre öyle olmayabilir. İkinci olarak çok boyutlu analiz problemini bir kenara bırakmak ve olayın yalnızca tek bir özelliğine bakmak tipik olma kavramının belirsiz ve yanıltıcı kalmasına neden olabilir. Üçüncü olarak ise farklı olay incelemelerinin sonuçları tamamıyla karşılaştırılabilir olmayabilir. Karşılaştırma sorunları araştırmacılar farklı tanımlar ve yöntemler kullandıkları zaman ortaya çıkar. Tarihçiler çalıştıkları toplulukların tipikliğini düşünmek yerine özellikle farklı yerlerin tarihlerinin çeşitliliğine karşı duyarlı olmalıdırlar. Tarihsel araştırmanın temel amacı da bu çeşitliliği açıklamak ve kaydetmektir (Litchman&French, 1978: 174).

Yerel tarih zengin bir geçmiş hissi arayan öğrenciler ve amatörler için ilginç bir çalışma sahasıdır. Yerel tarih bir kente, tek bir bloğa ya da muhite bir

çiftlik ya da tarım topluluğuna veya bütün bir şehre veya kontluğa kilitlenebilir. O yerin ortaya çıkışından günümüze kadarki tüm tarihine yayılabilir ve ya küçük bir zaman dilimini ele alabilir. Bahsedilen topluluktaki çatışma ve bağlılıkları ve deneyimlerin çeşitli yönleri arasındaki ilişkileri dikkate alarak o yerelin tarihini bütün olarak sunmaya çalışabilir. Topluluğun büyüyüp geliştiği sürece odaklanabilir. Sosyal tarih, ekonomik tarih, siyasi tarih ve entelektüel tarih gibi geleneksel tarih kategorilerinden biri üzerinde durabilir. Ya da bu kategorilerden belli bir temaya odaklanabilir. Yerel tarih bir topluluğun tarihinden belirli bir olayı da seçip araştırabilir-örneğin bir fabrikanın kuruluşu, altının bulunuşu, ırksal ayaklanmaların ortaya çıkışı, sel tahribatı veya yangınlar konu olarak seçilebilir (Litchman&French, 1978: 174-175).

Ayrıca bir topluluğu oluşturan ailelerin tarihi de bu topluluğun tarihsel deneyiminin bir yönüdür. Bazı tarihçilere ve antropologlara göre toplulukların tarihinin kişilerin ve ailelerin kendi perspektiflerinden ve bir bütün olarak toplumun perspektifinden yaşam döngülerine dayanarak yazılması gerekir (Litchman&French, 1978: 175).

Yerel tarih çalışmalarında dünya çapındaki yaygın eğilim yakın geçmişin araştırılmasıdır. Bunun tek sebebi yakın döneme ait malzeme bolluğu değil bugünün hayatında yeri olan yanibaşımızdaki tarihe yönelik ilginin başlangıç noktası oluşudur. Çalışılabilecek konular da oldukça çeşitlidir. Toplumsal birimlerin en küçüğü olarak aile, topluluk, ev, semt, sokak, şehir vb. kendi içinde çeşitlenebilir ve konu olarak alınabilir (Danacıoğlu, 2001a: 22).⁹

4.1.4.5.1. Sözlü Tarih Nedir?

Sözlü tarih yerel tarihin en önemli araştırma yöntemlerinden biridir. Bu nedenle yerel tarihle ilgili bölümlere geçmeden önce sözlü tarihle ilgili bazı açıklamalara yer vermek yerinde olacaktır.

⁹ Türkiye özelinde yapılacak bir çalışmada; sadece mahalle ve küçük ölçekli bir kent ya da kasaba üzerine yapılacak bir çalışmada işlenebilecek temalardan bazıları EK 3'te gösterilmektedir.

Bir yerleşim yerinin belirli bir zamandaki mekanlarına ve panoramasına, içinde süren hayatlara, eğlence anlayışlarına, komşuluk ilişkilerine olduğu kadar ulusal düzeyde yaşanan değişimlerin yerel ölçekteki yansımalarına sözlü tarih ile bakmak mümkündür (Danacıoğlu, 2001a: 136). Ancak sözlü tarih bu haliyle başlı başına bir tarih türü olarak algılanmamalıdır. O sadece yazılı kaynakların yanında alternatif bir araştırma ve tarih yazım yöntemidir. Tarihçilerin sözlü tarihe yönelik tanımlarında da bu durum ortaya konmaktadır. Örneğin;

Sözlü tarih bir yandan araştırma yapan tarihçinin kullanabileceği bir yöntem, diğer yandan, ikincil olarak, bu tür araştırmaların yarattığı bir tarih yazım biçimidir(historiography). Bir yöntem olarak da sözlü tarih, yaşayan kişilerin, kendi geçmişleriyle ilgili belleklerinin, toplumsal olayların, tanıdıkları kişilere dair anlatımlarının ve genel olarak anılarının, mülakat yoluyla kayda geçirilmesidir (Somersan,1998: 381).

Stradling (2003: 196)'in tanımına göre ise “esasen sözlü tarih geçmişe ilişkin sözlü tanıklıkların kayda geçirilmesi ve analiz edilmesidir.” Bu çalışmanın odak noktası ise şunlar olabilir:

- Geçmiş hakkında önceki kuşaklarca aktarılmış olan ortak bilgiler(sözlü gelenek),
- Bir kişinin başından geçen, hayatına şekil ve anlam vermede rol oynamış olan olayların aktarıldığı bir anlatı(sözlü biyografi),
- Bir kişinin geçmişte yaşadığı belirli olaylara, konulara ya da deneyimlere ilişkin kişisel anılar,
- Bir olay sırasında veya hemen sonrasında görgü tanıklarının sözlü ifadeleri.

Daha teorik bir tanıma göre ise sözlü tarih:

Sözlü tarih görüşme yapan eğitimli tarihçinin yardımıyla sözlü anıların tanınmış, etik ve prosedürel standartlara uygun olarak, denetimi altında yazılmış tarihtir (Vaughan Davis Bornet, 1995; Beem, 1994: s.84).¹⁰

¹⁰ Alıntının orijinali: “Oral history is a spoken reminiscence which has been recorded with the aid of a trained interwiever-historian in accordance with recognized ethical and procedural standards and typewritten under his supervision.”

Amacı, edindiği resmi belgeleri bir kanıt olarak, halkın sözlü geleneğinin siyasi muhakemesiyle dengelemek olan Jules Michelet 1847-1853 yılları arasında eserini oluştururken, yazılı belgelerin birçok kaynak arasından yalnızca biri olması gerektiğini varsaymakta ve bu kaynaklardan bir diğeri olarak sözlü geleneği şöyle açıklamaktadır:

Sözlü gelenek diye tabir ettiğim şey orada, burada insanların ağızlarında dolaşan, herkesin, köylülerin kasaba halkının, yaşlı adamların, kadınların, hatta çocukların tekrar tekrar anlattığı, bir akşam köy kahvesine girdiğinizde duyabileceğiniz, yoldan geçen biriyle yağmur, mevsim, sonra yiyeceklerin pahalılığı, sonra imparatorun zamanları ve sonra Devrim günleri üzerine sohbet ederken öğrenebileceğiniz ulusal gelenektir (Michelet, 1847; Thompson, 1999: s.19).

Sözlü tarihin kendine özgü nitelikleriyle ilgili çok şeyin yazıldığını ancak sözlü malzemenin kendi başına amaç olmadığını ve “sözlü tarih” adının bir tarih türünü ima etme yanılgısına sebebiyet verebileceğini belirten Caunce (2001: 11) ise şunları söylemektedir:

Sözlü tarih daha çok bir malzeme toplama yöntemi, bugünü daha iyi anlayabilmek ve geleceği yönlendirebilmek için, geçmişi anlamlandırma sürecine yapılan bir katkıdır. Özünde ilginç olmakla birlikte ve ihmal edildiğinden insanların dikkatini çekmek için iyice aydınlatılması gerekse de, sözlü tarih sonuçta belli bir tür kaynaktır sadece.

Sözlü tarihin bir araştırma yöntemi olduğu fikrine katılan Danacıoğlu (2001a: 133) ise benzer biçimde şu yorumu yapmaktadır:

Her türlü insani etkinliğin tarihin öznesi haline gelebilmesinin yakın dönemlere ilişkin tarih çalışmalarındaki sonuçlarından olan sözlü tarih belli bir döneme ait kişisel tanıklık ve/veya yaşantıların belleğin derinliklerinden çıkarılıp değerlendirilmesi yoluyla toplumların tarihlerinin inşasına katkıda bulunan bir araştırma yöntemidir. Her türden insani ilişkilerin, ev-içi hayatların, anne çocuk ilişkilerinin küçük yerleşim yerlerindeki değişimlerin, gündelik yaşamın tarih türündeki anıların derlenmesiyle yazılı tarihin saptayamayacağı bilgilere ulaşılmasını sağlar.

4.1.4.5.2. Sözlü Tarihin Tarihçesi

Tarih ve söz ilişkisi çok eski çağlara dayanmaktadır. Tarih yazımının ortaya çıkışını düşünecek olursak bu durum oldukça somutlaşır. Herodotos ve Thukidides yazdıklarının çoğunu sözlü anlatıların kayda geçirilmesi yoluyla oluşturmuşlardır. Bu nedenle sözlü malzemenin kullanımını tarih biliminin ortaya çıkışıyla koşut saymak yanlış olmaz.

Rönesans’la birlikte sözlü kaynakların yanında yazılı kaynaklar da kullanılmaya başlanmış, 19.yüzyılda tarihin bir bilim olarak tanınması çabalarına girişilmesiyle de sözlü kaynakların kullanımı dışlanmış. Tarihe bir bilim olma özelliğinin kazandırılmasında nesnellik ve belgeye dayandırma temeli ön plana çıkmış, sözlü bulgular da böylece önemini yitirmiştir (Danacıoğlu, 2001a: 131).

Sözlü tarihin, tarihin gündeminde yeniden yer almaya başlaması ise 20. yüzyılın ikinci yarısını bulmuştur. 1960’ların sonlarından itibaren bazı marjinal grupların, kadınların, göçmenlerin, azınlıkların kısaca tarih yazımında dışarıda bırakılanların tarihe dahil olabilmesine, yerel tarihin önem kazanmasına ve tarihin “aşağıdan yazılmasına” dönük yönelimler sözlü tarihi tarih yazımının gündemine getirmiş ve kapsamının genişlemesini sağlamıştır (Danacıoğlu, 2001a: 132).

Sözlü tarih çalışmalarının tekrar canlanmasını “alttan gelen tarihe” yönelik artan ilgiye bağlayan bir diğer tarihçi Stradling (2003:194) ise bu kavramın sıradan insanların, özellikle de yaşam deneyimleri ve perspektifleri tarihsel kayıtlarda yer almayan rütbesiz askerler, işçi kadınlar, yerli halklar, kültürel, etnik ve dinsel azınlıklar gibi kesimlerin tarihsel tanıklığını ifade ettiğini belirtmektedir.

Sözlü tarih adına ilk önemli adım Amerika’da Allan Nevins tarafından Columbia Üniversitesi’nde ilk sözlü tarih bölümünün 1948’de kurulmasıyla atılmıştır. Bu programdaki sözlü tarih Amerika’daki “büyük adamların” anıları, deneyimleri ve diplomatik tarihin aktarılmasıyla resmen başlamıştır. 1970’lere geldiğinde ise Amerikan tarihçileri Amerikan tarihinin tabandan yazılması gerektiğini savunmaya başlamış ve toplumun fakir kesimleri, işçiler, ırk ayrımına maruz kalanlar, aileler ve mahalleler tarihin konusuna dahil edilmeye başlanmıştır (Somersan, 1998: 382-383).

Avrupa’da ise sözlü tarihin uyanışını sağlayan dinamik Amerika’dakinden farklıdır. İngiltere’de temel dinamik II. Dünya Savaşı sonrasında sosyoloji ve sosyal tarihin önem kazanmasına dayanmaktadır. Almanya’da ise tarih atölyeleri bu gelişimin kaynağı olmuştur (Somersan,1998: 384).

Günümüzde ise sözlü tarih dünyanın birçok ülkesindeki tarihsel araştırmalarda uygulanmaktadır. Her ülkede uygulandığı konuları tespit etmek zordur, ancak genel anlamda Batı ülkelerinde sözlü tarih resmi tarihin gösterdiği olayların iç yüzünü tespit etme, ön planda olmayanların sesini duyurma amaçlı olarak kullanılmaktadır. Somersan (1998: 386) bu alanda yapılan çalışmaları şöyle sınıflandırmaktadır:

- Bilinmeyen tarihin araştırılması
- Yasaklanmış tarihin araştırılması
- Devlet destekli sözlü tarih çalışmaları.

Somersan (1998: 388) Türkiye’de sözlü tarihin başlangıcını iki sebeple İngiltere’dekine benzetmektedir. İlki sözlü tarihin gelişiminde sözlü tarih atölyelerinin önemli yer tutmasıdır. Hatta 1993 yılında yapılan ilk atölyeyi Türkiye’de sözlü tarihin resmi başlangıcı olarak göstermektedir. İkinci dayanak ise Türkiye’de bilinmeyen veya yasaklanmış tarihin açığa vurulması yönündeki sözlü tarih çalışmalarıdır. Bunlarla birlikte Türkiye’de bazı önemli kişilerin anı ve biyografileri de yer almaktadır. Ayrıca çeşitli sol grupların tarihi, Cumhuriyet tarihi, kadınların tarihi ve Kıbrıs tarihi ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Somersan (1998: 387) sözlü tarihin 1990’larda en çok değinilen diğer konularını şöyle belirtir:

- Kimlikler ve çoğul kimlikler üzerine sözlü tarih araştırmaları
- Tıp tarihi ve toplumsal refah üzerine sözlü tarih araştırmaları
- Son yıllarda İngiltere ve ABD’de önem kazanan futbolun sözlü tarihi
- Dünyanın çeşitli bölgelerinde son yıllarda dinsel akımların yeniden gündeme gelmesiyle bağlantılı ortaya çıkan sözlü tarih çalışmaları
- İş ve çalışma yaşamının sözlü tarihi
- Özellikle İngiltere ve Amerika’da son yıllarda önem kazanan biyografi, yaşam öyküsü ve aile tarihinin yazımı amaçlı çalışmalar.

4.1.4.5.3. Sözlü Tarihin Yararları

Tarihsel araştırmalarda bir yöntem olarak sözlü tarihin kullanılmasının birçok açıdan fayda sağlayacağı düşünülür. Stradling (2003: 196) yakın dönemdeki sosyal tarihimizi, özellikle devletin, toplumun ve tarihçilerin marjinalliğe ittiği grupların veya insanların tarihini yeniden kurmayı sağlayan sözlü tarihin iki amacı olduğuna değinmektedir. İlki geçmişin yeniden kurgulanmasına yardımcı olmak, ikincisi ise insanların geçmişi nasıl yorumladığını anlamamıza yardımcı olmaktır. Bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade eder:

Sözlü kaynaklar bize sadece insanların neler yaptıklarını, neler gördüklerini ve başlarından neler geçtiğini değil, o sırada ne düşündüklerini ve ne hissettiklerini, yaptıkları şeyleri neye inanarak ve niçin yaptıklarını diğer insanlar tarafından yapılanlara ve bunların sebeplerine nasıl baktıklarını, aslında neler yapmak istediklerini ve –aynı ölçüde önemli bir nokta olarak-yaptıkları şeyler hakkında şu an ne düşündüklerini anlatır.

Tarihsel açıdan bakılacak olursa sözlü tarih daha demokratik ve katılımlı, devlet-dışı, sivil bir tarih anlayışı elde etmeye yardımcı olur ve alttakilerin sesini dolaysız bir biçimde duymayı sağlar (Danacıoğlu, 2001a: 133). Tosh (2005: 194) ise bunu sosyal tarihe bir insan çehresi kazandırma çabası olarak görmektedir ve sosyal tarihin geniş boyutlarına ışık tutmasının yanında sıradan insanların ulaşabileceği bir mekan ve cemaat duygusu verdiğini belirtmektedir. Bu da farklı kesimlerden insanların tarihe yönelik ilgilerini canlandırabilir ve onları kendi tarihlerini araştırmaya yönlendirebilir. Toplumsal bir tarih bilinci ve sevgisi oluşturma konusunda bu tarz bir katılımın sağlayacağı yararlar göz ardı edilemeyecek boyuttadır.

Bir tarihsel yöntem olarak düşünüldüğünde de sözlü tarihin önemi ortaya çıkmaktadır. Sözlü olarak edinilen bilgiler yazılı belgeler kadar değerli kanıtlar sunabilir. Ayrıca sözlü bilgiyi sağlayan kişilerden söylenenlerin açıklamasını isteme veya söylenenler çelişkili ve kuşku uyandırıcı bir izlenim yarattığında müdahale edebilme gibi bir şans sağlar. Oysaki yazılı kaynakların bu tür bir sağlamasını yapmak yazılanları derinlemesine sorgulamayı, farklı kaynaklarla karşılaştırma yapmayı gerektirir. Stephen Caunce (2001: 17) sözlü kanıt kullanımının yazılı kanıtı öncelediğine, çünkü konuşmanın yazıyı öncelediğine dikkat çekmektedir.

Sözlü tarih okullarda uygulanan yerel tarih çalışmalarında da en çok kullanılan yöntemlerden biridir. Öğrencilere sağladığı yararları bu nedenle değinmek gerekmektedir.

Sözlü tarih bir kişisel hikaye anlatım yolu olarak öğrenciler tarafından kabul gören bir tarihsel kaynak ve uygun bir araştırma yöntemidir. “Soru sorma, dinleme ve test etme” aşamaları eleştirel zeka gelişimi için ideal yoldur. Tarihsel olayları yaşamış olan insanlarla yüz yüze görüşmek delilleri kaynağında dolaysız biçimde analiz etmek için anlamlı ve motive edici olanaklar sağlar (Bage, 1999: 55-56).

Beem (1994: 109) ise sözlü tarihin öğrencilerin odaklanılan tarihsel süreçte yaşamış insanlarla empati kurma yetilerini geliştireceğini savunur. Ayrıca eleştiri, gözlem, veri toplama, analiz etme ve değerlendirme gibi becerilerini de geliştirir. Bahsedilen dönem hakkında oluşan geniş manzara yaşananların öğrencinin gözünde canlı hale gelmesini sağlar.

Sözlü tarih çalışmaları tarih dersinin kitaplara bağlı kalmasını engeller. Öğrencilerin tarihe başka bir yerden yaklaşmasını sağlar. Öğrenci kimsenin bilmediği bir konuyu saptayıp yeni bir dünya keşfedebilir. Ayrıca sözlü tarih, tarih derslerinin ezberden kurtulup farklı bir platform haline gelmesini, dersin öğretmen merkezli görüntüsünden kurtulmasını ve öğrencinin derse aktif katılımını sağlar. Türkiye’de yoğunlukla yer verilen resmi tarihin yol açtığı ezbere yönelik dersleri öğrenciler kendi araştırmalarıyla zenginleştirebilirler. Bu süreçte katkıda bulunmak öğrencilerin zihinsel güçlerini de geliştirir (Somersan, 1998: 390).

Robert Stradling (2003: 198) sözlü tarihin eğitsel yararını ve öğrencilerin bu çalışmalar sonucu kazanacağı becerileri maddeleştirmiştir. Sözlü tarih çalışmalarının sağlayacağı eğitsel yararlar şöyledir:

- Öğrencilere sıradan insanların perspektiflerine ve deneyimlerine erişme olanağı verir.

- Yakın geçmiş konusunda ders kitaplarındaki anlatımın “ete kemiğe bürünmesini” sağlayabilecek zengin dokulu bir perspektif sunar ve çoğu kez öğrencilerin dolaylı anlatımlarda elde edemeyeceği yaşanmış olayların sıcak yakınlığını hissettirir.

- Öğrencilerin ders kitaplarında genellikle göz ardı edilen insanlar ve gruplar hakkında bilgiler edinmesini sağlar.

- Diğer kaynakların –özellikle kitle iletişim araçlarının- sunduğu bulgular için yararlı bir kontrol aracı işlevini görebilir.

- Tarihçinin olaylarla ilgili yorumu için yararlı bir karşı denge unsuru olabilir, yani insanların aslında olayları nasıl yaşamış olduklarını gösterebilir.

- Hala hayatta oldukları için geriye dönüp yüzyıla bakma şansı olan insanların kişisel anılarına dayalı sözlü tarih, çoğu kez öğrencilerin kilit bir öneme sahip tarihsel değişim ve süreklilik kavramlarını irdelemelerini ve uygulamalarını sağlayacak yararlı bir yol olabilir.

- Sözlü bulguları inceleyen öğrencilerin diğer bulgu türleri için geçerli ilkeleri ve analiz süreçlerini –seçme, çapraz kontrol, tarafsızlıkları ve çarpıtmaları belirleme, çelişkileri ve eksik anlatımları ele alma- sözlü bulgulara da aynen uygulamaları gerekir.

Bu çalışmalar sayesinde ise öğrenciler şu yetileri kazanırlar:

- Sorgulama becerileri özellikle de sonuç alıcı soruları bir sıra içinde hazırlamayı gerektiren beceriler

- İletişim becerileri (görüşülen kişiyi rahat ettirme, ilgilenme, dinleme, daha geniş bilgi için hatırlatıcı ve derinleştirici sorular yöneltilme)

- Farklı kuşaklara mensup, farklı geçmişleri olan farklı perspektiflere, deneyimlere ve varsayımlara sahip insanlarla empati kurma becerileri
- Bulguları süzgeçten geçirme, önem ve doğruluk açısından değerlendirme daha sonra bir anlatı ya da kronoloji kurgulama veya olayların nasıl ve niçin geliştiğine ilişkin sonuçlar çıkarma yeteneği
- Sözlü bulgulardan hareketle geçerli ve güvenilir kayıtlar oluşturma ve bunları kullanarak bir anlatım kurgulama yeteneği (Stradling, 2003: 198-199).

Açıklamaların tek taraflı olmaması açısından sözlü tarihle ilgili olarak belirtilen olumu düşüncelerin ardından bir yöntem olarak eleştirildiği bazı noktalara da değinmek gerekmektedir.

4.1.4.5.4. Sözlü Tarihe Yönelik Eleştiriler

Sözlü tarihe yönelik eleştirileri Danacıoğlu (2001a: 133) iki grupta toplamaktadır. Bunlardan birincisi “öznellik” konusudur. Bu görüşü savunanlar insanların olayları yaşarken veya anımsarken nesnel davranamayacaklarını yani sözlü kaynakların “meşru” sayılamayacağı fikrini desteklerler. Tosh (2005: 197) da benzer biçimde tanıklığın geçmiş deneyimlerini saf haliyle aktarmasının beklenemeyeceğini, sadece tarihçinin varlığının bile sözlü aktarımı etkileyeceğini belirtmektedir. Tarihçi orada bulunmasa da bu sorun çözülmez çünkü kişinin geçmişle sonraki deneyimlerinin ışığında, yani dolaylı bir temas kurduğu düşünülür. Fakat bir kaynak olarak sözlü tarihin öznelliğini eleştirmek aslında yazılı kaynakların da eleştirilmesi anlamına gelir çünkü yazılı da olsa her belge onu yazan kişinin zihinsel süzgecinden geçerek bize yansımaktadır. Danacıoğlu (2001a: 134)’na göre sözlü ve yazılı belgeler bu nedenle aynı oranda güvenilir veya güvenilmezdir. Hatta insanlar yazarken daha kontrollüdür. Sözlü tarih görüşmesinde ise anlatanın mimikleri, ses tonu ve duraksamaları dinleyiciye ipucu verebilir.

Sözlü tarihe yönelik bir diğer eleştiri ise anıların ve dolayısıyla da anlatımlarının zamanla değişebilirliği noktasına yoğunlaşır. Ayrıca görüşme sırasında anlatıcıyla girilen ilişki de bu durumu etkileyebilir. Anlatılar anlamlarını daha net ifade etmek ve bazen de değiştirmek amacıyla yeniden işlenir ve bu sözlü geleneğin zaman içinde şekillenmesi temel olguyu kuşkuyla hale getirebilecek boyutlara varabilir. Counce (2001: 23) ise bunun giderilmesi için anlatılarda büyük çoğunluğun yaşamını oluşturan günlük olaylara yani sıra dışı olandan çok, tipik olana odaklanılması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca insan belleği piramidal bir yapıdadır ve zamanla en tepeden aşınmaya başlar. Dolayısıyla yaşlı insanların çocukluk ve gençlik anılarını daha yakın zamanda yaptıklarından daha net hatırladıkları düşünülür. Çünkü deformasyonun en az burada yaşanması beklenir (Danacıoğlu, 2001a: 134).

4.1.4.6. Yerel Tarih Çalışmalarında Kaynak Kullanımı

Kuşkusuz tarih yazılı belgelerle yapılır. Ama yazılı belgeler yoksa, onlarsız da yapılabilir ve yapılmalıdır. Balı alınacak her zamanki çiçeklerin yokluğunda, tarihinin zengin buluşları içinde ne varsa hepsi kullanılarak yapılmalıdır. Sözlerle de tarih yapılabilir, resimlerle de. Tarla biçimleri ve yaban otlarla da. Ay tutulmasıyla da, çatı kiremitleriyle de. Jeologların uzmanca taş-kanıtlarıyla da, kimyacıların kılıçların madeni üzerine yaptığı araştırmalarla da. Bir sözcükle; insandan kalma olan, insana bağlı olan, insana yarayan, insanın dile getirdiği ve onun varlığını, uğraşlarını zevklerini ve yaşam biçimlerini anlatan ne varsa, bunların hepsiyle tarih yapılabilir (Febvre; Danacıoğlu, 2001b: s.173'teki alıntı).

Lucian Febvre'nin bu sözleri tarihi kaynakların zenginliğini ve yazılı kaynakların yokluğunda yararlanılabilecek birçok tarihsel malzemenin varlığını anlatmaktadır. Buna benzer bir başka yorumsa şöyledir:

Geçmişin kaydı sadece kitaplarda bulunmaz. Kayıtlar aynı zamanda bunlarla sınırlı olmamakla birlikte müzelerde, tarihsel kalıtlarda ve antika eşyalarda bulunur. Günlüklerde, nüfus kayıtlarında ve fotoğraflarda da bulunur. Geçmiş her yerdedir ve çoğu insan herhangi bir zamanda geçmiş kayıtlara dahil olur (Beem, 1994: 69).¹¹

Ancak kaynakların bolluğu her tarihsel çalışmada bunların hepsinden yararlanılabileceği anlamına gelmemektedir. Bu noktada yerel tarih çalışmalarında yararlanılabilecek kaynaklardan bahsederek konuyu sınırlamak gerekmektedir.

¹¹ Alıntının orijinali: "The record of the past is not located solely in books. The record is also contained, but not limited to museums, historical preservations and antique furnishings. It can be found in diaries, census reports, and photographs. The past is all around and most people have at one time or another become involved with these past records."

Birçok ve çeşitli kaynaklar arasından, yerel tarih çalışmasında yararlanılabilecek olanların seçimi bazen sorun yaratabilir. Douch (1967: 15) tarihsel kaynakların çeşitli yollarla sınıflandırılabilceğinden bahsetmektedir. Örneğın yazılı kanıtlar ve arkeolojik kalıntılar arasında geniş bir ayırım bulunmaktadır. Diğer bir metod ise birinci ve ikinci el kaynakları ayırmaktır. Ayrıca kaynaklar bulundukları yere göre de ayrılabilirler. Kimisi bahsi geçen yerde kimisi çok daha uzaklarda bulunabilir. Tüm bu sınıflandırmalar tanınmak kaydıyla Douch çalışma temelli olarak kaynakları şöyle sınıflandırır: Kitaplar, haritalar, jeolojik ve coğrafi faktörler, yer isimleri, arkeolojik kalıntılar, yapılar, arşivler, resimli kayıtlar ve insanlar.

Bunların dışında mahkeme kayıtları, vergi listeleri, kilise kayıtları, kişilere ait el yazmaları, okul kayıtları, hastane kayıtları, nüfus kayıtları, basılı yerel tarihler, soyağaçları, atlaslar, gazeteler, yerel rehberler vb. yerel tarih araştırmaları için önemli bilgiler sağlar (Litchman&French, 1978: 175). Yazılı belgelerin ötesinde yerel toplumun kendisi, doğal yerleşimi ve insan karakteriyle okunup yorumlanabilecek bir dokümandır. İklim, toprak türü, nehirler, göller, dağ geçitleri, su ve enerji varlığı, deniz kıyısı gibi fiziksel sınırlar, bataklıklar, tepeler, tarım türü, doğal kaynaklar vb. gibi özellikleri inceleyerek toplumla ilgili birçok ipucuna ulaşılabilir. İnsanlar tarafından yapılan tarım alanları, yerleşimler, caddeler, evler, mal ve hizmetin verildiği yerler ayrıca ölümlerin kayıtları, mezarlar, dini inançlar ve dinsel yapılar, caddelere, binalara, çiftliklere veya evlere verilen isimler önemli bilgiler sağlayabilecek kaynaklardır (Litchman&French, 1978: 177-179).

Ülkemiz yerel tarihe kaynak olabilecek birçok unsuru bünyesinde bulundurmaktadır. Fakat Türkiye’de tarihsel geleneğın geçmişı arşivlerde aramaya odaklı olduğu söylenebilir. Danacıoğlu (2001b: 173) da sadece arşiv belgelerine dayalı olarak kurulmuş bir tarihimiz ve başka malzemeleri kullanmaya oldukça kapalı bir tarih anlayışımız olduğunu belirtmektedir.

Henüz yeterli diye tabir edilemeyecek bir yapıdaki Cumhuriyet arşivi göç olgusuna yönelik bilgiler sağlayabilir. Ayrıca Bayındırlık Bakanlığı’nın evraklarından ulaşım, bayındırlık, tramvay, demiryolu, elektrik, liman hizmetleri

konusunda ayrıntılar öğrenilebilir. Bunun yanında Kızılay Arşivi Osmanlı Bankası arşivi gibi özel arşivler Tarih Vakfı'nın Pertev Naili Boratav Arşivi, Vakıflar Genel Müdürlüğü'ndeki vakfiye senetleri, Milli Eğitim Bakanlığı'nın arşivleri, Köy Hizmetleri, Devlet Su İşleri gibi kurumların arşivleri önemli bilgiler sağlayabilir. Yıldız albümleri, MEB bünyesindeki FERTEM (Film, Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi) gibi görsel malzeme sağlayabilecek arşivler de bulunmaktadır. Bunların dışında salnameler, vilayet yıllıkları, DİE yayınları, gazete ve dergiler de basılı malzemeler olarak ön plana çıkarılabilir. Bir de kişisel arşivler, koleksiyonerlerin ve tarih severlerin ellerindeki malzemelerden söz edilebilir ki bunların kayıt altına alınabilmesinin yerel tarih adına çok olumlu gelişmeler sağlaması muhtemeldir (Danacıoğlu, 2001b: 174-178).

Türkiye'de yerel tarih çalışmalarında kullanılan kaynaklarla ilgili sorunlar Abdullah Martal (2000: 248-249) tarafından sınıflandırılmıştır. Bunlar arşivlerin durumu, kaynak gruplarının yönlendirici etkisi ve kalıtsal materyalden yararlanma sorunu gibi kaynağa bağlı sorunlar, kaynak dili ve tarihe yardımcı diğer alanlarla ilgili zorluklar, kaynak eleştiri ve analizi, kaynak gruplarını tanımak ve ulaşmak gibi kaynak bilgisine bağlı sorunlar şeklinde belirlenmiştir.

Bu çalışmada asıl önem taşıyan unsur yerel tarihin tarih eğitimine katkısı olduğuna göre, yerel tarihin eğitimsel yönüne geçmeden önce yerel tarih kaynaklarını kullanmanın öğrenciye sağladığı faydalardan bahseden bir paragrafta yerel tarihte "kaynak" konusunun tamamlanması uygun görülmektedir.

Ulusal ve uluslar arası tarihi öğretmek için yerel tarih kaynaklarının (öğrencilere yabancı olmayan materyaller ve kişiler) kullanılmasıyla öğrenciler geçmişin kendi yaşamlarıyla ilişkisi ve öneminin farkına varırlar. Tarihin nasıl okunacağını, geçmişin nasıl araştırılacağını ve bunların sonuçlarını nasıl yazacaklarını öğrenerek kariyerlerinde yararlı olacak becerileri kazanırlar (Beem,1994: 70).¹²

¹² Alıntının orijinali: "By using local history sources (these materials and people that are familiar to students) to teach national and international history, students gain an awareness of relationship and importance of the past to their lives. By learning how to read history, research the past and write about their findings, students master skills which will be usefull in any career"

4.1.4.7. Yerel Tarihin Yararları

Yerel tarihin okullarda verilen tarih eğitimine sağladığı faydalara geçmeden önce toplumsal, bilimsel, kentsel vb. açılardan sağladıklarına değinmek gerekmektedir. Çünkü yerel tarihin getirileri sadece okul ortamında sınırlı kalmamaktadır. Ayrıca insanlar tarihsel perspektifi hatta daha spesifik olarak tarih bilincini yalnızca okul ortamında kazanmamaktadırlar. Bir topluluğun üyesi, bir kentin sakini olanlarca veya tarihçiler tarafından da yerel tarihin değer gördüğü bilinmektedir.

Aile tarihçilerinin yanı sıra yerel tarihçiler insanların beraberlerinde getirdikleri tarihe dokunmak zorundadırlar. Toplumun tecrübe ettiği birçok gizli ayrıntı ancak o yerin sakinlerinden öğrenilebilir. İnsanlar kendi yaşadıkları veya arkadaşlarından, akrabalarından duydukları olayları açık biçimde yeniden ortaya koyarlar. Toplumsal efsane ve dedikodularla bağlantı kurarlar, yapıların caddelerin ve fabrikaların eskiden nasıl olduğuyla ilgili bilgi verirler. Yok olmuş yerel alışkanlıkları ve yaşam tarzlarını anlatırlar. Yaptıkları işler, giydikleri kıyafetler, yedikleri yiyecekler, gittikleri mağaza ve dükkanlar ayrıca toplumdaki bazı ailelerin yükseliş ve düşüşleri, değişen komşuluk ilişkileri, şu an sürmeyen iş kolları, yok olan çiftlikler, tükenen madenler hakkında bilgi edinilmesine yardımcı olurlar. Yerel bilgi kaynağı olan kişiler tarihçileri fiziksel kalıntılara veya dokümanlara yönlendirirler (Litchman&French, 1978: 180).

Yerel tarih “sadece bireylerin seyrettikleri bir film değil, kendilerinin aktörü oldukları sürekli bir oyun” (Steele, 1983; Aslan: 2000: s.202) olarak ilgi çekicidir. İnsanların kişisel miraslarıyla bağ kurmalarını, nesiller arası ilişkileri geliştirmeyi, saygı ve tolerans yaratmayı sağlar. Ayrıca yerel tarih sayesinde toplumun gündelik olayları, heyecan verici birer tarihsel kayda dönüşür. Resmi bir akademik eğitime tabi olmaksızın yerel tarih çalışması yapanlar bilgiyi keşfetmenin zevkini birinci elden ve uzun süre unutulmamak üzere tadarlar. Tarihçi çoğunlukla yerel tarih konularına güçlü duygusal bağlarla bağlanır. Keşif süreci ise yerel tarihçinin kendi kimliğini anlamasına yardımcı olur. Hatta kendini algılama biçimini değiştirerek

bunu ailesine, arkadaşlarına ve çevresine bağlamasını sağlar (Litchman&French, 1978: 181).

Yerelin tarihi yazıldığında tarih yaşantının parçası haline gelir. Yerel öğelerin, değerlerin, nesnelerin, kişilerin ve ilişkilerin farkına varılır. Tekeli (2001: 188) böylece tarihi yazılanların günlük yaşantının içinde kolayca harcanabilecek bir halden kurtulup, tarihin bir ögesi haline geldiklerini ve korunmalarının sağlandığını belirtir. Fakat bütün bunların ötesinde “yerel” yazılmak ve anlatılmak suretiyle bilimin nesnesi haline gelir.

Bu konuda Erdal Aslan (2000: 202) ise yerel tarih ile genel tarihin birbirlerinden ayrı düşünülmemeleri gerektiğini savunur çünkü yerel kayıtlar dünyanın çok farklı köşelerine ait bilgilere ulaşmanın yolunu açar. Ayrıca tarih yazıcılığında özellikle devlet ve toplumların geçirmiş olduğu her türden olumlu ya da olumsuz siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel değişimlerin açıklanmasında yerel örneklerle başvurulması muhtemeldir. Böylece soyut düşünceler somut biçimde anlaşılır hale gelebilir. Bu durum “ağaca bakarak ormanı görmek” şeklinde adlandırılmıştır ve yerel örneklerle bakılarak genel değerlendirmelere ulaşılabileceği anlamına gelmektedir (Playmouth, 1933; Aslan, 2000: s.201).

Bir başka bakış açısına göreyse yerel tarih çalışmak, geniş ulusal hareketlerin yakındaki formlara uygulanmasının öğrenilmesi olarak yorumlanmıştır. Tarihin geniş evreleri parçalara ayrılarak daha küçük alanlardaki yerel toplumlara uygulanabilir. Çünkü ulusun tümü bu yerel biçimlerden oluşur ve buralarda yaşananların bir araya getirilmesiyle tarihsel bütün ortaya konulabilir (Calkin, 1942: 53).

Yerel tarihçi yarının oluşumuna katkı sağlamak istiyorsa Akın Atauz (2001: 124)’a göre yapması gereken bulduğu ve koruduğu konuları toplumsal tartışmaya açmaktır. Böylece “şimdi”nin sonsuzluğu, yani “daima şimdi olduğu gibi olduğu ve olacağı” anlayışını aşmaları sağlanır. Kentlerde değişimler yaşanabileceği anlaşılır, çoğulcu bir zaman anlayışının kavranması sağlanır. Ayrıca insanları homojenleştiren

ve tekdüzeleştiren anlayışın yerini çeşitliliğe olumlu bakan ve çoğulcu bir eğilim alır. Bu durumda kentin kimliksizleşmesi veya kültürel kökenden yoksun kalmasının zararları fark edilerek yerel-kültürel olanla modern ve evrensel-kültürel olan arasındaki ilişkinin kurulması ve sürdürülmesinin gerekliliği anlaşılabilir. Bu yönde yapılacak tartışmalar kentin geleceğinin belirlenmesine katkı sağlayabilir.

İçinde yaşanılan doğal ortamın ve tarihsel kalıtın gözlenmesini sağlayan yerel tarih bireylerin kendilerinden önceki kuşaktan devraldıkları mirası nereye taşıdıklarını değerlendirmelerine olanak verir. Böylece bireyleri ve toplumu doğal ve tarihsel çevreye karşı duyarlı olmaya yöneltir.

4.1.4.8. Yerel Tarihin Tarih Derslerine Entegrasyonu ve TAC Örneği

Okuldaki tarih öğretiminin en önemli hedeflerinden biri öğrencilere yaşadıkları zamanı anlamalarını sağlayacak bir geçmiş duygusu kazandırmaktır. Bu ise yerel tarihle daha kolay biçimde gerçekleştirilebilir. Çünkü çocuğun kendisinin de içinde bulunduğu tarihe adapte olabilmesi daha mümkündür. Örneğin aile ilişkileriyle başlayan derslerin öğrenci ilgisini daha fazla çektiği, sosyal içerikli derslerin de aile ile ilgili konular gibi yerel tarihten de konular içermesi durumunda öğrencilerin tarih dersini daha sempatik algılamalarını sağladığı gözlenebilir. Bu bağlamda öğrenciler için arkeolojik bölgelere ve yerel tarihsel topluluklara yönelik inceleme gezileri düzenlenebilir, aile tarihi çalışmaları yaptırılabilir, harita ve planlar çizdirilebilir, fotoğraf koleksiyonları hazırlatılabilir, sergiler düzenlenebilir (Aslan, 2000: 203).

Yakından uzağa ilkesi ile öğrenen, içinde bulunduğu ve alaka kurduğu nesnel olayları daha kolay algılar ve öğrenir. Öğrenmenin gerçekleşmesi ilk olarak iletişime bağlıdır. İletişim sürecinin gerçekleşmesi, yani eğitim sayesinde bireyin fikir, tutum, bilgi ve becerilerinin değiştirilip geliştirilmesi, yakın çevredeki nesne ve olaylar ile öğrenen arasında ilgi kurularak daha kolay sağlanabilir. Uzak çevre olaylarına geçmeden yakın çevre olaylarıyla yeterli ilgi kurulmalıdır (Doğanay,111; Baycık, 2001: s.196).

Bir kasaba veya kenti ya da bir kırsal araziye bir tarihsel belge gibi okumak mümkündür. Geçmişin izleri binaların mimarisinde ve eski işlevlerinde, sokak isimlerinde, köprülerde, anıtlarda, dükkan, kahve ve lokanta adlarında kent veya kasabanın gelişim çizgisinde, özel konutların ve kamu binalarının yerleşim düzeninde gizli olabilir (Stradling, 2003: 138). Bir yapıyı incelerken öğrenciler onun sosyal fonksiyonu, teknolojik gelişim düzeyi, estetik zevkler ve ekonomik faktörler gibi birçok özelliği hakkında bilgi sahibi olabilirler.

Ayrıca aile tarihi çalışmaları da kaynakların niteliği ve de ulaşım kolaylığı açısından okullarda uygulanmaya elverişli çalışmalardır. Sözlü kaynakların kullanılabilme olanağının öğrencilerin ilgilerini çekeceğine ve çalışmadan daha fazla keyif almalarını sağlayacağına inanılır.

Öğrencilerin aile bireylerinden edineceği bilgilerin, bunların gerisindeki toplumsal, ekonomik, kültürel ve ideolojik oluşumlarla ilintileri ortaya konulduğunda öznel ve nesnel bilgi arasında bir süreklilik ilişkisi kurulacağı düşünülmektedir. Ayşe Durakbaşı (2001: 157) aile tarihinin sağlayacağı faydalarla ilgili şunları söylemektedir:

Öncelikle, bireysel anlatılardan yola çıkacak olan böyle bir çalışma, bireysel yaşam öyküleri ile toplumsal süreçler arasında aile dolayımıyla kurulan bağlantıları keşfedecek, biyografi ile tarihin buluşma noktalarını seçerek geçmiş yaşantıların dokusunu yeniden kuracaktır. Bu, kesinlikle sosyal imgelemi çağırın, harekete geçiren zihinsel bir serüven ve yerel bağlarla duygudaşlık da içeren bir bellek inşası deneyidir.

Orta dereceli okullarda tarih derslerine öğrencilerin aktif katılımlarının sağlanması dersin verimliliği açısından son derece önemlidir. Tarihsel olayların neden ve sonuç ilişkilerini sadece öğretmenin anlattıklarıyla öğrenmek yerine bunları öğrencilerin kendilerinin araştırıp değerlendirmeleri hatta bunları birbirlerine öğretmeleri, gözlem ve analiz yapmaları günümüzün en objektif ve bilimsel öğrenme yollarındandır. Özgür düşünebilme ve kritik yapabilme alışkanlığı kazandıracak olan bu yöntemler öğrencilerin bilinç kazanmalarında da etkili olacaktır. Bu kazanımı sağlayacak bahsettiğimiz veya bunların dışındaki çalışmaların okul ortamında gerçekleştirilmesi zaman problemi, müfredat sınırlamaları, öğretmen niteliksizliği, yetersiz yöntem ve teknikler gibi nedenlerle güç hale gelebilir. Ancak bunların bir

veya birkaçını uygulayan eğitim kurumları yok değildir. Bunlardan biri Tarsus Amerikan Kolejidir. Burada öğrencilerin tarihsel öğrenmelerinde ezber yerine araştırma ve inceleme yöntemini seçmelerini sağlamak amacıyla 15 Ocak 1998’de TAC Tarih Kulübü kurulmuştur ve gönüllü gençlerin oluşturduğu kulüp malzeme olarak yanı başındaki tarihi yani “yöresel tarihi” seçmiştir. Yerel tarihin derse entegrasyonuna örnek teşkil edeceğini düşünülerek kulübün amacı, çalışmaları ve de bu çalışmaların getirilerine yer verilmesi uygun görülmüştür.

Kulübün amacı öğrencileri aktif hale getirmek ve yöresel tarih konusunda başarı sağlamak olduğu için bilinenden bilinmeyene ve yakından uzağa ulaşma yönteminin seçilmesine bağlı olarak “yerel/yöresel tarih” çalışmaları yapılması kararlaştırılmıştır.

TAC Tarih Kulübü’nün ürettiği projelerde amaçları Baycık (2001: 196) şöyle belirtmiştir:

- TAC öğrencilerinin yaşayan geçmişi keşfetmelerini sağlamak,
- Öğrencilerin objektif bir tarih bilincine sahip olmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin ezber yerine kendilerine yöntem olarak araştırmayı ve incelemeyi seçmelerini sağlamak,
- Aile, vatan, millet ve insanlık sevgisini geliştirmek,
- Tarihi değerlerimizi koruyarak ortak mirasa katkıda bulunmak,
- Öğrencilere tümevarımcı düşünce biçimi ve peşin hükümlerden arınmış bir nesnel görüş kazandırmak,
- Geçmişe saygı bilinci oluşturmak ve geleceğin kendisinden neler beklediğini ve toplum içerisindeki yerini kavramasına yardımcı olmak,

- Öğrenciye kendi geçmişiyle ilgili bilgi vermek, içinde yaşadığı toplumun sadece bugünkü toplumdan ibaret olmadığını, geçmişe uzandığını, insanlığın bu aşamaya uzun bir süreç sonunda vardığını kavratmak,

- Geleceğin vatandaşlarını demokratik hayata hazırlamak,

- Öğrencilerin yöresel tarihlerini öğrenmelerini sağlamak.

TAC tarih kulübünün yerel tarihle ilgili yaptığı ilk proje olan “Tarsus Tarihi ve Anıtları” projesinde yapılan çalışmalar şöyle sıralanmıştır:

- Kulüpteki öğrenciler önceden bu tarihsel anıtlar ile ilgili araştırmalar yapıp çeşitli kaynaklardan bilgi topladılar.

- Gezi-gözlem yöntemine dayalı yakın çevre araştırma ve inceleme gezileri yapıldı.

- Gerekli izinler alınıp röportajlar yapıldı.

- Fotoğraf makinesi, dijital kamera ve video kamera ile çekimler yapıldı.

- Gönüllü gençlerden oluşan bu kulüp zaman zaman arkeoloji ve çevre temizliği çalışmalarına da katılmıştır. (Öğrenciler Boğaziçi Üniversitesi’nden Yrd. Doç. Aslı Özyar başkanlığında Tarsus’daki Gözlükule’de yapılan arkeoloji çalışmalarına çevre temizliği de dahil olmak üzere gönüllü olarak katılmıştır.)

- Konuların özelliklerine göre yanı başımızdaki tarih ile ilgili yapılan çalışmaların derslerde kaynak olarak kullanılması için bir arşiv oluşturulmuştur.

- Üst sınıftaki öğrenciler kendilerinden daha küçük olan sınıflar için düzenlenen gezilerde yöresel tarih ile ilgili bilgilerini alt sınıflara öğretmeye çalışmışlardır.

- Yöresel tarih ile ilgili yapılan bu çalışmalar yıl sonunda kendi okulları başta olmak üzere diğer okullarda da gerçekleştirilen sunumlarla ilgilenenlere ulaştırılmıştır.

- TAC Tarih Kulübü ile daha sonra Çukurova'yı kapsayacak şekilde (Mersin, Adana ve Osmaniye illerinde) gezi gözlem tekniğine dayalı araştırma ve inceleme gezileri yapılmıştır.

- Tamamı öğrencilerin çektiği fotoğraflardan oluşan 2001 yılına ait bir masa takvimi oluşturulmuştur.

- Öğrenciler tarafından, özellikle yöresel tarih çalışmalarını tanıtan TAC Tarih Kulübü'ne ait bir web sayfası yapılmıştır (Baycık, 2001: 197).

TAC'ın yerel tarihle ilgili yaptığı çalışmaların sonuçları ve yararları ise şu şekilde belirlenmiştir:

- Öğrenciler yöresel tarih ile ilgili yaptıkları çalışmalar sonucunda yeni başlarındaki tarihi keşfettiler.

- Yöresel tarih çalışmaları sonucunda öğrencilerde “gözlem” düşüncesi oluşmaya başladı.

- Öğrencilerde yaşadığı kent ve olaylar arasında ilişki kurma düşüncesi oluşmaya başladı.

- Öğrencilerin bilgiyi kaynağından öğrenmeleri sağlandı.

- Ezber yerine, araştırma ve incelemeye yöneltildiler.

- Bilgiye erişmek ve bilgiyi yaymak/paylaşmak için teknolojik olanaklardan yararlanmayı öğrendiler. (Bilgisayar, fotoğraf makinesi, dijital kamera ve video kamera kullanmak, CD ve web sayfası hazırlamak.)
- Gönüllü turizm elçileri oldular.
- Grup dayanışmasını ve paylaşmayı öğrendiler.
- Öğrenciler öğrenme deneyimi için bütün sorumluluğu aldılar.
- TAC öğrencilerinin hayal gücü ve yaratıcılığının ortaya çıkması sağlandı.
- Öğrencilerin yaratıcı ve üretken olmaları sağlandı.
- Toplumsal tarihin önemi kavratıldı.
- Tarih sevgisi ve geçmişe sempati uyandırıldı.
- Türkiye'nin doğal ve kültürel mirasının korunması ve dünyaya tanıtılması düşüncesi oluşmaya başladı (Baycık, 2001: 198).

4.1.5. Yerel Tarihin Tarih Eğitime Sağladığı Katkılar

Bir yerel tarih çalışmasının sağlayacağı faydalar veya içerebileceği problemler temelde çalışmanın içeriğine ve organizasyonuna, ayrıca katılan öğrencilerin yaşlarına ve yeteneklerine bağlı olarak ortaya çıkar. Çok büyük oranda da öğrencilerin ne çeşit ve ne büyüklükte bir çalışmayı üstlendiklerine bağlıdır. Douch (1967: 6-7) öğrencilerin yerel tarihten elde edeceği yararların geniş bir biçimde eğitimsel, psikolojik ve tarihsel faydalar şeklinde sınıflandırılabileceğini düşünmektedir. Bunlardan ilk ikisi büyük oranda çevresel çalışmaların çeşidiyle, üçüncüsü ise yerel tarihin esas ilgi alanıyla alakalıdır. Tarih öğretiminin amacı ve

doğasına daha geniş bir açıdan bakılacak olursa bir tarih türü olarak yerel tarihin daha spesifik olan avantajları, eğitimsel ve psikolojik avantajlarıyla çıkarılır.

Tarih dersleri çok ilginç olması gerekirken öğrenciler tarafından çoğunlukla sıkıcı olarak algılanır. Bunun sebebi ise uzaklıktır; derslerin içeriği birbiriyle duygusal ve maddi olarak alakalı ve de çocukların yaşantıları ve deneyimleriyle bağlantılı değildir. Yerel tarihin cazibesi de büyük oranda bu noktada başlamaktadır. Yerel, her çocuğun ilgisini çekecek diye bir kaide bulunmasa da en azından faydalanılabilecek bir bağlantı yakalanmasına yardımcı olacaktır. Yerel tarihin tarih derslerine entegrasyonu ile dersin kuru bilgi sunumundan ibaret olan görüntüsünü ve sıkıcılığını gidermeye ve ezbercilikten sıyrılan öğrencinin tarih bilincinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülür. Çünkü bu yolla öğrenci derste kendisi araştırma ve değerlendirmeler yapacak, görselliği tadacak, analiz yaparak neden-sonuç ilişkilerini görecektir, eleştirel bakmayı öğrenecek kısaca derse daha aktif biçimde katılabilecektir. Beem sınıfta yerel tarihin kullanılmasıyla öğrencilerin sadece gerçekleri öğrenmekten ziyade tarih “yapmayı” öğrendiklerini söylemektedir (Beem, 1994: 76). Öğrenciler yerel tarihle öğrenme sürecinde aktif katılımcılar haline gelmekte, böylece tarih çalışması, tarihsel gerçekler hakkında düşünmenin ve onları daha geniş bağlamda yorumlamanın gerçeklerin hatırdaki tutulmasından daha önemli hale geldiği yeni bir boyut kazanmaktadır.

Douch (1967: 8)’a göre de öğrenci yerel tarihin doğası gereği çalışmaya aktif olarak katılır. Okulda verilen tarih eğitimi çoğunlukla paketlenmiş hazır ürünlerin kişiye sunulmasına benzemektedir. Oysaki öğrenci kendi başına çalışmaya daha çok ihtiyaç duyar. Yerel çalışmaların ise dolaysız tecrübe avantajı ve cazibesi vardır, öğrencilerin sorgulama ve keşif girişimleri ve fikirleri bu çalışmalarla geliştirilebilir. Meraklı olmaya, sabırla ve doğru gözlemlemeye, bazı bağlantıları kurabilmek için uygun yerde soru sormaya, sınıflandırma yapmaya teşvik edilebilirler. Bu sorgulama hevesi daha sağlıklı bir öğrenmeyi destekler, yalnızca sözcüklerden oluşan bilgilerin aksine daha gerçek bir kazanım sağlar ve çoğunlukla da mantıklı bir düşünce tarzının gelişimine yardımcı olur.

Makro tarihçilik evrensel insanlığın tarihidir. Daha ziyade ulaşılamayan büyük kahramanlık hikayelerini anlatır. Mikro tarihçilik ise insanın yani bireyin tarihidir ve bizim hayatımızı etkileyen, evimizde, çevremizde, mahallemizde yaşanan olayları konu alır. Mikro tarihçilikle yaşanan, hissedilen ve dokunulabilen bir tarih ortaya konur ve bu da çocukların ilgisini daha fazla çeker (Erpulat, 2003: 131). Bu nedenle tarih dersi müfredatında yerel tarihe yer verilmesinin pozitif bir değer sağlaması beklenebilir. Bu da bilinen yerlere ve kişilere, daha önce işitilmiş olaylara yakınlığın öğrencide ilgi uyandırması ve ulusal, bölgesel ve uluslararası tarih çalışmalarına bir başka boyut kazandırmasıyla alakalıdır. İngiltere’de 15 yaşına gelmiş ve ortaöğretimini tamamlamış dokuz bin genç arasında yapılan bir araştırmada tarih en az yararlı ve en az ilginç ve de en sıkıcı görülen konular listesinde başlarda gelmiştir. Bunun nedeni olarak ise öğretmenlerin çocuğun hayal gücünü canlandıracak ilginç bir ders içeriği ve yöntemi geliştirememiş olmaları gösterilmiştir. Gillian Preston ise bu araştırmanın sonuçlarını değerlendirmiş ve yerel tarihi “okuldaki bir çocuk için ilginin anahtarı” olarak göstermiştir. Bu değerlendirmesini ise Jacquetta Hawkes’in “hiçbir insan yoktur ki çocukluğunda yaşadığı yerlere, topraklara ilgi duymasın ve oralar için heyecanlanmasın” şeklindeki sözlerine dayandırmıştır (Aslan, 2000: 203).

1998 yılında ise Cumhuriyet’in 75. yıl dönümü dolayısıyla, Türkiye’nin beş bin yüz lisesinde yaklaşık iki milyon öğrenciyle yerel tarih çalışması gerçekleştirilmiştir. Buradan çıkan en önemli sonuçlardan biri şöyledir: Ülkemizdeki kutuplaşmış, kıt kaynaklara dayalı ve düşük seviyede eğitim veren kurumlardan oluşan eğitim sistemine rağmen öğrenciler bu konuya büyük ilgi göstermişler ve çok kaliteli çalışmalar ortaya koymuşlardır. Yani gençlerin ilgisi genel ve soyut alanlardan somut alanlara çekildiğinde katılım oranı, ilgi ve verilen ürünlerin değeri artmaktadır (Silier, 2000a: 81).

Yerel tarihle toplumsal kaynakların kullanılmaya başlanması ders kitabına bağlı kalmaktan kurtulmayı sağlamaktadır. Mutlu Öztürk (2001: 203)’e göre müfredata ve kurallara pek fazla uymasa da iyi bir “yanıbaşımındaki tarih” çalışması yapan öğrencinin araştırmaya paralel olarak sınavlardaki başarısı da artmaktadır.

Öztürk'e göre örneğin altıncı sınıftaki çocuk başarılı bir aile tarihi çalışması hazırlayabildiyse o çocuğun dersin diğer unsurlarını, kronolojiyi öğrenmiş olması önemli değildir çünkü ona göre çocuk tarih tarafından yakalanmış demektir ve günün birinde isterse tarih alanıyla derin, kişisel ve duygusal bir ilişki kurabilecektir.

Yerel tarihin tarih eğitiminde kullanılması öğrencilerin bakış açılarını değiştirmeyi ve genişletmeyi de sağlar. Yerel tarih çalışması ve kullanılan kaynaklar öğrencilerin farklı zamanların ve mekanların kendi yaşadıkları zaman ve mekandan farklı olabileceğini anlamaları konusunda bir hassasiyet kazanmalarını ve farklı dünyaların varlığını düşünmelerini sağlar. Böylece öğrenci farklı zaman ve mekanları değerlere ve davranışlara önyargısız bakarak kabullenebilmeye istekli hale gelir. Kendi toplumundaki sosyal, politik, ekonomik, dini ve eğitimsel gelişmeleri inceleyen öğrenci çok yönlü bir nedensellik duygusu kazanır ve bu bilgileri ulusal ve uluslar arası olayları idrak etmede kullanabilir. Aynı zamanda öğrencinin gerçeklerin kendisi için var olmadığı ve önem kazanmadan önce yorumlanmaları gerektiği konusundaki anlayışı da geliştirecektir. Öğrenciler bu çalışmalar sayesinde bazı kaynakları ve gerçekleri elekten geçirerek ve de olayların nasıl ve niçin o şekilde gerçekleştiğini açıklayabilmek için kaynakları yorumlayarak birer “tarihçi” gibi hareket ederler (Beem, 1994: 74).

Stradling (2003: 14) öğrencilerin bu çalışmalarla kilit tarihsel kavramları, uygulama ve araştırma yöntemlerini kullanma ve yorumlama becerilerini geliştirme şansı elde ettiklerini belirtmektedir. Bunun ötesinde öğrenci bazı olayları ve değişimleri açıklamaya ve yorumlamaya çalışan tarihçilerin karşı karşıya kaldığı sorunlara dair bir kavrayış da kazanmaktadır.

Yerel tarih çalışmalarının öğrenciye kazandırdığı, parçası olduğu çevreyi ve toplumu anlama ve bilme avantajı çevreyi görmenin dışında onu kullanabilmesini de sağlar ve bu deneyim ona bir sorumluluk ve aidiyet duygusu kazandırarak bir toplumun üyesi ve bir birey olarak gelişimine yardımcı olur. Yerel tarihin somut izleri –bir höyük, bir doküman, bir şehir duvarı, bir tacirin mührü, bir giysi- gerçeğin altını çizer, hayali bir sempati duygusu ortaya çıkarır ve anlamayı

kolaylaştırır. Yerel geçmişin gerçek olduğunu özümseyen çocuk genel “geçmiş” için de aynı şeyi hisseder: Bu da terimler gerçek nesneleri tanımladığı sürece daha anlamlı bir tarihsel kelime haznesinin gelişimini teşvik eder (Douch, 1967: 9).

Yerel tarihle, geniş konuların üstünkörü incelenmesinin ve genellemelerin aksine gerçek insanları ve durumları derinlemesine inceleme olanağı sunulmaktadır. Böylece üzerinde çalışılan kimselerle aradaki bariyerler yıkılır ve yerel tarih coğrafya, sanat, edebiyat ve ekonomiyle bağları nedeniyle ortaya çıkan akademik tarih görüntüsünden kurtulur. Bilgi kaynağı ve aktarıcıları olarak çalışmada yer alan ailelerle yakın ilişkiler kurulur. En önemlisi de okul ve dünya arasındaki bariyerler yıkılır. Bir toplumun üyeleri arasındaki birbirine bağlılık anlaşılmış olur (Douch, 1967: 7).

Yerel tarih çalışmaları öğrencilerin bakış açılarını geliştirmenin dışında onlara başka beceriler de kazandırır. Öğrenciler insanlıkla ilgili meselelerin zaman içindeki devamlılığından haberdar olurlar ve zaman kavrayışları gelişir. Toplumun her seviyesinde yaşanan değişimi anlayabilmek için o toplumda var olan kalıpları anlamak zorunda kalırlar. Toplumun genel inançlarını, davranış yapılarını, sosyal yapıyı, uzun süreli ekonomik düzenlemeleri, hükümetin toplumla ilgili kurallarını öğrenirler. Bu altyapıyla da önemli değişimleri dikkate alabilir ve açıklayabilirler (Beem, 1994: 73). Yerel tarih çalışmalarında “bugün” de göz ardı edilemez. Ulusal konuların yerel yansımaları bu çalışmalar sayesinde gözlemlenebilir ve bu manzaranın bazı yönleri bugünkü görüntüyü ortaya koyar: Daha açık bir biçimde yerel topluluğun incelendiği yerde “bugünkü durum” kaçınılmaz olarak dikkate değer hale gelir. Dolayısıyla geçmiş, bugün ve gelecek arasındaki bağlar öğrenci tarafından algılanmaya başlar.

Öğrencilerin yaptıkları araştırmalar farklı seviye ve türdeki tarihsel metotları uygulayarak tecrübe etmelerini sağlar. Böylece öğrenciler tarihçi gibi düşünebilme, tarihsel kanıtların sınırlılıklarını fark edebilme, tarihsel konuların nasıl yazılı hale geldiğini yaparak anlama imkanına sahip olurlar. Yerel tarihin kaynaklarını kullanan öğrenciler birer tarihçi gibi öğrenmelerini sağlayacak

yöntemlerin farkına varırlar. İsim ve kronoloji yığınlarını hafızada tutmak yerine tarihsel araştırmaya dahil olurlar. Dikkatli düşünmek ve analiz yoluyla sorunları çözmek öğrenmenin daha ilginç ve kalıcı olmasını sağlar. Ayrıca öğrencilerin yaşadıkları ortamı merak etme, gözlemlleme, bilgi toplama ve bunları sınıflandırma, analizini yapma ve sunma yetilerini geliştireceği, ortak projeler sayesinde sınıf içinde grup çalışması yapabilmelerini sağlayacağı belirtilmektedir (Brooks ve diğer., 1999; Aktekin, 2001: s. 208).

Öğrenciler tarihi kendileri gibi ihtiyaçları, istekleri ve korkuları olan insanların yaşantıları olarak görmeye başlarlar ve tarih onlar için heyecanlı bir maceraya dönüşür. Böylece öğrencilerin demokratik topluma başarılı biçimde dahil olabilmeleri için gerekli olan becerileri kazanmalarına da katkı sağlanmış olur.

4.1.6. Yerel Tarihe Yönelik Eleştiriler

Yerel tarih çalışmaları sağladığı avantajların yanı sıra bazı dezavantajları da içerebilir. Örneğin bazı bölgeler yerel tarih çalışmaları için daha az imkan tanır. Bu tür çalışmalarda çocuğun ilgisi çoğunlukla en yakın çevreye yönlendirilir ve bu çevrede tarihsel kalıntıların yokluğu, yerleşim yerinin göç gibi olgularla geçirdiği nüfus değişimleri sonucu yaşanan adaptasyon sorunu, yeni yerleşim yerlerinde yaşayanların o yöreyle ilgili bir geçmiş bilincine ve birikimine sahip olamaması ve ortak bir geçmişin bulunmayışı gibi sebepler öğrencilerin araştırmayı yakınlığından ötürü daha ilginç bulacağı bir yakın çevre kaynağından yoksun kalmaları anlamına gelebilir.

Bunun dışında belli bir konuya fazlaca odaklanma ve dar görüşlülük yerel tarihi ulusal meselelerle bağlantısız bir hale getirebilir. Fakat bu durum yerel tarihin kendi doğasından değil yetersiz veya yanlış bir yöntemin izleniyor olmasından kaynaklanmaktadır ve bu nedenle de ortadan kaldırılabilir.

Douch (1967: 10) bir öğretmenin yerel tarih çalışırken kolayca karşılaşılabileceği problemleri iki başlık altında toplamaktadır. Bunlar temel sorunlardır ve okulda yapılan yerel tarih çalışmalarının çoğunda bu sorunlara fazla

önem verilmez. Bunlardan ilki öğretmen ve öğrencinin ilişki kurmaya ihtiyaç duyacağı kaynakların sayısı ve türü ile ilgilidir. Her yerel tarih öğrencisi basılmış veya basılmamış bazı yazılı kaynakları kullanmaya gereksinim duyar ve aşına olmadığı bu kaynaklar bazı sorunlar yaratabilir. Ayrıca öğrenci haritalar, yer isimleri, mimari gibi daha önce ilgilenmediği diğer kaynak türleriyle uğraşmak zorunda kalabilir. Onu mevcut materyale yönlendiren çok az yerel yardımcı vardır. İkinci tür sorunlar ise, bu yerel materyallerin belirli türdeki okul ve üniversitelerdeki çalışmalarda kullanılmasını sağlama konusunda ortaya çıkar. Bu noktada da yine yeterli oranda rehberliğe ihtiyaç duyulur.

Yerel tarih çalışmalarında ortaya çıkabilecek problemlerden biri de çarpıtılmış toplu bellek sorunudur. Öğrenciler yerel tarih çalışması yaparken çoğunlukla orada bulunan ve bahsi geçen olaylara şahit olan kişilerin aktarımlarına, orada bulunmayan veya daha ileri tarihlerde gelişmeleri yazıya geçiren kişilerin gözlemlerine göre daha fazla güvenilmesi gerektiğini varsayarlar. Tarihçi ve tarih öğretmenleri de birincil ve ikincil kaynaklar arasında ayırım yaparak bu varsayımı bir ölçüde desteklerler. Fakat görüşülen kişilerin bahsettikleri şeylerin, bahsedilen tarihte o yerde bulunmadığı çeşitli karşılaştırmalarla ve belgelerle ortaya çıkabilir. İnsanlar kendi tanık oldukları şeyler yerine başka insanlardan veya büyüklerinden duydukları anıları anlatabilirler veya toplu bir yanlış anlama süreci söz konusu olabilir. Ancak bu tarihsel araştırmada ve yorumlamada faydalı bir durum olarak görülebilir. İnsan belleğinin ve görgü tanıklarının ifadelerinin hatasız olmayacağı ve bunların farklı tarihsel kaynaklar gibi iyi bir analizden geçirilmesi gerektiği gibi önemli bir ders çıkarılmasını sağlayabilir (Stradling, 2003: 141).

Ayrıca öğretmenler yerel tarihin kullanımı gibi çaba gerektiren çalışmaları gerçekleştirme konusunda isteksiz davranabilirler. Bunun nedenleri Beem (1994: 125)'e göre şöyledir:

1. Yerel tarihin derse entegrasyonu uygulanmakta olan yöntemlerin yeniden yapılandırılmasını gerektirir: Öğretmenler çoğunlukla gerçekleri öğretme ve öğrencilerinden de öğretilenlerin hafızada tutulmasını bekleme yaklaşımlarını

yeniden formüle edecek eğitim ve uzmanlığa sahip değillerdir ve ders kitabı odaklı yaklaşımlarını değiştirmek yıllar sürececek bir çabayı gerektirir.

2. Yerel tarihin derse entegrasyonu büyük bir zaman diliminin harcanmasını gerektirir: Özellikle kalabalık sınıfları olan ve de materyal araştırması için kısıtlı zamanı olan öğretmenler için zaman ve enerji harcanması yani omuzlarına binen yeni yükler anlamına gelebilir. Öğrencilerin çalışmanın sonucunda hayal kırıklığına uğramamaları için öğretmen konu seçimi, kaynak bulma gibi konularda gerekli hazırlığı yapmış olmalıdır.

3. Yerel tarihin derse entegrasyonu öğretmenin kendini yetiştirmesini gerektirir: Öğretmenin ders kitabı odaklı anlayışı sürdürmek yerine yeni yetiler kazanmasını gerektirir. Öğretmenlerin öğrencilerin sorabileceği soruları yanıtlayabilecek ve yeni kaynakların kullanılması konusunda onlara rehberlik edebilecek kısaca çalışma sırasında sınıfı yönetebilecek yetileri kazanmaları gerekir.

4. Yerel tarihin derse entegrasyonu ölçme ve değerlendirme konusuna yönelik davranış değişikliğini gerektirir: Geleneksel sisteme göre öğrencilerin tamamının öğrenme düzeyleri uygulanan testler yoluyla kolayca ve hızlı biçimde ölçülebilir. Fakat bu standart ölçümler bu tür aktivitelerin sonuçlarını değerlendirme konusunda yetersiz kalır. Bu durum da öğretmenlerin bu konuda çözüm bulma amaçlı çabalarını gerektirir.

5. Yerel tarihin derse entegrasyonu belli miktarda para harcanmasını gerektirir: Öğrencilerin geziler, kütüphane araştırmaları, kaynakların kopyalanması, fotoğraf çekimi, ses kaydı vb. konularda maddi kaynaklara ihtiyaç duyacakları kesindir. Bazı okullar bu çalışmaları finanse edecek kaynaklara sahip olmayabilir.

6. Yerel tarihin derse entegrasyonu profesyonel örgütlerden ve tarihçilerden yardım alınmasını gerektirir: Bu kurum ve kişilere ulaşmak veya onlardan yardım almak çeşitli nedenlerle mümkün olmayabilir.

Bu gibi nedenler de öğretmenlerin gerçekleştirilecek olan yerel tarih uygulamalarına sıcak bakmamalarına ve yerel tarih kullanımını eleştirmelerine neden olabilir.

4.1.7. Yerel Tarihin Faydası İle İlgili Tespitler ve İngiltere’deki Yerel Tarih Uygulamalarından Bazı Örnekler

Tarih bilinci denildiğinde bireyin sosyalleşmesi ya da kendi yaşam deneyinin etkisiyle tarihin farkında olması anlaşılmaktadır. Fakat tarihin ne olduğu da zamanla değiştiğine göre tarih olarak farkında olduğumuz şey ve buna bağlı olarak tarih bilincinin içeriği de değişecektir. Yani modernite öncesi, modernite ve modernite sonrasında tarihten anlaşılan şey farklı olacaktır (Tekeli, 1998: 22-23). Bu durum tarih bilinciyle ilgili net yargılara ulaşmayı zorlaştırmaktadır.

Tarih bilinci kavramının önemi ise gençlerin tarih bilincine sahip olması konusuna olumlu değerler yüklenmesine bağlıdır. Tarih bilincine sahip olan gençlerin davranış ve eylemlerinin daha barışçı ve daha iyi bir toplum oluşumuna katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu gençlerin hak ve sorumluluklarının farkında olan ve bunlara sahip çıkan kimlikli yurttaşlar olmaları beklenmektedir (Tekeli, 1998: 15).

Gençlerin tarih bilincinin oluşmasında veya oluşmamasında ise okullarda aldıkları tarih eğitiminin önemi yadsınamaz. Dersin işleniş şekli, kullanılan kaynaklar, uygulanan yöntem ve teknikler, öğrenci ve öğretmenin ders içindeki konumu öğrencilerin tarih bilincinin oluşumuna ve derse olan ilgilerine çok büyük oranda etki eder.

1991 ve 1995 yılları arasında Körber Vakfı tarafından “Youth and History” (Gençlik ve Tarih) adıyla yayınlanan “Gençlerin Tarih Bilinci Üzerine Karşılaştırmalı Avrupa Projesi”, İsrail ve Filistin ile Avrupa’nın 26-27 ülkesini kapsayan, otuz farklı örnekte, otuz iki bin öğrencinin soru kağıtlarını doldurarak katıldıkları büyük bir saha araştırmasıdır. Araştırma, eğitimlerinin 9. yılında olan 14-15 yaşlarındaki lise 1. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu araştırma gençlerin

sahip olduğu tarih bilinci ve tarih öğretimi konusunda yapılan en kapsamlı analizlerden biri olmuştur. Bu çalışmanın Türkiye’yi kapsayan bölümünü İlhan Tekeli değerlendirmiştir.

Yerel tarih çalışmalarının tarih eğitimine sağlayacağı katkılar konusunda örnek niteliği taşıyabileceği düşünülerek, öğrencilerin sorulara verdiği yanıtların sonucunda oluşturulan grafik ve tablolardan bir kaçına değinilmesi uygun görülmektedir.

“Öğrencilerin İlgi Duyduğu Tarih Türleri Üzerine Öğretmen Ve Öğrenci Yanıtları” başlıklı tabloya göz atıldığında öğrenci açısından ilk sırayı 4,02’lik bir oranla “Ailenizin Öyküsü”ne ilişkin tarih türü almıştır ve bu, ülkeler arasında büyük bir farklılık göstermemektedir. “Sıradan İnsanların Günlük Yaşamı” ise özellikle Türkiye gibi ülkelerde çok az ilgi görmüştür.¹³ Tekeli (1998: 93) bunu büyük ölçüde böyle bir tarihçiliğin Türkiye’de olmayışına bağlamaktadır.

“Öğrencilerin Tarihine İlgi Duydukları Coğrafi Alanlar” tablosuna bakıldığında ilk sırayı “Ülkemizin Tarihi” ikinci sırayı ise “Yaşadığınız Semtin Tarihi” almaktadır.¹⁴ Tekeli (1998: 99) bir alanın tarihine ilgi duyan öğrencilerin, kendine en yakın alanın tarihine ilgi duyduğunu vurgulamaktadır.

Bu tablolardan anlaşılaacağı üzere öğrencilerin kendilerine yakın olanın tarihine yönelik ilgileri diğer tarihsel konulara oranla daha yüksektir. Bu tarz bir ilginin tarih bilinci ve tarihe yönelik ilgiyi artırma hususunda değerlendirilmesi ve yönlendirilmesi çok olumlu sonuçlar verebilir.

Bu konuda Douch İngiltere’nin Dorset, Hampshire ve West Sussex bölgelerindeki okullarda uygulanan yerel tarih çalışmalarından bazı örnekler vermiştir. Yerel tarihi yakın çevrenin incelenmesi için kullanmanın çeşitli yolları vardır ve bu örneklerle öğretmenlere bu tür çalışmaların faydalarını göstermek ve

¹³ Bahsi geçen tablolar EK-4 ve EK-5’te görülebilir.

¹⁴ Bahsi geçen tablo EK-6’da görülebilir.

onları bu konuda teşvik etmek amaçlanmaktadır. Yazar burada verilen örneklerin bazı değişiklikler yapılmak suretiyle farklı seviyelerdeki öğrencilere de uygulanabileceğini savunmaktadır (Douch, 1967: 137-138).

İlk olarak İngiltere'deki bazı eğitim fakültelerinin tarih derslerinde yapılan yerel tarih çalışmalarına yer verilmektedir. Portsmouth'da Dr. M. J.Sydenham ve meslektaşları ilk yıl öğrencilere çevresel çalışmaların eğitimsel ve akademik değerini göstermeyi, kütüphane ve kayıt bürolarında var olan kaynakları ve farklı mimari tarzları tanıtmayı amaçlamaktadırlar. Yerel tarih tanıtılmakta ve yakın çevredeki tarihsel alanlara ziyaretler gerçekleştirilmektedir. İkinci yıl içinse Weymouth'da Miss M. B. Weinstock öğrencilere genellikle altı toplantıdan oluşan sınıf tartışmaları yaptırmakta ve bu tartışmalarda mimari, hanedan armaları ve dokümanlar gibi yerel tarih kaynaklarına odaklanılmaktadır. Kaynakların doğası ve içeriği ve de öğretime uygunluğu dikkate alınmaktadır. Derse devam eden öğrenciler iç mimari ve dini mimarinin temel özelliklerini tanımakta, armaları yorumlayabilmekte ve bu materyalleri okulda kullanabilmektedirler. Bazı temel kaynakları görmelerinin yanı sıra hevesli öğrencilerin alana ilgilerini arttırmak ve diğerlerinin yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları materyalleri kullanmalarına engel olmak amaçlanmaktadır. Mr. E. B. Shipley ve meslektaşları ise Winchester'da üçüncü yılki tarih derslerinde çeşitli ziyaretler gerçekleştirmekte ve okulda işlenen derslerle Winchester tarihi üzerinden ulusal tarihin temel özelliklerini öğrencilere göstermeyi amaçlamaktadırlar. Öğrenciler kapılarının eşliğinde ne denli zengin kaynakların var olduğunun farkına varmaktadır. Öğrenciler rehberlik eşliğinde bir tarihöncesi alan, bir kilise, bir katedral, bir kale ve bir taşra evini ziyaret ederek bunların tarihlerini ve eğitim açısından bunlardan nasıl yararlanabileceklerini tartışmaktadırlar. Öğrenciler çalışmanın planlanmasında ve gerçekleştirilmesinde mümkün olduğunca aktif rol almaktadırlar. Böylece uygulamalı biçimde kaynak çeşitlerini, çalışma yöntemlerini ve sunum tekniklerini öğrenmekte ve bu tarz çalışmaların okullarda uygulanması konusunda güven kazanmaktadırlar (Douch, 1967: 153-155).

İkinci örnek Dorset'te Lord Digby's School adlı bir ortaokulda Miss B.Rose tarafından uygulanan bir yerel tarih çalışmasını konu almaktadır. Bu çalışma

ortaokul 1.sınıftan 26 kız öğrenciyi kapsamaktadır. Çalışmayla öğrencileri çevrelerinin tarihine yönelik olarak bilinçlendirmek ve tarih öncesi dönem kalıntılarını tanımalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Ayrıca tarihin “hikaye” yönünü daha bilimsel bir yaklaşımla dengelemeleri ve tarih öncesi döneme ait sınırlı bir periyotta belli bir alana “mağara adamı ve avcılar” gibi bakımlarını sağlayacak romantik bir vizyon geliştirmeleri istenmektedir. Dört hafta boyunca haftada bir buçuk saat bu çalışmaya ayrılmıştır. Bunun yanında ev ödevleri verilmiş ve bir tüm gün gezi için ayrılmıştır. Farklı tarih öncesi dönemlere ait semboller öğrencilere renkli slaytlar ve zaman tablolarıyla tanıtılmıştır. Dorchester yakınlarındaki Maiden Kalesi detaylı çalışılmakta; yerleşimi, yapısı, tarihi, inşa edenlerin yaşantısı, evleri, tarımsal ve ticari faaliyetleri vb. incelenmiştir. Daha sonra Dorchester’daki Dorset İl Müzesi ziyaret edilmiştir. Öğrencilere cevaplamaları için konuyla ilgili quiz dağıtılmıştır. Daha sonra Maiden Kalesi’ne gidilmiş ve öğrenciler diledikleri gibi gezme, soru sorma ve fotoğraf çekme konusunda özgür bırakılmışlardır. Sonuçta öğrencilerin arkeolojik bir bakış açısı kazandıklarından ve çabaların olumlu sonuçlandığından bahsedilmektedir (Douch, 1967: 181-182).

Bir diğer örnek ise Hampshire’da Hamble County Secondary School’da Mr.P.D.Dutton tarafından yaptırılan bir yerel tarih çalışmasıdır. Çalışma zeka geriliği olan ortalama 14 yaşlarındaki 13’ü erkek ve 7’si kız olmak üzere toplam 20 çocuğa yaptırılmıştır. Çalışmanın adı “Hamble Kontluğu: Son Yüzyılda Yaşanan Bazı Değişimler” dir. Altı hafta boyunca her haftanın bir günü tüm sabah bölgede geçirilmiş, son iki hafta ise buraya ek geziler düzenlenmiştir. Ayrıca ilk üç hafta boyunca her hafta dört ders (yani iki saat) konuyla ilgili sınıf çalışması yapılmıştır. Son üç hafta bu sekiz saate kadar çıkarılmıştır.

Dutton bu çalışmayı, o yılın en başarılı girişimi olarak değerlendirmektedir. Viktorya İngilteresi’nin sosyal koşulları konusunda çalışma ders dışına taşmaktadır. Öğrenciler yakın çevreleriyle ilgili çalışmaya başlamışlardır çünkü Dutton sınıfın yüz yıl öncesinin yerel koşullarıyla ilgili bilgi edinmesini ve öğrencileri sınıf dışına çıkartarak uyguladığı yöntemleri çeşitlendirmeyi istemektedir. Dutton köyü tanıtan özetler çıkarmış, orada yaşayanların isimlerini, adreslerini ve işlerini listelemiştir.

Her öğrenciye bu bilgilerin birer kopyası verilmiştir. Daha sonra tüm bir sabah, kilisenin bahçesindeki mezarlıkta mezar taşlarındaki isimlerle çocukların ellerindeki listeler karşılaştırılmış ve aranılan pek çok isme ulaşılmıştır. Birkaç ay içerisinde beş çocuğun ölümünü hatırlatan bir taş üzerine halk sağlığı, hastalıklar ve sağlık önlemleriyle ilgili tartışmalar yapılmıştır. Öğrencilerden biri mezarlıkta akrabalarından birinin ismini bulmuş ve büyükannesinin yardımıyla bir soyağacı oluşturmuştur. Ayrıca hep birlikte büyük ölçekli bir harita oluşturulmuş ve üzerinde evler ve caddeler boyanmıştır. Öğrenciler ev sahipleriyle evleri ve Hamble’ın eski haliyle ilgili konuşmaya teşvik edilmiştir.

Dutton, öğrencilerin okul dışına çıktıklarında yaramazlık yapmadıklarını ve çok çalıştıklarını belirtmektedir. Ayrıca çok eğlendiklerini, faydalı, gerçek ve büyük bir iş yaptıklarını hissettiklerini açıklamaktadır. Bu çalışmayla bölgedeki ve çevresindeki sosyal yaşantıyla ilgili pek çok şey öğrendiklerini düşünmektedir (Douch, 1967: 191-192).

Birçoğu arasından seçilen son örnek ise Portsmouth’daki “The John Pounds Portsea Secondary Modern School for Girls” de gerçekleştirilmiştir. Burada Miss B.M.Bray 11-16 yaşlarındaki 350 kız öğrenciye “The Story of Portsmouth: A Study of a Living Community” (Portsmouth’un Hikayesi: Bir Yaşayan Toplum Çalışması) adında bir yerel tarih çalışması yaptırılmıştır (Douch, 1967: 193).

Bir dönem (14 hafta) boyunca her hafta bir sabah bu çalışmaya ayrılmıştır. Bu çalışmanın amacı ise Portsmouth’un yaşayan bir toplum olarak çeyrek milyon insanın yaşadığı bir yere dönüşmesi ve burada çeşitlenen yaşantının farklı yönlerini test etmek olarak belirtilmiştir. Yerel tarihin şehrin bugünkü karakterine ışık tutan yönlerine odaklanması gerektiği savunulmakta ve öğrencilerin çalışmada olabildiğince büyük bir rol oynamaları istenmektedir.

Bilginin epeyce bir kısmı ders kitaplarında bulunmamaktadır ve araştırma ancak, ilgili alanlara yapılacak ziyaretler ve okulu ziyaret eden konuşmacılar sayesinde gerçekleştirilebilmektedir. Bu da çeşitli öğretim yöntemlerinin

uygulanmasına ve öğrenci açısından çalışma tekniklerinin gelişmesine olanak tanımaktadır. Bray bu olanakların sonuna dek kullanılması ve aktif öğrenci katılımı açısından derslerin başarısının ölçülmesi gerektiğini düşünmektedir.

Bu çalışma ilgi alanlarına düzenlenen geziler ve bilgi sahibi uzman kişilerin okula gelmeleri için olanak sunmuştur. Bray’a göre bunlardan maksimum fayda sağlanması gerekmektedir: Bunlar normal sınıf çalışmasını kesintiye uğratan şeyler olarak algılanmamalı, öğrenciler ne duyacakları konusunda hazırlanmalı, soruları önceden formüle etmelerine yardımcı olunmalı ve kayıt tutmak konusunda teşvik edilmelidirler.

Bray, derslerin öğrencinin merakını teşvik edebildiği ölçüde değerli olacağını belirtmektedir. Her şeyin ötesinde yapılan, öğrencinin de parçası olduğu bir topluluğun çalışmasıdır ve kendi yaşantısının bazı yönlerini yansıtmaktadır. Bu nedenle araştırmayı teşvik etmek, öğrencilerin soru sormalarını ve bunların ötesinde “kendi gözlerini kullanmalarını” sağlamak önem taşımaktadır.

Öğrenciler bu çalışma bünyesinde şehirdeki büyük şirketlerin çoğuna ve endüstriyel kuruluşlara ziyaretler gerçekleştirmişlerdir. Onlara izin ve teşekkür mektupları yazmışlardır. Sınıfta konuyla ilgili ortaya çıkan sorulara yanıt bulmaya çalışmışlardır. Limanda gezmiş, film izlemiş ve insanları dinlemişlerdir. Okul dışında birçok çalışma yapma fırsatı bulmuşlardır. “*Living Community*” ile ilgili ailelerine sergiler düzenlemiş ve neler öğrendiklerini anlatmışlardır.

Bray bu çalışmanın ilgi uyandırdığını ve şehre karşı öğrencilerin çoğunun parçası olduğu fakat daha önce tecrübe etmediği bir bağlılık duygusu yarattığını hissettiğini belirtmiştir. Ayrıca çalışmayla okul ile yerel toplum arasında çok ihtiyaç duyulan bir köprü kurulduğunu da eklemiştir. Ona göre sanayiciler ve çalışanları son derece işbirlikçi davranmışlar ve öğrencilerin çalışmasına ilgi göstermişlerdir. Çoğu, öğrencilere öğrenmek istedikleri bilgileri sağlamışlar, materyaller vermişler ve sergiye katılmışlardır. Büyükanne ve büyükbabalar eski yerleri ve olayları hatırlatmışlardır ve anılarının dinlenmesi ve paylaşılması oldukça heyecan verici

olarak algılanmıştır. Sonuç olarak ise çok başarılı ve olumlu sonuçlar doğuran bir çalışma ortaya konulduğu belirtilmiştir (Douch, 1967: 193-195).

Görüldüğü üzere örnek olarak verilen çalışmalar yerel tarih çalışmalarının ne şekillerde yapılabileceği, kullanılabilecek kaynak ve yöntemler ve izlenebilecek yollarla ilgili önemli fikirler vermekte ve öğrencilere kazandırdıkları açısından önem taşıdığını göstermektedir.

Bu tür çalışmalar Türkiye'deki okullarda neredeyse yok denilecek kadar az bir oranda gerçekleştirilmektedir. Sınırlı sayıdaki bu okullardan biri İzmir Amerikan Koleji'dir. Okulda öğrenime devam eden öğrenciler dönem içindeki tarih derslerinde aile tarihi projesi gerçekleştirmektedirler. Buna ek olarak da İzmir'de veya yakın çevresinde yer alan tarihsel alanlara geziler düzenlenmektedir. Bu tür etkinliklerin öğrencilerin tarih derslerine bakışını olumlu yönde etkileyeceğine inanılarak beklentilerin somut sonuçlara ulaştığını göstermek açısından çalışmada bu etkinlikleri değerlendirmenin uygun olacağı düşünülmüştür.

İzmir Amerikan Koleji'nde 2006-2007 eğitim-öğretim yılı güz döneminde yapılan aile tarihi projesi ve Alliano-Bergama gezisi etkinliklerini gözlemleme, belli noktalarda bunlara katılma ve sonucunda da bu çalışmaların sağladığı faydaları, yöneltilen sorulara yazılı olarak alınan yanıtlar yoluyla öğrenme fırsatı bulunmuştur. Çalışmanın bir sonraki bölümünde okulda yapılan bu çalışmalara, izlenilen yollara ve öğrencilerden alınan geri bildirimlere yer verilmektedir.

4.1.8. İzmir Amerikan Koleji Lise I. Sınıf Öğrencilerinin Aile Tarihi Projesi ve Bergama-Alliano Gezisi Sonrasında Tarih Dersiyle İlgili Düşüncelerinde Meydana Gelen Değişimleri Gösteren Tablolar ve Tabloların Yorumlanması

Bu bölümde aile tarihi ve gezi etkinlikleriyle ilgili öğrencilere yöneltilen sorulara (Bkz. EK-7) ilişkin alınan yanıtlar kategorilere ayrılarak tabloleştirilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 1

Ailenizin tarihini bir tarihçi gibi araştırıp keşfetmeye çalışmak size tarihle ilgili ne gibi fikirler verdi?

Öğrenci yanıtları	n	%
Tarihi yakınlarımdan öğrenmek merak uyandırıcı, ilginç ve etkileyici.	16	42.11
Yeni şeyler öğrendim, yaratıcı bir çalışma oldu, bilgiler kalıcı olacak.	14	36.84
Tarih beni içine çekti, kendimi bir tarihçi gibi hissettim.	6	15.79
Geçmiş ve bugün arasında yaşananların benzer ve farklı yönlerini görme fırsatı buldum.	5	13.16
Gereksiz ve zor bir proje.	2	5.26
TOPLAM	38	100.00

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde; kendilerine yöneltilen “Ailenizin tarihini bir tarihçi gibi araştırıp keşfetmeye çalışmak size tarihle ilgili ne gibi fikirler verdi?” sorusuna öğrencilerin %42.11’i tarihi yakınlarından öğrenmenin merak uyandırıcı, ilginç ve etkileyici olduğunu kapsayan yanıtlar vermiştir. Aynı soruya yanıt veren öğrencilerin %36.84’ü ise yeni bilgiler edindiğine, yaratıcı ve bilgilerin kalıcılığını sağlayacak bir çalışma olduğuna yönelik yanıtlar vermiştir. Öğrencilerin % 15.79’u çalışma sırasında tarihin kendilerini içine çektiğini ve kendilerini birer tarihçi gibi hissettiklerinden bahsederken %13.16’sı geçmiş ve bugün arasında yaşananların benzer ve farklı yönlerini görme fırsatı bulduklarını belirtmişleridir. %5.26’sı ise projeyi gereksiz ve zor bulduğunu belirtmiştir.

Görüldüğü üzere öğrencilerin büyük bir çoğunluğu proje hakkında olumlu görüş belirtmiştir. Projenin öğrencilerin tarih derslerine aktif katılımlarını sağladığı, bu nedenle de öğrencilerin derse yönelik ilgilerini arttırarak olumlu düşünceler geliştirmelerine katkı sağlamış olduğu söylenebilir.

Bu soru 60 öğrenciye yöneltilmiş olmasına rağmen yalnızca 38 öğrenci yanıt vermiştir. Çünkü aile tarihi proje yönergesi (Bkz. EK-8) öğretmenleri tarafından dağıtılmış ve gerekli bilgiler verilmiş olduğu halde, projenin teslim tarihinin dönem sonuna bırakılması sebebiyle bazı öğrencilerin henüz projeye ilgili çalışmaya başlamamış ve bu nedenle de bu soruya yanıt vermekten kaçınmış oldukları düşünülebilir.

Öğrencilerin Tablo 1’de yer alan soruya verdikleri yanıtlardan bazıları örnek olarak aşağıda sunulmuştur:

- “Bu proje “merak” ve “sorgulama” kavramlarını güçlendireceğinden “tarih” bilimi hakkında olumlu bir izlenime sahip olmamızı sağladı.”
- “Tarihin bana uzak olmadığını anladım.”
- “Adlandırmak, sıraya koymak, gruplandırmak çok zor. Tarihçilerin işi çok zor.”
- “Tarihin ezberden ibaret olmadığını duygusal bir yanı olduğunu fark ettim.”
- “Uzun süre ve istediğim şekilde araştırabildiğim için bilgiler kalıcı olacak.”
- “ Aile tarihi projesi, benim için tarih açısından çok büyük bir dönüm noktası oldu. Tarihin aslında çok uzak bir şey olmadığını, derste işlediğimiz konularda benim ailemden insanların olduğunu bilmek tarihe ilgimi arttırdı.”

• “Aile tarihi projesinin benim ilgimi çektiğini kesinlikle söyleyebilirim. Artık sadece ailemin neler yaşadığını öğrenmek için bile dersi dinleyebilirim.”

• “Bana bu kadar uzak şekilde anlatılan tarihin, bu denli yakınımdaya olduğunu fark ettim. Kendi ailemde yaşananları adeta bir tarihçi gibi araştırıp kendim özgün bir proje oluşturdum. Bu ödevin bize kazandırdıkları kaçınılmaz gerçekler. Ailemi daha yakından tanıdım. Belki de hiç sormayı düşünmediğim soruları sordum, yanıtlarını aldım.”

Tablo 2
Allianoi ve Bergama’ya düzenlenen gezi size tarihle ilgili neler düşündürdü?

Yanıtlar	n	%
Tarihi yakından görmek şaşırtıcı, merak uyandırıcı, ilginç ve etkileyiciydi.	23	38.33
Görerek öğrenmek öğrenilenleri somutlaştırdı ve kalıcı kıldı.	20	33.33
Türkiye’nin kültürel ve mimari zenginliğinin farkına vardım ve tarihi eserlere karşı duyarlılığım arttı.	15	25
Dersi sınıfta işlemek daha iyi, gezi yorucu oluyor.	2	3.33
TOPLAM	60	100.00

Tablo 2’ deki veriler incelendiğinde; öğrencilerin kendilerine yöneltilen “Allianoi ve Bergama’ya Düzenlenen Gezi Size Tarihle İlgili Neler Düşündürdü?” sorusuna öğrencilerin %38.33’ü tarihi yakından görmenin şaşırtıcı, merak uyandırıcı, ilginç ve etkileyici olduğuna yönelik yanıtlar vermiştir. %33.33’ü görerek öğrenmenin öğrenilenleri somutlaştırdığı ve kalıcı kıldığını belirtirken %25’i Türkiye’nin kültürel ve mimari zenginliklerinin farkına vararak tarihi eserlere karşı duyarlılıklarının arttığını belirtmiştir %3.33’lük bölümü ise dersi sınıfta işlemenin daha iyi gezininse yorucu olduğunu belirtmiştir.

İlk soruda olduğu gibi bu sorunun cevabında da öğrenciler tarihle ilgili olumlu düşünceler geliştirdiklerinden bahsetmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin bazıları gezi sırasında kendilerine bilgi veren rehberin anlatımından dolayı hoşnutsuzluklarını belirtmişler, kendi öğretmenlerinin anlatımını tercih ettiklerinden bahsetmişlerdir (Bkz. EK-9).

Öğrencilerin Tablo 2’de verdikleri yanıtlardan örnekler aşağıda görülebilir:

- “Tarihin zevkli bir ders olabileceğini fark ettim.”
- “Tarihi derste dinleyince, sanki bir hikaye gibi geliyor. Yani sanki kafadan atılan bir şeymiş gibi gerçek değilmiş gibi geliyor ama dün gittiğimiz yerlerde onları kanıtlı bir şekilde dinleyince, daha çok inanmama neden oldu.”
- “Tarihi çoğunlukla hayal ederiz. Çünkü tarih deneylerle öğrenilebilecek bir ders değil. Ama Bergama’ya giderek az da olsa o zamanı incelemiş olduk. Elim bir taşla değdiğinde binlerce yıl öncesine gitmiş gibi oldum.”
- “Bu gezi bana tarihin kesinlikle merak edilmesi ve öğrenilmesi gerektiğini düşündürdü çünkü yaşanan kültürleri, önemli olayları öğrenmek bizi daha duyarlı bireyler haline getirir diye düşünüyorum.”
- “... Bence tarih sadece kitaplardan öğrenilmemelidir. Böyle geziler gözümde canlandırmama yardım ettiği için kitapta okuduğum bilgilerden daha çok eğitici olduğunu düşünüyorum.”

Tablo 3
Aile Tarihi Projesi ve Gezi Gibi Etkinlikler Yardımıyla İşlenen Tarih Dersinin Sınıfta Sadece Öğretmenin Anlatımı Yoluyla İşlenen Tarih Dersine Göre Size Kazandırdıkları Açısından Farkları Nelerdir?

Öğrenci Yanıtları	n	%
Öğrenilen bilgilerin aklımda kalmasını sağladı ve dersi etkileyici hale getirdi.	18	33.97
Bu etkinlikler dersi somutlaştırdığı için öğrenmem kolaylaştı.	17	32.08
Dersin daha ilginç ve eğlenceli hale gelmesini sağladı.	15	28.30
İkisi arasında bir fark göremiyorum.	3	5.67
TOPLAM	53	100.00

Tablo 3’deki verilere baktığımızda; kendilerine yöneltilen “Aile Tarihi ve Gezi Gibi Etkinlikler Yardımıyla İşlenen Tarih Dersinin Sınıfta Sadece Öğretmenin Anlatımı Yoluyla İşlenen Tarih Dersine Göre Size Kazandırdıkları Açısından Farkları Nelerdir?” sorusuna öğrencilerin % 33.97’si bu etkinlikler sayesinde öğrendikleri bilgilerin akıllarında kaldığını ve dersin de daha etkileyici hale geldiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %32.08’i ise bu etkinliklerin tarih dersini daha somut hale getirdiğinden, bu nedenle de öğrenmenin kolaylaştığından bahsetmişlerdir. % 28.30’u oluşturan öğrenci grubu ise etkinlikler dahil edilerek işlenen dersin daha ilginç ve eğlenceli hale geldiğinden söz etmiş, geriye kalan %5.67’lik grup ise bu iki ders işleme şeklinin kendilerine kazandırdıkları arasında bir fark göremediklerini belirtmişlerdir.

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin büyük çoğunluğu bu tür etkinliklerin dersin işleniş ile ilgili olumlu sonuçları olduğunu içeren yanıtlar vermişlerdir. Öğrencilerin yanıtlarından bazı örnekler şöyledir:

- “Bana kalırsa ikisi arasında dağlar kadar fark var. Sadece öğretmenin anlatımıyla işlenen dersler yetersiz. Fakat aile tarihi projesi veya gezi ile bizzat kendimiz, kendi tarihimize şahit olduk. Hem öğrenimimiz açısından hem de kültürümüz açısından çok etkileyici, öğretici ve akılda kalıcı oldu.”

- “Sözcüklerden daha fazla artık tarih. Çünkü gördüğümüz yerler, aile büyüklerimizden dinlediklerimiz daha gerçek bir boyut kazandırdı ona.”

- “Tarih bilimine karşı daha önce çok fazla ilgim yoktu...İyi notlar alabiliyordum ama özel bir ilgi değildi bu...Bu yıl tarih dersi en sevdiğim derslerden biri haline geldi.”

- “Akılda kalıcılık artıyor. Örneğin olayları sadece kağıt üzerinde görmektense, gerçekten olduklarını fark edip hayal edebilmek derse olan ilgiyi artırıyor.”

- “Öğretmenin anlattıklarını unutuyorum. Sadece sınavlardan önce ezberliyorum ama sonra yine unutuluyor. Geçen senelerde tarihte ne işlediniz? diye sorsalar bir şey hatırlamam mesela. Ama gezi yardımıyla aklımda ezberlenmesi gereken bir masal olmaktan çıkıyor ve daha somut bir hale geliyor.”

- “Bireysel öğrenme ve gözlem gücümüzü geliştirdi. Olaylar arasında ilişki kurmayı öğrendik, tarih bilincimiz gelişti.”

- “Tabî ki bir yeri kitaptan duyarak öğrenmekle gezerek öğrenmek arasındaki en büyük fark yaşanmışlıktır ki bu işlenen konuyu, söylenenleri, yerleri, insanları kalıcı kılar.”

- “ Anlatılanlar hayal olmaktan çıkar. Beynimizde resimlenerek daha kalıcı hale gelir. Yaptığımız aile tarihi projesi ise bizim için büyük bir şanstı bence. İlk önce ne kadar saçma gelse de sonradan onu elimize aldığımızda ne kadar değerli olduğunu anladım. Bir anlamda biz de tarihin içine girmiş bulunduk, kendimiz araştırarak yaptığımız için kesinlikle daha öğretici ve kalıcıydı.”

- “Bu iki etkinlikte bize kendimizin olayları araştırması ve öğrenmesi için ortam sağlıyor açıkçası bize tarihi sevmemizde yardımcı oluyor.”

- “Aile tarihi projesi çok güzel bir projeydi yani ailemizin nereye dayandığını görmüş olduk ve o sırada yaşanan tarih olaylarını çok iyi öğrenmiş oldum. Çünkü canlı yani yaşayan bir kaynaktan aldım bilgileri ve bu olayların sadece tarih kitaplarında değil, kendi ailem tarafından da yaşandığını görmüş oldum. Gezilerde de olayların yaşandığı yerleri görmek öğrenmemizi kolaylaştırdı.”

Tablo 4
Sizce tarih dersinde bu tür etkinliklere yer verilmesinin olumsuz yanları nelerdir?

Öğrenci Yanıtları	n	%
Hiçbir olumsuz yanı yoktur.	45	86.53
Sınıf dışında olmak konsantrasyonumu dağıttı.	4	7.69
Bu etkinlikler zor ve yorucu.	3	5.77
TOPLAM	52	100.00

Tablo 4’deki veriler incelendiğinde; cevaplamaları istenen “Sizce tarih dersinde bu tür etkinliklere yer verilmesinin olumsuz yanları nelerdir?” sorusuna öğrencilerin % 86.53’ü her hangi bir olumsuz yön görmediklerini belirten yanıtlar vermişlerdir. % 7.69’u sınıf dışında gerçekleşen etkinliklerin konsantrasyonlarını dağıttığını, %5.77’si ise bu etkinlikleri zor ve yorucu bulduklarını söylemişlerdir.

Bu soruya verilen yanıtlardan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin oldukça büyük bir çoğunluğu bu tür etkinliklerin olumsuz bir yönü olmadığını belirtmekle beraber bir kısmı etkinlikleri dikkat dağıtıcı, zor ve yorucu olarak tanımlamıştır. Gezi sırasında da öğrencilerin bir kısmının rehberin anlatımına konsantre olamadığı ve rehberi dinleme konusundaki isteksizlikleri gözlemlenmiştir. Sınıf ortamı dışında öğrencilerin dikkatini dağıtabilecek uyaranların varlığı ve çevre değişikliğinin buna neden olmuş olduğu söylenebilir ancak anlatımın dersin öğretmeni tarafından gerçekleştirilmesi durumunda disiplinin daha kolay sağlanması ve etkinliğin daha verimli sonuçlanması beklenebilir. Aile tarihi projesi konusunda da benzer bir problem ortaya çıkması muhtemeldir. Bu konuda da öğrencilere proje konusunda gerekli bilgi ve motivasyon sağlandığı takdirde sorunun giderileceği düşünülebilir.

Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlardan bazıları şöyledir:

- “Bence olumsuz yanı yok, aksine bu şekilde öğrendiklerimiz daha kalıcı olur.”
- “Bence rehber daha etkili ve ilginç şekilde anlatırsa herkes daha iyi dinler”
- “Yorulmamız dışında hiçbir olumsuzluğu bulunmuyor.”
- “Olumsuz yanı bu etkinliklerin her zaman olmaması.”
- “Bence olumsuz yanı yoktur. Bu etkinliklerin sayısı arttırılmalı. Farkındalığımızın artması, tarihi araştırmak ve yerinde görmek formüllerden daha önemli, hayatta daha gereklidir.”

Tablo 5

Siz tarih öğretmeni olsaydınız derslerinizi nasıl işlerdiniz ve derste aile tarihi Projesi ve gezi dışında ne tür etkinliklere yer verirdiniz?

Öğrenci Yanıtları	n	%
Tarihi film ve belgeseller izletirdim.	17	29.82
Daha büyük çaplı ve daha sık gezi düzenlerdim.	16	28.08
Derste canlandırmalar yapardım.	11	19.29
Konuyla ilgili görsel malzemeleri derse getirirdim.	7	12.29
Öğrencilerimi müzelere götürürdüm.	3	5.26
Öğrencilerimin arkeolojik kazılara katılmalarını sağlardım.	3	5.26
TOPLAM	57	100.00

Tablo 5’deki veriler incelendiğinde öğrencilere yöneltilen “Siz tarih öğretmeni olsaydınız derslerinizi nasıl işlerdiniz ve derste aile tarihi ve gezi dışında ne tür etkinliklere yer verirdiniz?” sorusuna % 29.82’si tarihi film ve belgeseller

izletebileceğini, % 28.08'i daha kapsamlı ve daha sık gezi düzenleyebileceğini söylemiştir. Öğrencilerin % 19.29'u derste canlandırmalara yer verebileceğinden söz ederken, %12.29'u ise işlenecek konuyla ilgili malzemeleri derse getireceğini belirtmiş, %5.26'sı öğrencileri müzelere götüreceğinden, diğer %5.26'sı ise öğrencilerin arkeolojik kazılara katılmasını sağlayacağından bahsetmiştir.

Öğrencilerin bu görüşlerini yansıttıkları yanıtlardan bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

- “Bu etkinliklerin yanında öğrencilerime çok sıkıcı ve ağır olmayan tarihsel filmler izletirdim. Her fırsatta onlarla müze gezdim. Bir yerin tarihini işlerken aile tarihi projesi gibi proje yaptırırdım. Bir sokağın, eski bir hamamın tarihi...”

- “Biz öğrenciler uzun süre tahtada bir öğretmeni dinleyemeyiz. Hele ki bu öğretmen 40 dk. Boyunca dersi uzun uzun anlatırsa bize cehennem gibi geliyor. Ben olsam mimiklerle, hikayelerle, dergilerle dersi renklendirmeye çalışırdım. Görerek öğrenmek, bir insanın öğrenimi için çok önemlidir. Tarihi yerlere gitmek, müzelere gitmek, kazılara katılmak, öğrencilere araştırma ödevleri vermek ...Bu her öğrencinin ilgisini çeker.”

- “Elimde bir şans olsa öğrencileri konulara göre o konuların geçtiği yerlere götürürdüm. Kendilerini o dönemde hissetmeleri için elimden geleni yapardım.”

- “Dersi eğlenceli hale getirmek ve öğrencilerin ilgisini çekmek için klasik anlatım yolunun dışına çıkardım. Gezileri daha çok yapardım ki somutlaşan bilgiler daha akılda kalıcı olur.”

- “Sıkıcı bir şekilde anlatarak değil, uygulayarak, gezilerle pekiştirerek, yeri gelince önemli olayları canlandırarak anlatırdım.”

- “ Dönem boyunca 2-3 proje verirdim ve bunları sınıf önünde sunmalarını isterdim. Ayrıca harita gibi konu ile ilgili eşyaları gösterir konuyu öyle işlerdim.”

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmayla yerel tarihin ne olduğu, tarihçesi, teması, kaynakları ve yerel tarihin en önemli araştırma yöntemlerinden biri olan sözlü tarihle ilgili bilgiler ortaya konmuş, yerel tarihin yararları ve derse ne şekilde dahil edilebileceği örnekler yoluyla tespit edilmiş ve yerel tarihin eleştirildiği bazı noktalara yer verilmiştir.

Ayrıca yerel tarihin tarih eğitimine sağladığı katkılar gerçekleştirilen aile tarihi projesi ve gezi etkinliklerinin ardından öğrencilerin görüşleri alınarak örneklenmiştir. Böylece tarih dersleri dahilinde gerçekleştirilen ve yerelliği içeren çalışmaların öğrencilerin derse yönelik bakış açılarında ne gibi olumlu değişiklikler meydana getirdiği ortaya konulmuştur.

Kendilerine yöneltilen “Ailenizin tarihini bir tarihçi gibi araştırıp keşfetmeye çalışmak size tarihle ilgili ne gibi fikirler verdi?” sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtlar, bu çalışmanın sonucunda dersle ilgili kalıcı bilgiler edindiklerini, kendilerini birer tarihçi gibi hissettiklerini, geçmiş ve bugün arasındaki farklılıkları karşılaştırma fırsatı bulduklarını ve bu çalışmayı ilginç ve etkileyici bulduklarını ortaya koymuştur.

“Allianoi ve Bergama düzenlenen gezi size tarihle ilgili neler düşündürdü?” sorusuna verilen yanıtlar ise tarihin kendilerine yakın hale geldiğini, derste edindikleri bilgilerin zihinlerinde somutlaştığını, kültürel zenginliklerimize karşı ise daha duyarlı hale geldiklerini göstermiştir.

“Aile Tarihi Projesi ve Gezi Gibi Etkinlikler Yardımıyla İşlenen Tarih Dersinin Sınıfta Sadece Öğretmenin Anlatımı Yoluyla İşlenen Tarih Dersine Göre Size Kazandırdıkları Açısından Farkları Nelerdir?” sorusuna alınan yanıtlarda

öğrenciler bu etkinlikler yardımıyla işlenen derslerin daha etkileyici ve öğrenilenlerin de daha gözle görülür hale geldiğini, derse yönelik ilgilerinin aktiviteler olmaksızın işlenen derslerdeki nazarı arttığını belirtmişlerdir.

“Sizce tarih dersinde bu tür etkinliklere yer verilmesinin olumsuz yanları nelerdir?” sorusunun yanıtları ise öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun herhangi bir olumsuz taraf göremediklerini ortaya koymuştur.

“Siz tarih öğretmeni olsaydınız derslerinizi nasıl işlerdiniz ve derste aile tarihi ve gezi dışında ne tür etkinliklere yer verirdiniz?” sorusu ise öğrencilerin bu tür etkinliklerden olumlu kazanımlar edinmelerine bağlı olarak derste uygulanacak farklı aktiviteler konusunda yaratıcı fikirler ortaya koyduklarını göstermiştir.

5.2. ÖNERİLER

1. Yerel tarihin tarih eğitimi açısından önemli getirileri bulunmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin derse karşı olumlu düşünceler geliştirmesi konusunda da anahtar olarak görülebilir. Bu nedenle tarih derslerinde yerelliğe yer veren aktiviteler uygulanabilir.

2. İşlenen konuların öğrencilerin zihinlerinde somutlaşmasını sağlayan geziler, derste işlenen konularla bağlantılı olarak sıklıkla gerçekleştirilebilir.

3. Öğrenciler kendilerine yakın olanın tarihine ilgi duyduğuna göre yaşadıkları semt, mahalle, sokak, bir yapı veya benzeri mekanları tarihsel açıdan araştırıp inceleyebilir, sözlü tarih yöntemini kullanarak araştırmalarına farklı bir boyut kazandırabilirler.

4. Derslere görselliğin katılması öğrenmeyi kolaylaştıracağından öğrenciler müzelere götürülebilir.

5. Tarih öğretmenlerine derslerinde bu tür aktivitelerin sağlayacağı katkıları ve bu konuda neler yapabileceklerini göstermeye yönelik hizmet içi eğitimler ve seminerler verilebilir.

6. Ders kitaplarında yaşanan yöreye özgü bölümlere yer verilebilir.

5.3. KAYNAKÇA

Adıyeke, N. (2000). Anadolu Osmanlı Ölçeğinde Yerel Tarih Yazımında Kuramların Değişimi: Merkez-Çevreden Çevreselleşmeye, Çevreselleşmeden Globalleşmeye. Bulunduğu Eser: **Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar: Küreselleşme ve Yerelleşme**. (Haz. Zeynel Abidin Kızılyaprak), s.248-260. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Akşin, S. (1998). Tarih Öğretimimizde Temel Paradigma Sorunu. Bulunduğu Eser: **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**. (Haz. Salih Özbaran), s. 67-74. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

Aktekin, S. (2001). İngiliz Tarih Eğitiminde Yerel Tarihin Yeri. Bulunduğu Eser: **Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi**. (Ed. Funda Çelebi), s. 205-212. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Allen, B. and Lynwood, M. (1991). **From Memory to History: Using Oral Sources in Local Historical Research**. Jackson: University of Mississippi Press.

Aslan, E. (2000). Yerel Tarihin Tanımı, Gelişimi ve Değeri. Bulunduğu Eser: **Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar: Küreselleşme ve Yerelleşme**. (Haz. Zeynel Abidin Kızılyaprak), s.195-204. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Aslan, E. (2005). Türkiye’de Tarih Eğitiminin Sorunları. **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 18. (2005).

Atauz, A. (2001). Yerel Tarih Çalışmaları ve Şehircilik Arasındaki İlişkiler. Bulunduğu Eser: **Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi**. (Ed. Funda Çelebi), s.121-125. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Avrupa Konseyi Değişime Çağırıyor. (2002). (Çev. Eda Cerrahoğlu), **Toplumsal Tarih**. Sayı 100. (Nisan 2002).

Bademli, R. R. (1986). Türkiye’de Kentsel Araştırmaların Gelişimi: 1974-1984. Bulunduğu Eser: **Türkiye’de Sosyal Bilim Araştırmalarının Gelişimi**. (Der. Sevil Atauz), s. 295-309. Ankara: Türk Sosyal Bilimler Derneği.

Bage, G. (1999). **Narrative Matters: Teaching and Learning History Through Story**. London: Falmer Press.

Barlas, S. (2000). Tartışma: Türkiye’de Tarih Eğitiminin Nitelikçe Daha İyi Duruma Getirilmesinde Basın-Yayın Dünyasının, Özel Sektörün, Sivil Toplum Kuruluşlarının ve Devletin Roller. Bulunduğu Eser: **Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması**. s.130-132. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Baycık, O. (2001). Orta Dereceli Okullarda Yöresel Tarih ile İlgili Neler Yapılabilir?. Bulunduğu Eser: **Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi**. (Ed. Funda Çelebi), s.194-199. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Beem, R. R. (1994). Using Local History in the Secondary School Social Studies Curriculum. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Illinois State University.

Belge, M. (2001). Panel: Yerel Tarih Çalışmalarının Kentlerin Bugünleri ve Gelecekleriyle İlişkilendirilmesi. Bulunduğu Eser: **Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi**. (Ed. Funda Çelebi), s.113-120. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Black, L. (2003). Tarih Öğretim ve Öğreniminde Yöntem Sorunları. Bulunduğu Eser: **Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar**. (Haz. Oya Köymen), s.28-33. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Burke, P. (2002). **Fransız Tarih Devrimi: Annales Okulu**. (Çev.Mehmet Küçük), Ankara: Doğu-Batı Yayınları.

Burke, P. (2005). **Tarih ve Toplumsal Kuram**. (Çev. Mete Tunçay), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Calkin, H. L. (1942). Local History: A Means of Better Understanding United States History. **The School Review**. Sayı 50. (January 1942).

Carr, E. H. (1996). **Tarih Nedir?**. İstanbul: İletişim Yayınları.

Counce, S. (2001). **Sözlü Tarih ve Yerel Tarihçi**. (Çev. Bilmez Bülent Can, Alper Yalçınkaya), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Cooper, H. (2005). **History in Early Years**. London: Routledge Falmer.

Copeaux, E. (2003). Türkiye’de 1931-1993 Arasında Tarih Ders Kitapları. Bulunduğu Eser: **Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar**. (Haz. Oya Köymen), s.107-113. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Çelebi, F. (2001). Kent - Sivil Girişim – Yerel Tarih Ekseninde Yerel Tarih Grupları Projesi. Bulunduğu Eser: **Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi**. (Ed. Funda Çelebi), s.4-9. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Çetintaş, Y. (2002). Farklı Bir Tarih Dersi. **Toplumsal Tarih**. Sayı 100. (Nisan 2002).

Danacıoğlu, E. (2001a). **Geçmişin İzleri: Yanıbaşımızdaki Tarih İçin Bir Kılavuz**. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Danacıoğlu, E. (2001b). Yerel Tarih Çalışmalarında Kaynak Kullanımı. Bulunduğu Eser: **Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi**. (Ed. Funda Çelebi), s.172-178. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Danışman, G. (2000). Yerel Tarihin Gücü: Arnavutköy Semt Girişimi'nin 3. Boğaz Köprüsü Projesi'ne Yerel Tarih ile Karşı Koyuşu. Bulunduğu Eser: **Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar: Küreselleşme ve Yerelleşme**. (Haz. Zeynel Abidin Kızılyaprak), s.115-124. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Demirel, O. N. (2000). Tartışma: Türkiye'de Tarih Eğitiminin Nitelikçe Daha İyi Bir Duruma Getirilmesinde Basın-Yayın Dünyasının, Özel Sektörün, Sivil Toplum Kuruluşlarının ve Devletin Roller. Bulunduğu Eser: **Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması**. s.125. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Dilek, D. (2002). **Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Douch, R. (1967). **Local History and the Teacher**. London: Routledge and Kegan.

Dört Yerel Tarih Grubu, Dört Proje Deneyimi (2001). Bulunduğu Eser: **Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi**. (Ed. Funda Çelebi), s.45-58. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Durakbaşı, A. (2001). Tarih Yazımının Yeni Olanakları, Aile Tarihi ve Yerel Tarih. Bulunduğu Eser: **Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih**

Grupları Deneyimi. (Ed. Funda Çelebi), s. 156-171. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Durant, W. and A. (1998). **Tarihten Alınacak Dersler.** (Çev. Nejat Muallimoğlu), İstanbul: Avcıol Basım Yayın.

Ercan, Y. (2000). Tartışma: Türkiye’de Tarih Eğitiminin Nitelikçe Daha İyi Duruma Getirilmesinde Basın-Yayın Dünyasının, Özel Sektörün, Sivil Toplum Kuruluşlarının ve Devletin Roller. Bulunduğu Eser: **Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması.** s.121-122. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Eren, N. (2000). Tartışma: Avrupa’da ve Türkiye’de Son Onyıllarda Tarih Eğitimi ve Ders Kitaplarının İyileştirilmesi Çabaları. Bulunduğu Eser: **Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması.** s. 87-90. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Ergenç, Ö. (2000). Tartışma: Türkiye’de Tarih Eğitiminin Nitelikçe Daha İyi Duruma Getirilmesinde Basın-Yayın Dünyasının, Özel Sektörün, Sivil Toplum Kuruluşlarının ve Devletin Roller. Bulunduğu Eser: **Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması.** s.122. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Erpulat, D. (2003). Tarih Eğitiminin İyileştirilmesi Çalışmaları. Bulunduğu Eser: **Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar.** s.123-136. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Ersanlı, B. (2002). Zihinsel Sınır Güvenliği. **Toplumsal Tarih.** Sayı 100. (Nisan 2002).

Erten, İ. (2001). Panel: Yerel Tarih Çalışmalarının Kentlerin Bugünleri ve Gelecekleri İle İlişkilendirilmesi. Bulunduğu Eser: **Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil**

Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi. (Ed. Funda Çelebi), s.145-146. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Evans, R. (1999). **Tarihin Savunusu.** (Çev. Uygur Kocabaşoğlu), Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Gökdemir, O. (2000). Küreselleşme Bağlamında Türkiye’de Cumhuriyet Tarihi Yazıcılığının Sorunları. Bulunduğu Eser: **Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar: Küreselleşme ve Yerelleşme.** (Haz. Zeynel Abidin Kızılyaprak), s.205-213. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Heater, S. ve Smith, J. ve Tranter, J. (2001). Finding Voices in the Past: Exploring Identity Through the Biography of a House. **Teaching History.** Sayı 102. (February, 2001).

Hobsbawm, E. (1999). **Tarih Üzerine.** (Çev. Osman Akınhay), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Hoodles, P. (1998). **History and English in the Primary School.** London: Routledge Falmer.

Hoskins, W.G. (1984). **Local History in England.** New York: Addison Wesley Longman Limited.

Iggers, G.G. (2003). **Bilimsel Nesnellikten Postmodernizme Yirminci Yüzyılda Tarih Yazımı.** (Çev. Gül Çağalı Güven), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

İlyasoğlu, A. (2001). Yerel Tarih Gruplarıyla Tanışırken: Konular, Sorunlar. Bulunduğu Eser: **Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi.** (Ed. Funda Çelebi), s.37-42. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

İstanbul Semt Girişimleri ve Yerel Tarih Çalışmaları. (2001). Bulunduğu Eser: **Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi**. (Ed. Funda Çelebi), s.29-36. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Kahyaoğlu, D. (2002). Tarih Eğitiminde Ayrıntılar ve Nuh'un Gemisi. **Toplumsal Tarih**. Sayı 100. (Nisan 2002).

Kaptan, S. (1989). **Bilimsel Araştırma ve Gözlem Teknikleri**. Ankara: Tekışık A.Ş. Veb. Ofset Tesisleri.

Kaya, H. (2002). Osmanlı'dan Cumhuriyete Tarih Dersi Müfredatı. **Toplumsal Tarih**. Sayı 100. (Nisan 2002).

Keleş, R. (1986). 1951-1960 Yıllarında Kent Araştırmaları. Bulunduğu Eser: **Türkiye'de Sosyal Bilim Araştırmalarının Gelişimi**. (Der.Sevil Atauz), s. 269-282. Ankara: Türk Sosyal Bilimler Derneği.

Kitchen, R. (2001) İngiltere'de Yerel Tarih Grupları. Bulunduğu Eser: **Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi**. (Ed. Funda Çelebi), s.147-155. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Kocabaşoğlu, U. (2000). Tartışma: Türkiye'de Tarih Eğitiminin Nitelikçe Daha İyi Bir Duruma Getirilmesinde Basın-Yayın Dünyasının, Özel Sektörün, Sivil Toplum Kuruluşlarının ve Devletin Roller. Bulunduğu Eser: **Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması**. s.128-129. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Konca, M. (2001). Tarih Dostu Yapılanması. Bulunduğu Eser: **Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi**. (Ed. Funda Çelebi), s.72-74. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Koullapis, L.G. (1998). Türkiye’de Tarih Ders Kitapları ve Unesco’nun Önerileri. Bulunduğu Eser: **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**. (Haz. Salih Özbaran) s. 283-292. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

Leeuw, J. V. D. (2003). Tarih Öğretimi Üzerine Bazı Düşünceler. Bulunduğu Eser: **Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar**. (Haz. Oya Köymen), s.60-71. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Litchman, A. J. and French, V. (1978). **Historians and the Living Past: The Theory and Practice of Historical Study**. Illinois: Harlan Davidson.

Madran, B. (2001). Bir Kente Sahip Çıkmak İçin Sergiler ve Müzeler. Bulunduğu Eser: **Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi**. (Ed. Funda Çelebi), s.58-71. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Martal, A. (2000). Yerel Tarih Yazımında Kaynak Kullanımına İlişkin Sorunlar. Bulunduğu Eser: **Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar: Küreselleşme ve Yerelleşme**. (Haz. Zeynel Abidin Kızılyaprak), s. 248-259. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Mattalucci, C. (2000). Misyonerlerin Yöntemleri ve Yerel Tarih Yazımı. Bulunduğu Eser: **Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar: Küreselleşme ve Yerelleşme**. (Haz. Zeynel Abidin Kızılyaprak), s.83-91. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

McKellar, I. (2003). Neden Tarih Öğretiyoruz?. Bulunduğu Eser: **Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar**. (Haz. Oya Köymen), s. 72-81. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Metcalf, F.D. & Downey, M.T. (1984). Using Local History in the Classroom. **Journal of Interdisciplinary History**. Cilt.14, Sayı. 3. (Winter 1984).

Mısırlıoğlu, İ. (2001). Yerel Tarih Grupları Kültür Turları. Bulunduğu Eser: **Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi**. (Ed. Funda Çelebi), s. 75-79. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Milas, H. (2002). Ders Kitaplarında “öteki”: Türkiye ve Yunanistan. **Toplumsal Tarih**. Sayı 100. (Nisan 2002).

Neumann, C. K. (2001). Panel: Yerel Tarih Çalışmalarının Kentlerin Bugünleri ve Gelecekleriyle İlişkilendirilmesi. Bulunduğu Eser: **Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi**. (Ed. Funda Çelebi), s.105-113. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Ölmez, Y. (2005). Tarih Dersleri Daha Sevimli ve Verimli Olabilir mi?. **Öğretmen Dünyası**. Sayı 306. (Haziran 2005).

Özalp, O. (2000). İlköğretim Okulları ve Liselerde Tarih Eğitimi. Bulunduğu Eser: **Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması**. s.4-7. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Özbaran, S. (1992). **Tarih ve Öğretimi**. İstanbul: Cem Yayınevi.

Özbaran, S. (1998). Neden ve Nasıl Tarih?. Bulunduğu Eser: **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**. (Haz. Salih Özbaran), s. 25-34. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

Özbaran, S. (2002). Tarih Öğretiminin Güncel Sorunları. **Toplumsal Tarih**. Sayı 100. (Nisan 2002).

Özbaran, S. (2005). **Tarih, Tarihçi ve Toplum**. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Öztürk, M. (2000). Tartışma: Avrupa’da ve Türkiye’de Son Onyıllarda Tarih Eğitimi ve Ders Kitaplarının İyileştirilmesi Çabaları. Bulunduğu Eser: **Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması**. s.90-93. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Öztürk, M. (2001). Sihirli Aynayı Kırma: Yeni başımızdaki Tarih ve Öğretmenler. Bulunduğu Eser: **Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi**. (Ed. Funda Çelebi), s.199-205. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Öztürk, M. (2002a). Halil Berktaş ile Söyleşi: Tarih Eğitimi ve Ders Kitapları. **Toplumsal Tarih**. Sayı 100. (Nisan 2002).

Öztürk, M. (2002b). İlber Ortaylı İle İhtisas Komisyonu Üzerine Söyleşi: “Dengeli Bir Bileşim”. **Toplumsal Tarih**. Sayı 100. (Nisan 2002).

Öztürk, M. (2003). Türkiye’de Tarih Eğitiminin Temel Sorunları. Bulunduğu Eser: **Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar**. (Haz. Oya Köymen), s.142-152. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Paksoy, A. (1997). **Tarihin Talihsizliği: Tarih Öğretimi ve Öneriler**. Ankara: Ürün Yayınları.

Paksoy, A. (2005). Küreselciliğin Tarih Kitapları. **Öğretmen Dünyası**. Sayı 306. (Haziran 2005).

Paykoç, F. (2000). Tartışma: Türkiye’de Tarih Eğitiminin Nitelikçe Daha İyi Duruma Getirilmesinde Basın-Yayın Dünyasının, Özel Sektörün, Sivil Toplum Kuruluşlarının ve Devletin Roller. Bulunduğu Eser: **Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması**. s.125-128. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Pritchard, P. C. (1998). When History Speaks, Can the Heart Listen: Affective Responses of Emotionally Disturbed Adolescent Males to a Local History Project. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Clemson University.

Rogers, S. C. (1992). When the Shoe Fits: Census Data, Oral History, and Stem Families in Southwest France. **Historical Methods**. Cilt 25. (Winter 1992).

Ruggles, S. (1990). Family Demography and Family History. **Historical Methods**. Cilt 23. Sayı 1. (Winter 1990).

Sakaoğlu, N. (2002). Yanlışıları Öğretiyoruz. **Toplumsal Tarih**. Sayı 100. (Nisan 2002).

Sarıhan, Z. (2005). Avrupa Birliği'ni Sevdirmenin Tarihi. **Öğretmen Dünyası**. Sayı 306. (Haziran 2005).

Silier, O. (2000a). Avrupa'da ve Türkiye'de Son Onyıllarda Tarih Eğitimi ve Ders Kitaplarının İyileştirilmesi Çabaları: Tartışma. Bulunduğu Eser: **Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması**. s.79-87. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Silier, O. (2000b). Avrupa'da ve Türkiye'de Son Onyıllarda Tarih Eğitimi ve Ders Kitaplarının İyileştirilmesi Çabaları: Tartışma. Bulunduğu Eser: **Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması**. s.113-115. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Silier, O. (2000c). Tartışma: Türkiye'de Tarih Eğitiminin Nitelikçe Daha İyi Duruma Getirilmesinde Basın-Yayın Dünyasının, Özel Sektörün, Sivil Toplum Kuruluşlarının ve Devletin Roller. Bulunduğu Eser: **Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması**. s.118-119. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Silier, O. (2001). Yerel Tarih Gruplarının Sürdürülebilirliği ve Gelişme Olanakları. Bulunduğu Eser: **Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi**. (Ed. Funda Çelebi), s. 83-86. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Silier, O. (2003). Açılış Konuşması. Bulunduğu Eser: **Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar**. (Haz. Oya Köymen), s.1-27. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Somersan, S. (1998). Sözlü Tarih, Araştırmacılık ve Tarih Yazımına Katılım. Bulunduğu Eser: **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**. (Haz. Salih Özbaran), s. 381-392. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

Stradling, R. (2002). Hassas Konular Nasıl Öğretilmeli?. **Toplumsal Tarih**. Sayı 100. (Nisan 2002).

Stradling, R. (2003). **20.Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli**. (Çev. Ayfer Ünal), İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Şahbudak Taş, E. (2001). Yerel Tarih Çalışmaları ve Tarih Eğitimi. Bulunduğu Eser: **Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi**. (Ed. Funda Çelebi), s.189-194. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Şenyapılı, T. (1986). 1960-1970 Yılları Arasında Kent Planlama Araştırmalarının Gelişimi. Bulunduğu Eser: **Türkiye’de Sosyal Bilim Araştırmalarının Gelişimi**. (Der. Sevil Atauz), s. 283- 294. Ankara: Türk Sosyal Bilimler Derneği.

Taner, Ö. (2002). Bu Pasta Bol Kremalı!. **Toplumsal Tarih**. Sayı 100. (Nisan 2002).

Tarih Vakfı: Tarih Eğitiminde Yeni Bir Modele İhtiyacımız Var!.
Toplumsal Tarih. Sayı 100. (Nisan 2002).

Tekeli, İ. (1986). Türkiye’de 19. Yüz Yıl Ortalarından 1950’ye kadar Kentsel Araştırmanın Gelişimi. Bulunduğu Eser: **Türkiye’de Sosyal Bilim Araştırmalarının Gelişimi.** (Der.Sevil Atauz), s.239-268. Ankara: Türk Sosyal Bilimler Derneği.

Tekeli, İ. (1998). **Tarih Bilinci ve Gençlik: Karşılaştırmalı Avrupa ve Türkiye Araştırması.** İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Tekeli, İ. (2000a). Tarih Yazımında Gündelik Yaşam Tarihçiliğinin Kavramsal Çerçevesi Nasıl Genişletilebilir?. Bulunduğu Eser: **Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar: Küreselleşme ve Yerelleşme.** (Haz. Zeynel Abidin Kızılyaprak), s. 42-60. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Tekeli, İ. (2000b). Tartışma: Türkiye’de Tarih Eğitiminin Nitelikçe Daha İyi Duruma Getirilmesinde Basın-Yayın Dünyasının, Özel Sektörün, Sivil Toplum Kuruluşlarının ve Devletin Rollerini. s.123-125. Bulunduğu Eser: **Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması.** İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Tekeli, İ. (2001). “Yerel” Kavramı Üzerine Bazı Yorumlar. Bulunduğu Eser: **Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi.** (Ed. Funda Çelebi), s.186-188. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Thompson, P. (1999). **Geçmişin Sesi: Sözlü Tarih.** (Çev. Şehnaz Layıkel), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Timuçin, A. (1998). Doğru Bilinç Oluşturmada Tarih Eğitiminin Önemi. Bulunduğu Eser: **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları.** (Haz. Salih Özbaran), s.59-66. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

Tokgöz, E. (2001). Ünye Hayalleri. Bulunduğu Eser: **Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi**. (Ed. Funda Çelebi), s.130-132. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Tosh, J. (2005). **Tarihin Peşinde**. (Çev. Özden Arıkan), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Tunçay, M. (1998). Tarih Öğretiminin İyileştirilmesine Yönelik Düşünceler. Bulunduğu Eser: **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**. (Haz. Salih Özbaran), s.55-58. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

Tülüveli, G. (2000). Mikrotarihçilik ve Kaynak Kullanımı Problemi. Bulunduğu Eser: **Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar: Küreselleşme ve Yerelleşme**. (Haz. Zeynel Abidin Kızılyaprak), s.271-281. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Williams, M. A. (2002). **Researching Local History**. New York: Addison Wesley Longman Limited.

Yakarçelik, T. (2002). Bu Kitaplarla Bile... **Toplumsal Tarih**. Sayı 100. (Nisan 2002).

Yeni İletişim Kurulan Gruplar/Sivil Girişimler. (2001). Bulunduğu Eser: **Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi**. (Ed. Funda Çelebi), s. 23-28. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Yerel Tarih Grupları. (2001). Bulunduğu Eser: **Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim: Yerel Tarih Grupları Deneyimi**. (Ed. Funda Çelebi), s.10-22. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Yıldırım, A. , Şimşek, H. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de Tarih Eğitiminin Sorunları ve Çağdaş Çözüm Önerileri. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sayı 15. (Şubat 2003).

Yılmaz, L. (2000). Tarih Nasıl Yazılmalı? Ya da Yazılmalı mı?. Bulunduğu Eser: **Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar: Küreselleşme ve Yerelleşme**. (Haz. Zeynel Abidin Kızılyaprak), s.73-82. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Yüzer, M. (2000). Tartışma: Türkiye’de Tarih Eğitiminin Nitelikçe Daha İyi Bir Duruma Getirilmesinde Basın-Yayın Dünyasının, Özel Sektörün, Sivil Toplum Kuruluşlarının ve Devletin Roller. Bulunduğu Eser: **Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması**. s.136-137. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

EKLER

EK-1

İYİ BİR DERS KİTABI NASIL OLMALIDIR?

Avrupa'da bulunan ulusal ve bölgesel tarih öğretmenleri birlikleri, 21 Nisan 1993 tarihinde resmi olarak bir birlik oluşturdular: Euro Clio, Tarih Öğretmenleri Birlikleri Avrupa Daimi Konferansı. Avrupa Konseyi tarafından bir sivil örgütlenme olarak kabul edilen Euro Clio, Tarih Öğretmenleri Birliklerini bir araya getiriyor. Bugün Euro Clio 40'tan fazla ülkeden 65.000'den fazla tarih öğretmenini temsil ediyor. Aşağıdaki ilkeler listesi Euro Clio tarafından hazırlanmıştır.

1. Sınırları zorlayıcı olmalıdır

- Nihai yanıtları sunduğu iddiasında olmamalıdır.
- Yeni sorulara ve kişisel araştırmaya kapı açacak nitelikte olmalıdır.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini açığa çıkarmalı, kendi kişisel yargılarını geliştirmelerini sağlamalıdır.

2. Aktif ve yaratıcı olmalıdır

- Bağımsız öğrenme yeteneğini pekiştirmelidir.
- Öğrenciler, öğretmen olmadan da kitabı kullanabilmelidir.
- Öğrencilerin yaparak-yaşayarak, kendi deneyimleriyle öğrenmelerine yardımcı olmalıdır.
- Öğrenci beceri ve davranışlarının gelişmesine katkıda bulunmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel gelişmelerine yardımcı olmalıdır.
- Çeşitlenmiş ödev, görev ve etkinlikler içermelidir.

3. Akademik ve eğitsel anlamda en yeni olmalıdır

- Modern tarihyazımı ve pedagojinin vardığı noktayı yansıtmalıdır.
- Gerçeğin peşinde olmalıdır.
- Ulusçu önyargı ve eğilimlere öncelik tanımadan yazılmalıdır.
- İçerdiği bilgiler doğru olmalıdır.

4. Çok yönlü/çoğul perspektifli olmalıdır

- Geçmişe ilişkin yorumları çoğulcu bir yaklaşımla sunmalıdır.
- Farklı görüşleri savunan kaynakları da kapsamalıdır.
- Önyargı, klişe ve stereotiplere karşı koymalıdır.
- Toplumsal cinsiyet, insan hakları, çok-kültürlülük ve fırsat eşitliği, etnik ve dinsel azınlıklar gibi tarih eğitiminin yeni alanlarına yer vermelidir.
- Yerel, bölgesel, ulusal, Avrupalı ve küresel perspektifler arasında dengeli bir yaklaşıma sahip bulunmalıdır.

5. Yaş grubuna ve yeteneklere uygun olmalıdır
 - Hedef kitleyi oluşturan yaş grubuna yönelik olmalıdır.
 - Okuyucunun düzeyini dikkate almalıdır.
 - Hem çocuğa sunulan veriler hem ondan beklenenler anlamında ödev, görev ve etkinlikler çeşitlilik içermelidir.
 - Yaş gruplarına göre uyarlanmaya açık olmalı, ölçme-değerlendirmede kolaylık sağlamalıdır.
6. Hedef gruba uygun bir dil kullanılmalı, dil yeteneklerini geliştirici olmalıdır
 - Yöneldiği öğrenci grubunun dil yeteneklerini dikkate almalıdır.
 - Öğrencinin dil ve kavramsallaştırma yeteneklerini geliştirici olmalıdır.
7. Müfredatı (ders programını) bütünüyle kapsamalıdır
 - Ders programının tümünü kapsamalı, ancak, deneysel ve müfredat dışı çalışmalara da yer ve zaman bırakmalıdır.
8. Çekici olmalıdır
 - İçerdiği metinler ve görsel malzemeyle çekici olmalıdır.
 - Konulara eşlik eden görsel malzeme yalnızca süsleme amaçlı değil, işlevsel kaynak malzeme niteliğinde olmalıdır.
9. Yardımcı malzemelerle, bilişim ve iletişim teknolojisiyle bağlantılı olmalıdır
 - Edebiyat yapıtlarına, yardımcı kitaplara, multi-medya ve bilgi teknolojisinin diğer ürünlerine referanslar içermelidir.
10. Derslerarası ortak çalışmalara olanak tanımalıdır
 - Öğretmen ve öğrencilere öteki derslerle ilişkilendirilebilecek konu ve proje önerileri içermeli, disiplinler ve dersler arası geçişliliklere olanak sağlamalıdır.

EK-2

**İSBÖP (İstanbul Sosyal Bilim Öğretmenleri Platformu) Adıyla
İstanbullu Öğretmenlerin Oluşturduğu ve 2001’de EUROCLIO’ ya Ortak
Çalışmaya Kabul Edilen Platformun Üyeleri Olan Öğretmenlerin 1999’da
Yapılan Bir Toplantıda Tarih Öğretmeninin İlkeleri ile İlgili Olarak Ortaya
Koydukları Görüşlerden Yola Çıkarak Hazırlanan Metin**

1. Bugün, genelde öğretmenlik mesleği ve özelde sosyal bilimler öğretmenliği, çeşitli etkenlerin bir araya gelmesiyle ciddi bir kriz yaşamaktadır; meslektaşlarımız mesleklerine –yani bizzat kendi faaliyetlerine- karşı yoğun bir yabancılaşma duygusu içinde çalışmaktadırlar. Son birkaç onyılıda öğretmenlik mesleğinin yaşadığı toplumsal prestij kaybının altında, bizim dışımızdaki etkenlerin yanında, bu yabancılaşma da önemli bir rol oynamaktadır. Mesleğimizin anlam ve önemini yeniden tanımlamak, buna uygun bir pratik geliştirmek ve özdenetim mekanizmaları oluşturmak gerekmektedir.

2. Anlamımızı bir kere yeniden keşfettikten sonra, artık işimize özen göstermemizin önündeki engeller de daha kolay aşılabilecek, sınıf içi pratiğimiz üstünde yoğunlaşmak kolaylaşacaktır. Bunu yapmaya başladığımızda hemen fark edeceğiz ki, bugün, daha yaratıcı ve hem bizim hem de öğrencilerimiz için daha eğlenceli görsel-işitsel tekniklerden daha fazla yararlanan, güncelliği –yani tarihin bugünle bağlarını es geçmeyen olabildiğince öğrenci merkezli bir öğretmenlik tarzı geliştirmek zorunlu hale gelmiştir.

3. Neden zorunluymuşuz? Bu sorunun yanıtı, “ne anlatacağız, nasıl bir öğrenci tipolojisi hedeflemeliyiz?” sorusunun yanıtıyla içi içedir. Eğer, farklılığa saygılı, çeşitlilikten zevk alan, değişik bakış açılarından rahatsız olmayan, gerçekten demokrat zihinli çocuklar yetiştirmek istiyorsak; eğer, interdisipliner/karşılaştırmalı bir sosyabilim mantığı edinmiş, kendini her şeyden önce insanlık ailesinin bir parçası olarak gören, evrenselci bir vizyona sahip çocuklar yetiştirmek istiyorsak; hedefimiz, ikna etme pedagojisi değil de, bir sorgulama pedagojisi geliştirerek

toplumsal tarih bilinci yaratmak ise; derslerimizin hem içeriğini hem de yöntemlerini değiştirmek zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır.

EK-3

Mahalle ve Küçük Ölçekli Bir Kent ya da Kasabaya Yönelik Çalışmada İşlenebilecek Temalardan Bazıları

I. Mahalle

- Mahallenin sınırlar ve zaman içerisinde değişimi;
- Mahallenin ne zaman ve kimler tarafından kurulduğu;
- Mahalleden veya mahalleye toplu göçler, eski sakinlerin kimliği, mahallenin yeni mukimlerinin evleri, ortak olunan alanları nasıl kendi yaşamlarına uyarladıkları, mekanların kullanım biçimlerinde ne gibi değişikliklerin olduğu;
- Mahallenin (sokaklar, meydanlar vs.) fiziki örgütlenişi ve planlama;
- Mahallenin merkezi alanında bulunan binalar;
- Dini mekanların değişimi (kilise veya havra iken cami olması);
- Mahallenin göç aldığı belli bir bölge ve buna paralel bir mimari üslubun olup olmadığı;
- Mahallenin kentsel doku içerisinde nasıl bir bölgeye tekabül ettiği, bu konumlanışın zaman içerisinde anlam kaymasına uğrayıp uğramadığı (örneğin kentin eski ticaret bölgelerinin yanındaki bir seçkinler mahallesi bugün kırdan kente göçün ilk duraklarından birine dönüşmüş olabilir);
- Mahalleler arasındaki ortak payda (hemşerilik, sosyal statü vs.);
- Mahallede ortak kullanıma yönelik mekanlar (hamam, kahve, lokanta vs.), bunların zaman içerisinde işlevlerinin değişimi;
- Mahalledeki binaların tarihlenmesi arasında farklılıklar;
- Mahallenin eski alışveriş merkezi;
- Mahalle ve civarındaki cami ve mezarlıklar, kuruluş tarihleri;
- Mahallede zengin-yoksul ilişkisi ve dayanışma.

II. Kent/Kasaba

- Kimler tarafından ve ne zaman kurulduğu, mimari dokusunun zaman içerisinde geçirdiği değişiklikler;
- Kent/kasaba ve coğrafya (dağların, nehirlerin vb. kenti nasıl biçimlendirdiği, coğrafyaya rağmen modern dokular ve yerleşimler);
- Kent/kasaba ve kırsal alan(kentlilerin kırsal bölge ile kan bağları, ettikleri topraklar, aile bazında kırsal çevre ile ilişki, kenti, kasabayı çevreleyen tarım alanlarında aile-içi tüketime yönelik üretim);
- Kentin/kasabanın iâşesi ve zaman içerisinde değişimi;
- Kent/kasabanın mesireleri, panayırıları ve şenlikleri, “modern zamanlar” da sinemaya gidiş ritüelleri, piyasa güzergahları, çay bahçeleri;

- Kentin/kasabanın yer altı tarihi; batakhaneleri, kumar oynanan mekanları, randevuevleri;
- Kentte/kasabada güvenlik, suç, suçluluk, hapishane;
- Kentin dini dokusu; farklı topluluklar, birbirleri ile ilişkileri, kentte dini mekanlar, türbeler, cami, medrese ve dergahlar kiliseler, manastırlar, ortak ziyaret edilen mekanlar, karşılıklı ya da farklı ziyaret edilen mekanlar, dini söylenceler, efsaneler, aziz şeyh, derviş, yatır öyküleri, folk-İslam motifleri;
- Kent ve göç; kentin yeni sahipleri, eski sahipleri, muhacir topluluklar, kentin aldığı iç-göç;
- Kentte/kasabada şenlikler, panayırılar, dini ritüeller, bahar şenlikleri, cenaze, düğün ve sünnetler;
- Kentte/kasabada geleneksel zanaatlar;
- Üretim teknolojileri ve zaman içinde değişimleri;
- Kentte/kasabada eski sefaletler, kıtlıklar salgınlar (sıtma ile savaş, halk tababeti ve modern sağlık hizmetlerinin yaygınlaşması);
- Kentte/kasabada dini-etnik ayrım ile mesleki ayrım arasındaki ilişki;
- I. Dünya savaşı ve yoksulluk;
- I. Dünya savaşı ve göçler;
- Kurtuluş Savaşı ve işgal (veya seferberlik);
- Kılık kıyafet Devrimi'nin uygulanışı;
- Soyadı Kanunu'nun uygulanışı
- II. Dünya Savaşı ve etkileri
- Kent/Kasaba ve politika (yerel düzeyde hizipleşmeler, politik örgütlenmeler);
- Kentte/kasabada erkek mekanları (meyhaneler, kahveler, berberler vs.);
- Kentte/kasabada kadınların değişen statüsü; iş hayatına atılan ilk kadınlar, kadın mekanlarındaki değişim (dernekler ve kadın kuaförlerin ortaya çıkması);
- Ev-içi hayatlar, yeme alışkanlıkları, oyunlar, masallar, şarkılar, misafir ağırlama adetleri;

- Kent ve ticaret (bankalar, ilk ticari işletmeler ve bunlardan varlığını hala sürdürenler);
- Kentte/kasabada mevsimlere göre yaşam ritminde değişiklikler;
- Kent/kasaba ve ulaşım teknolojisinde yaşanan değişim;
- Cumhuriyet'in "yeni hayatlar"ı; Cumhuriyet Baloları, Halkevleri ve etkinlikleri;
- Kentte/kasabada eğitim; akşam mektepleri, mahalle mektepleri, kız akşam sanat okulları, ilkokullar;
- Kent/kasaba ve iletişim; ilk radyo, televizyon;
- Kent/kasaba ve marjinalleri; mevsimlik işçiler, göçerler, Romanlar.

EK-4

Öğrencilerin İlgi Duyduğu Tarih Türleri Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Yanıtları

	Öğrenci Ortalaması	Sıra	Öğretmen Ortalaması	Sıra	Ortalama Farkları
A)Sıradan İnsanların Günlük Yaşamı	2,90	9.	3,26	5.	+0,36
B)Krallar, Kraliçeler, Padişahlar ve Diğer Ünlüler	3,14	7.	3,40	3.	+0,26
C)Kaşifler ve Büyük Keşifler	3,76	2.	3,73	1.	-0,03
D)Savaşlar ve Diktatörlükler	3,30	5.	3,53	2.	+0,23
E)Uzak Yabancı Kültürler	3,21	6.	3,02	9.	-0,19
F)Ulusların Oluşumu	2,90	9.	2,67	11.	-0,23
G)Demokrasinin Gelişimi	2,80	11.	3,10	7.	+0,30
H)İnsanların Çevrelerine Etkileri	3,40	3.	3,30	4.	-0,10
İ)Tarım, Endüstri ve Ticaretin Gelişimi	2,97	8.	2,79	10.	-0,18
J)Özel Konuların(Örn: Otomobiller, Camiler, Müzik, Spor vb)Tarihi	3,38	4.	3,15	6.	-0,23
K)Ailenizin Öyküsü	4,02	1.	3,06	8.	-0,98

EK-5

Öğrencilerin Tarihsel Yapılara ve Günlük Yaşam Tarihine Gösterdiği İlginin Ülkeler Arası Farklılaşması

Ort: Ortgen ± 10 St.sap. +/-: 10-30 St.sap. ++/--: >30 Std sap.						
Günlük Yaşam Tarihine İlgisi (GYTİD) Ortgen -3,15						
Tarihsel Yapılara Duyulan İlgi (TYDİD) Ortgen-3,02		--	-	Ort	+	++
	++			Türkiye	Bulgaristan İsraili Arap Filistin	Portekiz Yunanistan
	+			İtalya		Litvanya İspanya
	Ort			Almanya Polonya İsrail Gn.Tiroller	Ukrayna	Hırvatistan
	-	Norveç Danimarka Fransa	İsveç İskoçya	Estonya Rusya Macaristan Belçika(FI)		
	--	Çek.Cum.	Finlandiya İzlanda Slovenya İngiltere/Gal			

EK-6

Öğrencilerin Tarihine İlgili Duydukları Coğrafi Alanlar

	Öğrenci Ort.	Sıra
A)Yaşadığınız Sementin Tarihi	3,37	2.
B)Yaşadığınız Bölgenin Tarihi	3,27	5.
C)Ülkenizin Tarihi	3,71	1.
D)Avrupa Tarihi	3,33	4.
E)Avrupa Dışında Dünya Tarihi	3,34	3.

EK-7

Bu sorular tarih derslerinizde düzenlenen aile tarihi ve gezi etkinliklerinin tarih derslerine yönelik düşüncelerinizde yarattığı değişimi saptamak amacıyla sorulmaktadır.

Veriler bilimsel bir araştırmada kaynak olarak kullanılacağında sorulara doğru ve yansız bilgiler vermeniz yararlı olacaktır.

Sonuçlar sadece bu araştırma için kullanılacaktır.

İsminizi yazmanız istenmemektedir.

1. Ailenizin tarihini bir tarihçi gibi araştırıp keşfetmeye çalışmak size tarihle ilgili ne gibi fikirler verdi?

2. Alliano ve Bergama'ya düzenlenen gezi size tarihle ilgili neler düşündürdü?

3. Aile Tarihi Projesi ve Gezi Gibi Etkinlikler Yardımıyla İşlenen Tarih Dersinin Sınıfta Sadece Öğretmenin Anlatımı Yoluyla İşlenen Tarih Dersine Göre Size Kazandırdıkları Açısından Farkları Nelerdir?

4. Sizce tarih dersinde bu tür etkinliklere yer verilmesinin olumsuz yanları nelerdir?

5. Siz tarih öğretmeni olsaydınız derslerinizi nasıl işlerdiniz ve derste aile tarihi projesi ve gezi dışında ne tür etkinliklere yer verirdiniz?

EK-8

ÖZEL İZMİR AMERİKAN KOLEJİ
SOSYAL BİLİMLER ve SANAT BÖLÜMÜ
 2006-2007
LİSE I TARİH DERSİ - AİLE TARİHİ PROJESİ

- Bu projenin amacı: Kendi tarihinizin farkına varmak, bir sürecin devamı olduğunuzu algılamak, kendi aile tarihinizden söz ederken bir dönemi de anlamak, gelecekte geliştireceğiniz aile tarihleriniz için zemin hazırlamak, aile büyükleriniz ile sıcak bir paylaşım yaşamak, etrafınızdaki herşeyin aslında tarihin bir parçası olduğunu anlamak ve ona göre bakış açısı geliştirmek...
 - Projenin konusu: Ailenizden yaşam öyküsünü ilginç, önemli, etkileyici bulduğunuz bir büyüğünüzün yaşamını, aşağıdaki sorulardan yararlanarak ödev haline getirmek. Anne ya da baba tarafından, hayatta olan ya da olmayan, ama mutlaka 3. kuşak veya daha yaşlı olan (dede, anneanne, babaanne ve daha yaşlılar) kişilerin yaşamı anlatılmalı. Bu kişilerin yaşamları, onların aileleri ile bağlantılı anlatılmalı. Ödevin ana teması olmalı. Örneğin; bir göç, köy, mahalle, kıtlık, savaş, gezi, esya, ev... Ödevinizi bu ana tema etrafında geliştirmelisiniz. Ödevinizde tarihi olayları mutlaka konu içerisinde belirtmelisiniz.
 - Projenin teslim tarihi:
Kesin Teslim Tarihi: 22 Ocak - Pazartesi
 - Projenin Genel Bölümleri:
 1. Kapak
 2. İçindekiler
 3. Önsöz
 4. Konu anlatımı
 5. Ekler(Konu içerisinde de verebilirsiniz)
 6. Sonsöz
 - Projenin Bölümleri ile İlgili Açıklamalar:
 Projede olması istenenler:
 - 1- Kapak (Ad, soyad, sınıf, numara, eski aile fotoğrafı- İsteddiğiniz gibi düzenleyiniz)
 - 2- İçindekiler (Projenin bölümlerini sayfa numarası belirterek yazmalısınız)
 - 3- Önsöz (Projeye hangi duygularla, nasıl başladın? Nasıl bir araştırma yapmayı planlamıştın? Aklına ilk gelenler nelerdi?...)
 - 4- Konu Anlatımı
 - Soyağacı: Ödevinizin başına veya ayrı olarak soyağacı hazırlamalısınız. Kağıdınızın ebatları çok önemli değil. Kağıdınızın en altına isminizi yazın. Yukarıya doğru aile üyelerinizi yazın. Sağ taraf anneye(kadınlara), sol taraf babaya(erkeklere) ait olmalı. Kardeşler yana doğru yazılmalı. Soyağacınızı çeşitli şekillerde yapabilirsiniz. İsimlerin altına bulabildiğiniz bazı bilgileri yazın. Örneğin:
- ```

 graph TD
 A[DEDE ADI] --- B[BABANNE ADI]
 C[AMCA-HALA - BABA ADI
(Doğum tarihi ve yeri
mesleği)] --- D[ANNE ADI- TEYZE ADI- DAYI]
 E[İSMİNİZ- KARDEŞİNİZ]
 A --- C
 B --- D
 C --- E
 D --- E

```
- Anlatacağınız kişinin yaşam hikayesi: Aşağıdaki soruları da kullanarak kendinize bir metin oluşturun. Başlıklar kullanmayı unutmayın. Örneğin: A- Dedemin çocukluk yılları B- Dedem Göç Ediyor C- Dedem evleniyor... gibi başlıklar olmalı. Dedenizden örnek verecek olursak, sadece dedenizin yaşam hikayesi değil bu. Dedenizi merkeze alarak, bulabildiğiniz bilgileri ve kişileri kullanarak, dönemin, mekanın da tarihini yazıyorsunuz!

- **Fotoğraflar ve ekler:** Ailenize ait ve ödevinizle ilgili fotoğraflar koymalısınız. Fotoğrafların orijinallerini değil, renkli- renksiz fotokopisini ya da tarayıcıdan geçirilmiş halini koyabilirsiniz. Ayrıca ekmek karneleri, evlenme cüzdanları, kimlikleri de belge olarak koyabilirsiniz. Bu bölümü ödevin içerisine dağıtabilirsiniz. Ödevin en sonunda da olabilir.
- **Röportaj:** Aile büyükleri ile yaptığınız röportajları mutlaka belgelemelisiniz. Ödevinizin sonuna konuştuğunuz kişinin imzasını attırın. Kameraya alabilirsiniz ya da ses kaydı oluşturabilirsiniz.

5- **Sonsöz** ( Nasıl çalıştığınızı, nasıl etkilendiğinizi, ailenize bakış açınızın değişip değişmediğini yazınız)

- **Puanlama nasıl olacak?**  
Proje 100 puan üzerinden notlanacaktır ve 1 sınav notu yerine geçecektir.
- a) **İçerik...** Yani ödevinizin ciddiye alınıp alınmadığı, iyi bir araştırma yapıp yapmadığınızı, kullandığınız dil ( 70 puan)
- b) **Görünüm ve özgünlük** ( Kapak, sunuş, fotoğraflar, ekler, vs...)(30 puan)
- c) Geç getirilen hergün **10 puan** kırılacaktır.

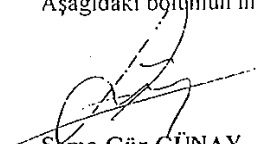
#### ÖRNEK SORULAR:

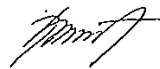
**NOT:** Bu sorular sadece size yardımcı olmak için hazırlandı. Hepsini sormak zorunda değilsiniz.

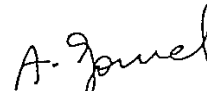
- Yaşamı alınan kişinin adı, soyadı, doğum yılı, doğum yeri?
- Annenizi babanızı ve onların anne ve babasını hatırlıyor musunuz? Nerede, ne zaman doğmuşlar? Ekonomik durumları nasılmış? Dedeniz ve babanız ne iş yapıyorlarmış?
- Nasıl bir ortamda doğmuşsunuz? Büyük bir evde mi? Hastanede mi?
- Çocukluğunuz nerede geçmiş? ( Şehir? Küçük bir ev? Büyük bir ev?)Çocukken nasıl oyunlar oynardınız? Arkadaşlarınızla aranız nasıldı?
- Hangi okullara gittiniz? (Mümkünse yılları ile...)
- Kardeşleriniz var mı? İsimleri? Şimdi neredeler?
- Çocukluğunuzda hangi parti iktidardaydı? O dönemde geçen önemli siyasi olaylar oldu mu? Bunlar sizi ve ailenizi etkiledi mi?
- Mesleğinizi nasıl seçtiniz? Bu konuda neler yaptınız?
- Eşinizle nasıl tanıştınız? Düğün? Çocuklarınız?
- Şu anda yaşadığınız şehirde kaç yıldır oturuyorsunuz? Dışarıdan geldinizse nasıl ve ne amaçla geldiniz?
- Yaşamınızı etkileyen olaylar var mı? .....

BU PROJEYİ ÖĞRENCİNİN YAPMASI ÇOK ÖNEMLİDİR! ÇÜNKÜ BU ONLARIN TARİHİ, ONLAR YAŞAMALI, ONLAR ÖZÜMSEMELİDİR!

Aşağıdaki bölümün imzalanarak sınıf başkanlarına teslim edilmesini hatırlatır, başarılar dileriz.

  
Sema Gür GÜNAY  
Tarih Öğretmeni

  
Sevgi ALPAY  
Sosyal Bilimler ve Sanat Bölüm Başkanı

  
Anet GOMEL  
Türk Müdür Başyardımcısı

Özel İzmir Amerikan Koleji 2006/2007 Öğretim Yılı Lise 1 Aile Tarihi Projesi ile ilgili yönergeyi okudum.

Öğrenci Adı / Soyadı:..... Veli Adı / Soyadı:.....

Öğrenci Sınıfı / Numarası:.....

Öğrenci İmza:..... Veli İmza:.....

## EK-9

ÖZEL İZMİR AMERİKAN LİSESİ  
SOSYAL BİLİMLER VE SANAT BÖLÜMÜ  
L1. SINIFLAR  
ALLIANOİ VE BERGAMA GEZİSİ  
YÖNERGESİ  
29 Kasım 2006

## Amaç :

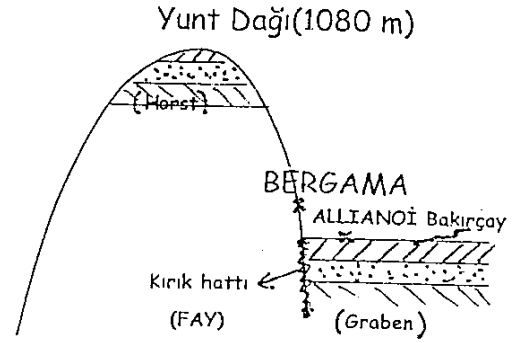
- \* Coğrafya dersi kapsamında barajlar ve çevreye etkileri ile yerçekillerinin farklı oluşum örnekleri konusunda ,
- \* Tarih dersinde İlkçağ uygarlıkları ve antik bir kentin yapısı konusunda ,
- \* Din dersinde çok tanrılı dinler ve hristiyanlığın mabetleri konusunda doğal ortamda öğrenme sağlamak.

Öğreniniz

## Hellenizm

- Akropol
- Bazilika
- Parşömen kağıdı
- Yontu sanatı
- \* Kaplıca
- \* Graben ( Çöküntü ovası )
- \* Horst ( Kırılma ile oluşan dağ )

- Tapınak
- Sunak
- Tanrı
- Tanrıca

Gözlemleyiniz, Fotoğraf çekiniz.

| Bergama                    | Allianoİ                                   |
|----------------------------|--------------------------------------------|
| • Akropolis                | * Ilıca                                    |
| • Bazilika                 | * Decumanus (Doğu- batı doğrultulu cadde ) |
| • Asklepion Sağlık Merkezi | * Cordo ( Kuzey - güney doğrultulu cadde ) |
| • Traianeum Tapınağı       |                                            |
| • Amfiteyatro              |                                            |

- Zeus Sunağı Temelleri \* Batı Köprüsü
- Gymnasionlar \* Nymphaeum ( Çeşme)
- Bergama Kütüphanesi Kalıntıları \* Insulalar(Yapı Adaları)
- Selçuklu ve Osmanlı eserleri \* Kült Yapısı
- Baraj \* Peristylli yapılar
- Ova \* Latrinler ( Tuvalet)
- Tiyatronun ve antik kalıntıların yapı malzemesi \* Kilise
- Kaplıca ( Çıkış yeri , akış yolu, etkileri ) \* Fırınlr
- Yörenin tarım ürünleri \* Şapeller
- Bitki örtüsü değişimi \* Nekropoller
- Yöresel yemekler \* Doğu Köprüsü
- Yöresel el sanatları
- Ev tipleri
- Tanrı ve tanrıça heykel ve kabartmaları
- Tapınak

#### Soruları cevaplayınız.

- Bergama'nın MÖ 263 - 133 yıllarında Dünya'nın en büyük şehirlerinden ve kültür merkezlerinden biri olmasının nedeni nedir ?
- Zeus tapınağı Berlin müzesine nasıl ve neden kaçırıldı ?
- Bergama Kitaplığına ne oldu ?
- Bergama hangi kültürlerden etkilendi ?
- Kaplıcanın bulunması nasıl bir yer yapısının göstergesidir ?
- Tarım ürünlerinin çeşitliliği bölgede neleri etkilemektedir ?
- Doğal bitki örtüsünün değişimi hangi faktörlere bağlıdır ?
- Yapılarda kullanılan malzemeler yörenin yer yapısını yansıtır mı?
- Tapınak dışında dini alanlar var mı ?
- Tapınağın bölümleri neler ?
- Günlük yaşamda dinin etkisi ile oluşan alışkanlıklar neler ?

**Bir sorun çözme denemesi :**

Sorun : Yortanlı ve Çaltıkoru barajları Kınık ovasının sulanması amacıyla 1993 yılında yapımına başlanan barajlardır. Kınık projesi sulama alanı içinde 5600 çiftçi ailesi projeden yararlanacaktır.

Projede değişiklik yapılmadığı takdirde  $67.3 \text{ hm}^3$  tarıma elverişli alan su altında kalacaktır. Alliano ise baraj gölet alanının tam ortasındadır.

Barajda birikecek su hedeflenen miktara ulaştığında Alliano 17 m. su altında kalacaktır. 40- 50 yıl sonra antik yerleşim üzerinde yaklaşık 12 m alüvyon birikecektir.

Sivil toplum örgütleri baraj yapımının durdurulması , antik kentin kurtarılması için çeşitli çalışmalar yapmaktadır. AB kültür komisyonu da projenin durdurulmasını önermiştir.

Siz bu görüşlere katılıyor musunuz ?Neden ?Sizin çözüm öneriniz nedir ?

Çözüm : .....

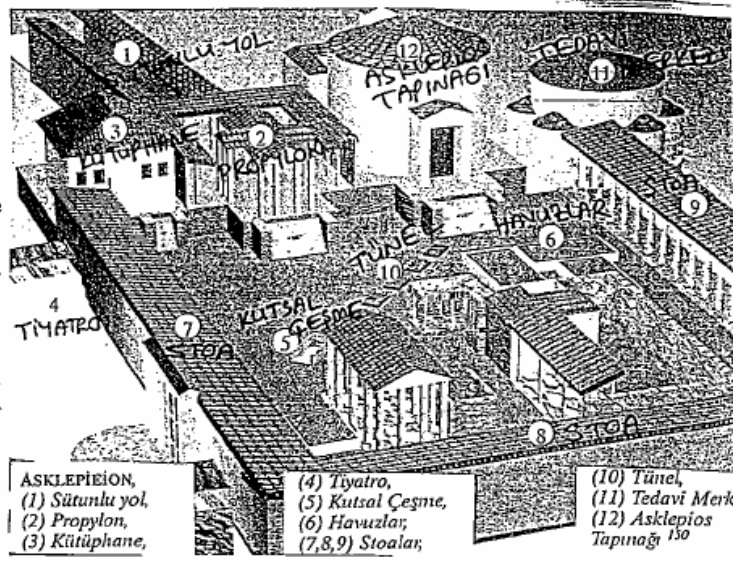
Ad,soyad:

No:

Sınıf:



## ASKLEPEION



## AKROPOLİS

