

TARİH BİLİNCİ VE GENÇLİK

— ◆ —
İLHAN TEKELİ





THE
HIGHEST
TECHNICAL
LITERATURE

TARİH BİLİNCİ VE GENÇLİK

KARŞILAŞTIRMALI AVRUPA
VE TÜRKİYE ARAŞTIRMASI



Türkiye
Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı
Yayıncıdır

Yıldız Sarayı Arabacılar Dairesi
Barbaros Bulvarı
80700 Beşiktaş/İstanbul
Tel: (0212) 227 37 33 - Faks: (0212) 227 37 32

© Tarih Vakfı Yurt Yayınları 1998

Yayıma Hazırlayan
Osman Bahadır, Ali Berktaş

Kapak Resmi
İstanbul Üniversitesi, İstanbul 1994
(Fotoğraf Cengiz Kahraman)

Kitap Tasarımı
Haluk Tunçay

Uygulama ve Grafikler
Saliha Bilginer

Baskı
Numune Matbaacılık
(0212) 629 02 02

Kasım 1998, İstanbul
ISBN 975-333-089-8

İLHAN TEKELİ

TARİH BİLİNCİ VE GENÇLİK

KARŞILAŞTIRMALI AVRUPA
VE TÜRKİYE ARAŞTIRMASI

TARİH VAKFI YURT YAYINLARI 67

Prof. Dr. İlhan Tekeli Ortaadoğu Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi'nde öğretim üyesidir. 1989 yılında Selim İlkin'le birlikte Sedat Simavi Sosyal Bilimler Ödülünü almıştır. Kuruluşundan beri Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı'nın yönetim kurulu başkanlığını yapmaktadır. 1994 yılında Mustafa Parlar bilim ödülünü almıştır. Başta Selim İlkin olmak üzere, Yüfüt Gülöksüz, Erdoğan Soral, Tarık Okyay, Gencay Şaylan, Raşit Gökçeli ile ve yalnız olarak yazılmış 42 kitabı, 314 bilimsel yazı ve bildirisi vardır. Yaygın olan ilgi alanı içine, Şehir Planlama, Bölge Planlama, Sosyal Sistemler, Makro Coğrafya, Belediyecilik, İktisadi Politikalar, Türkiye İktisat ve Şehir Tarihleri ile Eğitim Planlaması ve Bilimsel Felsefe girmektedir.

İÇİNDEKİLER

1. AVRUPA GENÇLİK VE TARİH PROJESİNİN ÖYKÜSÜ

1.1. Giriş	1
Projenin Öyküsü	2
Türkiye'nin Projeye Katılma Öyküsü	4
1.2. Projenin Amaçları ve İçeriği Üzerine	7
Projenin Amaçları	7
Projede Uygulanan Yöntem	8
Toplanan Verilerin İşlenmesi	10
Uluslararası Yayının Niteliği	12
1.3. Araştırma Sonuçlarının Türkiye'den Yazılması Üzerine	14

v.

2. TARİH BİLİNCİ ÜZERİNE

2.1. Giriş	15
2.2. Toplumsal Yaşamın Zamanı ve Modernitenin	
Tarih Kavramının Gelişmesi	16
2.3. Bilinç Kavramının Kişilik Kuramındaki Yeri Üzerine	21
2.4. Tarih Bilinci Nasıl Tanımlanabilir ve Nasıl Oluşmaktadır?	22
2.5. Tarih Bilincinin İçeriği Üzerine	29
2.6. Modernitenin Tarih Bilinci Nasıl Bir Eleştiri Konusu Olmaktadır?	32

3. ARAŞTIRMA BULGULARINA GÖRE AVRUPA GENÇLİĞİNDE TARİH BİLİNCİNİN DURUMU

3.1. Giriş	36
3.2. Tarih Bilincine İlişkin Doğrudan Saptamalar	37
3.3. Geçmiş ve Geleceğe İlişkin Değişme Süreçlerinin	
Benzerliğine Dayandırılan Tarih Bilincine İlişkin Dolaylı Saptamalar	49
3.4. Modernitenin Tarih Bilincinin Bir Ögesi Olarak Geleceğe	
İyimserlik İçinde Yaklaşmak	56
3.5. Gençler Zamanın Akış Çizgisini Nasıl Görüyor?	60
3.6. Avrupa Gençliğinin Tarih Bilinci Üzerine Genel Saptama	62

4. SOSYALLEŞME ARACI OLARAK TARİH ÖĞRETİMİ	
4.1. Giriş	64
4.2. Tarih Öğretimi Neyi Amaçlıyor?	65
4.3. Tarih Dersleri Nasıl Geçiyor?	70
4.4. Öğrenciler Ders İçi ve Ders Dışı Tarih Sunum Yöntemlerini Ne kadar Güvenilir ve Keyif Verici Buluyor?	74
4.5. Tarih Eğitiminin Değerlendirilmesi Üzerine	79
4.6. Sosyalleşme Açısından Tarih Öğretiminin Değerlendirilmesi	82
5. BİREYSEL VE GÜDÜSEL FARKLILIKLAR	
5.1. Giriş	83
5.2. Bireysel Farklılıklar Üzerine	83
5.3. Tarihe İlişkin Güdü Farklılıkları Üzerine	90
İlgi Duyulan Dönemler	90
İlgi Duyulan Türler	92
İlgi Duyulan Coğrafi Alanlar	98
5.4. Güdü Farklılıkları Tarih Bilincine Nasıl Yansıyor?	102
6. TARİH BİLİNCİNİN GİRİŞİ OLARAK GENÇLERİN TARİH BİLGİSİ VE TARİH KAVRAMLARI	
6.1. Giriş	104
6.2. Gençlerin Kronolojik Tarih Bilgisinin Derecesi Üzerine Görgül Saptamalar.	105
6.3. Tarihsel Dönemlerin Öğrencilerde Çağrıştırdıkları Üzerine	110
- Ortaçağ Neyi Çağrıştırıyor? (S. 26)	111
- Sömürgeler Dönemi Neyi Çağrıştırıyor? (S. 27)	115
- Sanayileşme Dönemi Neyi Çağrıştırıyor? (S. 28)	118
- Yakın Çağın Tarihiyle İlgili Çağrışımlar	122
- Adolf Hitler Neyi Çağrıştırıyor? (S. 29)	122
- Doğu Avrupa'da 1985 Yılından Sonraki Gelişmeler Neyi Çağrıştırıyor? (S. 30)	126
6.4. Tarihsel Kavramlar Üzerine Öğrencilerin Yargıları	129
- Ulus ve Ulus-Devletten Neyi Anlıyorlar? (S. 45)	129
- Avrupa ve Avrupa Bütünleşmesinden Neyi Anlıyorlar? (S. 46)	133
- Demokrasiden Neyi Anlıyorlar? (S. 47)	136
- Kavramlar Arası İlişkiler Üzerine Gözlemler	141
6.5. Öğrencilerin Tarih Bilgisi, Onların Tarih Bilinci Üzerine Ne Tür İpuçları Veriyor?	141

7. TARİH BİLİNCİNİN GİRDİSİ OLARAK GENÇLİĞİN
DEĞERLERİ VE İDEOLOJİK YÖNTEMLERİ

7.1. Giriş	143
7.2. Gençliğin Yaşam Değerleri Üzerine	143
7.3. Gençliğin Zenginliği Yorumlaması Üzerine	147
7.4. Gençlerin Göçmenlerin Hakları ve Bütünleşmesi Konusundaki Yorumları	151
7.5. Gençler Hangi Siyasal Konuda Neyi Seçiyor?	153
7.6. Öğrencilerin Değerleri ve İdeolojik Yönelimleri, Onların Tarih Bilinci Üzerine Ne Tür İpuçları Veriyor?	156

8. AVRUPA GENÇLİĞİNDE TARİH BİLİNCİNİN VAZİYET
ALİŞ VE SORUMLULUK BOYUTLARI

8.1. Giriş	158
8.2. Geçmişteki Zoraki Evlilik Üzerine	159
8.3. Tarihi Anıtlar ve Trafik Çelişkisi Örneği	162
8.4. Kaybedilmiş Topraklar Üzerindeki Talep Örneği	167
8.5. Sömürgecilik Tazminatı Üzerine Bir Örnek Olay	171
8.6. Örnek Olaylar Bize Tarih Bilincinin Vaziyet Alış ve Sorumluluk Boyutları Hakkında Ne Verdi?	174

vii

9. AVRUPA GENÇLİĞİNİN TARİH BİLİNCİ KONUSUNDA GENEL
DEĞERLENDİRME

9.1. Giriş	175
9.2. Süper Birleşik Değişkenler	176
9.3. Süper Birleşik Değişkenler Arasında Ne Tür Bir İlişki Kalıbı Bulunuyor?	178
9.4. Süper Birleşik Değişkenlerin Ülkeler Arası Farklılaşması	186
9.5. Araştırma İçin Genel Değerlendirme	190

10. TÜRKİYE BULGULARI ÜZERİNE

10.1. Giriş	192
- Türkiye’de Tarih Derslerinin Eleştirisinde Yoğunlaşma Alanları	
- Türk-İslam Sentezi İdeolojisi Tarih Derslerinde Ne Tür Etkiler Yarattı?	193 194
10.2. Türkiye Gençlerinin Yanıtlarının Değerlendirilmesi	196
- Tarih Bilincine İlişkin Doğrudan Saptamalar	196
- Tarih Bilincinin Varlığına İlişkin Dolaylı Saptamalar	199
- Türk Öğrencilerin Tarihe İlişkin Güdülerinin Farklılaşması	201
- Türkiye Cumhuriyeti’nin Çağdaşlaşma Projesi Hakkında Öğrencilerin Görüşleri	209

- Türk Tarih Tezi Ortaöğretimde Etkisini Sürdürüyor mu?	213
10.3. Genel Bir Değerlendirme	214

ŞEKİLLER

Şekil (1.1) Avrupa Tarih ve Gençlik Projesinin Çözümleme Şeması	13
Şekil (2.1) Tarih Bilincinin İç İlişkileri	22
Şekil (2.2) Tarih Bilincinin Oluşumu	25
Şekil (2.3) Tarih Bilincinin Belirleyicileri	26
Şekil (2.4) Tarih Bilincinin Belirleyicilerinin Ayrıntılandırılması	28
Şekil (3.1) Tarih Şimdiki Yaşamımla İlgili Olmayan Ölmüş Geçmiş Bir Şeydir (S. 1-D)	39
Şekil (3.2) Tarihsel Değişmenin Bir Parçası Olarak Yaşama Egemen Olmanın Aracı (S. 1-H)	40
Şekil (3.3.) Bugünkü Yaşamın Geçmişini Aydınlatan ve Sorunlarını Açıklayan Bilgiler Bütünü (S. 1-F)	41
Şekil (3.4) “Geçmişin Bilgisi Olarak” Tarih (S. 2-A)	43
Şekil (3.5) “Günü Anlamanın Yolu Olarak” Tarih (S. 2-B)	44
Şekil (3.6) “Geleceğe Yönelmenin Yolu Olarak” Tarih (S. 2-C)	45
Şekil (3.7) Zamanın Akış Çizgisi Seçenekleri	60
viii Şekil (4.1) Öğrencilerin Öğretmenlerin Anlattıklarını Dinleme Dereceleri Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Yanıtları	72
Şekil (4.2) Öğrencilerin Ders Kitabından ve Malzemesinden Yararlanma Dereceleri Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Yanıtları	73
Şekil (4.3) Güvenilirlik ve Keyif Vericilik Bakımından Ders Kitapları Konusunda Öğrenci Değerlendirmesi	77
Şekil (4.4) Öğrencilerin Tarih Dersinden Aldıkları Notlar ve Öğretmenlere Verdikleri Notlar	80
Şekil (5.1) Ailelerin Sosyoekonomik Statüsünün Ülkeler Arası Farklılaşması	85
Şekil (5.2) Öğrencilerin Dine Verdikleri Önemin ve Siyasal İlginin Ülkeler Arası Farklılaşması	87
Şekil (5.3) Bir Önceki Nesli Aşma Beklentisinin Uluslararası Farklılaşması	89
Şekil (6.1) Öğrencilerin Kronolojik Bilgilerinin Ülkeler Arası Farklılaşması	108
Şekil (6.2) Ortaçağın Çağrışımları	114
Şekil (6.3) Sömürgeler Döneminin Çağrışımları	118
Şekil (6.4) Sanayileşme Döneminin Çağrışımları	120
Şekil (6.5) Adolf Hitler’in Öğrenciler Üzerinde Yaratığı Çağrışımlar	124
Şekil (6.6) 1985’den Sonra Doğu Avrupa’da Yaşananların Öğrenciler Üzerinde Yaratığı Çağrışımlar	128
Şekil (6.7) Öğrencilerin Herderci ve Renancı Ulus Anlayışlarına İlişkin Değerlendirmeleri	131

Şekil (6.8) Öğrencilerin Avrupa Kavramında Ülkeler Arası Farklılaşmalar	135
Şekil (6.9) Demokrasinin Tanımında Ülkeler Arası Farklılaşmalar	139
Şekil (6.10) Demokrasiye Olumlu ve Eleştirel Bakış Açılarının Ülkeler Arası Farklılaşması	140
Şekil (7.1) Yaşam Değeri Olarak Özel Alanın Önemi ve Dayanışmanın Öneminin Ülkeler Arası Farklılaşması	147
Şekil (7.2) Dayanışma ile Topluma/Etnisiteye Verilen Önemin İlişkisi	148
Şekil (8.1) “Zoraki Evliliği Ahlak ve Hukuka Aykırı Olduğu İçin Reddederdim” Yanıtının Ülkeler Arası Farklılaşması	160
Şekil (8.2) Doğal ve Tarihi Değerlere Verilen Önemin Ülkeler Arası Farklılaşması	164
Şekil (8.3) “Yeni Ülkeyi Geri Almak İçin Askeri Gücümüzü Kullanacağız” Gerekçesine Desteğin Ülkeler Arası Farklılaşması	169
Şekil (8.4) Sömürgecilik Tazminatını Kimin Ödemesi Gerektiği Konusundaki Görüşlerin Ülkeler Arası Farklılaşması	173
Şekil (9.1) Süper Birleşik Değişkenlerin İlişkileri	179
Şekil (9.2) Birinci Çekirdeğin Dış İlişkileri	182
Şekil (9.3) İkinci Çekirdeğin Dış İlişkileri	183
Şekil (9.4) Birinci Çekirdekle Tarih Bilincinin Öğeleri Arasındaki İlişkiler	185

TABLÖLAR

Tablo (3.1) Tarihin Yararı Konusundaki Görüşlerin Ülkeler Arası Farklılaşması	48
Tablo (3.2) Geçmiş ve Geleceği Belirleyen Etkiler Üzerine Öğrenci ve Öğretmen Yanıtları (Genel Ortalama Değerler)	53
Tablo (3.3) Ülkesindeki Yaşam Kalitesinin Nasıl Değiştiği ve Nasıl Değişeceği Konusunda Öğrencilerin Görüşleri	57
Tablo (3.4) Öğrencilerin 40 Yıl Sonra Kendi Geleceklerini Nasıl Gördükleri	59
Tablo (4.1) Tarih Öğretiminin Amaçladığı Yoğunlaşma Alanları	67
Tablo (4.2) Tarih Derslerinin Nasıl Verildiği	71
Tablo (4.3) Tarihin Ders İç ve Ders Dışı Sunum Araçlarının Güvenilirliği ve Keyif Vericiliği Üzerine Öğrenci Değerlendirmesi	75
Tablo (5.1) Öğrencilerin Tarihe İlgilili Duydukları Dönemler	90
Tablo (5.2) Öğrencilerin Tarihin Dönemlerine İlgilerinin Ülkeler Arası Farklılaşması	92
Tablo (5.3) Öğrencilerin İlgilili Duydukları Tarih Türleri Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Yanıtları	93
Tablo (5.4) Tarihin Türlerine Öğrencilerin Gösterdiği İlginin Ülkeler Arası Farklılaşması	96

Tablo (5.5) Öğrencilerin Tarihsel Yapılara ve Günlük Yaşam Tarihine Gösterdiği İlginin Ülkeler Arası Farklılaşması	97
Tablo (5.6) Öğrencilerin Tarihine İlgili Duydukları Coğrafi Alanlar	99
Tablo (5.7) Öğrencilerin Farklı Coğrafi Alanların Tarihine Gösterdiği İlginin Ülkeler Arası Farklılaşması	101
Tablo (5.8) Öğrencilerin Tarihe İlgilerinin Farklılaşmaları Arasındaki Korelasyonlar	102
Tablo (7.1) Üç Boyutuyla Zenginliğin Yorumunun Ülkeler Arası Farklılaşması	150
Tablo (7.2) Güncel Siyasal Konularda Öğrencilerin Değerlendirmeleri	154
Tablo (7.3) Gençlerin Çevre ve Kadın Hareketi Lehine Oy Vermesi İle Uluslararası Yardım İçin Oy Vermesinin Ülkeler Arası Farklılaşması	156
Tablo (7.4) Gençlerin Oylamalarının Ülkeler Arası Farklılaşması	157
Tablo (8.1) Gençlerin Anıtların Korunmasına İlişkin Vaziyet Alışlarının Ülkeler Arası Farklılaşması	166
Tablo (8.2) Bir Toprağı Ülkesine Katma Konusunda Gençlerin Vaziyet Alışlarının Ülkeler Arası Farklılaşması	171
Tablo (9.1) Birinci Çekirdeğin Süper Değişkenlerinin Ülkeler Arası Farklılaşması I	187
Tablo (9.2) Birinci Çekirdeğin Süper Değişkenlerinin Ülkeler Arası Farklılaşması II	188
Tablo (9.3) İkinci Çekirdeğin Süper Değişkenlerinin Ülkeler Arası Farklılaşması	189
Tablo (10.1) Türk Tarihini Öğrenmenin Gerekliliği	196
Tablo (10.2) Tarih Derslerinde Öğrencilerin İlgili Duyduğu Dönemler	202
Tablo (10.3) Öğrencilerin Cumhuriyet Tarihinin Anlatımının Hangi Tarihte Bitmesi Gerektiği Konusundaki Görüşleri	203
Tablo (10.4) Tarih Derslerinde Öğrencilerin İlgili Duyduğu Konular	205
Tablo (10.5) Osmanlı Tarihinde Öğrencilerin İlgili Duyduğu Konular	206
Tablo (10.6) Öğrencilerin Tarihine İlgili Duydukları Toplum Kesimleri	207
Tablo (10.7) Avrupa'daki Reform ve Devrim Hareketlerinin 19. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'na Etkileri Konusunda Öğrencilerin Görüşleri	209
Tablo (10.8) Öğrencilerin Türkiye'de Çağdaş Demokrasinin Değişik Evreleri Hakkındaki Görüşleri	210
Tablo (10.9) Öğrencilerin Tanzimat'ın Osmanlı Tarihindeki Yeri Üzerindeki Görüşleri	211
Tablo (10.10) Öğrencilerin Jön Türkler Hakkındaki Görüşleri	212

Tablo (10.11) Öğrencilerin Atatürk Devrimlerinin Topluma Etkileri Hakkındaki Görüşleri	213
Tablo (10.12) Öğrencilerin Türklerin Orta Asya'dan Dışarıya Göçleri Konusundaki Görüşleri	214

EKLER

EK (1) Türkiye Örnekleme Listesi	222
EK (2) Öğrenci Soru Kağıdı	224
EK (3) Öğretmen Soru Kağıdı	247
EK (4) Birleşik Değişkenler Listesi	255

BİRİNCİ BÖLÜM

AVRUPA GENÇLİK VE TARİH PROJESİNİN ÖYKÜSÜ

1.1. GİRİŞ

Bu bölümde öyküsü anlatılacak olan, sonuçları Körber Vakti'nca *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, 30 ayrı örnekte, 32 bin öğrencinin soru kağıtlarını doldurarak katıldıkları büyük bir saha araştırmasıdır. Burada gençler sözcüğüyle Avrupalıların *adolescents*, Amerikalıların *teenagers*, bizim “ergen” dediğimiz grup anlatılmak isteniyor. Nitekim söz konusu soru kağıdı uygulaması da eğitimlerinin dokuzuncu yılında bulunan 14/15 yaşındaki lise birinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır.

Gençlerin davranışları üzerinde değişik konularda yapılmış çok sayıda karşılaştırmalı araştırma bulunmaktadır. Oysa tarih öğretimi ve tarih bilinci konusunda şimdiye kadar bu kapsamda bir karşılaştırmalı analiz gerçekleştirilmemişti. Tarih öğretiminden uluslar ve insanlık genellikle çok şey beklemiştir. 19. yüzyılın sonlarına doğru orta öğretimde tarih ve coğrafya eğitimi ulusalcı ideolojilerin yerleştirilmesi ve ulusal kimliğin oluşturulması amacıyla kurumsallaştırılmıştı. Ulusçu ideolojilerin insanlığa çok acılı Birinci ve İkinci Dünya Savaşını yaşatmasından sonra dünyada barışın kurulması dünya gündeminin birinci öncelikli konusu haline geldi. Ama İkinci Dünya Savaşı sonrasında başarılabilen, ancak soğuk savaş döneminin iki kutuplu dünyası oldu. Kurulan dehşet dengesi nedeniyle büyük savaşlar çıkmadı ama, dünya sürekli bir gerilimi yaşadı. 1989'da Sovyetler Birliği'nin çözülmesiyle bu gerilim kalktı ama dünya bu kez etnik kimlik merkezli çok sayıda bölgesel savaş yaşadı. Tüm bu gelişmeler tarih öğretimi

minden beklentilerin yönünü yeniden değiştirdi. Tarih öğretiminden gençlere barışçı bir tarih bilinci vermesi beklenmeye başlandı. Bu kısa tarihsel gelişme öyküsü bize açıkça göstermektedir ki, modern toplum tarih öğretimini kendi toplumsal mühendislik yaklaşımının temel araçlarından biri olarak görmektedir.

Bir dersten bu kadar çok şey beklenebilir mi? Bu soru sorulmadan, tarih öğretimi üzerinde, onun araçsal öneminden emin olarak konuşuluyor. Eleştiriler yapılıyor, öneriler geliştiriliyor. Tarihin genel anlatısı içinde tarih öğretiminin böyle bir araç olarak görülmesini haklı çıkaracak kanıtlar olsa bile, bu konudaki tezin geçerliliğinin saptanması için görgül saha araştırmalarının yapılmasının da gereği açıktır. Bu nedenle tarih bilinci üzerinde böyle geniş bir karşılaştırmalı saha araştırmasının yapılması önemli bir adım olmuştur.

Projenin Öyküsü¹

Bu adımın atılmasını sağlayan projenin gelişmeye başlamasını iki kişiye borçlu olduğumuz anlaşıyor. Norveç'teki Bergen Yüksek Öğretim Koleji (Bergen College of Higher Education) öğretim üyelerinden Magne Angvik, Batı Norveç'te öğrencilerin tarihe karşı vaziyet alışları konusunda bir çalışmayı 1991 yılında tamamlamış bulunuyordu. Almanya'daki Hamburg Üniversitesi öğretim üyelerinden Bodo von Borries de Almanya'da 6480 öğrenciyi kapsayan bir proje üzerinde çalışıyordu. Tarih ve eğitim üzerinde çalışan bu iki araştırmacı 1991 yılında bir araya gelerek bir yaz projesi kapsamı içinde bu proje düşüncesini ortak olarak geliştirmişlerdir.

1991 yılı sonunda bu iki araştırmacı 9 ülkeden, ilgilenen 12 araştırmacıyı Bergen'de toplantıya çağırdılar. Bu toplantıda proje destek gördü ve araştırmaya Doğu Avrupa ülkelerinin yeterli düzeyde katılmalarını sağlamak üzere Budapeşte'de Macaristan Bilimler Akademisi Siyasal Bilimler Enstitüsü'den Laslo Kéri sorumluluk aldı. Magne Angvik projenin yönetilmesi ve ön sınama için soru kağıdının hazırlanması, Bodo von Borries de ilk sınavın sonuçlarının analiz edilmesi sorumluluğunu yükledi. Böylece araştırma bu üç aktörün öncülüğünde gelişmeye başladı.

Soru kağıdının ilk sinaması 1992 ilk baharında Norveç, İsveç, Polonya, Rusya, Macaristan, İtalya, Fransa, Almanya ve Büyük Britanya'dan oluşan dokuz ülkede 900 sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde yapıldı. Bu araştırmanın ilk sonuçları, 26-29 Kasım 1992'de Kopenhag yakınlarında-

1 Magne Angvik, "Youth and History-An Intercultural Comparison of Historical Consciousness", Magne Angvik, Bodo von Borries (ed.): *Youth and History*, c. A, Description, Körber-Stiftung, Hamburg, 1997, s. A.19-A.41.

ki Tisvideleje toplantısında değerlendirildi. Bunu 26-29 Ekim 1993'de Macaristan'da Alcsutdoboz toplantısı, 25-28 Ağustos 1994'de Finlandiya'da Suitia (Helsinki) toplantısı izledi. Bu toplantıya 15 ülkeden 20 kişi katıldı. 1994 yılından sonra uluslararası katılım hızla arttı. 5-8 Ekim 1995 de İtalya'da Bolzano/Bozen toplantısına 23 ülkeden 34 kişi katıldı.

Saha araştırmalarının tamamlanarak sonuçlarının 1 Temmuz 1995'de Hamburg merkezine teslim edilmesi gerekiyordu. Saha araştırmaları Hollanda haricinde 1995 yılında tamamlandı. Araştırmalarını tamamlayan ülkelerin coğrafik dağılımı şöyleydi;

1) Kuzey ülkelerinin tümü: İzlanda, Norveç, Danimarka, İsveç, Finlandiya.

2) Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra oluşan devletlerden, Estonya, Litvanya, Rusya, Ukrayna.

3) Doğu Orta Avrupa ülkelerinden, Polonya, Macaristan, Çek Cumhuriyeti, Slovenya, Hırvatistan.

4) Güney Doğu Avrupa ülkelerinden, Bulgaristan, Yunanistan, Türkiye.

5) Güney Batı Avrupa ülkelerinden, İspanya, Portekiz.

6) Batı Orta Avrupa ülkelerinden, Almanya, İtalya (Güney Tiroler'den her üç dil grubunu da göz önüne alan ayrı bir örnek), Belçika (yalnız Flaman topluluğu).

7) Batı Avrupa ülkelerinden, Fransa, Büyük Britanya (İskoçya'dan ek bir örnekle).

8) İsrail (Arap yurttaşlarından ek bir örnekle), Filistinliler (Batı Şeria, Gazze şeridi ve Doğu Kudüs).

Bu 26 ülkenin dışında Hollanda 27. ülke olarak araştırmasını 1996 yılında tamamladı. Böylece proje 27 ülke ve 3 topluluk olmak üzere 30 ayrı örneklem üzerinde uygulanmıştır. Bu nedenle Hollanda araştırmasının sonuçları genel analizlere katılmamış, yayınlanan kitapta bunlar ayrıca verilmiştir. Ulusal koordinatörler topladıkları verileri Bodo von Borries, Andreas Körber, Angela Kindervater ve Oliver Baeck'den oluşan analiz ekibinin bulunduğu Hamburg'daki analiz merkezine göndermişlerdir.

1996 yılı araştırmanın ortak yayınının planlanmasına ve geliştirilmesine ayrıldığı için bu yılda iki değerlendirme toplantısı yapıldı. Birincisi 26-29 Mayıs 1996'da İsrail'de Sde Boker'de, ikincisi ise 10-13 Ekim 1996'da Yunanistan'da Delphi'de gerçekleştirildi. Projenin yürütülmesi demokratik bir işbirliği anlayışına dayandırıldığı için her yıl yapılan değerlendirme toplantıları, projenin yürütülmesinde özel bir öneme sahip olmuş ve bir proje genel kurulu işlevi görmüştür. Projeye katılan ülkelerin her biri bir proje koordinatörü saptadı. Bu proje koordinatörleri o ülke-

deki araştırmanın örgütlenmesi ve gerektiğinde proje için kaynak bulunması sorumluluğunu yüklediler. Projenin uluslararası düzeydeki başarısı büyük ölçüde doğru proje koordinatörü seçimine bağlı olmuştur. Uluslararası olarak toplanan bilgilerin tümünün tüm ülkelerin ulusal koordinatörlerinin kullanımına açık olması ilkesi benimsendi.

Projenin ilk ortak ürünü olan kitap 1997 yılında *Gençlik ve Tarih* adıyla iki cilt halinde yayınlandı.² Birinci ciltte araştırma bulgularını yorumlayan yazılar yer almakta, ikinci ciltte ise toplanan bilginin işlenmesiyle hazırlanan tablolar bulunmaktadır. Ayrıca araştırmacıların yararlanması için tüm bilgileri (data) içeren bir CD-ROM hazırlanmıştır. Bunu *Avrupa'da Tarih Eğitiminin Durumu*³ gibi araştırma sonuçlarını değerlendiren yeni yayınlar izlemektedir.

Türkiye'nin Projeye Katılma Öyküsü

Türkiye'nin projeye ilişki kurması, 1994 yılında Türkiye Ekonomik ve Sosyal Tarih Vakfı Genel Sekreteri Orhan Silier'in Hamburg'da Von Borries ile tanışması sonrasında gerçekleşti. Orhan Silier Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Genel Sekreteri olarak projenin Türkiye koordinatörü olma görevini üstlendi. Türkiye projeye 19. ülke olarak katıldı. Türkiye'nin de katılımı üzerine hazırlanan soru kağıtları von Borries tarafından Vakfa gönderildi. Vakıf'ta da Ayşegül Yurdaçalış bu projede çalışmak üzere işe başladı. Kısa sürede soru kağıtları Türkçeye çevrildi. Ayrıca Vakıf bu çalışmayı Türkiye'de yürütmek üzere, anket uygulamada uzman bir kuruluş olan Sezgin Tüzün'ün kurucusu olduğu Veri Araştırma, Danışmanlık Eğitim ve Yayıncılık Tic.A.Ş ile bir ön anlaşma yaptı ve çalışmayı yönlendirmek üzere Bekir Onur (Prof. Dr. Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fak.), Büşra Ersanlı (Prof. Dr. Mimar Sinan Üniv. Uluslararası İlişkiler), İpek Gürkaynak (Prof. Dr. Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fak.), Salih Özbaran (Prof. Dr. Dokuz Eylül Üniv.), Süleyman Çetin Özoğlu (Prof. Dr. Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fak.), Mine Tan (Prof. Dr. Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fak.), Uygur Kocabaşoğlu (Prof. Dr. ODTÜ. Tarih Bölümü) ve Zafer Toprak'tan (Prof. Dr. Boğaziçi Üniv. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enst.) oluşan bir bilimsel danışma kurulu kurdu.

Bu danışma kurulundan Süleyman Çetin Özoğlu, 25-28 Ağustos'ta Finlandiya'da yapılan toplantıya katıldı. Bu toplantı temelde bilgi toplama

2 Magne Angvick, Bodo von Borries (ed.), *Youth and History*, c. A, Description, Körber-Stiftung, Hamburg, 1997; c. B, Documentation, Körber-Stiftung, Hamburg, 1997.

3 Joke van der Leeuw-Roord (ed.), *The State of History Education in Europe*, Körber-Stiftung, Hamburg, 1998.

ve işleme süreçlerinin nasıl standartlaştırılacağını inceleyen, her bir ayağı ayrı ayrı ülkelerce yürütülecek, karşılaştırmalı bir araştırmanın başarısı açısından çok kritik olan bir konuya ayrılmıştı. Bu toplantıda her ülkede yapılacak görüşmelerin sayısının 800-1400 arasında kalması, İngilizce olarak hazırlanan uluslararası soru kağıdının yerel dile yeterli bir çevirisinin yapılmasından sonra bu çevirinin ayrı bir kişi tarafından yeniden İngilizceye çevrilerek ortaya çıkabilecek sapmaların giderilmesi, eğer bir ülkenin soru kağıtlarının yüzde 50'sinden fazlasında yüzde 50'den fazla soru yanıtsız bırakılmışsa o ülkenin soru kağıtlarının uluslararası karşılaştırma için değerlendirilmeye alınmaması kararlaştırıldı. Bu toplantıda Türkiye'nin uluslararası soru kağıdına kendisinin ek sorular koyma isteği gündeme geldi ve her ülkenin isterse 30 kadar soru ekleyebileceği ilkesel düzeyde kabul edildi.⁴

Toplantıda ayrıca projenin finansman durumu hakkında da bilgi verildi. Körber Vakfı'nca sağlanan destek dışında 1993'deki Macaristan toplantısından sonra uluslararası kuruluşlara finansman için başvurulduğu, sağlanan desteğin projenin ancak uluslararası harcamalarını karşılamaya yeteceği, bu nedenle her ülke koordinatörünün projenin uygulanması için kendi kaynağını bulmasının beklendiği bildirildi. Tarih Vakfı 5 Nisan 1994'te alınan ekonomik kararların sonrasındaki ortamda Türkiye'den proje için sponsor bulamadı. Bu nedenle Türkiye'deki saha araştırmasının masraflarının önemli bir kısmı Körber Vakfı'nca diğer bir kesimi de Tarih Vakfı'nın kaynaklarından sağlandı.

Finlandiya toplantısından sonra Ankara'da 7 Eylül 1994'de Danışma Kurulu toplandı. Kurul toplantı sonucunda, Bekir Onur'un anketin yürütücüsü olmasını, bu sorumluluğun projenin içerde yürütülmesine yönelmesini, projenin dış ilişkilerinin o zamana kadar olduğu gibi Tarih Vakfı'nca kurulmasını, 48 sorudan oluşan uluslararası soru kağıdına Türkiye'yle ilgili beş soru eklenmesini, uluslararası soru kağıdındaki Türkiye koşullarında uygulanması olanaksız ya da anlamsız soruların saptanarak gerekli değişikliklerin önerilmesini, Türkiye'de uygulanacak soru kağıdına son halinin verilmesinden sonra tekrar İngilizceye çevrilerek Bergen'e gönderilmesini, araştırmanın yapılması konusunda Milli Eğitim Bakanlığı'ndan izin alma işlemleri sürdürülürken zaman kazanmak için pilot uygulamanın yapılmasını, Danışma Kurulu'nca Türkiye'deki eğitim sistemi hakkında bir notun hazırlanarak Bergen'e yollanmasını kararlaştırdı.

Danışma Kurulu, Özer Ergenç (Prof. Dr. Ankara Üniv. Dil, Tarih ve Coğ. Fak.) ve Salih Özbaran'ın (Prof. Dr. Dokuz Eylül Üniv. Eğitim Bil. Fak.) önerilerini de göz önüne alarak soru kağıdına Türkiye'ye özgü 12

4 Süleyman Çetin Özoğlu tarafından toplantı hakkında hazırlanan 1 Eylül 1994 tarihli rapor.

6 yeni soru ekledi. Hazırlanan Türkçe soru kağıdının, 13 Aralık 1994'de Ataköy Kültür Kolejinde ve 19 Aralık 1994'de İzmir Gaziemir Lisesi'nde deneme amaçlı uygulaması yapıldı.

VERİ AŞ., lise ve dengi okullar arasından çok aşamalı, yerleşim yerlerine göre tabakalı, rastlantısal bir örnek seçti. Bu örnekte; 500 binden fazla nüfuslu metropoliten yerleşmelerden 17 okul, 100 bin-500 bin nüfuslu büyük kent kademesinden 9 okul, 50 bin-100 bin nüfuslu orta kent kademesinden 5 okul, 10 bin-50 bin nüfuslu küçük kent kademesinden 9 okul olmak üzere toplam 35 okul yer almıştır. Bu örnekte 16 normal lise, 3 Anadolu lisesi, 1 Fen lisesi, 11 meslek lisesi, 3 imam hatip lisesi ve 2 özel lise bulunmaktadır. Bu örneklem listesi (Ek.1) de verilmektedir.

Bu deneme uygulamalarında saptanan sorunlar giderildikten sonra, öğrencilere ve öğretmenlere uygulanacak soru kağıtlarına son şekilleri verildi ve VERİ AŞ. tarafından hazırlanan örneklemin kapsadığı 35 lisenin adlarını kapsayan liste ve proje hakkındaki gerekli bilgilerle birlikte, izin almak için 22 Ocak 1995'de Milli Eğitim Bakanlığı'na başvuruldu. Talim ve Terbiye Kurulu'nda yapılan incelemede, öğrenci anketinden 31. sorunun (e) şıkkının, 35.sorunun (g) ve (h) şıklarının, 36.sorunun (g) ve (h) şıklarının, 37. sorunun (g) ve (h) şıklarının, 40. sorunun (c) şıkkının, 41. sorunun tamamının, 45. sorunun (e) şıkkının, öğretmen anketinden de III. sorunun birinci şıkkının, XVI. sorunun tümünün, 6.sorunun f şıkkının çıkarılması koşuluyla soru kağıtlarının uygulanması kararlaştırıldı. 22 Mart 1994 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşarı Bener Cordan imzasıyla ilgili valiliklere araştırmaya izin verildiğini bildiren ve Vakıf görevlilerine yardımcı olunmasını talep eden bir yazı gönderildi.

8 Mart 1995'de bir toplantı yapılarak soru kağıdı uygulayıcıları eğitildi. VERİ AŞ., 11 Nisan'da başladığı uygulamayı 15 ildeki 35 lisede, 1231 anketi tamamlayarak 25 Nisan 1995'de sonuçlandırmıştır. VERİ AŞ.'nin uygulamaya ilişkin değerlendirme raporundan anlaşıldığına göre öğrenciler soru kağıdını genellikle ilgiyle ve bir ile birbuçuk saatlik bir süre içinde doldurmuşlardır. Anket soruları kodlanarak bilgisayar disketlerine geçirilmiş ve hesaplamaların yapılması için Hamburg'daki merkeze gönderilmiştir. Türkiye ulusal koordinatörlüğü yüklendiği görevi, böylece ön görülen sürede, 1995 Haziranı'nda tamamlamıştır.

Toplanan uluslararası bilginin temizlenmesinden sonra, Andreas Körber ve Oliver Baek tarafından hazırlanan ilk betimleyici tablo ve grafik çıktıları, 1996 Şubatı'nda Türkiye'ye gönderilmiştir. Bunu 1996 Mayıs'ında gönderilen faktör analizi sonuçları izlemiştir. Sde Boker toplantısında, hazırlanacak olan uluslararası karşılaştırmaların yapıldığı kitapta her ülkenin bilgisine ilişkin bir değerlendirmenin yer alması da kararlaştırıldı-

ğı için Türkiye Koordinatörü Orhan Silier Hamburg'dan gönderilen bu bilgilere dayanarak Türkiye'ye ilişkin bilgiler üzerinde bir değerlendirme yazısı yazmıştır.⁵ Bu yazı 1997'de yayınlanan *Youth and History* kitabı içinde yer almıştır.

Ancak araştırma sonuçları üzerinde Türkiye bakımından daha ayrıntılı bir değerlendirme yapacak ve sonuçları yayına dönüştürecek bir araştırmayı finanse edecek sponsor kurum bulunamadığı için böyle bir değerlendirmenin yapılması elinizdeki kitabın hazırlanmasına kadar gecikmiştir.

Bu kitabın hazırlanması sırasında Türkiye soru kağıdındaki ek soruların istatistiksel değerlendirmesini Bülent Özden (Tarih Vakfı Gn. Müdürü) yapmıştır.

1.2. PROJENİN AMAÇLARI VE İÇERİĞİ ÜZERİNE

Projenin Avrupa'da ve Türkiye'deki gelişme öyküsünü gördükten sonra, amaçlarını, metodolojisini ve değerlendirme yöntemini yani kısaca içeriğini ayrıntılı bir biçimde ele alabiliriz.

Projenin Amaçları

Yanlış anlamaları önlemek için hemen başlangıçta belirtmek gerekir ki, projenin öğrencilerin tarih bilgilerinin içeriğini yönlendirmek gibi doğrudan pratiğe yönelik toplum mühendisliği niteliğinde bir amacı yoktur. Daha açık söylemek gerekirse, Avrupa ideolojisini güçlendirecek bir tarihin nasıl oluşturulabileceğini araştırmak amaçlanmamıştır. Projenin gelişmesi sırasında böyle bir kanının ortaya çıkmamasına özen gösterilmiştir. Bundan kaçınılmasının temel nedeni, projenin amacının yönlendirmeye değil olup biteni anlamaya dönük olmasıdır. Diğer bir neden de böyle bir amaç etrafında yaygın bir uluslararası katılımın sağlanmasında doğacak güçlüklerdir.

Projenin geliştirilmesi sırasında hem pratiğe yönelinmiş, hem de kuramsal yönü ağır basan amaçları konulmuştur. Bu amaçları şöyle sıralayabiliriz;

1) Projenin merkezi öneme sahip *birinci amacı* kuramsaldır. Tarih bilincinin temel boyutlarının ve öğelerinin neler olduğunun araştırılmasıdır. Bu konuda geliştirilecek bir teorik çerçevenin gelecekte yeni kuramsal ve görgül araştırmalara kaynaklık etmesi beklenmektedir.

2) Projenin *ikinci* amacının daha çok politik olduğu söylenebilir. Avrupa gençliğinin tarihsel yorumlarının ve siyasal vaziyet alışlarındaki farklılaşmaların bir tür haritasının çıkarılması istenmektedir. Bu amaç, Avrupa

⁵ Orhan Silier, "History Consciousness and Teenagers of Turkey", Magne Angvick, Bodo von Borries (ed.), *Youth and History*, c. A, Körber-Stiftung, Hamburg, 1997, s. A.310-315.

gençliğinin Avrupa bütünleşmesine ne kadar hazır olduğu, Avrupa'nın ne tür çatışma potansiyelleri içerdiği konusunda bilgi sağlaması bakımından önem taşımaktadır.

3) Projenin *üçüncü* amacı eğitimin kalitesinin geliştirilmesine yöneliktir. Öğrencilerin tarih eğitimini nasıl değerlendirdikleri saptanmak istenmektedir. Bu saptamaların tarih eğitiminin geliştirilmesine katkısı olacağı beklenmektedir.

4) *Dördüncü* ve son amacı da tarih eğitimiyle ilgilenenlerin katıldığı disiplinlerarası bir ağ oluşturmak ve bu ağ aracılığıyla araştırma bulgularından çıkartılacak normatif sonuçlar üzerindeki tartışmaları özendirmek olarak sayılabilir.

Projede Uygulanan Yöntem

Projenin öngörülen amaçlarını gerçekleştirecek uluslararası karşılaştırmalı bir araştırmayı yürütmenin en uygun yöntemini kararlaştırmak için yapılan toplantılarda iki temel saptama yapılmıştır. Bunlardan *birincisi*, öğrencilerin araştırmanın amaçladığı konulardaki öznel değerlendirmelerini saptayacak, aynı sorulardan oluşan bir soru kağıdının her ülkede uygulanmasının benimsenmesidir. *İkincisi* ise hazırlanacak soruların kapalı uçlu Likert tipi sorular olmasıdır. Likert tipi sorular sosyal psikoloji alanında yaygın biçimde kullanılmaktadır. Bu sorularda öğrenciye, örneğin, "tarihin ders kitapları içindeki sunuluşu güvenilirdir" gibi bir cümle verilmekte ve ondan bu cümledeki fikre katılıp katılmadığının derecelerini gösteren çok az, az, biraz, çok, pek çok kutularından birini işaretlemesi istenilmektedir. Bu kutulara sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5 puan verilmektedir. Bu araştırmada da böyle bir beşli Likert ölçeği benimsenmiştir.

Hangi soruların sorulacağını ise projenin amaçları belirlemiştir. Ama bu amaçlar içinde merkezi bir konuma sahip olan tarih bilinci konusundaki soruların saptanabilmesi için tarih bilincinin ne olduğu konusunda kuramsal bir çerçeveye sahip olmak gerekir. Bunun için araştırmayı planlayanlar, Jeismann⁶ ve Rüsen'in⁷ yaklaşımını benimsemişlerdir. Bu yazar-

6 Karl-Ernst Jeismann, *Geshichte als Horizont der Gegenwart*, F. Schöningh, Paderborn, 1985.

Karl-Ernst Jeismann, "Geschichtsbewußtsein' als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik ", Schneider, Gerhard (ed.), *Geschichtsbewußtsein und Historisch- Politisches Lernen*, Centaurus, Pfaffenweiler, 1988, s. 1-24.

7 Jörn Rüsen, *Lebendige Geschichte*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1989.

Jörn Rüsen, *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtsein, sich in der Zeit zurechtzufinden*, Böhlau, Köln, 1994.

Jörn Rüsen, *Historisches Lernen, Grundlagen und Paradigmen*, Böhlau, Köln, 1994.

lara göre tarih, geçmişin yorumları, günün algılanması ve geleceğe ilişkin beklentiler arasında karmaşık bağlantılar kurmaktadır. Bu nedenle zihinsel bir kurgudur. Bu anlatı formundaki zihinsel kurgu, geçmişte yaşananlardan öyle bir anlam çıkarmaktadır ki, bu anlam yaşanmakta olan, geçmişten geleceğe uzanan değişme içinde geleceğe yönelimi sağlamaktadır.

Hazırlanacak soru kağıdındaki soruların neler olacağını bu bakış açısı belirlemiştir. Bu nedenle soru kağıdında geçmişin yorumuna, günün algılanmasına ve geleceğin beklentilerine, bunların birbirleriyle ilişkilerine ilişkin sorular yer almıştır. (Ek.2)'de 48 soru grubundan oluşan uluslararası soru kağıdı ve buna Türkiye'deki uygulama için eklenen 12 soru grubu yer almaktadır. Sorular Likert ölçeğine göre hazırlandığından, sorunun sorulma biçiminin yaratacağı sapmalardan kaçınmak için, her kavramın ölçülmesinde çok sayıda soru hazırlanmıştır. Bu nedenle uluslararası soru kağıdında toplam 280, Türkiye için eklenenlerde ise 80 soru bulunmaktadır. Daha öncede değindiğimiz üzere, Türkiye'de uluslararası soru kağıdındaki 41'inci soru dışındakiler, bazı şıklardaki eksikliklerle uygulanmışlardır.

Uluslararası soru kağıdında öğrencilere, öğrencinin ve ailesinin profilini saptamaya dönük sorular dışında, öğrenciye tarihin ne ifade ettiği, tarih öğretiminin amaçları, tarihin hangi biçimlerde sunulduğundan keyif aldıkları, hangi biçimde sunulduğuna güvendikleri, tarih derslerinin nasıl geçtiği, derslerde nelerin üstünde yoğunlaştıkları, tarihe ilişkin kronoloji bilgilerinin derecesi, tarihin hangi dönemleri, türleri ve coğrafi alanlarıyla ilgilendikleri, tarihte hangi etkenlerin ne ölçüde insanların yaşamını değiştirmekte etkili oldukları, bu etkenlerin önümüzdeki 40 yıldaki etkisinin ne olacağı, Ortaçağ, sömürgeler dönemi, endüstri devrimi, Adolf Hitler'in neler çağrıştırdığı, 1985 sonrası Doğu Avrupa'da yaşanan gelişmeleri nasıl değerlendirdiği, değişik toplumsal grupların ve değerlerin kendisi için ne kadar önemli olduğu, tarihsel gelişmede zamanın akışının nasıl bir çizgiyle temsil edilebileceği, ülkesinde ve Avrupa'da 40 yıl önce ve 40 yıl sonra yaşamın nasıl olduğunu ve olabileceğini düşündüğü, 40 yıl sonraki kişisel yaşamı konusundaki beklentilerinin neler olduğu, toplumlarda gelir farklılığının nedenlerini nasıl açıkladıkları, tarihi olgulara empatik bir değerlendirmeye yaklaşabilme kapasiteleri, ulus devletle, Avrupa bütünlüşmesiyle ve demokrasiyle ve bazı güncel konularla ilgili değerlendirmeleri sorulmuştur.

Türkiye'deki öğrencilere uygulanan ankete eklenen sorular genellikle Türkiye'deki tarih eğitimine ilişkin görüşleri derlemeye çalışmıştır. Türk tarihini öğrenmenin niçin gerekli olduğu, hangi tarih alanlarıyla ilgilenildiği, Osmanlı tarihinin hangi konularının ilgi çektiği, Türklerin Orta Asya

dışına göç etmelerinin nedenleri, Avrupa'daki reform ve devrim hareketlerinin Osmanlı İmparatorluğu'ndaki etkileri, Türkiye'de çağdaş demokrasinin hangi evrelerinin ne kadar önemli olduğu, Tanzimat'ın önemi, Jön Türkler'in nasıl insanlar oldukları hakkındaki düşünceleri, Atatürk Devrimleri'nin topluma etkisinin derecesi, ders kitaplarında Cumhuriyet tarihinin anlatımının ne zaman bitirilmesini uygun buldukları, toplumda ki değişik toplumsal gruplardan hangilerinin tarihlerinin kendilerine ilginç geldiği, eklenen soru gruplarını oluşturmuştur.

Hazırlanan saha araştırması temelde öğrencilerin düşüncelerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ama araştırmayı tasarlayan katılımcılar, tarih derslerinden öğrenciler ile öğretmenler arasındaki beklenti farklarını da yakalayabilmek için soru kağıdı uygulanan sınıfların tarih öğretmenlerinin doldurması için bir öğretmen soru kağıdı da hazırlamışlardır. Uluslararası öğretmen soru kağıdı (Ek.3) te verilmiştir. Bu soru kağıdı üzerinde Türkiye'de uygulanmayan sorular işaretlenmiştir. Öğretmene sorulan sorular öğretmenin ve okulun profilini saptamanın dışında, öğrencilere tarih dersinin nasıl öğretildiği, öğrenci soru kağıdında öğrenciye sorulan soruların ne kadarının derslerde işlenmiş olduğu, tarih derslerinde hangi konularda yoğunlaşıldığı, öğrencilerin hangi tarih türleriyle ilgilendiğini düşündükleri, tarih öğretmenin temel sorunlarının neler olduğu, tarihte bugüne dek insanların yaşamını değiştirmekte hangi etkenlerin etkileri olduğu ve önümüzdeki 40 yıl içinde hangi etkenlerin etkili olacağı sorulmuştur.

Bu soru kağıtları, hazırlandıktan sonra 15 yaşındaki lise birinci sınıf öğrencilerine uygulandı. Sadece İtalya ve Polonya'da bu anket 14 yaşındaki çocuklara verilmiştir. 26 ülkede yapılan anket uygulamaları 6 Eylül 1994 ile 5 Aralık 1995 arasında dağılmaktadır. Türkiye'nin uygulaması bu aralık içinde 10-25 Nisan 1995 'te yapıldı. Geciken Hollanda, uygulamasını 3-19 Temmuz 1996 tarihlerinde gerçekleştirmiştir. 26 ülkede toplam 31016 öğrenciye, 1252 öğretmene soru kağıdı uygulaması yapıldı. Buna ek olarak Hollanda 595 öğrenci ve 21 öğretmen üzerinde uygulama yaptı. Türkiye'nin bu uluslararası uygulamaya katılımı 1229 öğrenci ve 35 öğretmen anketiyle oldu.

Toplanan Verilerin İşlenmesi

Toplanan veriler Hamburg'ta analiz edildi. Önce veriler temizlendikten sonra 280 ayrı değişkenin her ülke için ortalama ve standart sapma değerleri hesaplandı ve her bir değişken için ülkelerin durumunun karşılaştırılmasına olanak verecek grafikler hazırlanarak 1996 Şubat'ında katılımcı ülkelerin ulusal koordinatörlerinin kullanmasına hazır hale getirildi.

Bu kadar çok sayıda değişkenle sürdürülecek çözümlemelerin dağılma-

sını önlemek, incelenen olgunun karmaşıklığını bir ölçüde azaltmak için, elde edilen veri kümesi bu verilerin içindeki gizil yapıları ortaya koyacak ve bu yolla verilerin yerler ve değişkenler itibarıyla gruplandırılmasını sağlayacak analizler yapıldı. Bu yolla veriler üzerinde çalışmak isteyenlere, kullanabilecekleri daha az karmaşık olarak türetilmiş bir başka veri seti (birleştirilmiş değişkenler) hazırlandı.

Elde edilen veri setine önce mekanik bir biçimde kümeleme analizi (*cluster analysis*) uygulandığında 26 ülkenin 29 örneğinin 12 grup altında anlamlı bir biçimde toplanabileceği ortaya çıktı.

Birinci grup olan Kuzey Ülkeleri; İzlanda, Norveç, Danimarka, İsveç ve Finlandiya'yı içermektedir.

İkinci grup olan Doğu Avrupa Ülkeleri; Rusya, Ukrayna, Estonya, Litvanya, Bulgaristan'ı kapsamaktadır.

Üçüncü grup olan Doğu Orta Avrupa Ülkeleri içinde; Polonya, Macaristan, Slovenya, Hırvatistan yer almaktadır.

Dördüncü grup olan Batı Orta Avrupa Ülkeleri olarak; İtalya (Güney Tirolerle), Almanya ve Belçika saptanmıştır.

Beşinci grup olan İberya'da İspanya ve Portekiz bulunmaktadır.

Altıncı grup olan Büyük Britanya'da; İngiltere/Galler ile İskoçya vardır.

Yedinci grupta Fransa,
Sekizinci grupta Çek Cumhuriyeti,
Dokuzuncu grupta Yunanistan,
Onuncu grupta Türkiye, tek ülke olarak yer almaktadır.
On birinci grupta Araplar (Filistinliler, İsrail Arapları),
On ikinci grupta İsrail (Yahudiler) vardır.

Eğer daha az sayıda küme elde etmek istenilir ve benzerlik ölçütlerinin toleransı artırılırsa Türkiye ile Yunanistan'ı, Fransa, Çek Cumhuriyeti ve İsrail'i tek grup içine alma olanağı doğmakta, böylece grup sayısı dokuz düşmektedir. Ama dokuzlu gruplamada coğrafi süreklilik kaybolmaktadır. O nedenle veri analiz ekibi on ikili gruplamayı yeğlemiştir.

Karmaşıklığın azaltılmasında başvuru olan ikinci yol değişkenlerin gruplanarak "birleştirilmiş değişkenlerin" (*construct*) elde edilmesidir. Bunların elde edilmesinde yeğlenerek izlenen yol faktör analizi yapmak olmuştur. Bunun için hazırlanan soru kağıdındaki belli bir kavramın geçerliliğini ölçmek için sorulan çok sayıdaki sorunun yanıtları bir faktör analizine tabi tutulmuş, "temel bileşenler çözümlemesi" (*principal component analysis*) yapılarak, yanıtların farklılığını en iyi biçimde açıklayan az sayıdaki ortogonal boyut elde edilmiştir. Bu boyutları gösteren "temel bileşen"lerin her birinin niteliğine uygun olarak bir "birleştirilmiş değişken"

adı verilmiştir. Bu birleştirilmiş değişkenlerin neler olacağı toplam veri üzerinden hesaplanmış ve daha sonra da her ülke için anlamlılığı sınanmıştır. Faktör analizinin başarılı olmadığı durumlarda “birleştirilmiş değişkenleri” elde etmekte “ölçekler” (*scales*) kullanılmıştır. Yanıtların gidişinin oldukça benzer olduğu durumlarda, birleştirilecek değişkenlerin değerlerinin aritmetik ortalaması “birleştirilmiş değişkenin” değeri olarak alınmıştır. Araştırmanın 280 değişkeni bu analizler sonucunda 100 “birleştirilmiş değişken”e indirgenmiştir.

Ulaşılan 100 değişkene indirgeme bazı analizler için hâlâ çok ayrıntılı olduğu için bu “birleştirilmiş değişkenler” tekrar birleştirilerek “süper birleştirilmiş değişkenler” elde edilmiştir. Birleştirilmiş değişkenlere ilişkin tablolar da ülkelerin proje koordinatörlerinin ön değerlendirmesi için 1996 Mayıs’ında hazır hale getirilmiştir.

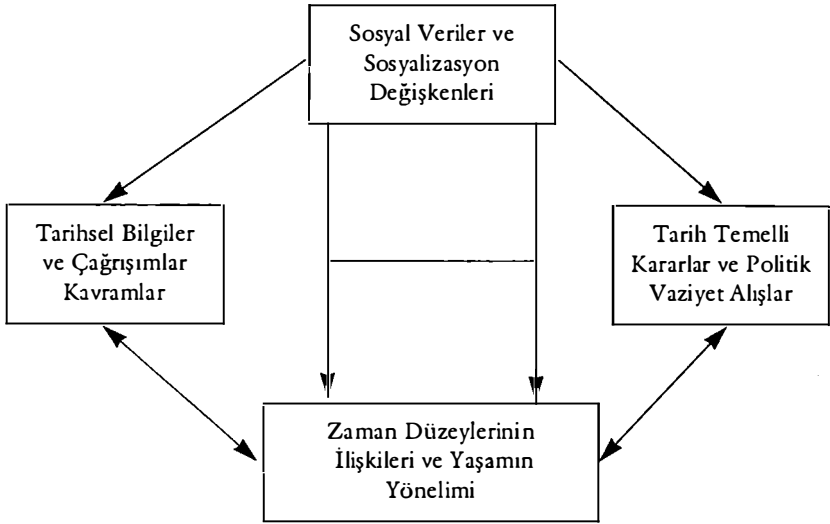
Veri analizini yapan ekip, gerek değişken, gerek birleştirilmiş değişkenlerin değerlerinin, soru kağıdını dolduran ülkelerdeki olumluyu ya da olumsuz destekleme eğilimlerinden etkilenen sistematik bir sapma taşıdığına dikkati çekmektedirler. Yunanistan, Portekiz, Litvanya, Türkiye, İsraili Arap, Polonya ve Bulgaristan’daki öğrencilerde yanıtı “evet” olacak soruları destekleme eğiliminin, buna karşılık Slovenya, Macaristan, Finlandiya, Fransa, İzlanda, Danimarka ve İsrail öğrencilerinde yanıtı “hayır” olan soruları destekleme eğiliminin yüksek olduğu saptanmıştır. Diğer ülkelerde bu bakımdan açık bir sapma eğilimi görülmemektedir. Bu nedenle tek değişkenin değerlerinin uluslararası karşılaştırmasının yapıldığı grafiklerde bu sapmaların etkisini hesaba katabilmek için her ülkenin tüm değişkenlerin aritmetik ortalama değeri de (süper-süper birleştirilmiş değişken) işaretlenmiştir.

Uluslararası Yayının Niteliği

Bu uluslararası araştırma Hamburg’taki analiz ekibinin ve ülke koordinatörlerinin katkısıyla *Gençlik ve Tarih (Youth and History)* adı altında iki ciltlik yayına dönüştürüldü.

Birinci cilt betimleme (*description*) alt başlığını taşımaktadır. Bu alt başlıktan da anlaşılacağı üzere kitapta tarih bilincinin ülkeler arasındaki farklılaşmasını açıklamaktan çok betimlemeyle yetinilmekte, açıklama daha sonraki çalışmalara bırakılmaktadır. Tarih bilincinin farklılaşmasının betimlenmesinde Jeismann ve Rüsen’in çerçevesine uygun bir yol izlenmiştir. Betimlemede izlenen yol Şekil.(1.1) de özetlenmiştir.

Şekil.(1.1) de dört ana değişken vardır. Bunlardan *birincisini sosyal ve-riler ve sosyalizasyon değişkenleri* oluşturmaktadır. Bu ana değişkenin yedi alt değişkeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi öğrencilerin yönelimleri



Şekil 1.1: Avrupa Gençlik ve Tarih Projesinin Çözümleme Şeması.

Kaynak: Bodo von Borries, "Reduction Strategies"; Magne Angvik, Bodo von Borries, *Youth and History*, Körber-Stiftung, Hamburg, 1997, A. 57.

ve karakteristikleri hakkındaki bilgileri, ikincisi tarihin anlamı ve amacı, üçüncüsü dönemler, türler ve alanlar açısından tarih ilgisi, dördüncüsü değişik tarih sunumlarının güvenilirliği ve keyif vericiliği, beşincisi odaklandığı amaçlar ve alışılmış yöntemleriyle tarih öğretimi, altıncısı tarih öğretimi üzerinde öğretmenlerin yanıtlarının öğrenci yanıtlarıyla karşılaştırılması, yedincisi tarih öğretiminin ana sorunları üzerindeki öğretmen verileri olmuştur.

İkinci ana değişken tarihsel bilgiler, çağrışımlar ve kavramlardır. Bu ikinci ana değişkenin dört alt değişkeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi kronolojik temsiller, ikincisi tarihsel dönemlerin neyi çağrıştırdıkları, üçüncüsü çağdaş tarihin ne ile ilişkilendirildiği, dördüncüsü ise tarihsel-siyasal kavramlara ilişkin yargılardır.

Üçüncü ana değişken tarih temelli kararlar ve siyasal vaziyet alışlarıdır. Üçüncü ana değişken içinde yer alan dört alt değişkenden birincisi geçmiş bir olgunun kurulması ve korunması, ikincisi tarihsel taleplere dayandırılan iddialar, üçüncüsü ekonomik zenginliklerin ve insan haklarının temellendirilmesi, dördüncüsü siyasal konu ve değerlere bağlılıklar başlıklarını taşımaktadır.

Dördüncü ana değişken, geçmiş, bugün ve gelecek zaman düzeyleri arasındaki ilişkiler ve yaşamın yönelimi diye adlandırılmıştır. Bu değiş-

kenin altı alt değişkeninden birincisi geçmişte ve gelecekte değişimin belirleyicileri, ikincisi öğretmen verilerinde geçmişte ve gelecekte değişimin belirleyicileri, üçüncüsü geçmiş ve geleceğin karakteristikleri, dördüncüsü değişik zaman düzeylerinde ve değişik yerlerde yaşam koşullarının karşılaştırılması, beşincisi 40 yıl sonraki biyografiler, altıncısı zamanda bir çizgi halinde tarih olarak saptanmıştır.

Araştırma bulgularının bu ayrıntılı betimlemesinden sonra sonuç bölümünde süper birleştirilmiş değişkenler yardımıyla ortak yapılar, ülkelerin ve bölgelerin özellikleri, sistemler arası farklar ve sosyal veriler, azınlıklar ve çoğunlukların karşıtıkları ortaya konulmuştur.

Kitabın üçüncü bölümü ulusal koordinatörlerin ulusal özellikleri ve farklılıkları ortaya koyan kısa yazılarına ayrılmıştır. Bu kısa yazılar kitabın istatistiksel bulgularının ardındaki nedenlerin anlaşılmasını kolaylaştıran bilgileri içermektedir.

Gençlik ve Tarih kitabının ikinci cildi dokümantasyon alt başlığını taşımaktadır. Araştırmacıların yararlanması için hem değişkenler hem de birleşik değişkenler düzeyindeki istatistiklerin tablolarının verilmesine ayrılmıştır. Ayrıca araştırmacıların yararlanması için tüm bilgileri (data) içeren bir CD-ROM da hazırlanmıştır.

1.3. ARAŞTIRMANIN SONUÇLARININ TÜRKİYE'DEN YAZILMASI ÜZERİNE

Tarih bilinci sorunsalını merkeze alan Avrupa Tarih ve Gençlik araştırmasının gelişme öyküsünü ve bunun içinde Türkiye'nin nasıl yer aldığını anlattık. Bu öyküde söz konusu olan araştırmanın uluslararası bir araştırma olacağını ve her ülkenin bu sonuçların bir değerlendirmesini yapacağını gördük.

İşte bu kitap böyle bir değerlendirmeyi yapacak. Toplanmış ve işlenmiş olan veriler Magna Angvik ve Bodo von Borries'in editörlüğünü yaptığı *Gençlik ve Tarih* kitabında bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu değerlendirmeyi yinelemek gereksizdir. Aynı bilgi ve verilerin farklı bir değerlendirmesini sağlayabilecek olan iki tutamak bulunabilir. Bunlardan birincisi bu değerlendirmenin Türkiye açısından yapılmasıdır. İkincisi ise tarih bilincine ilişkin farklı bir yorumdan yola çıkmaktır. Kuşkusuz öğrencilere soru kağıdı uygulanması daha önce yapılmış olduğundan, tarih bilincine ilişkin perspektif değişikliklerinin sonuçlarını tüm kapsamıyla kitaba yansıtmak olanağı bulunamayacaktır.

Bu araştırmanın sonuçlarının Türkiye'den yazılmasında böyle bir yaklaşım benimsendiği için bu kitabın ikinci bölümünü, tarih bilinci üzerine bu tür bir kuramsal hazırlığa ayırmak gerekmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

TARİH BİLİNCİ ÜSTÜNE

2.1. GİRİŞ

Bu kitabın konusu olan Avrupa Gençlik ve Tarih araştırmasında tarih bilinci kavramının merkezi bir konumunun olması genellikle gençlerin tarih bilincine sahip olmasına olumlu değerler yüklememiz yüzündendir. Tarih bilinci olan gençlerin davranışlarının ve eylemlerinin daha barışçı ve daha iyi bir toplumun oluşmasına katkıda bulunacağına inanılmaktadır. Ayrıca bu gençlerin, hak ve sorumluluklarına sahip çıkan kimlikli yurttaşlar olacakları beklenilmektedir.

Gençlerimizde olmasını istediğimiz bu tarih bilinci nedir? Bu soruya verilen yanıtları kitabın birinci bölümünde gördük. Bu bölümde daha ayrıntılı olarak ele alacağız. Bu kavrama böyle bir beklenti yükleyebilmemizin kendisi de tarihi bir olgudur. Her ne kadar bilinç sözcüğü İngilizcede ilk kez 17. yüzyılda¹ kullanıldıysa da tarih bilincine bugünkü beklentileri yükleyebilmemiz için kuramsal alanda iki büyük gelişmenin olması gerekmiştir. Bunlardan birincisi modernitenin tarih anlayışının ortaya çıkması ve özellikle 19. yüzyıl sonunda yaşanan gelişmelerdir. İkincisi ise Freud'un psikanalizin oluşumu sırasında 1920'li yıllarda bilinç kavramı konusunda yaptığı katkılardır. Günümüzde tarih bilincine ne türde bir anlam yüklediğimizi kavrayabilmek için öncelikle bu iki tarihsel arka planı bilmek gerekir.

Bu nedenle bu bölümde ilk olarak modernitenin tarih anlayışının gelişimi üzerinde durulacak, ikinci olarak Freud'un kişilik kuramında bilincin

1 İngilizcede bilinç (*councious*) sözcüğü "kendisinin varlığına hassas veya farkında olmak" anlamında ilk kez 1620'de, bilinçli olma (*being councious*) ilk kez 1678'de kullanılmıştır. Bkz. İsmail Ersevî, *Freud ve Psikanalizin Temel İlkeleri*, Nobel Tıp kitabevleri, İstanbul, 1997, s. 99.

yeri araştırılacaktır. Üçüncü olarak tarih bilincinin tanımı ve sosyalleşme süreci içinde bireyin tarih bilincinin ne tür mekanizmalarla oluştuğu üzerinde durulacak ve böylece uluslararası saha araştırmasının bulgularının değerlendirilmesine olanak verecek bir kuramsal çerçeve oluşturulacaktır. Bu bölüme kadar yapılan tartışmalarda tarih bilincinin niteliği üzerinde durulmakta ama içeriği konusunda açık bir tartışma yapılmamaktadır. Bu nedenle dördüncü olarak da günümüzde tarih bilincinin içeriğinin nasıl oluştuğu ele alınacaktır. Bölümün sonunda da postmodernist gelişmelerin tarih bilinci açısından getirdiği sonuçlar üzerinde durulacaktır.

2.2. TOPLUMSAL YAŞAMIN ZAMANI VE MODERNİTENİN TARİH KAVRAMININ GELİŞMESİ

Bir toplumda tarih anlayışının oluşumu ile zaman kavramının gelişimi arasında karşılıklı ilişkiler vardır. Bu nedenle bu bölümde her iki anlayışın gelişimi birlikte ele alınmaktadır.

Zaman ve mekanın ne olduğu ve bilginin düzenlenmesinde oynadıkları roller epistemoloji alanının en karmaşık sorunlarından biri olmuştur. Bu kavramların çözümlenmesinde karşılaşılan güçlükler, bunların doğrudan gözlenemeyişi, bu nedenle niteliklerinin gözlenebilen olgularla dolaylı ilişkileri üzerinden kavranmaya çalışılması zorunluluğundan doğmaktadır. Yaşam deneyimi içinde bir çocuk hiç farkında olmadan yararlanabileceği bir zaman ve mekan kavramını oluşturmada önemli zorluklarla karşılaşmaz. Bu kavramlardan yararlanarak yaşamını kolayca sürdürür. Ama bu kavramların ne olduklarını anlamak için üzerinde düşündüğünde bu kolaylık yok olmakta, karmaşık ve anlaşılması güç bir durumla karşılaşmaktadır.

Denilebilir ki günümüzde doğrusal olarak bir yönde akıp giden, yani geriye dönüşü olmayan, homojen, belli bir ölçüsü olan (metrik) bir zaman kavramı hakimdir. Gerçekte bu, fiziğin zaman kavramıdır. Zamanın olayların sıralanmasıyla oluştuğunu savunan görelilik iddiası ya da olaylardan bağımsız olarak var olduğunu kabul eden mutlaklık savı etrafındaki tartışmalar da kanıtlarını fizik alanından derlemektedir. Başka bir deyişle fizik biliminin gereksinimleri doğrultusunda oluşmuş bir zaman kavramı ve yorumu hakim durumdadır. Ama bunun toplumsal yaşamı kavramak ve toplum bilimlerini geliştirmek için de en uygun zaman anlayışı olduğunu ve başka türdeki zaman kavrayışlarına gerek bırakmadığını söylemek olanaksızdır.

Toplumsal yaşamın kavranmasında fizik zaman kavramının yanı sıra farklı zaman yapılarını ya da değişik zaman topolojilerini de ayrı ayrı ya da birlikte kullanmak gerekmektedir. Böyle bir zaman anlayışının geliştiril-

mesinde insanın yaşam deneyimini etkileyen ve zaman bilincinin oluşmasını belirleyen iki farklı referanstan yola çıkılabilir. Bunlardan *birincisi* toplumsal yaşamın üzerinde kurulduğu “yeryüzü”dür. *İkincisi* ise insanın anlayış çerçevesini oluşturan yaşam deneyimidir, başka bir deyişle zamanın antropomorf temelidir.

“Yeryüzü” referansından hareket etmenin değişik sonuçları vardır. İlk olarak, tüm insan faaliyetlerinin yeryüzü mekanı ve zamanı içinde gerçekleşmesi zamanın görelilik ve mutlaklık tartışmasına gerek bırakmamaktadır. Tüm olaylar yer sahnesinde gerçekleştiğinden bu olayların mekanının ve zamanının görelî ve mutlak yorumları çakışmaktadır. İkincisi ise, yeryüzünün günlük ve mevsimlik ritimlerinin hem yaşamın ritmini hem de insanın zaman algısını belirlemesidir. Özellikle tarım toplumlarında bu belirleyicilik daha da yüksektir. Bu yeryüzü zamanı, ifadesini takvim zamanında bulmaktadır. Takvim zamanının ilginç bir özelliği vardır. Bir yandan fiziğin doğrusal olarak akıp giden homojen zamanını taşımaktadır. Öte yandan aylara verilen isimlerle fiziğin zamanına ritimsel ya da döngüsel özellikler eklenmiştir. Bir başka deyişle iki ögelidir, yani vektöriyeldir.

Toplumsal çözümlemelerin dayanacağı zaman kavramının antropomorf özelliklerinin insanın yaşam deneyiminin yarattığı bilinçlenme tarafından belirlendiğini söyleyebiliriz. Bu da insan yaşamının değişik evrelerinde, toplumların değişik gelişme aşamalarında farklı zaman yapılarına ya da topolojilerine dayanan zaman anlayışlarının gelişmesi demektir. İnsan yaşamında çocukluk, gençlik, olgunluk, yaşlılık gibi yaşam evreleriyle, toplumların gelişmesindeki ilkel kölecî, feodal, kapitalist, sosyalist dönemler kendi bağlamlarında, nitelik değişmelerinin sıralamasına dayanan ordinal bir metriği olan zaman anlayışlarını ortaya çıkarmaktadır. Fiziğin zamanının ölçümüne göre çok kaba olan bu zaman ölçümü toplumsal analizlerde çok yararlı olabilmektedir.

İnsanın yaşam deneyiminden kaynaklanan ve tarih bilinci tartışmalarında en merkezi öneme sahip antropomorf kavram ise sürekli akıp giden zamanın geçmiş, şimdi ve gelecek diye üçe ayrılmasıdır. Eğer insan bilinci olmasaydı böyle bir ayrım anlamlı olmazdı. Daha sonra üzerinde duracağımız tarih bilinci tanımının temelinde de bu zaman kavramı bulunmaktadır. Eğer sürekli olarak akıp giden zaman düşüncesi kabul edilirse bunun içindeki “şimdi”yi kuramsal olarak daha küçük bir parçaya bölünemeyen bir an olarak tanımlayabiliriz. Uzun ya da kısa olarak adlandırılacak olanlar ancak “geçmiş” ve “gelecek”tir. Ama insan yaşamında “şimdi”, bir bıçak sırtı olmaktan çıkarak, biraz da yaşanan değişmelere bağlı olarak belirlenen bir yayılım kazanmıştır.

Geçmiş, şimdi ve gelecek, fiziğin zamanı içinde düşünüldüğünde bir

öncelik sonralık ilişkisi içinde sıralanmaktadır. Ama antropomorfik olarak ele alındıklarında, geçmiş şimdi ve geleceği belki de üç farklı “şimdi”nin zihinde üst üste gelmesi olarak da düşünmek olanaklıdır. Geçmiş, olayları şimdi hatırlanan bir yaşam deneyidir. Neyin hatırlandığı ise büyük ölçüde şimdi neyin olduğuna bağlıdır. Gelecek ise şimdinin beklentisidir. Toplumun gelişiminin hızlanması ise, geçmişin deneyimiyle geleceğin beklentisi arasındaki uzaklığın sürekli olarak artışıyla gerçekleşmektedir.

Antropomorf zaman anlayışı üzerindeki açıklamaları, geçmiş, şimdi ve gelecek üzerinde sınırlamak yetersizdir. Geçmiş, şimdi ve gelecek, başlangıcı ve sonu belli olmayan bir zaman tasavvurudur. Oysa insanın yaşamı sınırlıdır. İnsan, doğar, gelişir ve ölür. Bu nedenle yaşamı sınırlı olan insanın antropomorf zaman kavramı içinde bir başlangıç ve son bulunmaktadır. İnsanın yaşam deneyinin ortaya koyduğu bu iki farklı antropomorf zaman kavramını dinler, inançlar yoluyla uyumlu hale getirmeye çalışmışlardır. İnsan yaşamı ölümle sona erer. Ama dinler insanın kıyamet günü yeniden canlanacağını söyleyerek, öteki dünya inancını geliştirerek, insanın sınırlı yaşamıyla, sürekli akan giden zaman kavramını uyumlu hale getirmişlerdir. Kuşkusuz bu, insanların davranışlarını kontrol altında tutabilmek açısından çok önemli bir buluş olmuştur.

Antropomorf zaman kavramının insanın günlük yaşamının düzenlenmesindeki etkilerinin önemi açıktır. Toplumsal gelişme de antropomorf zaman kavramının değişmesini getirecektir. Ama bu bölümde bizi ilgilendiren şey, bu değişikliklerin bizim tarihe bakışımızı ve tarih yazımını nasıl etkilediğidir. Tarihin bir bilim olarak kendine özgü ayrı bir nesnesi yoktur. Diğer toplum ve insan bilimleriyle aynı özneyi paylaşmaktadır. Tarihin ayırıcı özelliği söylemini kurarken izlediği yöntem ve zamansallığı yorumlama biçimidir. Ama bu da tarih içinde değişmekte ve kendisini yeniden tanımlamaktadır. Bunu izlemenin en iyi yolu tarihin tarihine bakmaktır.

Tarihin kendisinin zamansallığa ilişkin yorumunu değiştirerek yeniden tanımlamasından söz ettiğimizde büyük ölçüde geçmiş, şimdi ve gelecek ilişkisinin kurulmasındaki değişimleri anlatmak istiyoruz. Modernite öncesindeki tarihin ele alınışında tarih bir örnekler koleksiyonu olarak yazılmaktadır. Tarih verdiği bu örneklerle insanın kendi deneyiminin dışındaki deneyleri de tanımasına olanak vermektedir. O, bir yaşam öğretmenidir. Bu olayların zaman içindeki sırasına özel bir önem verilmemektedir. Önemli olan deneyimlerin zenginliği ve çeşitliliğidir. Geçmiş, şimdi ve gelecek arasında bir fark yoktur. Tarihin böyle bir zamansallık anlayışıyla yazılmakta olmasının arkasında topluma dini öğretilerin hakim olması gerçeği yatmaktadır. İster Hristiyanlık ister İslamiyet olsun her iki dinde

de bu dünyanın sonunun kıyametle geleceğine ilişkin bir kehanet bulunmaktadır. Böyle bir son öngörüsünün varlığının sonuçları üzerinde durulur. Böyle bir kehanete inanılması halinde dünyanın ulaşacağı yer bellidir. Böyle bir sonun saptanmasıyla bu dünyadaki yaşam önemini kaybetmektedir. Asıl önemli olan öteki dünyadaki yaşamdır. Onun da nasıl olacağı belirlenmiştir. Böyle olunca da dünyadaki yaşamda geleceği kestirmeye çalışmanın bir anlamı bulunmamaktadır. Çünkü ulaşılabilecek yer bellidir. Bu sona gelirken insanların yapabileceği, başkalarının yaptıklarını yinelenmek olacaktır. Tarih de ancak bu yinelenen olanın sınırını genişletebilecektir. Böyle bir anlayış geçerli olduğunda din öğretisi dışında bir gelecek vizyonuna sahip olmak bir sapkınlık haline gelmekte ve kontrol edilmesi gerekmektedir.²

Modernite öncesinin tarih yazımında bu genel çizgi dışındaki bir örnek olarak İbni Haldun'un *Mukaddime*'sine değinmekte yarar vardır. Dünyanın sonuna ilişkin kehanette bir değişiklik taşımamasına karşın ilgilendiği devlet olgusunu zamansal bir süreç içinde tanımlamaktadır. Devlet olgusunun içinde gizil bir zaman anlayışı görülmektedir. Devletler insanlar gibi doğmakta, gelişmekte ve çökmektedir. Bu halde de kaçınılmaz bir son bulunmaktadır. Bu son, ilgilenilen olgunun doğasından kaynaklanmaktadır. Bu tür döngüsel zaman anlayışı, tarihi anlatı içinde olayların zaman içindeki sıralanışını rastlantısal olmaktan çıkarmaktadır. Ama tüm çabaların sonucu değiştirmesine olanak kalmamakta, bu ise tarihin kurgusuna kaçınılmaz olarak satirik bir ültelik kazandırmaktadır.

Aydınlanma sonrasında insanın kaderinin belirlenmesini tanrının elinden alarak insana veren düşünce devriminin sonucu olarak, tarih yazımında ve bunun içinde zamanın kullanımında köklü bir değişme ortaya çıktı. Bu değişme kendisini, önce dünyanın sonuna ilişkin kehanetten kurtulma ve geleceğin oluşumunda insan düşüncesine yer verme biçiminde göstermiştir. Bodin, kutsal, insani ve doğal tarihi birbirinden ayırarak dünyanın sonu sorununu astronominin alanına taşıdı. 1670'de Spinoza ünlü kehanet eleştirisini yaptı. Richelieu bir devlet için geleceğe ilişkin öngörülerden daha önemli bir şey olmadığını söylüyordu. Kötülüklerden, sürprizlerden ancak bu şekilde kaçınılabildi. Gelecek bilinci Avrupa'nın mutlakiyetçi siyasal döneminde, bu rejimlerde önce gizli, sonra açık olarak gelişmeye başladı.³

Aydınlanmayla birlikte yeni bir zamansallık gelişmeye başladı. Geçmiş ile geleceğin ilişkisi yeni bir biçimde kurulmaya başladı. Bu sıçrama belki

2 Reinhart Koselleck, *Futures Past*, The MIT Press, Cambridge, 1985, s. 3-10.

3 Reinhart Koselleck, *age.*, s. 10-14.

de en iyi ifadesini Almanca'da buldu. *Historie* sözcüğünün yerini *Die Geschichte* aldı. *Die Geschichte* anlatı formu içinde sadece olup biteni anlatıyordu. Bu öykü içinde her olayın kendi zamanı ve yeri vardı. Bu olaylar art arda gelişleriyle sürekli olarak bütünlüğü olan tekili (*unique*) yeniden üretiyordu. Bu tür tarih yazımındaki açıklayıcılık genellikle tarihsicilik (*historicism*) diye adlandırılıyordu. Bu tarih yazımında da antropomorfik zaman, geçmiş, şimdi ve gelecek sıralaması içinde sürekli olarak akıyordu. Bu nedenle aynen yaşam gibiydi ve çok ikna ediciydi. Bu yaşam gibi olma, bilimsel açıklamanın yerini tutabiliyordu. Bu tarihin örnekleri toplanarak insanları eğitime gibi bir amacı yoktu. Hegel'in sözleriyle tarihin öğretebileceği tek şey devletlerin ve yöneticilerinin tarihten hiç bir şey öğrenmeyeceğiydi. Ranke'ye göre de tarihin gelecekteki nesillerin yararı için geçmiş yargılaması gibi yüce bir amacı olamazdı, tarihin görevi geçmiş olduğu gibi göstermeye çalışmaktı. Tarihsici yaklaşımın her an farklı ve tekil olanın gelişimini anlatan yaklaşımı insanlara doğrudan ders verme olanağını daha başlangıçta tarihin elinden almış olmaktadır. Tek çıkartılabilecek ders onun yaratıcılığa açıklığıdır.⁴

Bu tarihin geleceği açıktı. Kehanetlerle belirlenmemişti. Dolayısıyla siyasal hesaplarla, insancıl kaygılarla planlanabilirdi. Önce Fransız Devrimi, daha sonra Ekim Devrimi insanların tarihin akışını değiştirebileceğini göstermişti. Böyle bir noktaya ulaşılması toplumlarda geleceğin düşünülmesini, kavranmasını merkezi bir konuma getirdi. Modernite geleceğe yönelmekte iki farklı tutum geliştiriyordu. Bunlardan birincisi var olan sistemin eleştirilmesine dayanıyor ve sosyalist proje halinde ortaya çıkıyordu. İkincisi ise var olan sistemin geleceğinin kestirilmesi idi. Modernitenin kestirilebilir gelecek anlayışı, doğa bilimlerinin birbirini izleyen neden-sonuç ilişkisine dayanan, tekrarlanabilir, zorunlu nedensellik anlayışının toplum bilimlerine taşınmış olması dolayısıyla, pekin görünüyordu. Bu da araçsal rasyonel bir mantık içinde toplum mühendisliği projelerine yol açıyordu. Planlama anlayışının ortaya çıkmasına neden oluyordu. Ama günümüzün insan özgürlüğünü esas alan demokratik anlayışı içinde bu tür yaklaşımları savunma olanakları büyük ölçüde kalkmış bulunuyor.

Geleceğin kestirilmesinin önem kazanmaya başlamasıyla olayların tarihsici anlatıları yetersiz kalmaya başladı. Olayların arkasında olduğu varsayılan yapıların saptanması ön plana geçti. Bu yapıların bilinmesi geleceğin kestirilmesini "nomothetik" bilimlerin uğraşı haline getirdi.

2.3. BİLİNÇ KAVRAMININ KİŞİLİK KURAMINDAKİ YERİ ÜZERİNE

Günümüzde bilinç çok sık kullanılan bir kavram. Bir insanın belli bir anda farkında olduğu duygu ve düşünceleri ifade etmek için kullanıyoruz. İnsanların kişiliğinin oluşmasında bilince günümüzde yüklenen önem Freud'un 20. yüzyılın başında yaptığı çalışmalarla yakından ilişkilidir.

Psikanalizin bir kişilik bilimi halinde gelişmesi sırasında Freud kişilik organizasyonunu anlatmak için 1913'de bir topografik model kullanmıştır. Bu modele göre psikolojik yaşamda üç düzeyde bilinç öngörülmektedir. Bunlar bilinç, bilinçöncesi, bilinçötesi düzeylerdir.

Bilinç düzeyi, verili bir anda bizim farkında olduğumuz düşünceler, algılamalar ve duygulardır. Bir insanın belli bir andaki bilincinin içeriği seçici bir süreç sonrasında oluşmuştur. Bu seçme üstü kapalı dış etkilerle belirlenmiştir. Bu bilinç durumu geçicidir, zaman içinde ilgilerin başka alanlara yönelmesiyle bu bilincin bir kısmı bilinçöncesi ve hata bilinçötesi düzeye itilebilecektir. Bu bilinç bölümü kişiliğin göreceli olarak küçük bir kısmını oluşturmaktadır.

Bilinç insanın dış dünyadan gelen dürtü ve uyarıların hangilerini nasıl yorumlayarak kaydedeceğini ve bunlar karşısında psikolojik enerjisini nasıl yönlendireceğini ve dolayısıyla ne tür eylemlere gireceğini belirleyen bir mekanizma işlevi görmektedir.

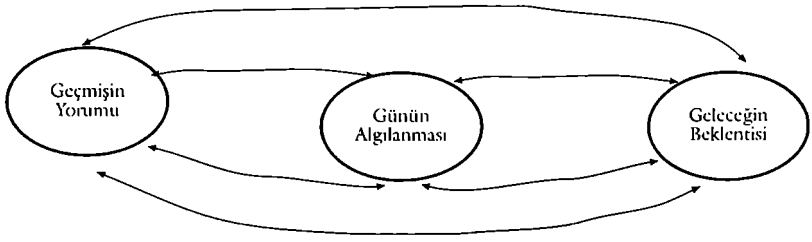
Bilinçöncesi düzeyi, bazen hazır hafıza (*available memory*) olarak da adlandırılan bu düzey, bilinçli olmayan tüm deneyleri içerir. Kendiliğinden ya da küçük gayretlerle bilinç düzeyine geçebilecek yani hatırlanabilecektir.

Freud'da kişiliğin en derin ve esas tabakasını bilinçötesi bölümü oluşturmaktadır. Freud insan davranışlarının büyük kısmının bilinçötesi, yani farkında olmadığı uyarı (*impulse*) ve dürtüler (*drive*) tarafından yönlendirildiğini kabul eder. Bunların bilinç düzeyine gelmesine insanın yüksek direniş gösterdiğini söyler.

Freud 1920'li yıllara geldiğinde teorisine yeni bir şekil vererek kişiliğin organizasyonundan değil anatomisinden söz etmeye başlar. Bir varsayım olarak da kişiliğin anatomisinde üç öge olarak *id*, *ego* ve *superego* bulunduğunu ileri sürer.

İd (özbenlik) kişiliğin biyolojik ögesidir. Doğuşta genlerle intikal etmiştir. Kabadır, hayvansaldır ve düzenlenmemiştir. Hiçbir kurala uymaz. Orijinal ve en eski kişilik sistemidir. İnsanın yaşamı boyunca temel olarak kalır. İçgüdülerin yuvasıdır. Psişik enerjilerin deposudur. İşleyişinde haz ilkesi ön plandadır.

Ego (benlik) ise id'in isteklerinin dış gerçekler ve süperegonun sınırla-



Şekil 2.1: Tarih Bilincinin İç İlişkileri

Kaynak: Vagn Oluf Nielsen, "Educational Perspectives and Questions"; Magne Angvick ve Bodo von Borries, *age.*, Cilt A., s. A. 402.

maları altında gerçekleştirilmesini sağlayan psikolojik mekanizmadır. Ego organizmanın güvenliğini ve kendisini korumasını gerçekleştirir. Bu, insanın öğrenmesi ve biliş kapasitesinin bulunmasıyla ilgilidir. Ego, id'in haz ilkesinin gerçeklik ilkesine dönüşmesini sağlar.

Süperego (üstbenlik) ise bir toplumda insanların yapıcı bir biçimde yaşamasını sağlar. Bunun için toplumla uyumlu bir değer, norm ve ahlak sistemini ve vaziyet alışları benimsemelidir. Bunlar ise sosyalleşme süreci içinde olacaktır. Süperego da, kişilik sisteminde bu değer, norm ve ilkelere ilişkinleştirildiği psikolojik sistem olmaktadır. Süperego çocukluktan itibaren ebeveyn, öğretmen ve diğer formatif aktörler bakımından biçimlendirilerek geliştirilir. İnsanın kişiliğini dış dünyanın beklentileriyle uyumlu hale getirir. Gelişimin tamamlanmasının bir ölçütü çocuğun kendi kendisini denetlemeye başlaması olarak görülebilir.

Freud'un iki ayrı türdeki modelinin öğeleri şöyle ilişkilendirilebilir. İd tamamıyla bilinçötesi alandadır. Ego ve süperegoda insan deneyinin bilinç, bilinçöncesi ve bilinçötesinden gelen öğeleri bulunmaktadır. Bilinç ve bilinçöncesinin her biri ego ve süperego tarafından birlikte oluşturulmuştur.⁵ Böyle olunca da genel olarak bilincin, özel olarak tarih bilincinin kişiden ve sosyalleşmeden kaynaklanan iki farklı belirleyicisi bulunacaktır.

2.4. TARİH BİLİNCİ NASIL TANIMLANABİLİR VE NASIL OLUŞMAKTADIR?

Bu noktaya kadar yaptığımız hazırlık, tarih bilincinin ne olduğu ve nasıl tanımlanması gerektiği konusunda bize yeterli ipucu vermiş bulunmaktadır. Bir bireyin tarih bilinci dediğimizde, öncelikle, o bireyin ister

5 Larry A.Hjelle, Daniel J.Ziegler, *The Personality Theories*, McGraw-Hill International Book Company, Aucland, 1981, s. 33-36. İsmail Ersevimi, *age.*, s. 97-115.

sosyalleşmesinin ister kendi yaşam deneyinin etkisiyle, tarihin farkında olması anlaşılmalıdır. Ama tarihin tarihini incelerken gördüğümüz üzere tarihin ne olduğu zaman içinde değişmektedir. Modernite öncesinde tarihten anlaşılan ile modernitede tarihten anlaşılan ve modernite sonrasında tarihten anlaşılan olan aynı değildir. Öyle ise tarih olarak farkında olunan şey değişeceği için, bu dönemlerde tarih bilinci olarak sahip olunanın da içeriği değişecektir.

Önceki bölümde de üzerinde durduğumuz üzere *Gençlik ve Tarih Projesi*, kurgucu (konstrüktivist) bir tarih bilinci anlayışını araştırmasının çıkış noktası olarak almıştır. Araştırmada Alman yazarlar Jeisman⁶ ve Rüsen⁷ ile İskandinav Behre/Norberg⁸ adlarına referanslar verilmektedir. Bu ele alışı göre bilincin farkında olacağı tarih, geçmişin yorumlarının, güncel ilişkin algılamaların ve geleceğe ait beklentilerin karmaşık bir ilintilendirilmesidir. Böyle olunca tarih zihni bir kurgu olmaktadır. Bu kurgu, anlatısal bir yapıda, geçmişini anlamlandırarak, geçmişten geleceğe uzanan değişim içinde, insanın yaşamına yön vermektedir. Tarih bilinci işte bu kurguya ilişkin bir bilinçtir, bir farkında olmadır. Şekil.(2.1) de farkında olunacak ilişki görselleştirilmiştir. Geçmişe ilişkin farklı yorumlar farklı gelecek beklentilerine yol açabilecektir, aynı zamanda da farklı gelecek beklentileri farklı geçmiş yorumlarına neden olacaktır. Günün algılanmasıyla geçmişin yorumu ve gelecek beklentisi arasında da benzer nitelikte karşılıklı ilişkiler vardır. Farkında olunanın bu kurgu olması tarih bilincinin içeriğini önemli ölçüde azaltmış ve eyleme yol göstericiliğini daha sonra ayrıntılı olarak üzerinde duracağımız üzere önemli ölçüde sınırlamıştır. Ama bu tarih bilinci tanımının her zaman için geçerli olmayan ve modernitenin geliştirdiği tarih anlayışına bağlı bir tarih bilinci tanımı olduğu açıktır.

Tarih bilincini tartışarak onun üzerindeki kavrayışımızı geliştirirken karşımıza çıkan bir önemli soru, bu kavramın zaman ve mekanla ilişkisinin kurulması olmaktadır. Tarih bilincinin tanımlanması tamamen zaman merkezli olarak yapılmıştır. Epistemolojik açıdan zaman ve mekan arasın-

6 Karl-Ernst Jeisman, "Geschichtsbewußtsein (Historical Consciousness)"; Klaus Bergmann, Annette Kuhn, Jörgen Rüsen, Gerhard Schneider (ed.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik (Handbook on Didactics of History)*, 4. değişim baskı, Seelze-Velber, Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, 1992, s. 40-43.

7 Jörn Rüsen, *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit Zurechtzufinden (Historical Orientation. On the Work of the Historical Consciousness Finding its Way in Time)*; Böhlau, Köln, 1994.

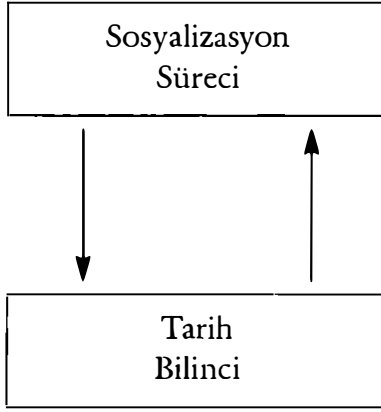
8 Göran Behre ve Lars-Arne, *Geschihtsdidaktik, Geschichtswissenschaft, Gesellschaft (History-Didaktik, Historical Science and Society)*, Liber Tryck AB, Stockholm, 1985.

daki simetrik konum hemen bir soruyu gündeme getirmektedir. Bu tanımında mekan tamamen dışlanmış mı? Bu soruya açık bir yanıt verebilmek gerekir. Bu soruya verilebilecek olanaklı bir yanıt, mekanın dışlanmış olduğu şeklindedir. Hatta bu dışlayışta modernitenin etkisi bile bulunabilir. Bu halde ortaya çıkacak bir başka soru zaman eksenli bir tarih bilinci kavramının yanı sıra mekan merkezli bir coğrafya bilinci kavramının gerekli olup olmadığı sorusudur. Hatta fenomenolojik tonu daha ağır basan biçimde bir yer bilincinden söz edilebilir. Kuşkusuz bu olanaklıdır. Ama pratikte tarihsel niteliğinden arındırılmış bir yer bilincinin saptanmasında zorluklar vardır.

Bulunması gereken çözüm iki ayrı bilinç tanımlamaktan çok, zaman ve mekanın etkileşimine olanak veren tek bir bilinç tanımı geliştirmektir. Böyle tek bir bilinç tanımı geliştirmek tarih bilinci tanımını değiştirmeden zaman tanımındaki bir netleştirmeye sağlanabilecektir. Eğer biz zamanı akıp giden doğrusal bir takvim zamanı değil de toplumsal gelişmenin değişik aşamalarına tekabül eden ordinal skalada bir zaman olarak düşünersek zaman ve mekan etkileşmesine de olanak vermiş oluruz. Her toplumsal gelişme aşaması farklı bir mekansal bütünlüğe işaret ederken bu etkileşmeyi yerine getirmiş olur. Tarihsel bilinç içinde coğrafi bilincin de yer almış olduğu iddia edilebilir.

Buraya kadar olan tartışmamızda tarih bilinci kavramını irdelerken bunun bireye ilişkin bir kavram olduğunu ve bireyin toplumsal yaşantısı içinde önemli işlevler yüklenmesinin beklendiğini gördük. Ama bunun nasıl oluştuğu ve dolayısıyla değişik toplumlar ve bireyler arasında ne tür farklılaşmalar ortaya çıkarabileceği üzerinde durmadık. Böyle bir çözümlemeye girmeden önce bu çözümlemenin neyi başarmaya çalışacağına açıklık kazandırmakta yarar vardır. Bir bireyin tarih bilincinden söz ettiğimizde gerçekte bir toplum içinde yaşayan bir bireyin bilincinden söz etmekteyiz. En genel ifadesiyle bireyin tarih bilinci de süperegoyla ilişkili biçimde bireyin sosyalizasyon süreci içinde oluşmaktadır, [Şekil.(2.2)]. Ama bu sosyalizasyon süreçlerini, bireylere hiç seçme olanağı bırakmayan, toplumdaki bireylerin tarih bilinçlerini tekdüze olarak belirleyen süreçler olarak görmek doğru olmaz. O zaman bireyler şeyleşir ve ayrı bir birey düzeyinin varlığından söz etmek tamamen anlamını yitirir. Bu nedenle söz konusu süreçler, içinde bireysel farklılıkların oluşmasına olanak verecek süreçler biçiminde kavranmaya çalışılmalıdır.

Bu nedenle, Şekil.(2.2) de en genel biçimiyle verilen tarih bilincinin toplum içinde biçimlenişi, Şekil.(2.3) de bireye ilişkin farklılıkların etkileşimini de içerecek biçimde ayrıntılandırılmaktadır. Şekil.(2.2) de ikili bir ilişki öngörülmektedir. Temelde bir toplumdaki sosyalleşme sürecinin tarih

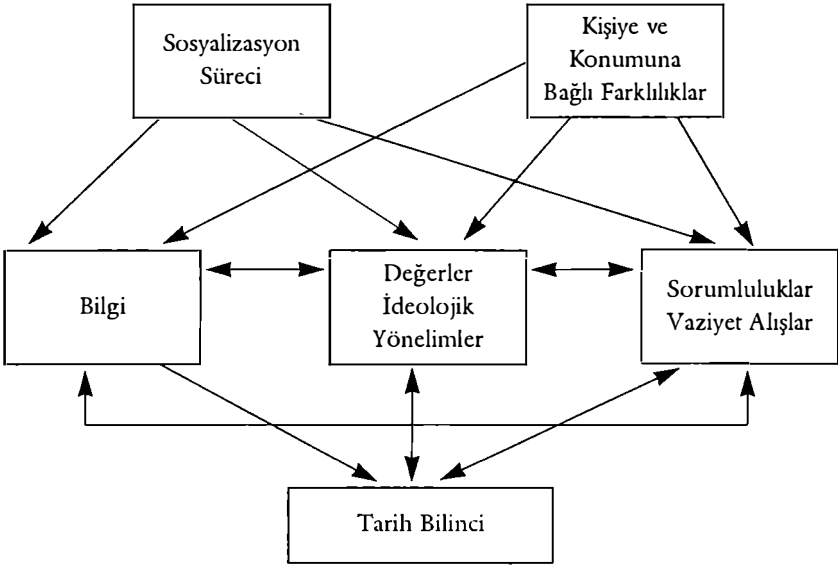


Şekil 2.2: Tarih Bilincinin Oluşumu.

bilincini belirlediği varsayılmaktadır. Bu ilişki içinde tarih bilincinin de belli ölçülerde bir geri dönüşle sosyalleşme sürecini etkilediği kabul edilmektedir.

Bu basit şema Şekil.(2.3) de *Gençlik ve Tarih Projesi*'nin verileriyle uyumlu olacak biçimde ayrıntılandırılmıştır. Sosyalleşme sürecinin tarih bilincini ne yolla belirlediğine bir ölçüde açıklık kazandırmak için üç ara değişken oluşturma yoluna gidilmiştir. Sosyalleşme süreci içinde bireyin tarih bilinci bakımından anlamlı üç konuda formasyon kazandığı kabul edilmektedir. Bunlar; 1) bilgi, 2) değerler, ideolojik yönelimler ve 3) sorumluluklar ve vaziyet alışlar başlıkları altında toplanılabilir. Sosyalleşme süreci bireyi bu alanlarda donatırken bu donatımının tekdüze olmadığını, bireyler arasında önemli farklılıklar bulunacağını kabul etmek ve bu farklılıklara olanak sağlamak gerekir. Bu nedenle Şekil.(2.3) de sosyalleşme kutusu hizasına kişinin konumundan ve özelliklerinden kaynaklanan farklılıklara işaret eden ikinci bir kutu konulmuştur. Sosyalleşme ve kişisel farklılıklar kutularının, bireylerin bilgi, değerler ve ideolojik yönelimler, vaziyet alışlar ve sorumluluklar kutularını birlikte etkilemesine olanak verildiği için toplum içinde farklılıkların oluşması da kabul edilmiş olmaktadır.

Tarih bilincinin oluşumunda burada sözü edilen üç ara değişkenin her birinin kendine özgü bir işlevi vardır. Modernist tarih bilincinin gerektirdiği anlatısal formdaki zihnil kurgunun oluşturulabilmesi için bir tarihsel bilgi birikiminin gerekli olduğu açıktır. Ama bundan geleceğin eylemlerine yol gösterecek bir söylem ya da anlatı kurulabilmesi için var olan tarihsel bilginin değerlerle ve ideolojik yönelimlerle yoğrulması gerekmektedir. Bu kurgunun bireyin eylemlerini kararlı bir biçimde yönlendiren bir



Şekil 2.3: Tarih Bilincinin Belirleyicileri.

hazır oluş haline gelebilmesi, vaziyet alışı dönüşmesiyle olanaklıdır. Bu üç ara değişkenin her birinin bireylerin farklılığından etkileneceği kabul edilince toplumda bireyler arasında tarih bilinci bakımından farklılıklar olacağı da kabul edilmiş olmaktadır.

Şekil.(2.3) te verilen tarih bilincinin oluşumunu ve farklılaşmasını açıklayan çerçeve ile araştırmada değerleri saptanan değişkenler arasındaki ilişki kolayca görülemeyeceği için Şekil.(2.3) ün değişkenleri daha da ayrıntılı hâle getirilerek Şekil.(2.4) hazırlanmıştır. Bu aynı zamanda birinci bölümdeki Şekil.(1.1) ile karşılaştırıldığında *Avrupa Gençlik ve Tarih Projesi*'nin değerlendirme çerçevesi ile burada önerilen çerçeve arasındaki benzerlikler ve farklılıkların gözlenmesine yardımcı olacaktır.⁹

9 Birinci bölümdeki Şekil.(1.1) de verilen *Avrupa Gençlik ve Tarih Projesi*'nin çözümleme çerçevesinde dört ana değişken vardır. Bunlardan birincisini topluma ilişkin veriler ve sosyalizasyon değişkenleri oluşturmaktadır. Bu değişken Şekil.(2.4) deki sosyalleşme ve bireysel farklılıklar kutularına karşılık gelmektedir. Birinci bölümdeki Şekil.(1.1) in birinci değişkeninin üç alt değişkeninden biri olarak verilen tarih kavramı ve tarihe ilişkin sosyalizasyon, Şekil.(2.4) deki sosyalleşme kutusunun alt öğelerinden bir kısmını kapsarken, üçüncü alt değişken tarihe ilişkin motivasyon ve ilgi, Şekil.(2.4) deki bireysel farklılıklar kutusunun bir ögesi olmaktadır.

Avrupa Gençlik ve Tarih Projesi nin ikinci ana değişkeni, tarihsel bilgiler, ilişkiler ve kavramlardır. Bu değişkenin Şekil.(2.4) deki bilgi kutusuna tekabül ettiği açıktır.

Sosyalleşme süreci *Avrupa Gençlik ve Tarih Projesi*'nin kategorileri de gözönünde tutularak tarihsel ve toplumsal sosyalizasyon olarak ikiye ayrılmış, her ikisinin de örgün eğitim kanalları, medya ve diğer toplumsal etkileşme yolları tarafından oluşturulacağı kabul edilmiştir. Tarihsel sosyalizasyon içinde tarih anlayışının ya da tarihe verilen önemin oluşumuna ayrıca dikkat çekilmektedir.

Kişinin konumundan ve özelliklerinden kaynaklanan farklılıklar faktörü de, tarihe ilişkin motivasyon ve ilgi farklılıklarıyla, bireysel ve toplumsal yarara verilen öncelik farklılıkları ya da bencillik düzeyi farklılıklarına ayrılmıştır.

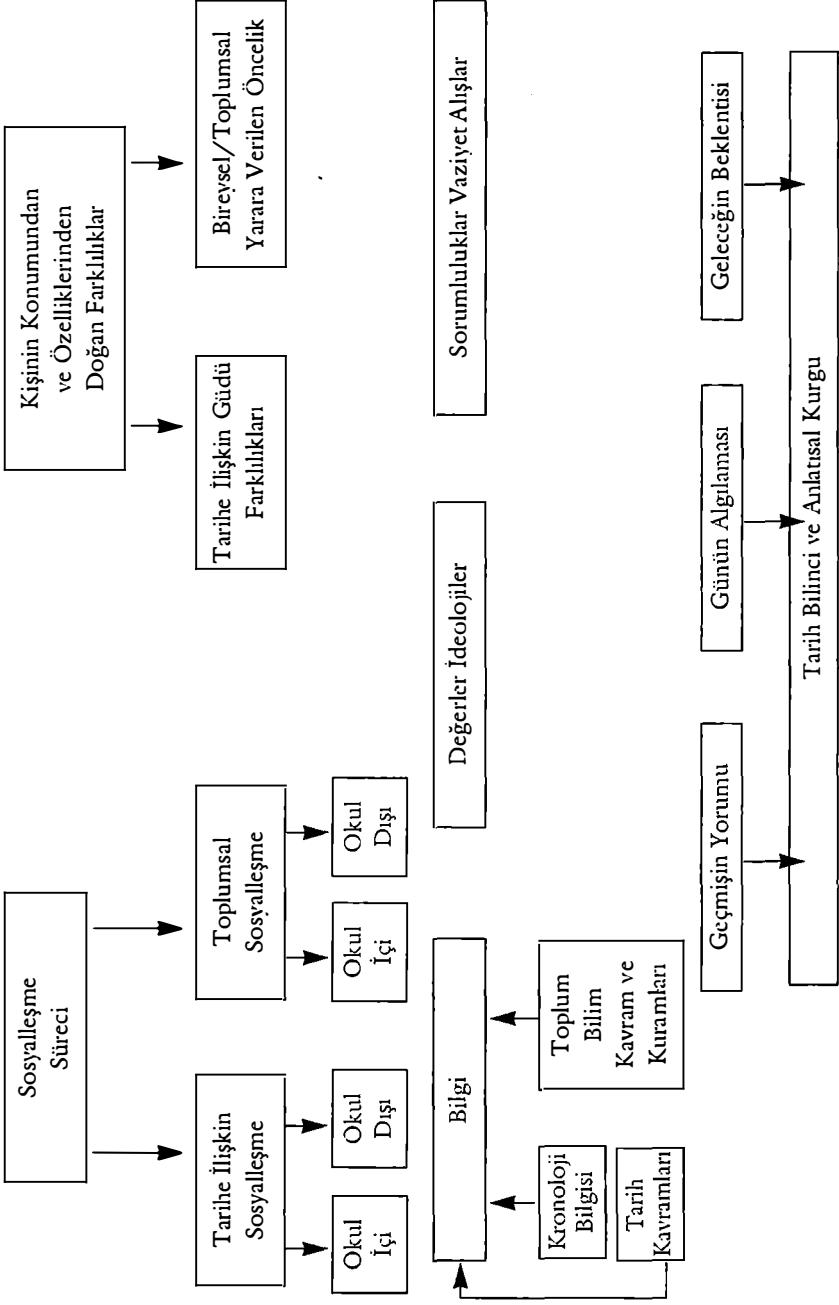
En geniş ayrıntılandırma bilgi kutusu içinde yapılmıştır. Bu konuda kronolojik tarih bilgisi, coğrafi tarih bilgisi, tarihe ilişkin kavramlar, diğer toplum bilimlerine ilişkin kavramlar yer almaktadır. Değerler ve ideolojik yönelimler ile vaziyet alışlar ve sorumluluklar kutularında *Gençlik ve Tarih Projesi*'yle ilişki kurmak açısından bir ayrıntılandırmaya gitmek gerekmemiştir.

Diğer ayrıntılandırılan kutu ise tarih bilincinin içeriğidir. Eğer tarih bilinci, bugünün algılaması, geçmişin yorumu ve geleceğin beklentileri arasında oluşturulan ilişkilerin anlatısal kurgusu paralelinde yaşamın yönlendirilmesi olarak düşünülüyorsa, tarih bilincinin ayrıntılı hâle gelmesi sırasında iki seçenikle karşı karşıya kalınır. Bunlardan birincisi tarih bilincini sadece içeriği olmayan bir kurgu düzeyinde düşünmek, ikincisi ise içeriğiyle birlikte ele almaktır. Burada tercih edilen yol ikincisidir. Çünkü içerikten bağımsız bir kurgunun düşünülmesi çok soyut kalacaktır. Böyle bir düşünceyle tarih bilinci kutusu, geçmişin yorumu, günün algılanması, geleceğe ilişkin beklentiler ve bu üçü arasındaki ilişkiye ilişkin kurgular alt bölümlerine ayrılmıştır.

Ama bu ikinci ana değişkenin üç alt değişkeni bulunmaktadır. Bunlardan kronolojik bilgi, tarihsel ve politik kavramlar Şekil.(2.4) deki bilgi kutusunun alt öğelerinin bir kısmını kapsamaktadır. Ama üçüncü değişken geçmişin yorumu Şekil.(2. 4) te tarih bilincinin öğelerinden biri olarak ele alınmıştır.

Avrupa Gençlik ve Tarih Projesi'nin üçüncü ana değişkeni tarih temelli kavramlar ve siyasal vaziyet alışlar Şekil.(2.4) deki değerler ve ideolojik seçmeler ile vaziyet alışlar ve sorumluluklar kutularının bazı öğelerini içermektedir. Üçüncü ana değişken içinde yer alan üç alt değişkenden günün algılanması öğesi Şekil.(2.4) de tarih bilincinin bir öğesi olarak düşünülmektedir.

Avrupa Gençlik ve Tarih Projesi'nin dördüncü ana değişkeni, geçmiş, bugün ve gelecek arasındaki ilişkiler ya da zaman düzeyleri arasındaki ilişkiler ve yaşamın yönelimi diye adlandırılmıştır. Bu, Şekil.(2.4) de verilen tarih bilincine tekabül etmektedir. Dördüncü ana değişkenin iki alt değişkeni gelecek için beklentiler ile zaman içindeki değişmelerin her ikisi de Şekil.(2.4) deki tarih bilinci değişkenince içerilmektedir.



Şekil 2.4: Tarih Bilincinin Bilişleyicilerinin Ayrıştırılması

Şekil.(2.4) içinde tarih bilinci ile toplum arasındaki ilişkileri kurmak için yeni ara değişkenler tanımlayarak yaptığımız ayrıntılandırma sonrasında ortaya çıkan çözümleme çerçevesinin değişik değişkenler arasında öngördüğü ilişkiler Şekil.(2.4) de oklarla gösterildiği için burada ayrıca üzerinde durulmayacaktır.

2.5. TARİH BİLİNCİNİN İÇERİĞİ ÜZERİNE

Dünyada ve toplumumuzda bireylerin tarih bilincine sahip olmalarına genellikle olumlu bir değer yüklüyoruz. Dolayısıyla yetişmekte olan gençlerin tarih bilincine sahip olmasını istiyoruz. Bu isteğimizin altında iki kabul bulunuyor. Bunlardan *birincisi* tarih bilincinin yaşamları boyunca insanların vaziyet alışlarını ve eylemlerini olumlu yönde etkileyen bir formasyon olduğunun düşünülmesidir. Aslında tarih bilinci dediğimiz bu formasyonun bireyin eylemlerini olumlu olarak etkileyeceğini söylerken, içeriğini açmadan ona normatif yaklaştığımızın işaretlerini de vermiş oluyoruz. *İkincisi* ise tarih bilincinin oluşumunun toplumca ve özellikle de örgün eğitim kurumlarınca etkilenebilir olduğu kabulüdür.

Tarih bilincinin Jeisman ve Rüsen çizgisinde yani modernist olarak tanımlanmış olması üzerinde bir değerlendirme yapmak gerekir. Bu, içeriği belirlenmeden yapılmış bir tarihsel bilinç tanımıdır. İçerik ampirik olarak saptanacaktır. Dolayısıyla tarih bilincinin normatif yanı hiç olmazsa araştırmanın başlangıcında tartışma konusu olmayacak ancak araştırma sonrasında ortaya çıkabilecektir. Böyle bir konumdan yola çıkmanın iki önemli yararı olduğu söylenebilir. *Birincisi* tarih bilincinin içeriğinin normatif olarak değerlendirilmesine ilişkin bir tartışmanın ortaya çıkarılabileceği, gençliği tek bir tarih bilinci içinde biçimlendirme eğilimlerinden kaçınmak ve dolayısıyla demokratik toplumlarda bireylerin seçme özgürlüğünü koruma konusundaki temel değeriyle çelişmeye düşmemektir. *İkincisi* ise ampirik bir saha çalışması yapılmak istenildiğinden, önerilen tarih bilinci çerçevesinin böyle bir araştırmayı yönlendirmekte yeterli olacağıdır. Kuşkusuz her iki kaygı da böyle bir araştırma çerçevesi içinde meşru görülebilir.

Ama tarih bilinci için burada yapılan tanımlamada bile normatif kaygıların tamamen dışlandığını söyleme olanağı yoktur. Örneğin yapılan tanımda bir bireyin geçmişe ilişkin yorumunun, yaşadığı günü algılama biçimi ve geleceğe yöneliminin bir anlatı içinde bütünlüğünün kurulması, gerçekte iki konuda normatif saptama yapmış olma anlamına gelmektedir. Bunlardan *birincisi* bireyin kendisini bir zaman akışı içinde görmesini ve değerlendirmesini sağlamaktır. *İkincisi* ise böyle bir formasyona yüklenen kararlılık dolayısıyla bireylerin gelecekteki davranışlarının beklenir hale

gelmesidir. Özellikle bu ikinci beklentinin bir toplumda insanların huzur duyarak yaşamaları için önemli olduğu söylenebilir.

Tarih bilinci, anlatısal bir yapıda, geçmişini anlamlandıran, günü algılayan ve geleceğe ilişkin beklentilerle ileriye uzanan değişme kurgusunun farkında olunmasıdır biçiminde yapılan tanımlamada, geçmiş, şimdi ve gelecek arasındaki bir ilişkiden söz edilmesine karşın bu ilişkinin nasıl kurulacağına ilişkin bir belirleme yapılmamıştır. Bodo von Borries daha sonraki bir yazısında bu ilişkinin dört farklı biçimde kurulabileceğinden söz etmektedir.¹⁰ Bunlardan *birincisi* bir toplumsal grubun bir geleneğe birlikte sadakatı biçiminde ortaya çıkar. *İkincisi* ise bir örnek olarak bir genel kural ve düzenlemenin geçmişte başarılı ya da başarısız olduğu gösterilerek, o gün ya da gelecekte uygulanmasının sonuçları hakkında çıkarsama yapmak biçiminde olur. *Üçüncüsü* ise geçmişteki geleneklerin sonuçlarının eleştirisine dayanarak gelecekte bunun değiştirilmesini talep etmek biçiminde kurulan bir ilişkidir. *Dördüncüsü* ise bir gelişme süreci (ya da büyük anlatısı) içinde geçmişi, günümüzü ve geleceği, geçilmesi gerekli adımlar olarak görmektir. Bunlardan ikincisinin modernite öncesi tarih anlayışına, dördüncüsünün de modernitenin anlayışına uygun düştüğü hemen görülecektir.

Bu ilişki kurma biçimlerinden hangisinin seçildiğine bağlı olarak tarih bilinci adına yapılacak eylemler tamamen farklı bir içerik kazanabilecektir. Birinci türdeki ilişkiye dayanan bir tarih bilinci konservatizme destek verirken, üçüncüsü radikal politikalarla uyum içinde olacaktır.

Tarih bilincinin tanımının vurguladığı geçmiş ve gelecek ilişkisinin bu şekildeki açınının içerdiği normatif sonuçların ayrıntılandırılması bir tarafa bırakılsa bile, bir saha araştırmasıyla tarih bilincinin içeriği ampirik olarak saptandığında elde edilen bulguların değerlendirilmesinde normatif seçmelere başvurulmak zorunda kalınacaktır. Başka bir deyişle araştırmacı araştırmanın bir aşamasında tarih bilincine ilişkin normatif bir değerlendirme yapmak zorunda kalacaktır. Bu nedenle böyle bir değerlendirmeyi daha başlangıçta yapmakta yarar vardır.

Tarih bilinci üzerindeki normatif değerlendirmeyi iki eksene oturtabiliriz. Bunlardan birincisi insanı diğer canlılardan ayıran özellikler, ikincisi ise insanın bir toplum içinde yaşamakta olmasıdır.

Tarih bilincinin günün algılanmasını, geçmişin yorumunu ve geleceğin beklentilerini içeren bir kurgu olarak tanımlanması, doğrudan insanın

¹⁰ Bodo von Borries, "What Were We Looking for and What did We Find ?", Joke van der Leeuw-Roord (ed.), *The State of History Education in Europe*, Körber-Stiftung, Hamburg, 1998, s. 19.

nitelikleriyle ilişkilidir. Diğer canlıların tarih bilincinden söz edilemeyeşi de bu yüzdendir. İnsan zihninin en önemli özelliklerinden biri sembolleştirme kapasitesidir. Sembolleştiren insan dili oluşturabilmekte, yazıyı geliştirebilmekte ve bu yolla da deneylerini birbirine ve gelecekteki nesillere aktarabilmektedir. Yani söylencelere ya da yazıya dayanarak bir tarih oluşturabilmektedir. İnsanın ikinci özelliği sürekli olarak yaptıkları üzerinde düşünmesidir (*reflection*). İnsanın bu iki özelliği onun yukarıda tanımlandığı üzere bir tarih bilinci geliştirmesine olanak vermektedir. İnsanın bu özelliklerinin kendisini bir zaman boyutunun sürekli akışı içinde görmesi sağladığı söylenebilir.

İnsanın özelliklerinin onun kendisini bir zaman akışı içinde değerlendirmeye ittiği konusunda yaptığımız saptamayı biraz daha ayrıntılandırmak gerekir. Buradaki tartışmamız açısından akıp gidişini değerlendirdiği zamanı ikiye ayırmakta yarar vardır. Bunlardan birincisi, insanın doğumundan ölümüne kadar geçen mikro zaman akışıdır. İkincisi ise, insan soyunun dünyadaki varlığı boyunca akıp giden makro zamandır. Bir insanın vaziyet alışlarını ve eylemlerini yönlendirirken kaçamayacağı zaman akışı mikro zaman akışıdır. Oysa insanın kendisini makro zaman akışı içinde konumlandırmaktan kaçınmasının olanaklı olduğu düşünülebilir. Eğer tarihi öğrenmezse kendisini bu zaman akışı içine yerleştirmemiş olur. Gerçekte biz tarih bilincinden söz ettiğimizde ve tarih bilincine olumluluklar yüklediğimizde bireyin kendisini bu makro zaman içine yerleştirmesinden söz ediyoruz. Modernitenin ilerlemeci tarihi, temelde bu makro zamanın tarihidir.

Bu durumda da insanın kendisine zaman akışı içinde tutarlılığı olan bir konum saptamasını daha normatif bir edayla söyleyebiliriz. İnsan soyundan bir kişi olarak geçmişe neler borçlu olduğunun farkında olmayla geleceğe karşı sorumluluklarının bilincinde olmayı tarih bilincine sahip olmak diye tanımlayabiliriz. Çağımız insanının bu tür sorumluluklarla yüklenmesini en açık olarak çevreci hareketin “sürdürülebilirlik” ilkesinde görüyoruz. Bu sorumluluğu UNESCO gelecek nesillere karşı sorumluluk deklarasyonunda yaygınlaştırıyor ve çeşitlendiriyor.¹¹

Tarih bilincinin bireyin geleceğe yöneliminde ona sorumluluk yüklediği saptamasını yapmamız bizi bireyin toplum içinde bulunduğu gerçeğini hesaba katma noktasına getirmektedir. Nesiller arasındaki sorumluluklara duyarlı olan bir kavrayışın ya da düşüncenin, aynı neslin üyeleri

11 *Draft Declaration on the Responsibilities of the Present Generations Towards Future Generations*, Version adopted by the Working Group of the Governmental Experts, 3-8 Eylül 1997, UNESCO, Paris.

arasındaki sorumluluklar konusunda duyarlı olmaması beklenilemez. Bir birey bir topluluk içinde var olmaktadır. Yaşam deneyini bu topluluğun üyesi olarak sürdürmektedir. Bu nedenle bugünü algılaması, geçmişi yorumlaması ve geleceğe yönelimine ilişkin anlatısını kurguladığı sırada bu kurgunun en önemli öğelerinden birini, kendisini bir üyesi olarak bildiği topluluğa ilişkin algılamaları, yorumları ve beklentileri, diğerini ise bu toplulukla kendisi arasındaki ilişkinin niteliğine ve kendisine yüklediği sorumluluğa ilişkin bakışı oluşturacaktır.

İnsanlığın gelişmesine paralel olarak, insanın kendisini bir parçası olarak gördüğü toplulukların niteliği de değişmekte ve çeşitliliği artmaktadır. Tarih içinde bu topluluk değişik aşamalardan geçerek, bir klan, bir aşiret, bir feodal beylik, bir ulus-devlet, küreselleşmiş bir dünya vb. olabilmektedir. Ulus-devletlerin egemen olduğu modernite dünyasında, tarih bilincinden beklenen şey, ulusal kimliğin oluşturulmasına katkıda bulunmasıdır. Bu ulusal kimlik tüm diğer kimliklere göre üstün bir konumda bulunmalıdır. Diğer kimliklerin bununla yarışması söz konusu bile olmamalıdır.

Günümüzün küreselleşen dünyasında ise ulus-devletler dünyasından farklı bir birey toplum ilişkisi öngörülmektedir. Ulus-devletler dünyasının, başka kimliklerle ortaklık kabul etmeyen, tek kimlikli bireylerden oluşan toplumunun yerini, birçok kimliğin bir arada bulunmasına olanak veren, yani insanların kendilerini birden fazla topluluğun üyesi olarak görebildiği, küreselleşmiş bir dünya almaktadır. Küreselleşen bu dünyanın üyesi kendisini hem içinde yaşadığı yerelliğin bir parçası, hem ulus devletin yurttaşı, değişik toplumsal ağların üyesi hem de bir dünya vatandaşı olarak görecektir ve bu kimliklerin her biri ona kendilerine özgü sorumluluklar yükleyecektir.

VI. MODERNİTENİN TARİH BİLİNCİ NASIL BİR ELEŞTİRİ KONUSU OLMAKTADIR?

Bu noktada sorulabilecek bir soru, insanın geleceğe yönelimini tarihsel bilinç içine oturtmasının olanaklı olup olmadığı, böyle bir tarih bilincinin varlığının insanın özgürlüğünü kısıtlayıp kısıtlamadığıdır. Bu soruya verilebilecek bir yanıt olarak, günümüzün toplumunda yaşayan ve sosyalleşme süreçlerinden geçen bir bireyin, şu ya da bu biçimde, bir tarih bilincinin olacağı ileri sürülebilir. Ama bu yanıt sorulmak istenen esas sorudan bir kaçıştır. En azından bir düşünce deneyi olarak şimdiki zamana, anlık olana duygusal yönelimlerle bağlı bir yaşam düşünülebilir. Postmodernizmin önerdiği de böyle bir yaşamdır. Bunun içinde geçmişle ilişki kurma ve geleceğe yer verme zorunluğu yoktur. Tarih bilincini bu biçimde yadsıyan bir yaşam biçiminin iki bakımdan eksik kalacağı ileri sürülebi-

lecektir. Bunlardan *birincisi* bu yaklaşımın gerçekte insanlığın birikimini ve dolayısıyla da potansiyelini kullanım dışı bıraktığıdır. İnsanlığın geçmişi çok önemli başarılarla doludur. İleride başarabilecekleri konusunda çok cesaret vericidir. *İkincisi* ise bireyin topluma karşı sorumluluklarını gündem dışı bırakması, onu sorumsuz hale getirmesidir. Başka bir deyişle toplumsal yaşamı olanaksızlaştırmasıdır.

Bunlara karşın böyle bir yaşamın bireyin özgürlüğünü artırıp artırmadığını tartışmaktan kaçınmamak gerekir. Bu konuda iki saptama yapılabilir. Bunlardan birincisi özgürlük kavramının çekiciliğini bir toplumun ve toplumsal düzenin varlığından aldığıdır. Tek başına yaşayan bir birey ya da kaotik bir toplum düşünüldüğünde özgürlük kavramı birden anlamını yitirmektedir. Anlamlı olan özgürlük bir toplumsal düzen içinde ve tarihsel bilinç içinde sağlanabilen özgürlük ve yaratıcılıktır. Ama bir toplumsal düzenin ve tarih bilincinin bireyin eylemlerini deterministik olarak belirlediği, yani insanı şeyleştirdiği varsayımları içinde yaklaşırsak insanın özgürlüğü yok olur. Ama birey ile tarih bilinci arasındaki ilişkiyi olumsal (*contingent*) olarak ele alırsak bir özgürlük sorunuyla karşılaşmayız.

Modernite sonrası dünyada modernitenin tarih bilincini büyük ölçüde anlamsız kılan bir sav da, zamanın çöktüğü iddiasıdır.¹² Zaman çökünce, gelecek “herhangi bir zaman” haline gelmekte, zamanı ileriye taşıma olanağı kalmamaktadır. Bu, zamanın modernite sonrası antropomorf yorumu olarak görülebilir. Böyle bir durumda geleceğe ilişkin bir projenin oluşturulması olanaksız hale gelmektedir. Bu sonuç, toplumsal çözümlemelerde olumsallığın (*contingency*), nedenselliğin (*causality*) yerini almayla başlamasıyla yakından ilişkilidir.

Böyle bir herhangileşmenin ya da zamanın çökmesinin günümüzdeki işaretleri nelerdir? Günümüzde bu çökmenin kanıtları iki farklı alanda verilmektedir. Bunlardan birincisi *cyberspace*’in oluşumudur. Bu var olan topluma paralel olarak bilgisayarlar ve haberleşme ağlarının yarattığı bir evrendir. Bu evrene insanlar bilgisayar ekranlarıyla yani bir arakesit (*interface*) ile açılırlar. İnsanın *cyberspace*’e ekran aracılığıyla ulaşması ona bir görünmezlik sağlar. Bu evrende ekranın arkasındaki insan “herhangi bir yerdedir”. Bu evrendeki insan deneyi bir anlatısal zamana (*narrative time*) sahip değildir. Sıralanması kolayca değiştirilebilir. *Cyberspace* bir “herhangi bir zaman” ve “herhangi bir yer” evrenidir.

12 Stanley D.Brunn & Thomas R. Leinbach (ed.), *Collapsing Space & Time*, Harper Collins Academic, Londra, 1991.

Francesco Dal Co, “In Consideration of Time”, Cynthia C.Davidsan (ed.), *Anyone*, The MIT Press, Cambridge, 1991, s. 112-119.

“Herhangi bir zamanın” oluşmakta olmasını yalnız bu yeni elektronik evrende değil, aynı zamanda toplumsal yaşamda da gözlemekte olduğumuz söylenmektedir. Bugün küreselleşen dünyada merkezi bir konumda yer alan ülkelerde, hatta günümüz Türkiye’sinde hiçbir siyasi parti var olanı değiştirici bir program önermiyor. Bu sonuca, yeni önerilerin çıkması engellenerek değil, bu önerilerin anlamlı görülmemesi sağlanarak ulaşılmıştır. Bu ne demektir? Bu, toplumu değiştirme umudunun kalmasıdır. Bu da geleceğin yerini “herhangi bir zamanın” almasıdır.

Zamanın bağlamsal olduğunu ve günümüz pratiği içinde çıktığını ya da herhangi bir zaman haline geldiğini kabul ettiğimizde bunun yeni bir antropomorf zaman yorumu olduğunu ya da dünyanın yeni zamansallığı (*temporality*) olduğunu kabul etmiş oluruz. Ağlar (*network*) toplumunun bu yeni zamansallığını Manuel Castells¹³ zamansız zaman (*timeless time*) olarak adlandırıyor. Bu adlandırmanın bir dayanağını ağlar toplumunun mekanı bir akımlar mekanı haline getirmesi, olayların sıralanmasını yok etmesi, tüm olayları eşzamanlı kılması oluşturuyor. Günümüz mekanının özelliklerini akım metaforuyla tanımlamak istemezsek, toplumlar da artık birbirinden kopuk olayların söz konusu olmasından çok, olayların eşzamanlılığının ve bunlar arasındaki geri-besleme (*feed-back*) ilişkilerinin önem kazanmasının söz konusu olmasını kanıt gösterebiliriz. İkinci dayanağını ise zamanın Leibniz’çi görelî yorumu oluşturmaktadır. Böyle bir anlayış içinde olayların sıralanması olanağı kalmayınca zaman da yok olmaktadır. Görelî zaman anlayışı benimsense bile tüm bu olanlar dünya mekanında ve zamanında gerçekleştiği için zamansızlaşmadan çok, “herhangi bir zaman” olmadan söz etmenin doğru olduğu ileri sürülebilir.

Böyle bir zaman çökmesi halinde bile nasıl bir tarih bilinci olacağı sorusu sorulabilirliğini koruyacaktır. Zaman içinde akıp giden gelişmeci bir anlatı içinde geleceğe yönelme, geçmiş ve gelecek köprüsünü kurma olanağı kalmamıştır. Gelecek beklentisi önceden kurulamamaktadır. Ancak yaşanırken o anın olanakları içinde ortaya konulan eylemlerin birikmesiyle oluşacaktır. Tarih yeniden bir örnekler topluluğu olarak görülmeye başlayacaktır. Günümüz sonrası yaşanırken yeni yaratılanlarla, geçmişten alınanlar birbirini belirleyen nedensellikler içermeyen bir kolajda olduğu gibi yan yana bulunacaktır.

Postmodernite modernitenin toplumları bir bütün olarak görmesine nasıl karşı çıkıyorsa zaman içindeki belirleyiciliklere ve sürekliliklere de aynı biçimde karşı çıkmaktadır. Zaman içindeki belirleyiciliklerin koparılma-

13 Manuel Castells, “The Rise of the Network Society”, Blackwell Publisher Ltd. Oxford, 1996.

sına dayanan postmodernitenin bu tarih anlayışında makro tarih yazımı dayanaklarını kaybetmekte, mikro tarih yazımları ön plana geçmektedir. Gündelik yaşam tarihi en çok ilgilenilen konu olmaktadır.

Bu kitapta temelde *Avrupa Gençlik ve Tarih Araştırması*'nın verilerinden yararlanılacağı için ilerideki bölümlerdeki analizler modernitenin tarih bilinci çizgisinde sürdürülecektir. Ama bu tarih bilinci anlayışının belli bir döneme özgü olduğunu vurgulayabilmek, başka bir deyişle bunun bilincini oluşturabilmek için postmodernitede tarih bilinci konusundaki bu kısa tartışmayı yapmak yararlı görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARINA GÖRE AVRUPA GENÇLİĞİNDE TARİH BİLİNCİNİN DURUMU

3.1. GİRİŞ

Bu kitabın ikinci bölümünde tarih bilinci üzerinde ayrıntılı bir tartışmayla modernitenin tarih bilinci olarak nitelediğimiz “tarihin geçmişin yorumlarının, güncel ilişkilerin algılamaların ve geleceğe ait beklentilerin karmaşık bir ilintilendirilmesini sağlayan zihni bir kurgu olduğu ve bu kurgunun, anlatsal bir yapıda, geçmişi anlamlandırarak, geçmişten geleceğe uzanan değişme içinde, insanın yaşamına yön vermekte olduğu” saptaması yapılmıştı.

Avrupa gençliği üzerine yapılan saha araştırmasından beklenen, Avrupa gençliğinin böyle bir bilince ne ölçüde sahip olduğunu ve bu bilincin ülkeler arasında nasıl farklılaştığını saptamaktır.¹ Bu saptama kitabın birinci bölümünde araştırmanın öyküsünü anlatırken belirttiğimiz üzere beşli Likert tipi soruların yanıtlarına dayanılarak yapılmaya çalışılmaktadır. Yine aynı bölümde belirttiğimiz gibi bu soru kağıtları 15 yaşındaki lise birinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Bu öğrenciler eğitim yaşamlarının ortalarında. Tarih hakkında kendi yaşam deneyi içinde elde ettiği gö-

1 Avrupa Gençlik ve Tarih Projesi’nin gelişme öyküsünü anlatırken araştırmanın sonuçları alındıktan sonra bulguları değerlendiren *Gençlik ve Tarih* adlı kitabın yayımlandığını görmüştük. Bu bölümde yapılan değerlendirme, *Gençlik ve Tarih* kitabında yapılan değerlendirmeden iki bakımdan ayrılmaktadır. Bunlardan birincisi, tarih bilincini ölçmekte analizlere yeni bir grup değişkenin eklenmesidir. İkincisi ise tarih bilincinin ana bağımlı değişken olarak tanımlanması ve diğer değişkenlerin bunun belirleyicisi olarak ele alınmasıdır, bkz. Şekil.(2.3).

rüşlerden çok, tabii ülkeden ülkeye değişen ölçülerde, eğitim sisteminin öğrettiklerinin etkisi altındadır. Bir anlamda ondan söylemesi bekleneni söyleyecektir. Burada yapılacak saptamaların bu çocukların tarih bilinci üzerine olduğunu hep hatırd tutmakta yarar vardır. Bu yanıtlara dayanarak toplumdaki yetişkinlerin tarih bilinci konusunda aceleci çıkarsamalara gitmemek gerekir.

Ek.(2) de verilen soru kağıdı incelendiğinde dört grup sorunun yukarıda tanımlanan tarih bilincini ölçmeye dönük olduğu görülür. *Birinci* grupta; tarihin ne ifade ettiği hakkındaki *Birinci Soru* (S.1) ile tarih öğretmenin amaçları üzerindeki *İkinci Soru* (S.2) yer alabilir. Bu gruptaki sorular tarih bilincine ilişkin yukarıda verilen tanımın değişik öğelerini soru haline getirmiştir. Başka bir deyişle tarih bilincine ilişkin doğrudan, bilinçli olarak verilen yanıtlar kullanılarak bir saptama yapılmaya çalışılmaktadır.

İkinci grubu ise geçmişte insanların yaşamlarını değiştiren etkenlerin neler olduğunu soran *Yirmi Dördüncü Soru* (S.24) ile gelecek 40 yılda insanların yaşamlarını değiştirmekte hangi etkenlerin önemli olacağı üzerindeki *Yirmi Beşinci Soru* (S.25) oluşturmaktadır. Bu sorular tarih bilincine ilişkin dolaylı bir ölçme yapmaya çalışmaktadır. Geçmiş ve gelecek bağlantısını, değişimin gerisindeki süreçlerin benzerliği ya da farklılığı üzerinden test etmektedir.

Üçüncü grupta Türkiye’de (“ülkenizde”) yaşamın 40 yıl önce nasıl olduğunu soran *Otuz Beşinci Soru* (S.35) ile Türkiye’de 40 yıl sonra yaşamın nasıl olacağını soran *Otuz Altıncı Soru* (S.36) ve 40 yıl sonra kişisel yaşamının nasıl olacağını umduğuna ilişkin *Otuz Sekizinci Soru* (S.38) bulunmaktadır. Bu sorular geçmişten geleceğe yönelen beklentilerin yönünün iyimser ya da kötümser olduğunu ortaya koymaya çalışırken geçmişten geleceğe kurulan ilişkinin özelliklerinden birine de dikkati çekmiş olmaktadır.

Dördüncü grupta ise sadece tarihin zaman çizgisinin nasıl betimlenebileceğine ilişkin *Otuz Dördüncü Soru* (S.34) bulunmaktadır. Bu soru bir yandan öğrencilerin zamana ilişkin antropomorf kavrayışını betimlerken, diğer yandan üçüncü gruptaki değişkenlerin yaptığı saptamayı sınamış olacaktır.

Bu dört grup soru, bir araya geldiğinde, bize Avrupa gençliğinin tarih bilinci ve bunun ülkeler arası farklılaşması hakkında kapsamlı bir fikir verebilecektir. Kuşkusuz bu saptama büyük ölçüde sorulan sorularla sınırlı olacaktır. Şimdi bu dört grup soruyu sırasıyla ayrıntılı olarak ele alalım.

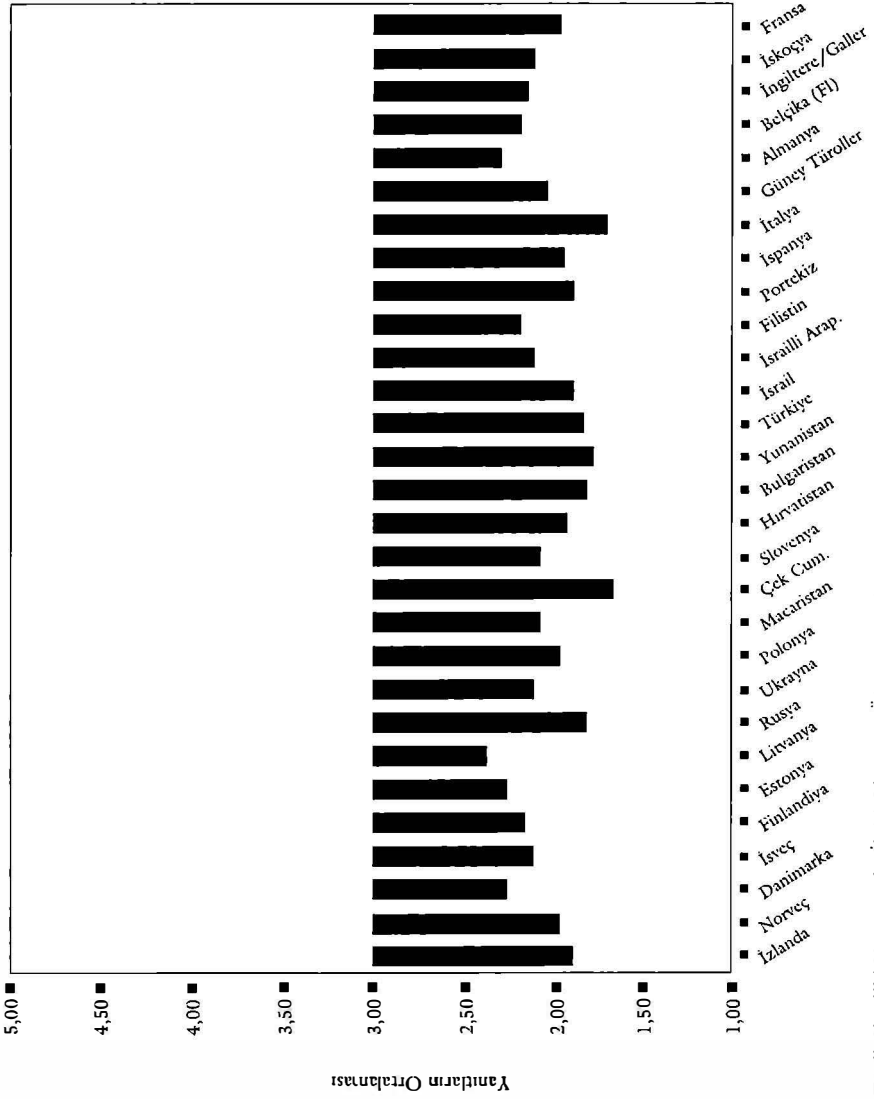
3.2. TARİH BİLİNCİNE İLİŞKİN DOĞRUDAN YAPILAN SAPTAMALAR

Birinci grupta yer alan (S.1) ve (S.2) de öğrencilere tarih bilincinin ta-

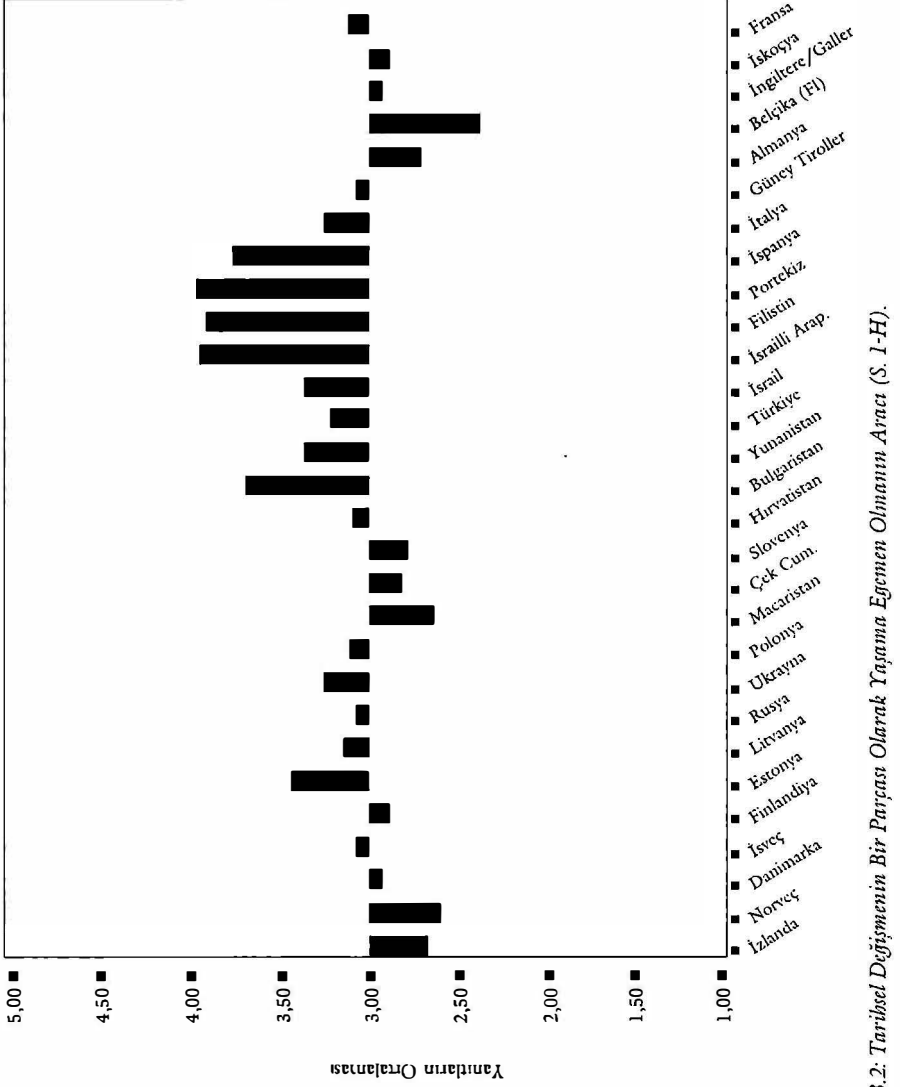
nımı içinde yer alan ibarelere katılma derecelerini Likert beşli ölçeğine uygun olarak belirtmeleri istenmiştir. Bu beşli ölçekte öğrencilerden bir görüşe katılma derecelerini Ek (2) deki soru kağıdında görüleceği üzere Çok Az, Az, Biraz, Çok ve Pek Çok kutularından birisini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Bu soruya verilen yanıtların ortalaması hesaplanırken de bu seçenek kutularına 1'den 5'e kadar uzanan puanlar verilmiş ve bu puanların ortalaması alınmıştır. Ortalama 1 değerine ne kadar yakınsa öğrenci o görüşe katılmamaktadır; 3 değerine ne kadar yakınsa o konuda kararsızdır. 5 değerine yaklaştığı ölçüde o görüşü desteklemektedir. *Birinci Sorunun D şikkında (S.1-D)* öğrenciye tarihin “şimdiki yaşamıyla hiç ilgisi olmayan ölmüş ve geçmişte kalmış bir şey” olduğu görüşüne ne derecede katıldığı sorulmuştur. Buna tamamen katılan bir öğrenci aslında tarih bilincinin yokluğunu ifade etmiş olacaktır. Bu soruya verilen yanıtların genel ortalaması 2,04 olarak bulunmuştur. Bu ortalama, kararsızlığı gösteren 3.00 değerine göre çok küçüktür. Avrupa gençliğinin bu görüşe katılmadığını ve tarihi önemsemediğini göstermektedir. Benzer bir soru olarak A şikkında (S. 1-A) da öğrencilere tarihin “okulda bir ders olmaktan başka bir şey olmadığı” görüşüne katılma dereceleri sorulmuştur. Avrupa gençliği yanıtlarındaki 2.40 genel ortalamayla bu görüşü reddetmiştir. A ve D şıklarına verilen yanıtlar arasında $r = 0.40$ gibi yüksek bir korelasyon vardır.

Tarihin geçmişte kaldığı görüşü tüm ülkelerin gençleri tarafından kararlı bir biçimde reddedilmiştir. Şekil.(3.1) de ülke yanıtlarının ortalama değerlerinin farklılaşması verilmiştir. Var olan farklılıklar görelidir. Tarihi görece olarak daha az ciddiye alan ülkeler olarak, Danimarka (2,30), Litvanya (2,36) ve Almanya (2,34), tarihe görece olarak daha çok önem veren ülkeler olarak, Rusya (1,85), Çek Cumhuriyeti (1,70), Bulgaristan (1,88), Yunanistan (1,81), Türkiye (1,85) ve İtalya (1,78) ön plana çıkmaktadır.

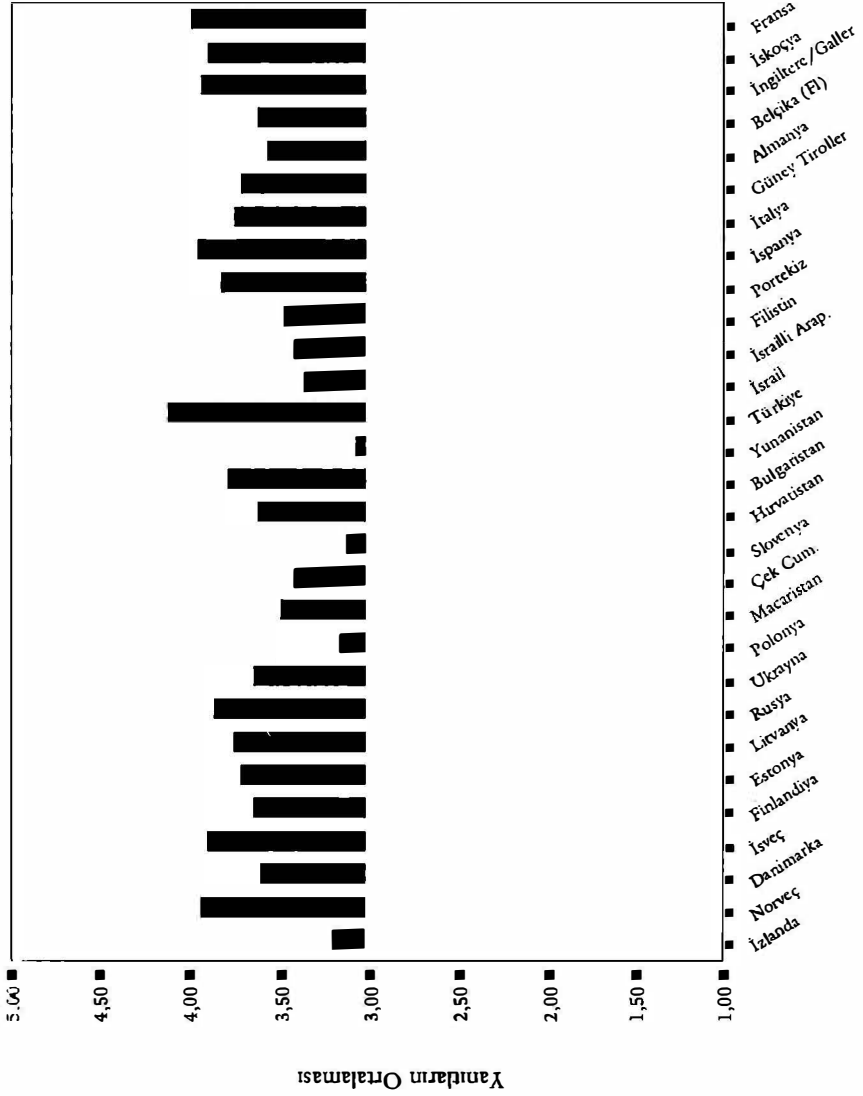
Birinci Sorunun H şikkında (S.1-H) gençlere tarihin, insanların tarihsel değişimlerin bir parçası olma sürecinden kopmaksızın yaşamlarına ege-men olmalarının aracı olduğu değerlendirilmesine ne ölçüde katıldıkları sorulmuştur. Öğrencinin bu şıktaki görüşe tam olarak katılması (S.1-D) nin aksine modernitenin tarih bilincini benimsediğinin bir kanıtı olarak yorumlanacaktır. Yanıtların genel ortalama değeri 3,15 olarak bulunmuştur. Bu, Avrupa gençliğinin bu görüşe zayıf bir destek verdiğinin göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu desteğin ülkeler arasındaki farklılaşması Şekil.(3.2) de verilmiştir. Bu görüşe 3,40 üzerindeki ortalamalarla destek veren ülkeler Estonya, Bulgaristan, İsrailli Araplar, Filistin, Portekiz ve İspanya'dır. Batı ve Kuzey Avrupa gençliğinin ise bu görüşü desteklemediği görülmektedir. Türkiye ortalaması 3,21'dir.



Şekil 3.1: Tarih Şimdiki Yaşamımla İlgili Olmayan Ölümlü Geçmiş Bir Şeydir. (S. 1-D)



Şekil 3.2: Tarihsel Değişimin Bir Parçası Olarak Yaşama Egemen Olunan Aracı (S. 1-H).



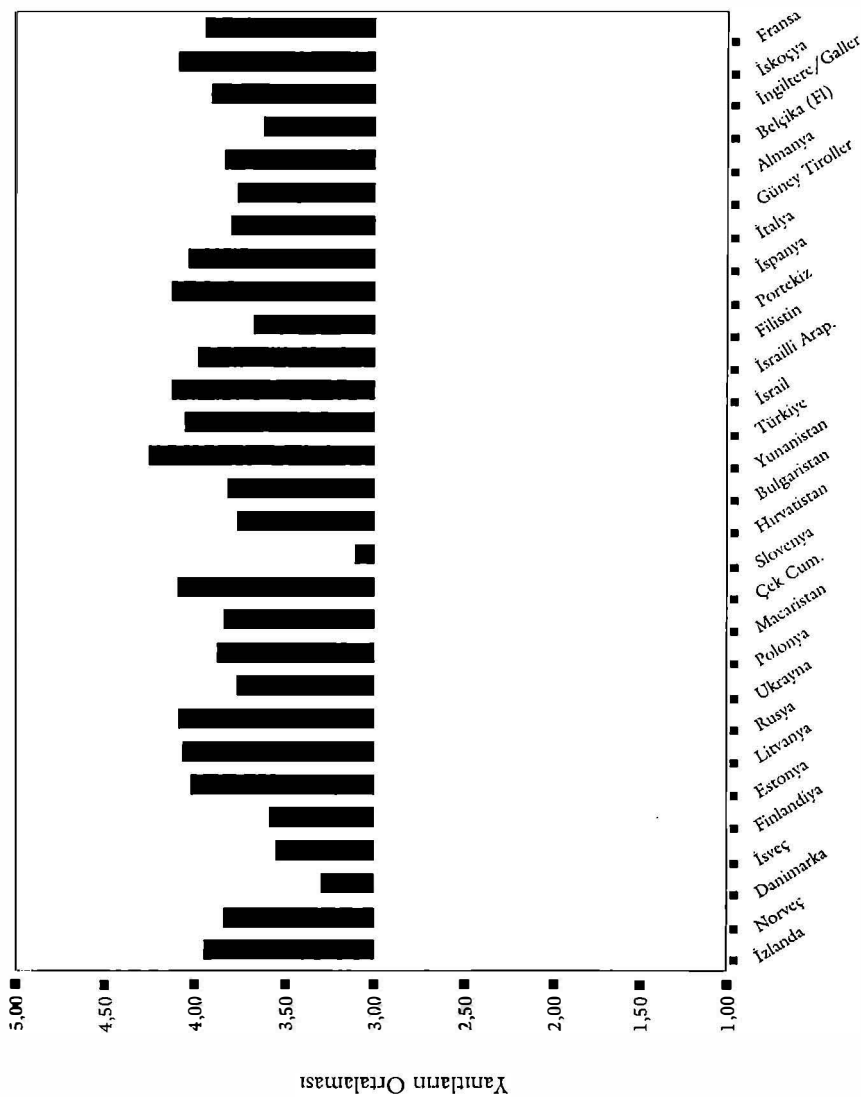
Şekil 3.3: Bugünkü Yaşamın Geçmişini Aydınlatan ve Sorunlarını Açıklayan Bilgiler Bütünü (S. I-F)

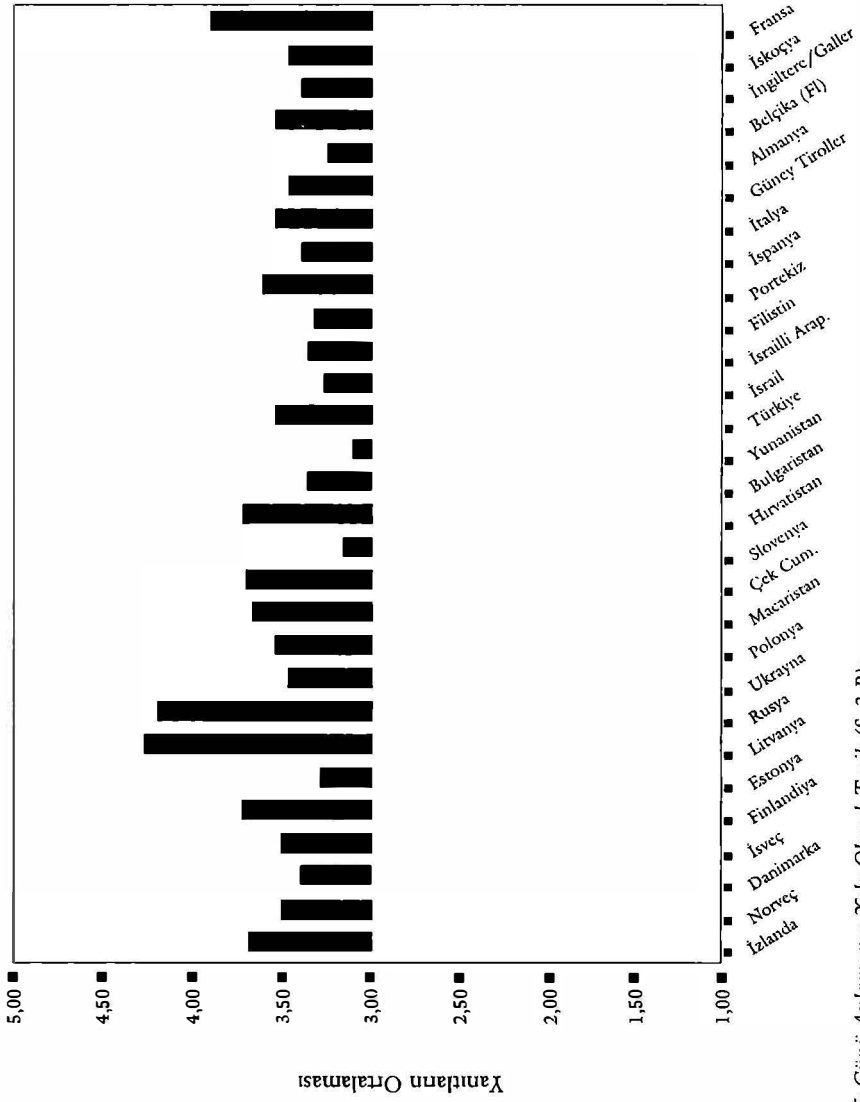
Birinci Sorunun F şıkında (S.1-F) öğrenciye tarihin bugünkü yaşamın geçmişini aydınlatan ve bugünün sorunlarını açıklayan bilgiler bütünü olduğu görüşüne katılma derecesi sorulmuştur. Bu görüşe katıldığını söyleyen öğrencinin tarih bilinci hakkındaki konumu (S.1-D) ile (S.1-H) arasında bir noktada olacaktır. Buna katılan öğrenci, tarihi günceli açıklamakta yararlı görmekte, ama geleceği yönlendiriciliği konusunda kendisini bağlamamaktadır. Öğrencilerin yanıtlarının ortalaması 3,60 bulunmuştur. Bu sonuç, (S.1-H) ye göre oldukça yüksek bir desteği göstermektedir.

Ülkeler arasındaki farklılaşma Şekil.(3.3) de verilmektedir. İzlanda, Polonya, Slovenya ve Yunanistan'dan gelen yanıtların ortalamaları 3,00'e yakındır. Onlar böylece bu konudaki kararsızlıklarını ifade etmiş olmaktadır. Yunanistan'ın hem (S.1-D), hem (S.1-H) de tarih bilincini yüksek gösteren yanıtlar verdiği düşünülürse bu soruya verilen yanıtının düşük olması şaşırtıcıdır. Türkiye ortalaması 4,10'dur. Ülkeler arasındaki en yüksek değerdir. Bu yükseklik Türkiye'nin (S.1-D) ve (S.1-H) daki değerleri ile tutarlıdır.

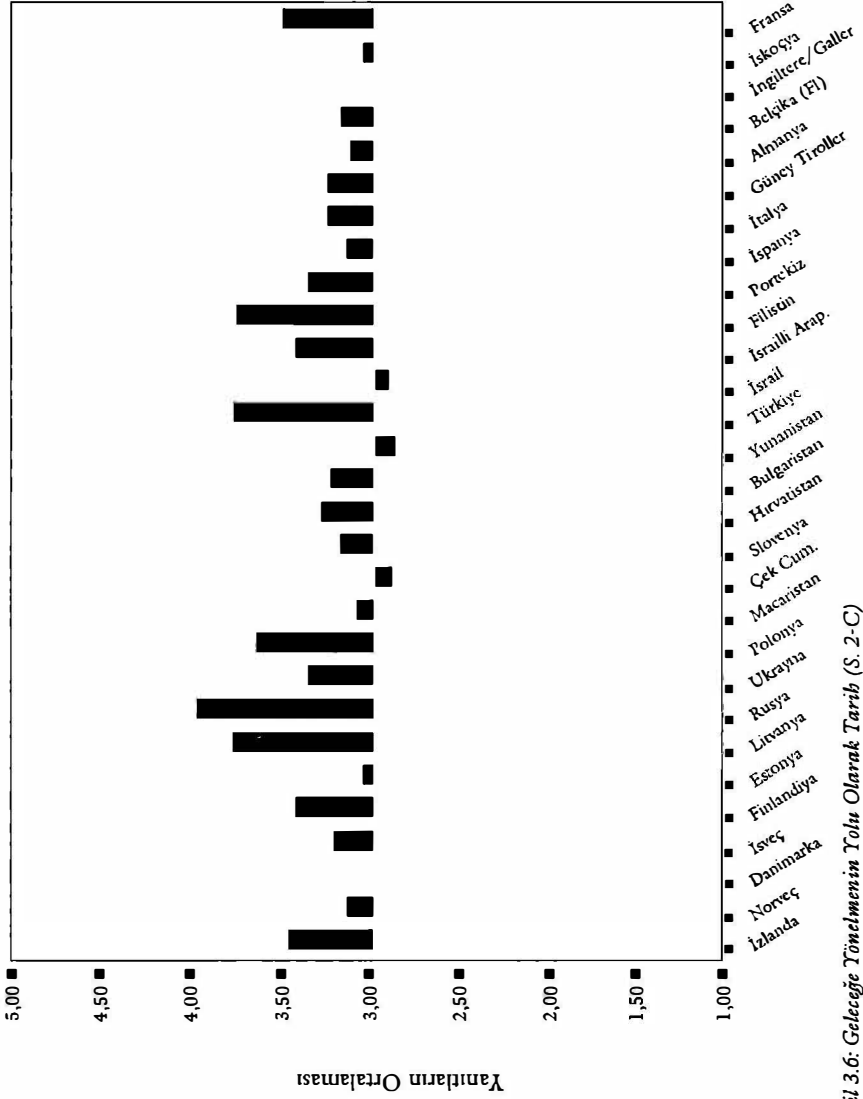
Tarihin amaçları üzerinde duran *İkinci Soruda* üç şık bulunmaktadır. Öğrenciye sorunun *A şıkında (S.2-A) tarihin geçmişle ilgili bilgi edinme, B şıkında (S.2-B) bugünü anlama, C şıkında (S.2-C) gelecek için hazırlanma* yolu olduğu görüşüne ne derecede katıldığı sorulmuştur. Genel ortalama değer A şıkına verilen cevaplarda 3,88, B şıkına verilen cevaplarda 3,56, C şıkına verilen cevaplarda 3,33 bulunmuştur. Tarihin işlevi konusundaki destek geçmişten geleceğe yöneldikçe adım adım düşmektedir. Ülke düzeyinde A şıkına verilen yanıtlar ile B şıkına verilen yanıtlar arasındaki korelasyon katsayısı 0,18 olarak bulunmuştur. B şıkına verilen yanıtlarla C şıkına verilen yanıtlar arasında bulunan korelasyon katsayısı 0,48, A ile C şıklarına verilen yanıtlar arasındaki korelasyon katsayısı 0,02'dir. Bu saptamalardan öğrencilerin yanıtlarında bugün ve gelecek ilişkisi oldukça kuvvetli iken geçmiş ve gelecek ilişkisinin zayıf olduğu anlaşılmaktadır.

Şekil.(3.4) de A şıkına, Şekil.(3.5) de B şıkına, Şekil (3.6) da C şıkına verilen yanıtların ülkeler arasındaki farklılaşması gösterilmektedir. Bu üç grafik birlikte gözlemlendiğinde gençliği her üç şıkka da yüksek derecede katılan (ortalamanın üstünde) ülkeler İzlanda, Finlandiya, Litvanya, Rusya, Ukrayna, Türkiye, İsraili Araplar, Filistin, Portekiz ve Fransa olmaktadır. Danimarka ve Slovenya sistematik olarak tarihin önemine ilişkin her üç şıkka da düşük katılım değerleri vermektedir. Estonya, Yunanistan, İsrail, Almanya, Büyük Britanya, İskoçya tarihin geçmişe ilişkin önemine katılırken, yaşanan günü kavramadaki ve geleceği yönlendirmedeki öneme katılmamaktadır. Norveç, Çek Cumhuriyeti, İspanya ve Belçika'daki





Şekil 3.5: Günnü Anlaşmanın Yolu Olarak Tarib (S. 2-B)



Şekil 3.6: Geleceğe Tönelmenin Yolu Olarak Tarib (S. 2-C)

gençler tarihin geçmişi ve günü kavramadaki önemine katılmakta fakat geleceği yönlendirmedeki önemine katılmamaktadır.

Genel olarak ülkelerin İkinci Sorunun A, B ve C şıklarına ilişkin ortalama değerleri A'dan C'ye doğru sürekli bir düşüş göstermektedir. Eğer bu, A'dan B'ye, B'den C'ye sürekli azalan değişme kalıbı sembollerle gösterilirse (- -) diye ifade edilebilir. Ama sekiz ülke bu genel kalıba uymamaktadır. Danimarka, Finlandiya, Litvanya ve Rusya'da tarihin günü anlamadaki rolüne önem verilmiş ve en yüksek ortalama değerler B şık-kında toplanmıştır. Bu halde değişme kalıbı (+ -) olarak ifade edilebilir. Diğer dört ülke; Polonya, Türkiye, İsraili Araplar ve Filistin'de ise tarihin geleceğe yönelmedeki rolü ön plana geçmiş, en yüksek ortalama değerler C şık-kında saptanmıştır. Böyle olunca değişme kalıbı (- +) olmuştur. Bu üç kalıp üzerinde düşünüldüğünde, modernitenin tarih bilincine en yakın olan kalıbının bu üçüncüsü olduğu söylenebilir. Bu da Avrupa'nın merkezinde değil çevresindeki ülkelerde bulunmaktadır.

Tarihin işlevine ve amaçlarına ilişkin birinci ve ikinci sorularda toplam 11 şık bulunmaktadır. Hamburg'daki değerlendirme merkezinde² bu 11 şıkka faktör analizi uygulanmış ve üç ortogonal birleşik değişken elde edilmiştir. Bu üç birleşik değişken toplam varyansın 0,49'unu açıklamaktadır. Bunlardan *birincisi*; tarih okulda bir dersten başka bir şey değil (S.1-A), ölmüş geçmişte kalmış bir şey (S.1-D), zulüm ve felaketler zinciri (S.1-G) ve geçmişle ilgili bilgi edinme (S.2-A) şıklarını içermektedir. Faktör analiziyle elde edilen bu birinci birleşik değişkene "*yararsız ve kof bir konu birleşik değişkeni*" (YKOFKBD) adı verilmiştir. Faktör analizinde tarihin geçmişle ilgili bilgi edinme amacının tarihi önemsemeyen şıklarla aynı grup içine girmiş olması, üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Sadece geçmiş bilgiye verilen önemin tarih bilincinin varlığının göstergesi olarak ele alınmasının tutarsız olacağına ilişkin yararlı bir işaret.

Üç boyutun *ikincisi* : Gelecek için hazırlanma (S.2-C), bugünü anlama (S.2-B) ve bugünün geçmişini aydınlatma sorunlarını açıklama (S.1-F) şıklarından oluşan bir birleşik değişkendir. Bu birleşik değişkene "*tarihin toplumu yönlendirmek işlevi*" (TTYİ) adı verilmiştir.

Üçüncü boyut; başkalarının başarılarından ve başarısızlıklarından ders çıkarma (S.1-C), neyin iyi neyin kötü olduğunu gösteren örnek (S.1-E), hayal gücümü harekete geçiren kaynak (S.1-B), yaşamıma egemen olma

2 Angela Kindervater Bodo von Borries, "Relevance of History and Historical Socialization", Magne Angvick, Bodo von Borries (ed.), *Youth and History*, c.B, Documentation, Körber-Stiftung, Hamburg, 1997, s. B.24-B.32.

aracı (S.1-H), zulüm ve felaketler zinciri (S.1-G) den oluşan bir birleşik değişkendir. Bu değişkene “*tarihin kişiye yol gösterme işlevi*” (TKYGİ) adı verilmiştir.

Avrupa gençliğinin birinci birleşik değişkene ilişkin genel ortalaması YKOFKBD Ort gen= 2,26³ bulunmuştur. Yani tarihin işlevsiz olduğunu kabul etmemektedir.

Avrupa gençliğinin ikinci değişkene ilişkin ortalaması TTYİ Ort gen=3,50 bulunmuştur. Yani tarihin topluma yol göstericilik işlevini orta düzeyde onaylamış olmaktadır.

Avrupa gençliğinin üçüncü değişkene ilişkin ortalaması TKYGİ Ort gen=3,22 bulunmuştur. Başka bir deyişle tarihin kişiye yol gösterme işlevine zayıf bir destek vermiştir.

Angela Kindervater ile Bodo von Borries bu üç değişken açısından ülkelerin farklılaşmasını gösteren Tablo.(3.1) i hazırlamışlardır.⁴ Bu tabloda Danimarka, Slovenya, Almanya, İngiltere/Galler ve İskoçya tarihin *yararsız ve kof olduğu* ve toplumsal yönlendirme bakımından da işe yaramayacağı konusunda bir uç noktada bulunurken, Türkiye’deki gençler bunun tam zıddı bir konumda yer almakta, tarihin yararsız olduğu görüşüne katılmamakta, tersine toplumu yönlendirmede işlevi olacağı görüşünü benimsemektedir. Türkiye, Rusya, Fransa ve Litvanya gençliği birinci boyut “*yararsız ve kof olma*” hakkında farklı görüşler taşıırken tarihin sosyal yönlendiricilik işlevini desteklemektedir. Buna karşılık birinci boyutta tarihin anlamlılığını kabul eden Yunanistan ve İsrail gençleri tarihin sosyal yönlendiriciliği işlevini benimsememektedir.

Tarihin bireysel düzeyde yaşamı yönlendiriciliği konusundaki görüşü temsil eden üçüncü birleşik değişkene ise İsraili Araplar, Bulgaristan, İsveç, Norveç, Estonya, Portekiz, Güney Tiroller, Fransa, İskoçya ve Filistin destekleyici yanıtlar vermekte, fakat İsrail ve Doğu ve Batı Avrupa ülkelerinin gençleri bu görüşe katılmamaktadır.

Tarih bilincine ilişkin olarak sorulara verilen yanıtlardan doğrudan çıkartılan sonuçlar, Avrupa gençliğinin tarihi yararsız ve kof bulmadığını ve bu konuda yüksek bir destek verdiğini göstermektedir. Tarihe, geçmişe ilişkin bilgi ve yorum olarak baktıkça bu destek sürmektedir. Tarihe bugünü anlama ve sorunlarını açıklama ve topluma yol gösterme işlevleri

3 Bu değer *Youth and History*, c.A, s.A. 69’da 2,26 olarak verilmişken, *Youth and History*, c.B, s. B.25’de 2,70 olarak verilmiştir. Burada bir değerlendirme yazısı içinde yer aldığı için birinci değer kullanılmaktadır.

4 Angela Kindervater ve Bodo von Borries, “Historical Motivation and Socialization”, Magne Angvick ve Bodo Borries (ed.), *Youth and History*, c.A, Description, s. A 70.

**TABLO 3.1: TARİHİN YARARI KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİN
ÜLKELERARASI FARKLILAŞMASI**

Ort: Ortgen $\pm$ 10 St. sap. Yararsız kof bir konu (YKOFKB) Ortgen $\approx$ 2,26 +/-: 10-30 St. sap. ++/-: >30 Std sap.						
Tarihin Toplumu Yönlendir- medeki İşlevi (TTYİ) Ortgen $\approx$ 3,50		--	-	Ort	+	++
	++	Türkiye***:M	Rusya: M	Fransa*+:+	Litvanya:M	
	+				Finlandiya*+:M	
	Ort.	Portekiz*+:+	Bulgar.:++	İzlanda:-	Norveç:+	İsveç:+
			İspanya:M	Ukrayna***:M	İsra.Arap..*+:+	Filis.*+:+
			İtalya:M	Polonya:M	Hırvatistan:M	BelçikaFl:--
		Çek Cum.*:-		Gn. Tiroller:+		
				Estonya:+	İskoçya***:+	Danimarka:M
				Macar.:--		Slovenya:-
						Almanya:-
						İng./Gal.:***+
	--	Yunanistan*+:M	İsrail*:-			
Tarihin Kişiyi Yol Gösterme İşlevi (TKYGi) Ortgen $\approx$ 3,22						

Kaynak: *Youth and History*, s.A.70, Tablo.A6.

yüklendiğinde bu destek düşmekte ve orta düzeylere inmektedir. Bir adım daha ileri gidilerek tarihe geleceğe hazırlama ve kişinin geleceğine yol gösterme işlevleri yüklendiğinde ise benimseme daha da azalmakta ve zayıf bir desteğe dönüşmektedir.

Bu bulgunun bir yorumlaması yapıldığında tarihe yalnızca geçmişe ilişkin bilgi ve yorum olarak bakmanın, modernitenin tarih bilincinin bir göstergesi olarak görülmesi doğru olmaz. Modernitenin tarih bilincinin varlığı için günü yorumlaması, özellikle de geleceğe yol göstermesi konusunda desteğin bulunması gerekir. Bu konudaki destek zayıf görülmektedir. Bu zayıflığın arkasında postmodernist eğilimlerin etkisini mi görmek gerekir? Yoksa gençliğin sosyalizasyonunun henüz tamamlanmamış olmasını mı bulmak gerekir? Elimizdeki veriler bu konuya yeterli bir açıklama getirmiyor.

Bu bölüme kadar yapılan çözümleme modernist tarih bilincinin ülkeler arası farklılaşması bakımından da ilginç bir sonuç ortaya çıkarmaktadır. Modernist tarih bilinci, Fransa'nın dışında, modernitenin doğup geliştiği Avrupa'nın merkezinde bekleneceğinin tersine düşük çıkarken, Türki-

ye'nin de içinde bulunduğu çevre ülkelerde yüksek çıkmaktadır. Bu, açıklanması gereken bir durumdur. Bir açıklama modernist bilincin bu çevredeki ülkelerde henüz aşınmamış olmasına dayandırılabilir. Ayrıca Rusya örneğinde olduğu gibi ülkelerin özel durumlarından kaynaklanan bazı açıklamaları buna eklemek gerekir.

3.3. GEÇMİŞ VE GELECEĞE İLİŞKİN DEĞİŞME SÜREÇLERİNİN BENZERLİĞİNE DAYANDIRILAN TARİH BİLİNCİNE İLİŞKİN DOLAYLI SAPTAMALAR

Gençliğin tarih bilincinin durumuna ilişkin saptamalar bilince ilişkin doğrudan sorularla yapılabildiği gibi dolaylı sorulara da başvurulabilir. Bu kısımda ikinci yola başvurulmaktadır. Bunun için de öğrencilere toplumdaki geçmişe ve geleceğe ilişkin değişme süreçleri hakkındaki görüşleri sorulmaktadır. Bu konuda saptanacak bir süreklilik, tarih bilincinin varlığına bir işaret olarak yorumlanabilir.

Ek.(2) de verilen öğrenci soru kağıdının *Yirmi Dördüncü Sorusunda* (S.24) bugüne dek insanın yaşamını etkileyen 15 faktör sayılmış ve öğrencilere bunlara yükledikleri önemin derecesi sorulmuştur. Benzer biçimde *Yirmi Beşinci Soru'da* (S.25) aynı faktörler sıralanarak önümüzdeki 40 yılda bu faktörlerin ne kadar etkili olacağına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi aşamasında, bu 15 değişkenden 13'ü ölçekler oluşturularak üç birleşik değişkene indirgenmiştir. Ölçeklerin içine sokulmayan diğer iki değişkenin katılmasıyla birlikte beş değişken üzerinden bir değerlendirme yapılmıştır. Öğretmen öğrenci arasındaki etkileşme için ip uçları vereceği beklentisiyle, öğrenci anketindeki bu iki sorunun eşdeğeri olan iki soru öğretmen anketinde *Yedinci* (ÖS.7) ve *Sekizinci* (ÖS.8) sorular olarak sorulmuştur.

Birinci birleşik değişken olan "*Geçmişte Ekolojik ve Demografik Süreçlerin Etkileri*"(ŞEDSE), (S.24) sorusunun, K (nüfus patlaması), L (ekolojik krizler), M (doğal afetler), N (kitlesel göçler) şıklarının ağırlıksız ortalaması olarak hesaplanmıştır.⁵ Benzer işlemler (S.25) sorusunun şıkları üzerinde yapılarak "*Gelecekte Ekolojik ve Demografik Süreçlerin Etkileri*" birleşik değişkeni elde edilmiştir.⁶ Bu değişken, GEDSE kısaltmasıyla gösterilecektir. Öğretmen soru kağıdının (ÖS.7) ve (ÖS.8) soruları üzerinde

5 Bu değişkenin toplam tutarlılığı oldukça iyidir. ∞ gen. = 0,74 bulunmuştur. Her ülke için de geçerli olduğu ayrıca sinanmıştır.

6 Bu değişkenin toplam tutarlılığı oldukça iyidir. ∞ gen. = 0,75 bulunmuştur. Rusya dışındaki ülkeler için de geçerli olduğu ayrıca sinanmıştır. Rusya'da α değeri 0,64 olarak biraz düşük çıkmaktadır.

de benzer işlemler yapılarak *ÖŞEDSE*⁷ ve *ÖGEDSE*⁸ birleşik değişkenleri oluşturulmuştur.

İkinci birleşik değişken “*Geçmişteki Önemli Kişilerin ve Önemli Olayların Etkileri*” *ŞÖKOE*, (S.24) sorusunun, B (toplumsal hareketler toplumsal çatışmalar), C (Önde gelen siyasal kişilikler, krallar, padişahlar, devlet başkanları, vb.), D (siyasal reformlar), E (din kurucuları, dinsel liderler), G (savaşlar ve siyasal çatışmalar), H (ekonomik çıkarlar ve rekabet) şıklarının değerlerinin ağırlıksız ortalaması olarak hesaplanmıştır.⁹ Benzer işlemler (S.25) sorusunun şıkları üzerinde yapılarak “*Gelecekte Önemli Kişilerin ve Olayların Etkileri*” birleşik değişkeni elde edilmiştir. Bu değişken de *GÖKOE* kısaltmasıyla gösterilecektir. Öğretmen soru kağıdının (ÖS.7) ve (ÖS.8) soruları üzerinde de benzer işlemler yapılarak *ÖŞÖKOE*¹⁰ ve *ÖGÖKOE*¹¹ birleşik değişkenleri oluşturulmuştur.

Üçüncü birleşik değişken “*Geçmişteki Bilimsel ve Teknolojik Gelişiminin Etkileri*”, (S.24) sorusunun, A (teknik buluşlar ve makinalar) ve F (bilimin ve bilginin gelişimi) şıklarının değerlerinin ağırlıksız ortalaması olarak hesaplanmıştır.¹² *ŞBTGE* kısaltmasıyla gösterilecektir.¹³ Aynı işlemler (S.25) in aynı şıkları üzerinde yapılarak “*Gelecekte Bilimsel ve Teknolojik Gelişiminin Etkileri*” birleşik değişkeni elde edilmiştir. *GBTGE*¹⁴ kısaltmasıyla gösterilecektir. Benzer işlemler öğretmen anketinin ilgili soru-

- 7 Bu değişkenin toplam tutarlılığı oldukça iyidir. α gen. = 0,75 bulunmuştur. Rusya dışındaki ülkeler için de geçerli olduğu ayrıca sınanmıştır. Rusya, Ukrayna ve Filistin’de α değerleri 0,61, 0,61 ve 0,58 olarak biraz düşük çıkmaktadır.
- 8 Bu değişkenin toplam tutarlılığı oldukça iyidir. α gen. = 0,75 bulunmuştur. Ülkelerin çoğu için geçerliliği sınanmıştır. İspanya (0,32), İzlanda (0,50), Çek Cumhuriyeti (0,53), İsraili Araplar (0,56) ve Rusya (0,59) α değerine sahiptir.
- 9 Bu değişkenin toplam tutarlılığı oldukça iyidir. α gen. = 0,77 bulunmuştur. Her ülke için de geçerli olduğu ayrıca sınanmıştır.
- 10 Bu değişkenin toplam tutarlılığı oldukça iyidir. α gen. = 0,71 bulunmuştur. Ama İsrailli Araplar (0,30), Polonya (0,31), İspanya (0,43), Macaristan (0,49), Slovenya (0,55), Litvanya (0,56), Belçika (0,58) α değerlerine sahiptir.
- 11 Bu değişkenin toplam tutarlılığı oldukça iyidir. α gen. = 0,72 bulunmuştur. Ülkelerin çoğu için geçerliliği sınanmıştır. İsrailli Araplar (-0,20), İspanya (0,24), Rusya (0,55) ve Bulgaristan (0,58) α değerine sahiptir.
- 12 Bu değişkenin toplam tutarlılığı iki değişkenli bir ölçek için iyidir. α gen. = 0,63 bulunmuştur. Tutarlılık Fransa, Türkiye ve Litvanya dışındaki ülkeler içindir. Bu ülkelerde α değerleri biraz küçüktür.
- 13 Hamburg’taki analiz ekibinin bu soruya uyguladığı faktör analizi sonunda bulunduğu üç “temel bileşke”, büyük ölçüde bu üç birleşik değişkenle üst üste düşmüştür.
- 14 Bu değişkenin toplam tutarlılığı ikili bir ölçek için oldukça iyidir. top. = 0,61 bulunmuştur. Ülkelerin tümü için geçerliliği sınanmıştır. Minimum değeri Hırvatistan’da 0,50’dir.

larında yapılarak ÖŞBTGE¹⁵ ve ÖGBTGE¹⁶ birleşik değişkenleri oluşturulmuştur.

Dördüncü değişken “Geçmişte Filozoflar, Düşünürler ve Bilginlerin Etkileri” sadece (S.24-İ) şikkından meydana gelmektedir. (Bu değişken ŞFDBE kısaltmasıyla gösterilecektir.) (S.25-İ) şikkı da “Gelecekte Filozoflar, Düşünürler ve Bilginlerin Etkileri” değişkenini oluşturmaktadır. (GFDBE kısaltmasıyla gösterilecektir.) Aynı şekilde öğretmen anketinin ilgili sorularından ÖŞFDBE, ÖGFDBE değişkenleri doğrudan elde edilmektedir.

Beşinci değişken “Geçmişte Toplumdaki Her Bireyin Etkileri” sadece (S.24-O) şikkından meydana gelmektedir. (Bu değişken ŞTHBE kısaltmasıyla gösterilecektir.) (S.25-O) şikkından, GTHBE kısaltmasıyla gösterilen “Gelecekte Toplumdaki Her Bireyin Etkileri” değişkeni elde edilecektir. Aynı şekilde öğretmen anketinin ilgili sorularından ÖŞTHBE ve ÖGTHBE değişkenleri doğrudan alınmaktadır.

Öğrenci ve öğretmenlerin bu sorulara verdiği yanıtların sonuçları Tablo.(3.2) de karşılaştırmalı biçimde verilmiştir. Tabloda yaşamın belirleyicilerinin geçmişte ne olduğu ve gelecekte ne olacağı konusunda öğrenci ve öğretmen yanıtlarında büyük benzerlik bulunmaktadır. Bu belirleyiciler arasında *bilim ve teknolojik gelişmenin önemi* konusunda diğer değişkenlere göre yüksek bir mutabakat bulunmaktadır. Geçmişteki etkisi genel ortalama değeri öğrencilerde 4,34, öğretmenlerde 4,44 bulunmuştur. Gerek öğrenciler gerekse öğretmenler gelecekteki etkisinin süreceğini düşünmektedirler. Ortalama değerler öğrencilerde 4,22’ye, öğretmenlerde 4,16’ya düşmüştür.¹⁷ Bu düşüş öğrenci yanıtlarında 0,12, öğretmen yanıtlarında 0,28’dir. Standart sapma değerlerinin ŞBTGE de 0,75, GBTGE de 0,79 , ÖŞBTGE de 0,58, ÖGBTGE de 0,72 olduğu göz önüne alınırsa bu farklılığın küçük olduğu sonucuna varılabilir.

Yaşamı etkilemiş ve etkileyecek *ikinci birleşik değişken olan “öncmlı kişiler ve olaylar”*, tarihin büyük ölçüde siyaset tarih anlatılarının üzerine kurulduğu bakış açısını yansıtmaktadır. Bu değişken, verilen önem bakı-

15 Bu değişkenin toplam tutarlılığı iki değişkenli bir ölçek için oldukça iyidir. α gen. = 0,60 bulunmuştur. Ülkelerin çoğu için geçerliliği sınanmıştır. Polonya (0,15), Almanya (0,27), Güney Tiraller (0,32), İsrailli Araplar (0,34) α değerine sahiptir.

16 Bu değişkenin toplam tutarlılığı iki değişkenli bir ölçek için oldukça iyidir. α gen. = 0,68 bulunmuştur. Ülkelerin çoğu için geçerliliği sınanmıştır. Slovenya (0,09), İskoçya (0,21), İtalya (0,46) ve Almanya (0,50) α değerine sahiptir.

17 Öğretmen ve öğrencilerin geçmişe ilişkin yanıtlarında $r = 0,51$ geleceğe ilişkin yanıtlarında $r = 0,45$ düzeyinde bir ilişki vardır; *Youth and History*, s. A.186-A.188. Bu korelasyon katsayıları Hırvatistan dışındaki 28 örnek için hesaplanmıştır.

mından ikinci sırada gelmesine karşın bilimsel ve teknolojik gelişmeye göre oldukça düşük değerler almaktadır. Geçmişteki etkisine ilişkin toplam ortalama değeri, öğrencilerde 3,45, öğretmenlerde 3,80 bulunmuştur. Öğretmen değerindeki bu yükseklik belki siyasal tarih dersi anlatmanın getirdiği mesleki sapma etkisiyle açıklanabilir. Gerek öğrenciler, gerekse öğretmenler bu değişkenin gelecekteki etkisinin süreceğini düşünmektedir.¹⁸ Ortalama değerler öğrencilerde 3,20'ye, öğretmenlerde 3,28'e düşmüştür. Geleceğe yönelindiğinde öğrenci ve öğretmen yanıtları birbirlerine çok yaklaşmaktadır. Öğrenci yanıtlarında düşüş 0,25, öğretmen yanıtlarında ise 0,52'dir. Standart sapma değerlerinin ŞÖKOE'de 0,75, GÖKOE'de 0,79, ÖŞÖKOE'de 0,53, ÖGÖKOE'de 0,58 olduğu göz önüne alınırsa bu farklılığın öğrencilerde küçük olduğu sonucuna varılabilir. Öğretmenlerde değişimin büyüklüğü bir standart sapmaya yakındır. Bunun mesleki bir etki olduğunu düşündüğümüzde de süreklilik varsayımımızı sürdürebiliriz.

Yaşamı belirlemedeki etkisi bakımından Tablo.(3.2) de *üçüncü sırada ekolojik ve demografik süreçler* yer almaktadır. Geçmişteki etkisine ilişkin genel ortalama değeri öğrencilerde 3,44, öğretmenlerde 3,30 bulunmuştur. Gerek öğrenciler gerekse öğretmenler bu değişkenin gelecekte de etkisinin süreceğini düşünmektedir. Ortalama değerler öğrencilerde 3,52'ye, öğretmenlerde ise 3,54'e yükselmiştir. Geleceğe yönelindiğinde öğrenci ve öğretmen yanıtları birbirlerine çok yaklaşmaktadır.¹⁹ Öğrenci yanıtlarında bu artış 0,08, öğretmen yanıtlarında 0,24'dür. Çözümlemeye katılan beş değişken arasında gelecekte önemini artıran sadece bu değişken olmuştur. Geleceğe ilişkin değişkenlerin az önemli görülmesi gibi bir eğilimin varlığından söz edilebilirse, bu değişkende bu eğilimin aşıldığı söylenebilir. Bu da gelişen çevrecilik hareketinin sonucu olarak görülebilir. Standart sapma değerlerinin ŞEDSE'de 0,84, GEDSE'de 0,87, ÖŞEDSE'de 0,76 ÖGEDSE'de 0,78 olduğu göz önüne alınırsa öğrencilerde ve öğretmenlerde bu etkene geçmiş ve gelecek açısından verilen önemin sürekliliği varsayımının geçerli olduğu sonucuna varabiliriz.

18 Öğretmen ve öğrencilerin geçmişe ilişkin yanıtlarında $r = 0,32$, geleceğe ilişkin yanıtlarında ise $r = 0,61$ düzeyinde bir ilişki vardır; *Youth and History*, s. A.186-A.188.

19 Öğretmen ve öğrencilerin geçmişe ilişkin yanıtlarında $r = 0,25$, geleceğe ilişkin yanıtlarında ise $r = 0,03$ düzeyinde bir ilişki vardır. Ortalamalarının birbirine yakın olmasına karşın iki yanıt serisi arasında korelasyon çok düşüktür ya da yoktur. *Youth and History*, s. A.186-A.188.

**TABLO 3.2: GEÇMİŞİ VE GELECEĞİ BELİRLEYEN ETKİLER ÜZERİNE
ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMENLERİN YANITLARI
(GENEL ORTALAMA DEĞERLER)**

	Öğrenciler			Öğretmenler		
	Geçmiş	Gelecek	Artış	Geçmiş	Gelecek	Artış
Bilim ve Teknoloji	4,34	4,22	-0,12	4,44	4,16	-0,28
Önemli Olay ve İnsanlar	3,45	3,20	-0,25	3,80	3,28	-0,52
Ekoloji ve Demografi	3,44	3,52	+0,08	3,30	3,54	+0,24
Felsefeciler, Düşünürler	3,40	3,12	-0,28	3,25	2,75	-0,50
Her Bir Birey	3,26	3,23	-0,03	2,84	2,81	-0,03

Kaynak: Bodo von Borries, *Youth and History*, s. A.187.

Yaşamı etkileyen faktörler sıralamasında *dördüncü sırayı, felsefeciler, düşünürler ve bilim adamları* almaktadır. Bu, idealist tarihçiliğin temel değişkenidir. Maddeci tarihçiliğin temel değişkeni olan teknoloji ve bilim göre düşük destek bulmaktadır. Geçmişteki etkisinin genel ortalama değeri öğrencilerde 3,40, öğretmenlerde 3,25 bulunmuştur. Öğretmen değerindeki bu düşüklük ilgi çekicidir. Gerek öğrenciler gerekse öğretmenler bu değişkenin gelecekteki etkisinin süreceğini düşünmektedir. Ortalama değerler öğrencilerde 3,12'ye, öğretmenlerde ise 2,75'e düşmüştür. Geleceğe yönelindiğinde öğrenci ve öğretmen yanıtları birbirinden önemli derecede uzaklaşmaktadır. Öğrenci yanıtlarında bu düşüş 0,28, öğretmen yanıtlarında 0,50'dir. Öğretmenler salt düşüncenin toplumu değiştirmedeki etkisinin azalacağını düşünmektedir.²⁰ Standart sapma değerlerinin *ŞFDBE*'de 1,09, *GFDDBE*'de 1,17, *ÖŞFDBE*'de 0,94, *ÖGFDDBE*'de 0,99 olduğu göz önüne alınırsa bu düşüşlerin öğrencilerde ve öğretmenlerde küçük olduğu sonucuna varılabilir.

Yaşamı geçmişte ve gelecekte etkileme bakımından *tek tek bireylerin önemi üzerinde duran beşinci değişken, demokratik ve katılımcı toplum projelerine inanç* bakımından önemlidir. Bu etken, öğrencilerden zayıf bir destek görmekte ve öğretmenlerce de desteklenmemektedir. Yanıtlarda bu değişkenin geçmişteki etkisine ilişkin genel ortalama değer öğrencilerde 3,26, öğretmenlerde ise 2,84 bulunmuştur. Öğretmen değerindeki bu düşüklük ilgi çekicidir. Öğretmenler bireysel etkilere inanmamaktadır. Bu

²⁰ Öğretmen ve öğrencilerin geçmişe ilişkin yanıtlarında $r = 0,71$, geleceğe ilişkin yanıtlarında ise $r = 0,58$ düzeyinde bir ilişki vardır; *Youth and History*, s. A.186-A.188.

değişkenin gelecekteki etkisi konusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin konumları değişmemektedir.²¹ Ortalama değerler öğrencilerde 3,23'e, öğretmenlerde 2,81'e düşmüştür. Bu düşüş öğrenci ve öğretmen yanıtlarında 0,03'dür. Standart sapma değerlerinin *ŞTHBE*'de 1,23, *GTHBE*'de 1,24, *ÖŞTHBE*'de 1,19 ve *ÖGTHBE*'de 1,21 olduğu göz önüne alınırsa bu düşüşlerin öğrencilerde ve öğretmenlerde çok küçük olduğu sonucuna varılabilir. Hatta geleceğe ilişkin faktörlere daha az önem verme eğiliminin olduğu düşünüliyorsa, katılımcı yönetimler konusundaki söylemin ekoloji hareketine benzer şekilde bu değişken üzerinde de etkili olduğu ama sonucu artışa çeviremediği söylenebilir.

Bu saptamalar genel olarak öğrencilerin toplumsal değişimin gerisindeki faktörlerin sürekliliği açısından geçmişle gelecek arasında bir ilinti kurduklarını gösteriyor. Burada kurulan ilinti, modernitenin tarih bilincinin varlığının dolaylı yoldan bir kanıtı olmaktadır.

Yaşamı geçmişte ve gelecekte etkileyen değişkenlerin ortalamaları üzerinde yapılan bu çözümlemeden sonra bu değişkenlerin değerlerindeki ülkeler arası farklılaşmalar üzerinde duralım. *Bilimsel ve teknolojik gelişmenin* etkisi konusunda ülkeler arası farklılaşmalar genellikle küçüktür. Geçmişte teknolojinin etkisi, Kuzey Avrupa, Batı Avrupa ve Balkan ülkeleri öğrencilerinden yüksek destek görmüştür. En yüksek ortalama değer 4,61'le Yunanistan gençlerinin yanıtlarından hesaplanmıştır. Türkiye değeri de 4,47 gibi genel ortalamanın oldukça üstünde bir değerdir. Buna karşılık Macaristan, Filistin, Slovenya, Ukrayna ve Polonya'daki destek görece olarak düşüktür. Bilimsel ve teknolojik gelişmenin gelecekte de etkili olacağı düşüncesinin ülkeler arası farklılaşması, bu unsurun geçmişte etkili olduğu düşüncesinin farklılaşmasına paralel gelişmektedir. En yüksek ortalama değer 4,49'la yine Yunanistan'dadır. Türkiye ortalama değeri de 4,36'dır. Bu değişkenin gelecekteki etkisine ilişkin değerler ortalama olarak (0,12) düşüktür. Yalnızca üç ülkede gelecekteki etkisine ilişkin değerler geçmişteki etkisine ilişkin değerlerden yüksektir. Bunlar Ukrayna, Macaristan ve Filistin'dir. Bu ülkelerin bilim ve teknolojik gelişmenin geçmişte etkisi konusunda düşük değerlere sahip olduğu düşünülürse bu farklılığın nedeni anlaşılır ve geleceğe ilişkin değerlerin ülkeler arası farklılaşmasının geçmişe ilişkin değerlere göre daha az olduğu sonucu çıkarılabilir.

İkinci birleşik değişken olan önemli kişiler ve olayların geçmişte etkili

21 Öğretmen ve öğrencilerin geçmişe ilişkin yanıtlarında $r = 0,69$, geleceğe ilişkin yanıtlarında ise $r = 0,71$ düzeyinde bir ilişki bulunmaktadır; *Youth and History*, s. A.186-A.188.

olduğu görüşüne gençliği yüksek destek vermeyen ülkeler, Fransa, İtalya, Hırvatistan, Slovenya ve Finlandiya'dır. Yüksek destek veren ülkelerin başında 3,67 ortalama değerle Türkiye gelmektedir. Gençliği yüksek destek veren diğer ülkeler arasında Litvanya, Polonya, Macaristan, Çek Cumhuriyeti, Yunanistan ve Belçika gelmektedir. Aynı değişkenin gelecekteki etkisi üzerindeki değerler tüm ülkelerde ortalama düşüşe yakın bir azalma göstermektedir. Bu bakımdan İsrail'deki Araplar ve Filistinliler bir istisna oluşturmaktadır. Çok özel koşullarda yaşayan bu grup için önemli kişiler ve olaylar değişkeni önemini hâlâ korumakta ya da artırmaktadır.

Üçüncü birleşik değişken ekolojik ve demografik süreçlerin geçmişte etkili olduğunu düşünen gençlerin bu görüşe verdiği desteğin ülkeler arasındaki farklılaşması oldukça yüksektir. Ortalama değeri 3,25'in altında kalan ülkeler Fransa, Macaristan, Slovenya, Çek Cumhuriyeti, İtalya, İsrail ve Hırvatistan iken, ortalama değeri 3,60'ın üstünde olan ülkeler Yunanistan (en yüksek değer 3,87), Almanya, Litvanya, İskoçya ve İzlanda'dır. Türkiye 3,55'lik ortalama değerle orta sırada bulunan ülkeler arasında kalmaktadır. Bu konuda açık bir coğrafi farklılaşma deseni gözlenmemektedir. Ekolojik ve demografik değişkenin etkisinin gelecekte artacağı görüşü genelde tüm ülkelere yansımıştır. Her ülkenin değeri ortalama artışa yakın bir artış göstermektedir. Sadece Rusya, Yunanistan ve İspanya'nın değerlerinde çok küçük düşmeler olmuştur.

Dördüncü değişken olarak aldığımız *felsefeciler, düşünürler ve bilim adamlarının* etkisi de ülkeler arasında önemli farklılaşmalar ortaya koymaktadır. Bu değişkenin geçmişteki etkisine ilişkin tüm ülkelerin ortalaması 3,40 iken, Finlandiya, İngiltere/Galler, Danimarka, Fransa, Macaristan, İtalya, Norveç, Rusya, Güney Tiroller, 3,20'den küçük, buna karşılık Hırvatistan, Çek Cumhuriyeti, İsrailli Araplar, Litvanya, Ukrayna, Bulgaristan ve Türkiye (3,62) 3,60'dan büyük değerler almaktadır. Avrupa'nın kuzeyindeki ve batısındaki ülkelere bu görüş önemini yitirmiştir. Bu değişkenin gelecekteki etkisi konusunda öğrenci yanıtlarında ortalama 0,28'lik bir düşme vardır. Bu düşme Avrupa'nın batısında ve kuzeyinde hızlanmakta ve genel ortalamalar 3,00'ün altına inmektedir. Başka bir deyişle modernleşmenin ve kapitalizmin geliştiği ülkelere idealist tarihin temel değişkeni desteğini yitirmektedir.

Yaşamı etkilemek bakımından *tek tek bireylerin yaptıklarının* önemi üzerinde duran *beşinci* değişkenin geçmişteki etkisi konusunda öğrencilerin görüşlerinin ülkeler arasındaki farklılaşması diğer değişkenlerin hiç birinde görülmeyen düzeyde yüksektir. Ortalama değerler Çek Cumhuriyeti, Litvanya, Estonya, İspanya ve İzlanda'da 3,80'in, Belçika, Slovenya, Portekiz ve Yunanistan'da 3,50'nin üstündedir. Yani oldukça yüksek

bir destek görmektedir. Oysa bazı ülkelerde bu görüş destek görmemektedir. Norveç, İtalya, İngiltere/Galler ve İsveç'te 2,80'in altında, İskoçya, Fransa, Türkiye (2,91), İsraili Araplar, Bulgaristan ve Finlandiya'da 3,00'ün altında değer almaktadır. Bu değişkenin gelecekteki etkisi konusundaki görüşlerin ülkeler arasındaki farklılaşması büyük ölçüde geçmişteki farklılaşmayı izlemektedir. Bu farklılaşma coğrafi bölgeleşmeler yaratmaktadır.

Genel olarak öğrencilerin toplumsal değişimin gerisindeki faktörlerin önemi hakkındaki görüşlerinde ülkeler arasında bazı farklılaşmalar olsa da bu farklılaşmalar bu değişkenlerin hem geçmişteki, hem de gelecekteki etkilerinde görüldüğü için yapılan saptamalar, geçmişle gelecek arasında kurulan ilişkinin sürekliliği konusundaki varsayımı desteklemektedir. Bu nedenle değişim etkenlerinin mekansal farklılaşması konusunda yapılan çözümleme de, bu ülkelerin gençliğinde modernitenin tarih bilincinin varlığının dolaylı yoldan bir kanıtı olmaktadır.

3.4. MODERNİTENİN TARİH BİLİNCİNİN BİR ÖGESİ OLARAK GELECEĞE İYİMSERLİK İÇİNDE YAKLAŞMAK

Modernitenin tarih bilinci içinde, gelişme, durumun iyiye gitmesi önemli bir yer tutmaktadır. Bu iyimserlik geleceğin kadere değil, insan aklına bağlı görülmesinden kaynaklanmaktadır. Kısa erinçle sorunlar yatarsa bile uzun erimde insan aklının toplumları iyiye doğru yönlетеceği öngörülmektedir.

Öğrencilerin geleceğe bakışlarında böyle bir umudun bulunup bulunmadığını saptamak için soru kağıdındaki 35, 36 ve 38'inci soruların yanıtlarının değerlendirilmesinden yararlanılabilir. *Otuz Beşinci Soruda (S.35) öğrencinin ülkesinde 40 yıl önceki yaşam koşullarının (barış dolu, aşırı kalabalık, sömürülmüş, kalkınmış ve zengin, demokratik, kirlenmiş) nasıl olduğunu düşündüğü sorulmaktadır.* Öğrencilerin kırk yıl öncesinin yaşam koşullarını kendi yaşam deneyimleriyle bilmelerine olanak yoktur. Ancak değişik yollarla edindikleri izlenimleri bulunuyordu. *Otuz Altıncı Soruda (S.36) öğrencilere ülkelerinde 40 yıl sonrasında (55 yaşına ulaştıklarında) yaşam koşullarının nasıl olacağını bekledikleri sorulmaktadır.* *Otuz Sekizinci Soru (S.38) da ise öğrencilere 40 yıl sonra kişisel yaşamlarının nasıl olacağını umdukları sorulmaktadır.* İlk iki soru bu iyimserliği ülke açısından, üçüncü soru ise kişisel açıdan ölçmeğe çalışmaktadır.

Öğrencilerin (S.35) ve (S.36) yanıtlarından kendi ülkelerindeki yaşam kalitelerinin geçmişte ne olduğu ve gelecekte ne olacağı hakkındaki düşünce ve beklentilerini gösteren Tablo.(3.3) hazırlanmıştır. Tablonun ikinci sütunuyla birinci sütunu arasındaki fark 80 yıllık bir süredeki geliş-

me izlenimini yansıtmaktadır. Avrupa gençliği yaşam kalitesinin her boyutuyla geliyeceği görüşüne katılmamaktadır. Kirlilik artacaktır, yoğunluk artacaktır. Ekonomik ve etnik çatışmalar yoğunlaşacaktır. Var olan sistemin işleyişinin ekolojik dengenin bozulmasını engileyemeyeceği konusunda güçlü bir kanı birliği bulunmaktadır. Bu yanıtlar çevre hareketinin gençlik üzerindeki etkisinin yüksekliğini göstermesi açısından da ilginçtir. Etnik çatışmaların artacağı konusundaki izlenimlerde, iki kutuplu dünyanın çözülmesinden sonra, çok yakın geçmişte, kendi yaşam deneylerinin etkisi olduğu düşünülebilir. Yaşam kalitesindeki gelişmeyi ekonomik kalkınma ve zenginleşme, demokratikleşme ve sömürünün azalmasıyla görmektedirler. Barış açısından ise dünyanın önemli bir iyileşme göstermeyeceği kanısındadırlar. Bu saptamalar Avrupa gençliğinin genel olarak gelişmeye güven konusunda bir bunalım içinde olduğunu göstermektedir.

TABLO 3.3: ÜLKESİNDEKİ YAŞAMIN KALİTESİNİN NASIL DEĞİŞTİĞİ VE DEĞİŞECEĞİ ÜZERİNE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

	40 Yıl Önce	40 Yıl Sonra	80 Yılda Artış
Kirlenme	2,57	4,02	+1,45
Aşırı Kalabalık	2,37	3,37	+1,00
Demokratik	2,73	3,50	+0,77
Kalkınmış ve Zengin	2,48	3,06	+0,58
Ekonomik Çatışmalı (zengin ve fakir arasında)	2,97	3,18	+0,21
Etnik Çatışmalı	2,90	3,08	+0,18
Barış Dolu	2,90	2,94	+0,04
Sömürülmüş	2,91	2,63	-0,28

Kaynak: *Youth and History*, c.B, s. 255-264.

Gençlerin yaşamın hangi kaliteleri açısından geleceğe iyimser olarak yaklaştığı, kendi tarihlerine bağlı olarak, ülkeler arasında önemli farklılıklar göstermektedir.

Tüm ülkelerin gençleri ülkelerinde kirlenmenin artacağı beklentisini taşımaktadır. Bu konuda ülkeler arasındaki farklılaşmaların önemi azdır.

Nüfusun çevre üzerindeki baskısını gösteren kalabalıklaşma ya da aşırı nüfus yığılması konusunda her ülkenin öğrencileri bir artış olacağı beklentisi içindedir. 40 yıl sonraki durum için 40 yıl öncesine göre en az artış

beklentisi Ukrayna ve Bulgaristan'da görülmektedir. En yüksek artış Türkiye'den gelen yanıtlardadır. Artış 2,17'den 4,22'ye yükselmiştir.

Zengin ve fakir arasındaki farklılıklar nedeniyle ortaya çıkan ekonomik gerilimlerin genellikle artacağı beklenmektedir. Bu artış genellikle eski sosyalist blok ülkelerinde görülmektedir. En yüksek artış beklentisi Rusya'dadır. Gerilim beklentisinde düşme olan ülkeler Finlandiya, Yunanistan, İtalya, Güney Tiroller, İngiltere/Galler ve İskoçya'dır. Bu soru Türkiye anketinde sorulmamıştır.

Dört ülke dışındaki ülkelerin gençleri genellikle etnik gerilimlerin artacağı beklentisi içindedir. Bu dört ülke Finlandiya, Hırvatistan, İsrail ve Güney Tiroller'dir. Gerilim beklentisinin yüksek düzeylerde olduğu ülkeler ise İsveç, Rusya, Çek Cumhuriyeti, Bulgaristan ve Belçika'dır. Bu soru Türkiye anketinde sorulmamıştır.

Tüm ülkelerin gençlerince demokratikleşme konusunda 80 yılda belli bir ilerleme olacağı kabul edilmektedir. Ama büyük sıçramalar, eski sosyalist blok ülkeleriyle, İsrail'de, İsrailli Araplar'da ve İspanya'da görülmektedir. Demokratikleşme konusundaki ortalamalarda görülen 0,77'lik iyileşmenin genel gidişle ilişkin iyimserlikten ziyade özel tarihsel koşullardan kaynaklandığı söylenebilir.

Yaşam kalitesinde, kalkınma ve zenginlik bakımından bir gelişme olacağı tüm ülkelerin gençlerince benimsenmektedir. Ama gençleri yüksek gelişme öngören ülkeler, Norveç İsveç, Estonya, Litvanya, Çek Cumhuriyeti, Hırvatistan, Yunanistan, Türkiye, İsrail, İsrail Arapları ve Belçika'dır.

40 yıl sonra kendi ülkesinin bir başka ülke tarafından sömürülmesinin 40 yıl öncesine göre azalacağı konusundaki görüş Rusya dışındaki eski sosyalist blok ülkelerinin gençleri arasında yaygındır. Tablo.(3.3) de sömürüde görülen 0,28 puanlık düşmede, bu ülkelerden gelen yanıtların payı yüksektir. Danimarka, İsveç, Rusya, Belçika, İngiltere/Galler, İskoçya ve Fransa'nın gençleri sömürünün artacağını öngörmüşlerdir. Rusya dışında bunların eski kapitalist merkez ülkeleri olması ilginçtir.

Barış konusunda Kuzey Avrupa ülkeleri gençleri genellikle bir gerileme beklentisi içindedir. Eski sosyalist blok ülkelerinin gençleri ise Rusya ve Bulgaristan dışında bir gelişme beklemektedir. En yüksek gelişme beklentisi olan ülkeler Litvanya, Çek Cumhuriyeti ve İsrail gençleridir. Batı Avrupa ülkelerinin gençleri arasında küçük gerileme beklentileri vardır.

Gençlerin ülkelerindeki yaşam kalitesinin gelişmesi konusundaki görüşlerinin ülkeler arasındaki farklılaşması da, gelişme konusundaki iyimserlik varsayımını desteklemiyor. Kötümserlik ile iyimserlik at başı gidiyor. Oysa gençlerin kişisel yaşamlarına ilişkin beklentilerine eğildiğinde farklı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Bunu saptamak için (S.38) in yanıtlarından yararlanarak Tablo.(3.4) hazırlanmıştır.

**TABLO 3.4: ÖĞRENCİLERİN 40 YIL SONRA KENDİ
GELECEKLERİNİ NASIL GÖRDÜKLERİ**

	Ortalama Değer
A) Anlamlı bir işi olacak	3,71
B) Mutlu bir aile yaşamı olacak	3,78
C) İyi arkadaşları olacak	4,06
D) Yüksek geliri olacak	3,36
E) Siyasal özgürlüğü olacak	3,61
F) Siyasal bir çalışmaya katılacak	2,28
G) Yeterli boş zamanı ve hobileri olacak	3,48

(S.38) in yaşamın değişik kalitelerine ilişkin yedi şıkka ilişkin konular da Avrupa gençlerinin kendi yaşamları hakkındaki beklentileri genellikle iyimserdir. Bunlar arasında tek düşük ortalama değer bir siyasal çalışmaya katılmaya ilişkindir. Bu düşüklüğü siyasal bir çalışmaya katılma olanaklarının onlara kapalı olacağını düşünmelerinden çok kendilerinin böyle bir çalışmaya katılma isteklerinin olmaması olarak yorumlamak doğru olur. (Nitekim S.36-E ile S.38-F arasındaki korelasyon düşüktür) Gençlerin ülkelerinin geleceği konusundaki beklentileriyle, kendi gelecekleri hakkındaki beklentilerini ilişkilendirmedikleri görülmektedir. Öğrencilerin kendilerinin gelecekte siyasal bir çalışma içinde olacağı beklentisiyle (38-F), ülkelerinin demokratik olacağı beklentisi (36-E) arasında korelasyon katsayısı 0,08 bulunmuştur. En güçlü ilişki gençlerin kişisel gelirleri konusundaki beklentilerini veren (S.38-D) ile, ülkelerinin geliri ve zenginliği konusundaki beklentileri (S.36-D) arasındadır; korelasyon katsayısı 0,24 olarak bulunmuştur.²²

Anlamlı bir işe sahip olmak, mesut ve uyumlu bir aile yaşamını sürdürürebilmek konularında gençlerin iyimserlik derecelerinde coğrafi bir gruplaşma görülmektedir. Bu konuda Ortadoğu (Yunanistan, Türkiye, İsrail, İsraili Araplar) gençleri en yüksek beklentiye sahiptir. Bunu Kuzey Avrupa ülkeleri izlemektedir. Daha sonra Batı Avrupa ve eski sosyalist blok ülkeleri gelmektedir. Gelecekte iyi arkadaşlıkların olacağı konusundaki beklentide ise ülkeler arası farklılıklar azalmaktadır. Gelecekte gelir beklentileri konusundaki iyimserlikte yine Ortadoğu ve Kuzey Avrupa ülkeleri başı çekmekte, bunu eski sosyalist blok ülkeleri ve Batı Avrupa izlemektedir. Siyasal özgürlük bakımından iyimserliğin yüksekliğiyle ayrılan tek bölge Ortadoğu olmakta ve diğer bölgelerde önemli bir farklılaşma görülmemektedir. Ge-

²² Luigi Cajani, "Between Optimizm and Pessimizm: Young Europeans Looking for a (Common) Sense of History", *Youth and History*, c.A, s. A.414.

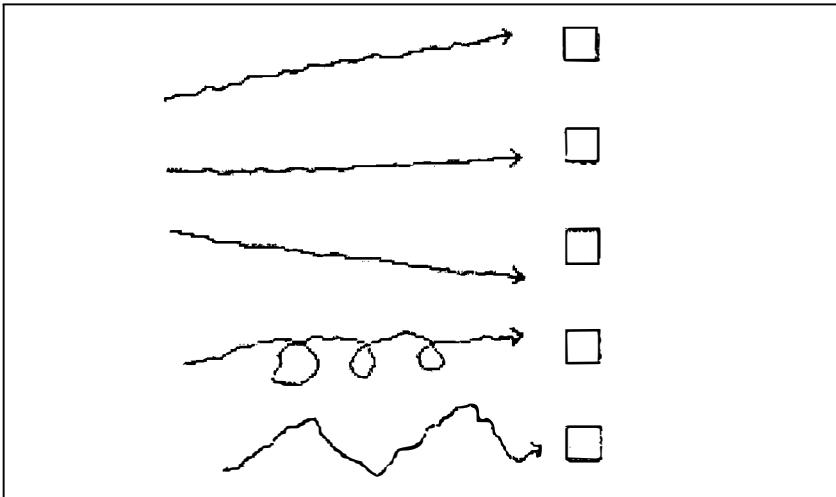
nel olarak düşük olduğunu gördüğümüz siyasal bir çalışmaya katılma beklentisi Ukrayna, Polonya ve Ortadoğu ülkelerinde görece olarak yüksektir. Diğer ülkeler arasında önemli bir farklılaşma görülmemektedir.

Boş zamanı ve gelişmiş hobileri olma beklentisi bakımından en yüksek değerlere Kuzey ve Batı Avrupa ülkeleri sahiptir. Eski sosyalist bloktan Slovenya, Hırvatistan, Ortadoğu'dan Yunanistan ve İsrail gençleri yüksek beklenti içindedir. Bu değişken bakımından 3.00'ün altında değere sahip iki ülke Türkiye (2,88) ve Filistin (2,33) dir. Filistin'deki düşük değerin nedeni anlaşılabilir. Türkiye'deki düşüklük üzerinde durmak gerekir. Bu düşüklüğün gerisinde, var olan durumun yansımaları ve derin kültürel nedenler bulunabilir.

Gençlerin ülkelerindeki yaşam koşullarının kalitelerinin gelişeceği konusunda hakim bir iyimserliğinin bulunmadığı ve daha çok gündelik sağduyu yargılarının ağır bastığı görülmektedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında toplumlarda ideolojilerin etkilerinin aşınmasının etkili olduğu düşünülebilir.

3.5. GENÇLER ZAMANIN AKIŞ ÇİZGİSİNİ NASIL GÖRÜYORLAR?

Her tarih yazımının ve her tarih bilincinin arkasında zamanın nasıl aktığına ilişkin bir zamanın akış çizgisi kabulü vardır. Modernitenin tarih bilincinin arkasında da sürekli olarak iyiye doğru akıp giden bir zaman kabulü bulunmaktadır. Avrupa Gençlik ve Tarih Araştırması'nda bunu sınayabilmek için Otuz Dördüncü Soru (S.34) hazırlanmıştır. Öğrencilere



Şekil. 3.7: Zaman Akış Çizgisi Seçenekleri. (Öğrenci soru kâğıdında otuz dördüncü sorunun şekli)

Şekil.(3.7) deki beş çizgi verilerek bunlardan hangisinin tarihsel gelişmeyi en iyi temsil ettiği sorulmuştur. Bu sorunun A şıkında sürekli bir iyiyeye gidiş, C şıkında sürekli bir kötüye gidiş öngörülmektedir.

B, D ve E şıklarında bir iyiyeye ya da kötüye gidiş söz konusu değildir. Başka bir deyişle bu üç şık durağanlığın değişik biçimlerdeki ifadeleridir. B şıkında doğrusal akıp giden bir zamanın durağanlığı söz konusuyken, D şıkında kendisini tekrar eden döngüsel zaman içindeki durağanlık, E şıkında ise iyi ile kötü arasında salınan bir zamanın durağanlığı söz konusu olmaktadır.

Modernitenin zaman bilincine sahip olan bir kimsenin seçmesi gereken şık, A şıkıdır. Soru kağıdı uygulanan gençlerin ancak yüzde 20,4'ü A şıkını seçmiştir. Yüzde 8,8'i C şıkını seçmiştir, yani bunlar sürekli bir kötüye gidiş gözlemektedirler. Durgunluğun üç ayrı türünün toplamı yüzde 71,8 olmaktadır. Bu durgunluk toplamı içinde, B şıkı (doğrusal akıp giden durgunluk) yüzde 8,8, D şıkı (döngüsel durgunluk) yüzde 30,5, E şıkı (iyi ile kötü arasında salınan durgunluk) yüzde 31,9 pay almıştır.

Sürekli iyiyeye gidişi öngören A şıkını seçenlerin oranı ülkeler arasında önemli farklılaşma göstermektedir. Bu oranın yüzde 10'un altında kaldığı yani çok düşük olduğu ülkeler, Türkiye, Rusya ve Macaristan'dır. Türkiye yüzde 7,6'yla en düşük orana sahiptir. Nesnel olarak bu ülkelerde durumun diğer ülkelerden kötü olduğu söylenemez, özellikle İsraili Araplar arasında bu oranın yüzde 30,0, Filistinliler arasında yüzde 15,6 olduğu göz önüne alınırsa. Buna karşılık Portekiz, İzlanda, İsraili Araplar, İsveç, İspanya, Danimarka, Estonya, İngiltere/Galler ve Norveç'te A şıkını seçenlerin oranı yüzde 25'in üzerindedir. Denilebilir ki Kuzey Avrupa ve İberya'da Doğu Avrupa ülkelerine göre daha yaygın bir iyimserlik vardır.

A şıkının tam tersinde, durumun sürekli olarak kötüye gittiğini düşünen yani C şıkını seçenlerin yüzdeleri açısından da ülkeler arasında önemli farklılaşmalar görülmektedir. En az kötümser olan iki ülke yüzde 2,1 oranıyla Türkiye ile İngiltere/Galler'dir. Buna eklenecek olan İsrail, Rusya, İskoçya ve Finlandiya ile C şıkını seçenlerin oranı yüzde 5'ten az olan ülkeler listesi tamamlanacaktır. C şıkını seçenlerin oranının yüzde 10'dan fazla olduğu ülkeler Filistin, Yunanistan, Slovenya, Macaristan, Norveç, İspanya ve İsveç'tir. Filistin'de yüzde 23,2 ile öğrencilerin neredeyse dörde biri, Yunanistan, Macaristan ve Slovenya'da öğrencilerin neredeyse beşte biri durumun sürekli kötüleştiği izlenimini taşımaktadır.

Genel ortalaması yüzde 30,5 olan D şıkını, yani döngüsel zamanı seçme oranı yüzde 25,0' in altında olan ülkeler, İzlanda, Danimarka, İskoçya, İngiltere/Galler, Almanya, Norveç, Türkiye (23,1), Portekiz ve İspanya'dır. D şıkını seçenlerin oranının yüzde 35'in üzerinde olduğu

lkeler ise Rusya (53,9), ek Cumhuriyeti, Hırvatistan, Ukrayna, Belçika, İsrail ve İsraili Araplar'dır.

Genel ortalaması yüzde 31,9 olan E şikkını yani iyi ve kötü arasında salınan bir zaman akışını seçme oranı yüzde 25,0'in altında olan lkeler, Filistin, Yunanistan, İsraili Araplar, Portekiz, Slovenya, İsrail ve ek Cumhuriyeti'dir. E şikkını seçenlerin oranının yüzde 35'in üzerinde olduğu ülkeler ise Türkiye (60,1), Polonya, İskoçya, Litvanya, İngiltere/Galler, Almanya, İzlanda, Finlandiya ve Danimarka'dır.

(S.34) c ilişkin yanıtların ortaya çıkardığı bu tablo diğerk sorularda gördüğümüz modernist tarih bilincinin varlığına ilişkin bulgularla uyum içinde değıldir. Bu uyumsuzluğın değışik nedenlerinin olduğu düşünülebilir. Bu soruya verilen yanıtlar daha önce derslerde öğrendiklerinden çok öğrencinin yaşam deneyinden çıkartılmıştır. Oysa bu öğrencilerin yaşı henüz 15'dir. Yaşam deneyiminin uzunluğ sürekli değışme eğılimini saptamaya uygun değıldir. O nedenle döngüsel ve salınımsal zamanı seçme eğılimleri yüksek olmuştur. Bir başka neden sorunun düzenlenmesinde bulunabilir. Soruda bir altıncı seçenek olarak iyi-kötü arasında salınarak yükselen bir başka zaman çizgisi bulunsaydı, öğrencilerin seçmelerinde önemli değışiklikler ortaya çıkabilirdi. Örneğın Türkiye'de öğrencilerin ancak yüzde 2,1'i durumun sürekli ktiye gittiğı şikkını seçmiştir. Bu, tüm ülkeler arasındaki en küçük değıerdir. Ayrıca durumun sürekli iyiye gittiğini temsil eden A şikkını seçme bakımından yüzde 7,6 ile en düşük değıere sahip ülkedir. Buna karşılık zaman çizgisinin iyi kötü arasında salındığı E seçeneğini seçenlerin oranının yüzde 60,1 olmasıyla en yüksek değıere sahip olan ülkedir. İyi-kötü arasında salınarak yükselen bir çizgi olsaydı öğrencilerin önemli bir kısmı büyük olasılıkla onu seçeceklerdi. Böyle bir seçenek bulunmaması yüzünden A ve E şikkı arasında kendi yaşam deneyleri içinde yaptıkları karşılaştırma sonucunda salınma özelliğı değısmeye göre ağır bastığı için E şikkını seçmişlerdir denilebilir.

3.6. AVRUPA GENÇLİĞİNİN TARİH BİLİNCİ ÜZERİNE GENEL SAPTAMA

Tarih bilincinin varlığı konusunda belirlediğimiz saptamaların zet bir değıerlendirmesini yaptığımızda, modernist kalıplara tam uygun bir tarih bilincinin varlığını ileri sürmek zordur. Ama bu durum, öğrencilerde tarih bilincinin yokluğ anlamına gelmemektedir. Her insan bilinci kendini tarihe göre kurar, tarihsellikle oluşur. Tarihsellikle kurulmamış bir bilinç yabancılaşmaya, hastalanmaya eğıilimlidir.²³ Beklenenden başka türde bir

23 Afřar Timuın, "Doğru Bilinç Oluşturmakta Tarih Eğıtiminin nemi", Salih Özbaran

tarih bilincine sahiptir. Bu beklenti farklılığını açık hale getirebilmek için bir düşünce deneyi yapabiliriz. Günümüz Avrupa gençliğine bir tarih yazdırılsa bunun ne tür bir tarih olacağını kestirmeye çalışırız. Bu öğrencilerin yazacağı tarih, bir gelişme eksenini temel alan, bir büyük anlatıya (*grand narrative*) oturmayacak, gelişmenin yanı sıra sorunları da ortaya koyan, sağduyunun eleştirilerini de kapsayan bir tarih olacaktır denilebilir. Yine bu bölümün bulguları, bu tür tarih yazımının daha çok Avrupa uygarlığının merkezinde yer alan ülkeler için söz konusu olduğunu, çevresel ülkelerde ise hala modernist yaklaşımın önemini koruduğunu ortaya koymaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SOSYALLEŞME ARACI OLARAK TARİH ÖĞRETİMİ

4.1. GİRİŞ

Bu kitabın üçüncü bölümünde Avrupa gençliğinin tarih bilincinin ne durumda olduğuna ve bunun ülkeler ve topluluklar arasında nasıl farklılaştığına ilişkin saptamalar yapılmıştı. Kitabın ikinci bölümünde ise toplumda bir öğrencinin tarih bilincinin nasıl oluştuğuna ilişkin bir kuramsal çerçeve geliştirilmişti. Kitabın bu bölümünde ikinci bölümde geliştirilen kuramsal çerçeveye uygun olarak Avrupa gençliğinin tarih bilincini etkileyen nedenler araştırılacaktır.

Kuramsal açıklamada öğrencilerin tarih bilincinin toplumdaki sosyalizasyon süreci tarafından belirlendiğini görmüştük. Bir bireyin sosyalizasyonu çok karmaşık etkiler altında gerçekleşmekte; aile, okul, arkadaş çevreleri, medya vb.den gelen değişik etkilerin bir bileşkesi olmaktadır. Tarih bilincinin oluşmasında da tüm bu çevrelerin etkisi bulunmaktadır. Ama bu bölümdeki çözümlemede salt tarih eğitiminin etkisi üzerinde durulacaktır. Çünkü tarih eğitimi büyük ölçüde bu amaçla yapılan bir faaliyettir ve devletlerin tarih bilincini yönlendirmekte yararlandıkları temel araçtır. Ayrıca *Avrupa Gençlik ve Tarih Araştırması* diğer sosyalleşme süreçleri konusunda soruları içermemektedir. Bu bir anlamda başka seçenek bulunmadığı için yapılan bir tercih olmaktadır.

Sosyalleşme sürecinin temel ögesi olarak tarih öğretiminin incelenmesi amacıyla önce *öğrenci soru kağıdının Altıncı Sorusu (S.6)* ile *öğretmen soru kağıdının Dördüncü Sorusu (ÖS.4)* üzerinde durulacaktır. Derslerde hangi konularda yoğunlaştığı konusunda öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerini saptamaya çalışan bu sorulara verilen yanıtlar

arasındaki farklar tarih öğretiminde ne amaçlandığının ve nelerin başarılı-
dığının göstergesi olacaktır.

Amaç konusunda belli bir bilgi elde edildikten sonra *derslerin nasıl geçtiği (yapıldığı) hakkındaki öğrenci soru kağıdının Beşinci Sorusu (S.5), öğretmen soru kağıdının Üçüncü Sorusu (ÖS.3)* ele alınacaktır.

Öğretim yaklaşımını tanıdıktan sonra bu *öğretimi öğrencilerin ne kadar güvenilir ve ne ölçüde çekici ya da keyifli buldukları konusundaki öğrenci soru kağıdının Dördüncü (S.4) ve Üçüncü (S.3) sorularında* verilen yanıtlar değerlendirilecektir.

Bundan sonra da *öğrenci soru kağıdında Yedinci Sorudaki (S.7) tarih dersinden ne not aldığı, kendisinin tarih öğretmenine ne not vereceği* konusundaki saptamalara dayanarak eğitimin bir tür değerlendirmesi yapılacaktır. Bu değerlendirme öğretmen soru kağıdında *Tarih öğretmenin sorunlarının ne olduğuna ilişkin Altıncı Soruda (ÖS.6)* verilen yanıtlarla tamamlanacaktır.

4.2. TARİH ÖĞRETİMİ NEYİ AMAÇLIYOR?

Öğrencilere ve öğretmenlere tarih eğitiminin neyi gerçekleştirmeye çalıştığına ilişkin yanıtları saptamak üzere öğrenci soru kağıdında Altıncı (S.6) ve öğretmen soru kağıdında Dördüncü (ÖS.4) soru hazırlanmıştır. Öğrenci soru kağıdında sekiz şık bulunmaktadır. Öğretmen soru kağıdında ise dokuzuncu (İ) şıkkı vardır. Her iki soru kağıdında verilen yanıtların genel ortalama değerleri ve Likert ölçeğindeki bu değerlerin büyüklüklerine göre sıralaması Tablo.(4.1) de verilmiştir. Tabloya bakıldığında iki özellik hemen dikkati çekmektedir. Öğrenci değerleri öğretmen değerlerinden sistematik olarak önemli derecede küçüktür. Öğrencilerin tüm şıklara verdiği yanıtların ortalaması 3,07, öğretmenlerin tüm şıklara verdiği yanıtların ortalaması 3,95 'dir. Bu sayılara bakarak öğretmen yanıtlarının amaç konusundaki seçmelcerinin açık olacağı, öğrencilere ilişkin hedef saptamalarının genel olarak bir kararsızlık taşıyacağı söylenebilir. Genel ortalamalarda böyle bir farklılık olmasına karşın öğrenci ve öğretmen yanıtları arasında bazı durumlarda yüksek bir korelasyon vardır.¹ Genel ortalama değerlerin soru şıkları arasındaki dağılımında görülen farklılaşma öğrenci yanıtlarında yüksek iken (standart sapma 0,69) öğretmen yanıtlarında daha azdır (standart sapma 0,50). Bu bulgu öğretmen yanıtlarının normatif renginin ağır basmasıyla yakından ilişkili görülebilir.

1 Öğretmen ve öğrenci yanıtları arasında ülkeler düzeyinde B şıkında $r = 0,66$, C şıkında $r = 0,45$, D şıkında $r = 0,71$, E şıkında $r = 0,48$, G şıkında $r = 0,58$ gibi anlamlı korelasyon katsayıları bulunmuştur. Oysa A, F ve H şıklarında bulunan korelasyon katsayıları sırasıyla 0,26, 0,36 ve 0,18 gibi küçük değerlerdir.

Öğretmenlerin yanıtlarının başarılmak istenilen tarih öğretiminin ifadesi olacağını düşünerek önce onlar üzerinde duralım. *Birinci sıra* modernist tarih bilincinin bir ifadesi olan E şikkına verilmektedir. Buna göre tarih öğretimi, büyüleyici ve keyif verici bir tarih dersi yaklaşımıyla (F şikkına verilen *ikinci öncelik*), temel olgularda yeterli bilgi sağlayarak (A şikkına verilen *üçüncü öncelik*) gerçekleştirilmek istenilmektedir. Oysa yine Tablo.(4.1) den görüyoruz ki bu konularda öğrencilerin izlenimi çok farklıdır. Öğretmenlerin yanıtlarının değerleri ile öğrencilerin yanıtlarının değerleri arasında en büyük fark E şikkı üzerinedir. Öğrenciler E şikkına birinci değil beşinci sırayı vermektedir. İkinci büyük fark tarih dersinin büyüleyici ve keyif verici olması konusundaki F şikkındadır. Öğretmenlerin ikinci sırayı verdiği bu konuya öğrenciler sekizinci yani en son sırayı vermektedir. Temel olgularda bilgi aktarmak (A şikkı) öğretmenlerde üçüncü sırayı alırken öğrencilerde birinci sırayı işgal etmektedir. Bu saptamalar göstermektedir ki genel olarak Avrupa’da tarih dersleri tarih bilincinin sosyalizasyonu açısından istediklerini pek gerçekleştirememektedir. Öğrenciler için bilinç aktarımından çok sıkıcı bir bilgi aktarımı işlevini yerine getirmektedir.

Tablo.(4.1) de tarihin değer aktarımı olarak işlev görmesine ilişkin şıkların; temel demokratik değerlerin içselleştirilmesi (İ şikkı), toplumun gelenekleri ve değerlerini tanımak (G şikkı), insan ve vatandaşlık hakları açısından ahlaki bir değerlendirme yapmak (B şikkı), tarihi yapıları ve kalıntılara değer vermeyi öğrenmek (H şikkı) olduğu görülmektedir. İ şikkı öğretmenlerin çok önem verdiği bir amaçtır. Ama öğrencilere bu sık sorulmadığı için ayrı bir değerlendirme yapılamamaktadır. Geleneklerin ve değerlerin aktarılması (G şikkı), öğretmen değerlendirmesinde dördüncü sıradayken öğrenci sıralamasında ikinci sırada yer almaktadır. Bunun tersine insan ve vatandaşlık hakları açısından değerlendirme yapmak (B şikkı), öğretmen sıralamasında beşinci sırada, öğrenci sıralamasında ise altıncı sırada bulunmaktadır. Tarihi kalıntıların ve binaların korunmasına önem verilmesi (H şikkı), öğretmenlerin sıralamasında yedinci sırada iken öğrenci sıralamasında dördüncü sırada yer almaktadır. Öğrenci yanıtlarında G ve H değişkenleri arasında $r = 0,47$ olan oldukça yüksek bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguların özet bir değerlendirilmesi yapıldığında, öyle planlanmamış olsa da sonuçta, tarih öğretiminde değer aktarımında geçmişin değerlerine verilen önem daha ağırlık kazanmaktadır.

Bu sorudaki C ve D şıklarına verilen yanıtlar ilginçtir. Bu şıkların tarihe yorumbilimsel bir yaklaşıma işaret ettiği düşünülebilir. Geçmişin kurulması ve bunun değişik açılardan eleştirilmesi öğretmen tercihlerinde geri planda iken öğrencilerin izlenimlerinde görece olarak daha ön plana

çıkılmaktadır. Bu tarih öğretiminin planlamasının ideolojik yükünün bir işareti olarak yorumlanabilir. Öğrencilerin bu iki değişkene verdikleri yanıtlarda ülke düzeyinde 0,47 gibi bir korelasyon katsayısı bulunmuştur. Ayrıca B ve C şıklarına verilen yanıtlar arasında 0,39, B ve D şıklarına verilen yanıtlar arasında 0,31 gibi korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bunlara bakarak B şikkının da C ve D ile birlikte düşünülmesi gerektiği sonucu çıkarılabilir.

TABLO 4.1: TARİH ÖĞRETİMİNİN AMAÇLADIĞI YOĞUNLAŞMA ALANLARI

	Öğrenci Ort.	Sıra	Öğretmen Ort.	Sıra	Ortalama Farkları
A) Temel Olgularda Bilgi Sağlamak	3,61	1.	3,99	3.	+0,38
B) İnsan ve Vatandaşlık Hakları Açısından Ahlaki Değerlendirme yapmak	2,92	6.	3,86	5.	+0,94
C) Tüm Bakış Açılarını Kavrarak Geçmiş Zihnimize Canlandırmak	3,12	3.	3,83	6.	+0,71
D) Geçmiş Yeniden Kurarak Anlamak	2,91	7.	3,75	8.	+0,84
E) Dünyanın Bugünkü Durumunu ve Gelişme Eğilimlerini Kavramak	2,93	5.	4,20	1.	+1,27
F) Tarihten Büyülenir ve Keyif Alırız.	2,78	8.	4,00	2.	+1,22
G) Toplumun Geleneklerini ve Değerlerini Tanımak	3,21	2.	3,96	4.	+0,75
H) Tarihi Kalıtlara ve Yapılara Değer Vermeyi Öğrenmek	3,04	4.	3,77	7.	+0,73
İ) Temel Demokratik Değerlerin İçselleştirilmesi	-	-	4,18	-	

Kaynak: Bodo von Borries, "Do Teachers and Students Attend The Same Lessons", Joke van der Leeuw-Roord (ed.) *The State of History Education in Europe*, s. 108.

Tablo.(4.1) in değerlendirilmesi bize genel olarak öğretmenlerin planladıkları tarih öğretiminin amaçlarını dersanedeki pratik içinde gerçekleştiremediklerini, dersin gerçekleştirmek istedikleri konusunda öğrencilerde oldukça farklı bir izlenim yarattığını açıkça ortaya koymaktadır.

Tarih eğitiminin amaçları konusunda ülkeler arasında nasıl bir farklılaşma olduğunu ortaya koymak için sadece E, F ve G şıklarını ele alalım. Modernist tarih bilincine tekabül eden E şikkına öğretmenleri 4,40 üzerinde değer veren ülkeler, Finlandiya, Polonya, Türkiye (4,51) ve Portekiz'dir. Bu şikka 4.00'ün altında değer veren ülkeler ise Norveç, İsveç,

Macaristan, Çek Cumhuriyeti, İsrail ve Filistin'dir. E şikkına verilen öğrenci yanıtları öğretmen yanıtlarından ortalama 1,27 düşüktür. Bu farkın 1,45'ten yüksek olduğu ülkeler İzlanda, Finlandiya, Polonya, Macaristan, Çek Cumhuriyeti, Güney Tiroller ve İngiltere/Galler'dir. Farkın 1,10'dan küçük olduğu ülkeler ise Norveç, İsveç, Ukrayna, İsraili Araplar, İsrail, İspanya ve Fransa'dır. Amaçların öğretmenler tarafından yüksek belirlenmesiyle farkların yüksek olması ve amaçların düşük belirlenmesiyle farkların küçük olması arasında belli bir ilişki gözlenmekteyse de, amaçları yüksek belirlenen ama farkların yüksek olmadığı, amaçları yüksek olmayan ama farkların yüksek olduğu ülkeler bulunmaktadır. Kuşkusuz öğrencilerin böyle bir amacın varlığının açıkça farkında olduklarını göstermesi önemlidir. Bunun göstergesi olarak öğrenci yanıtları ortalamasının 3,20'nin üzerinde olmasını ele alırsak, bu durumda olan ülkeler Türkiye (3,20), İsraili Araplar (3,29), Filistin (3,20), Portekiz (3,42) ve Fransa (3,22) dir.

Derslerde tarihin çekiciliği ve keyif vericiliği konusuna ilişkin F şikkına öğretmenleri 4,20'nin üzerinde değer veren ülkeler İzlanda, Polonya, Çek Cumhuriyeti, İsrail, İsraili Araplar, Portekiz, İngiltere/Galler ve İskoçya'dır. Bu ülkelerde tarih öğretiminde birinci öncelik verilen amaç budur. Bu şikka verilen yanıtların genel ortalama değeri 4,00'dir. Öğretmenlerinin yanıtlarının ortalaması 3,80'den az olan ülkeler Finlandiya, Estonya, Macaristan, Türkiye (3,51), Filistin ve Fransa'dır. En düşük değer 3,10'la Fransa'dadır. Fransızlar bu konuyu neredeyse umursamamaktadırlar.

F şikkına verilen öğrenci yanıtlarının değeri, öğretmen yanıtlarının değerlerinden ortalama 1,22 küçüktür. Bu farkın 1,40'dan yüksek olduğu ülkeler, İzlanda, Danimarka, Çek Cumhuriyeti, İsrail, İsraili Araplar, Güney Tiroller, Belçika, İngiltere/Galler ve İskoçya'dır. En yüksek fark 2,28'le İskoçya'dadır. O kadar çok önem verdikleri konuda, o ölçüde büyük bir başarısızlığa uğramaktadırlar. Farkın 1.00'den az olduğu ülkeler Rusya, Bulgaristan, Türkiye (0,38), Filistin ve Fransa'dır.

Öğrenci değerlendirmesinin 3,20'nin üzerinde olduğu, yani tarih dersinin çekici bulunduğu ülkeler, İsraili Araplar ve Filistin'dir. Bu ülkelerde öğrencilerin tarihi çekici bulmalarının, dersteki performanstan çok konunun bu durumdaki ülkelerdeki çekiciliğiyle ilgili olduğu söylenebilir. Nitekim bu ülkeler (S.1-H) ye yani tarihin kişinin yaşamına egemen olma aracı olduğu görüşüne katılmada 3,94 ve 3,90 değerleri ile en üst düzeydeki ülkelerdir. Türkiye'de tarih dersinin çekiciliği üzerindeki öğrenci yanıtlarının ortalama değeri 3,13'dür. Öğretmen değerlendirmesinde önem verilmemiş olmasına rağmen öğrencilerin zayıf da olsa bu dersi çekici bul-

maları Türkiye'yi beklenen ile gerçekleştirilen arasındaki farkın en az olduğu ülke haline getirmiştir. Bu Türkiye'deki eğitim konusundaki yaygın kaniyla uyum içinde değildir. Tarih dersinin çekiciliğinin diğer derslere göre bir çekicilik olduğunun düşünülmesi bu uyumsuzluğu açıklayıcı bir faktör olabilir.

Bu sorudaki G şıkkı, tarihe toplumun geleneklerini ve değerlerini tanıtmaya işlevini yüklemektedir. G şıkkına ilişkin öğretmen yanıtları ortalaması 4,20'nin üzerinde olan ülkeler İzlanda, Estonya, Litvanya, Polonya, Çek Cumhuriyeti, Slovenya, Bulgaristan, Yunanistan, Türkiye (4,65), İsrail ve Portekiz'dir. Öğretmen yanıtları ortalaması 3,80'in altında olan ülkeler, Norveç, Danimarka, İsveç, Finlandiya, İtalya, Güney Tiroller, Almanya, Belçika, İngiltere/Galler, İskoçya ve Fransa'dır. Bu bulgulara göre Kuzey ve Batı Avrupa'da tarih eğitiminde geleneklerin aktarılması işlevi geri plana itilmiştir denilebilir. G şıkkına verilen öğrenci yanıtlarının değerleri öğretmen yanıtlarından ortalama 0,75 düşüktür. Bu farkın 1,00'in üstünde olduğu ülkeler, İzlanda, Estonya, Litvanya, Rusya, Polonya, Çek Cumhuriyeti, Slovakya, Bulgaristan, İsrail'dir. Farkın 0,50'nin altında olduğu ülkeler ise Norveç, İsveç, Finlandiya, Yunanistan, İsraili Araplar, Filistin, İtalya, Güney Tiroller, İngiltere/Galler ve İskoçya'dır.

Tarih öğretiminin amaçladığı yoğunlaşma alanları konusunda ülkeler arası farklılaşmayı saptamak için her ülkenin öğretmen yanıtlarının birinci sırasında yer alan amaçlar ile öğrenci yanıtlarının birinci sırasında yer alan amaçlar saptanmıştır. Öğretmen yanıtlarında dokuz ülkede (İzlanda, Norveç, Danimarka, Macaristan, Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, İtalya, Güney Tiroller, Fransa) temel demokratik değerlerin içselleştirilmesi, beş ülkede (Estonya, Litvanya, Polonya, Slovenya, Filistin) toplumun geleneklerini ve değerlerini aktarmak, altı ülkede (İsveç, Türkiye, İsrail, İsraili Araplar, İngiltere/Galler, İskoçya) tarihin çekici ve keyif verici olarak sunulması, beş ülkede (Finlandiya, Rusya, Bulgaristan, Portekiz, Almanya) dünyanın bugünkü durumunu ve gelişme eğilimlerini kavramak, iki ülkede (Ukrayna, İspanya) tarihi kalıntılara ve binaları korumaya değer vermeyi öğretmek, bir ülkede (Belçika) tüm bakış açılarını kavrayarak geçmişi zihinde canlandırmak birinci sırada yer almıştır. Öğrenci yanıtlarında ise yirmi üç ülkede temel olgularda bilgi sağlamak beş ülkede (Slovenya, Türkiye, Filistin, İsraili Araplar, İspanya) toplumun geleneklerini ve değerlerini aktarmak, bir ülkede, tüm bakış açılarını kavrayarak geçmişi zihinde canlandırmak birinci sırada yer alıyordu. Sadece Slovenya ve Filistin'de öğretmenlerin öngörülerıyla öğrencilerin izlenimlerindeki sıra uyum içinde bulunuyordu.

4.3. TARİH DERSLERİ NASIL GEÇİYOR?

Tarih derslerinde öğretmenlerin neyi amaçladıklarını ve öğrencilerin bu amaçların ne ölçüde gerçekleştirdiği konusunda hangi izlenimlere sahip olduklarını gördük. Bu açıdan önemli bir açık bulunduğunu ve bu açığın ülkeler arasında farklılaşmalar gösterdiğini saptadık. Şimdi bu farklılığın nedeni olarak görülebilecek etkenleri saptamak üzere tarih derslerinin nasıl yürütüldüğü üzerinde duralım.

Bunun için öğrenci anketindeki (S.5) ve öğretmen anketindeki (ÖS.3) den yararlanarak hazırlanan Tablo.(4.2) üzerinde duralım. Bu tabloda da bir önceki tabloda olduğu gibi öğrenci yanıtlarının değerleri, öğretmen yanıtlarının değerlerinden sistematik olarak küçük kalmıştır. Ama farklar birinci tablodaki kadar yüksek değildir. Birinci tablodan farklı olarak bu tabloda öğrenci ve öğretmen yanıtlarındaki önem sıralaması arasında farklar çok azdır. Öğrenci ve öğretmen değerleri arasında ülke düzeylerindeki korelasyon değerleri G şıkkı dışında yüksek ve anlamlı bulunmuştur.²

Tablo.(4.2) bize tarih dersi sınıflarında geleneksel öğretim yöntemlerinin hakimiyetini göstermektedir. Bunun bir göstergesi olarak, ders kitabı ve basılı malzeme kullanmak (G şıkkı), öğretmen anlatısını dinlemek (A şıkkı), tarihin farklı açıklamalarını tartışmak (C şıkkı) ve iyi-kötü, doğru-yanlış hakkında bilgilendirmenin (B şıkkı) hem öğretmen hem de öğrenci değerlendirmelerindeki ortalamalarının 3,00 üstünde olması ve aralarındaki farkın küçük bulunması ele alınabilir. Buna karşılık kasetler ve filmler kullanma (F şıkkı), rol yapma, proje geliştirme, müzeleri gezme (H şıkkı) gibi yenilikçi öğretim tekniklerinin ortalamaları öğretmen yanıtlarında 2,50'nin öğrenci yanıtlarında ise 2,00'nin altında kalmakta ve bunlar arasındaki farklar da yüksek olmaktadır. Bu teknikler öncelik sıralamasında da son iki sırayı almaktadır. D şıkkı (tarihin kaynakları, belgeler, haritalar üzerinde çalışmak) ve E şıkkı (tarihi yeniden konuşup yeniden kendi yorumlarını yapmak) gibi geleneksel tarih dersi yaklaşımının dışına çıkan öğretim yöntemleri bu iki uç arasında yer almaktadır. D şıkkının 3,36 ortalama değerle öğretmen yanıtlarında öneminin vurgulanmış olmasına karşın, öğrenci yanıtlarında ortalama değer 2,69'da kalmış ve bu şık tablodaki öğretmen ve öğrenci yanıtları arasındaki farkın en yüksek olduğu şıkkı oluşturmuştur.

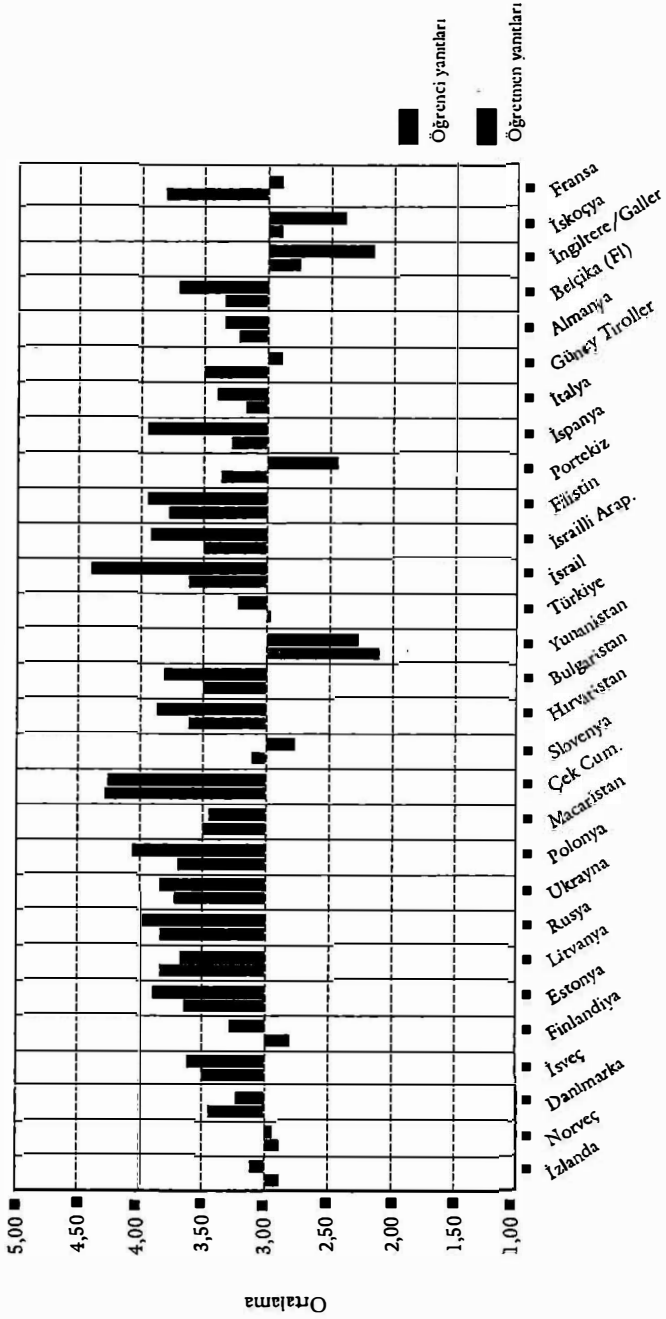
2 Öğrenci ve öğretmen yanıtları arasında , ülkelerin yanıt ortalamaları arasında yapılan korelasyon hesaplamalarında A şıkkı $r = 0,73$, B şıkkı $r = 0,80$, C şıkkı $r = 0,59$, D şıkkı $r = 0,84$, E şıkkı $r = 0,71$, F şıkkı $r = 0,89$, H şıkkı $r = 0,58$ gibi anlamlı katsayılar bulunmuştur. Sadece G şıkkına ilişkin $r = 0,33$ değeri küçüktür.

TABLO 4.2: TARİH DERSLERİNİN NASIL VERİLDİĞİ

	Öğrenci	Öğretmen		Ortalama
	Ort	Sıra	Ort.	Farkları
A) Öğretmenin Anlatısını Dinlemek	3,43	2.	3,49	2. +0,06
B) İyi-Kötü, Doğru-Yanlış Konusunda Bilgilendirilmek	3,00	4.	3,06	5. +0,06
C) Tarihin Farklı Açıklamalarını Tartışmak	3,10	3.	3,39	3. +0,29
D) Tarihin Kaynakları, Belgeler, Haritalar ve Görüntüler Üzerinde Çalışmak.	2,69	5.	3,36	4. +0,67
E) Tarihi Yeniden Konuşup Kendi Yorumlarımızı Yapmak.	2,32	6.	2,61	6. +0,29
F) Radyo/Kasetler ve Video/Filmler İzlemek	1,87	7.	2,46	7. +0,59
G) Ders Kitabı ve/veya Basılı Malzeme Kullanmak	3,65	1.	3,91	1. +0,26
H) Rol Yapma, Projeler Hazırlama, Müzeleri, Tarihi Yerleri Gezme Gibi Öğrenci Faaliyetlerinde Bulunmak	1,59	8.	2,23	8. +0,64

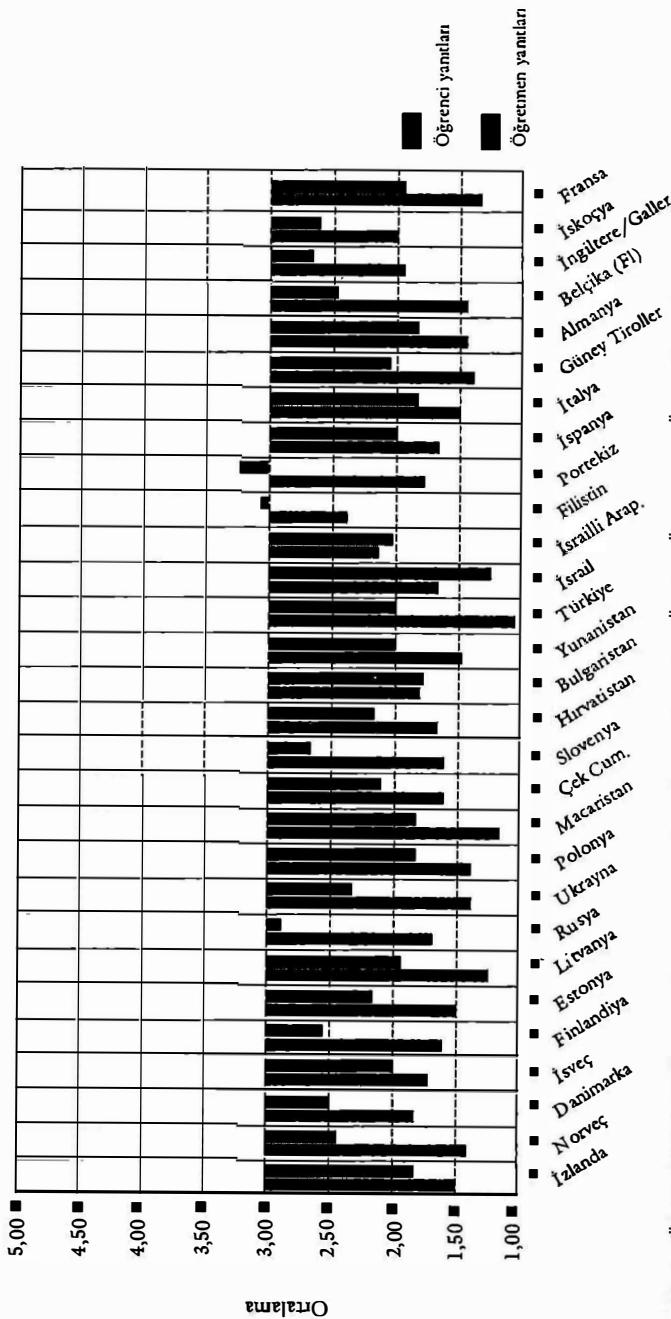
Kaynak: Bodo von Borries, "Do Teachers and Students Attend The Same Lessons", Joke van der Leeuw-Roord (ed.), *The State of History Education in Europe*, s. 105.

Tarih derslerinin nasıl verildiğine ilişkin bu genel tabloyu gördükten sonra ülkeler arası farklılaşmasını ele alalım. Derslerin genel olarak geleneksel yöntemlerle verildiğini görmüştük; bu tür bir derste öğrenci temelde iki yolla bilgi edinmektedir. Bunlardan birincisi öğretmenin anlatımı, ikincisi ise, ders kitaplarının ve ilgili malzemenin okunmasıdır. Bir anlamda bu iki bilgi aktarım yolu birbirinin tamamlayıcısıdır. Şekil.(4.1) de öğrencilerin öğretmenlerin anlattıklarını dinleme dereceleri hakkında öğrenci yanıtları ve bu konudaki öğretmen kestirimlerinin ülkeler arası farklılaşması verilmektedir. İzlanda, Norveç, Finlandiya, Slovenya, Türkiye, İsrail, İngiltere/Galler ve İskoçya’da öğrenciler öğretmenleri dinlemeye öncelik vermemektedir. Şekil.(4.2) de öğretmenlerin ve öğrencilerin ders kitabından ve malzemesinden faydalanma konusundaki görüşlerinin ülkeler arasındaki farklılaşması verilmektedir. Ders dinlemenin düşük olduğunu gördüğümüz ülkelerde ders kitabı kullanımı yüksektir. Ders kitabı kullanımının düşük olduğu ülkeler Çek Cumhuriyeti, İsrail ve Fransa’dır. Bunlardan Fransa ve Çek Cumhuriyeti’nde ders dinlemeye verilen önem yüksektir. Yani ders dinleme ile ders kitabı kullanma arasında bir tamamlayıcılık bulunmaktadır. Bunun tek istisnasının İsrail olduğu söylenebilir. Bu ülkede öğrenciler hem ders dinlememekte hem de öğretmenlerin beklentilerinden çok düşük düzeyde ders kitabı ve malzemesi kullanmaktadır.



Şekil 4.1. Öğrencilerin Öğretmenlerin Anlatışlarını Dinleme Dereceleri Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Yanıtları

Kaynak: *The State of History Education in Europe*, s. 109.



Şekil 4.2 Öğrencilerin Deri Kitabı ve Makemesinden Yararlanma Dereceleri Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Yanıtları
Kaynak: *The State of History Education in Europe*, S. 110.

Türkiye üzerinde ayrıca durmakta yarar var. Türkiye’den gelen yanıtlarda gençlerinin öğretmenlerin anlattıklarını dinlemeye ilişkin ortalama değeri 2,61 (büyük farkla), ülkeler arasındaki en küçük değerdir. Öğretmenlerinin beklentilerinin de aynı doğrultuda olması durumu daha da ilginç yapmaktadır. Türkiye öğrencilerinin ders kitabı ve malzemesi kullanmadaki ortalama değeri 3.95’dir. Öğrencilerin ders dinlemedeki açıklarını bu yolla kapadıkları anlaşılmaktadır. Bu ise açıklanması gereken yeni bir durumu ortaya getiriyor. Bu bölümün başında tarih eğitimin amaçladığı yoğunlaşma alanlarına ilişkin Altıncı Sorunun F şikkını yanıtlarken Türkiye’deki öğrencilerin tarihin çekici ve büyüleyici olduğu görüşüne katılmadaki ortalama değerinin 3.13 olduğunu ve diğer ülkelere göre yüksek olduğunu görmüştük. Ders dinleme ile çekicilik arasında bir ilişki olduğu düşünülürse ders dinleme eğiliminin 2,61 gibi en düşük değer olmaması gerekirdi. Bu iki değeri birbiriyle uyumlu hale getirecek bir açıklama, konunun çekiciliğine karşın ders içi performansın başarılı olmaması şeklindedir. İkinci yapılabilecek şey, bu değeri kuşku bulmaktır.

Tarih derslerinde kaynakların, belgelerin ve haritaların kullanılmasında öğrenci değerlerinin ortalamasının 3.00’ün üzerinde olduğu ülkeler Portekiz, İspanya, İngiltere/Galler, İskoçya ve Fransa’dır. Bu ülkeler Batı Avrupa’da bir coğrafi bütünlük göstermektedir. Derslerde video, film ve kasetlerden yararlanılması konusunda İskoçya dışındaki hiçbir ülkede öğrenci değeri 3,00’ün üzerinde değildir. Danimarka, İsveç ve İngiltere/Galler’in değerleri 3,00’e yakındır. Diğer ülkelerde ortalamalar çok düşüktür. H şikkındaki daha yenilikçi öğretim teknikleri ise tüm ülkelerde önemli bir farklılaşma olmadan çok düşük değerler almaktadır.

4.4. ÖĞRENCİLER DERS İÇİ VE DERS DIŞI TARİH SUNUM YÖNTEMLERİNİ NE KADAR GÜVENİLİR VE KEYİF VERİCİ BULUYOR?

Bu bölümün başlangıcında öğrencilerin tarihten büyülenmeleri ve onu keyif verici bulmaları konusunda yaptıkları değerlendirmenin ortalamasının 2,72 olduğunu görmüştük. Daha sonra da tarih derslerinin geleneksel yöntemlerle verildiğini, yenilikçi öğretim yöntemlerinin kullanılmadığını görmüştük. Şimdi derslerde kullanılan ve kullanılabilecek olan farklı yöntemler ya da araçlar konusunda ayrı ayrı öğrenci değerlendirmeleri üzerinde durarak öğrencilerin tarih dersini çekici bulmamalarının nedenine belli ölçüde açıklık kazandırmaya çalışalım.

Bunun için öğrenci soru kağıdındaki *hangi sunuların güvenilir (S.4), hangi sunuların keyif verici (S.3)* olduğunu araştıran sorular üzerinde durulacaktır. Bu sorularda öğrenciler sekiz sunu türünü değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirme sonuçları Tablo.(4.3) de özetlenmiştir.

TABLO 4.3: TARİHİN DERS İÇİ VE DERS DIŞI SUNUM ARAÇLARININ GÜVENİRLİĞİ VE KEYİF VERİCİLİĞİ ÜZERİNE ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRMESİ

	Güvenilir	Keyif verir		Ortalama	
	Ort.	Sıra	Ort		Sıra
A) Ders Kitapları	3,18	6.	2,43	8.	+0,75
B) Tarihsel Belge ve Kaynaklar	3,93	2.	3,14	6.	+0,79
C) Tarihsel Romanlar	2,72	8.	3,08	7.	-0,36
D) Tarihsel Filmler	2,81	7.	3,73	1.	-0,92
E) TV Belgeselleri	3,64	3.	3,39	4.	+0,25
F) Öğretmenlerin Anlatması	3,48	4.	3,34	5.	+0,59
G) Diğer Yetişkinlerin Anlatması (Anne-Baba, Büyükanne-Büyükbaba)	3,36	5.	3,48	3.	+0,12
H) Müzeler, Tarihi Yerler	4,15	1.	3,62	2.	+0,53

Bu tablonun ilk bakışta bize gösterdiği, ders içi ve ders dışı tarih sunum biçimlerinin güvenilirlikleri ile keyif vericiliklerinin tam bir karşıtlık içinde bulunmamasıdır. Örneğin müzeler ve tarihi yerlerin gezilmesi en yüksek güvenilirlik derecesine sahipken, keyif vericilik bakımından da çok yüksek bir değer almakta ve ikinci sırada bulunmaktadır. Güvenilirliğin düşük olması da mutlaka keyif vericiliğin yüksek olması anlamına gelmemektedir. Güvenilirliği en son sırada yani sekizinci durumda olan tarihsel romanlar çekicilik bakımından da düşük değerler almakta ve yedinci sırada gelmektedir. İlginç olan bir başka husus öğrencilerin ders kitaplarını hem sıkıcı görmeleri hem de güvenilir bulmamalarıdır.

Güvenilirliğin ve keyif vericiliğin karşıt olduğu durumlar B ve D şıklarında ortaya çıkmaktadır. Tarihi filmler keyif vericilik bakımından birinci sırada yer alırken güvenilirlik bakımından yedinci sırada bulunmaktadır. Benzer biçimde güvenilirlik bakımından ikinci sırada yer alan tarihi kaynak ve belgelerin kullanılması keyif vericilik bakımından altıncı sırada bulunmaktadır.

TV belgeselleri, öğretmenlerin ve yetişkinlerin anlatıları ise benzer konularda hem keyif vericilik hem de güvenilirlik bakımından orta sıralarda yer almakta ve bunların ortalama değerleri 3,30'un üzerinde bulunmaktadır.

Tarihin sunum biçiminin gençlerin tarih bilincine katkısında güvenilirlik öğesinin, keyif vericilik öğesinden ağır basacağı düşünülebilir. Güvenilmeyen ve sadece keyif alınan sunuların bilinci oluşturacak biçimde birikmeyeceği söylenebilir. Böyle bir bakış açısıyla tarihin sunum biçimlerini

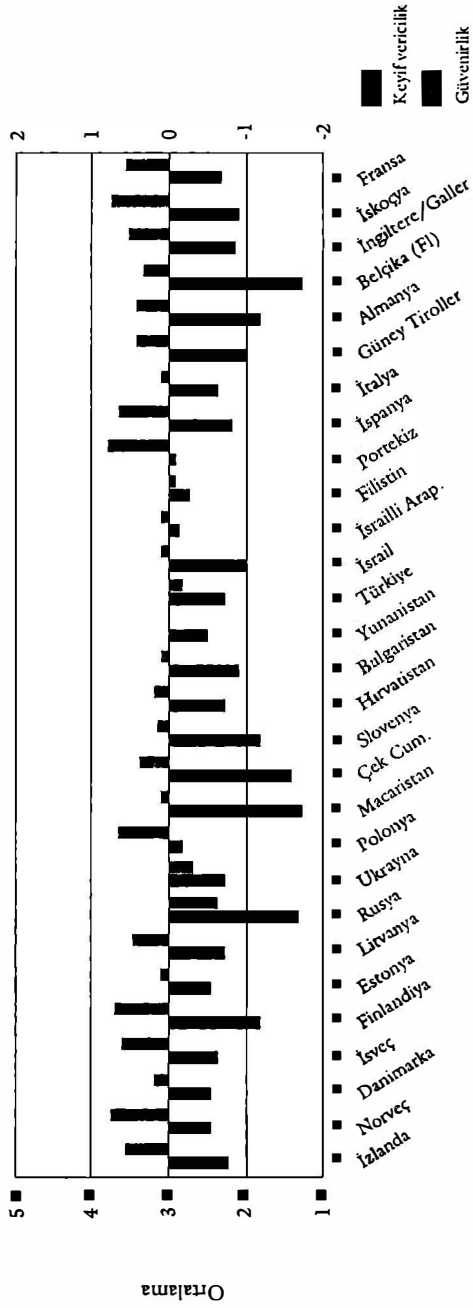
ders içi (A-B-F Şıkları) ve ders dışı (C-D-E-G-H Şıkları) olarak ikiye ayırırsak Tablo.(4.3) deki verilerden her iki türdeki sunum biçimlerinin de toplumda tarih bilincinin oluşmasına önemli katkılarda bulunabileceği ortaya çıkar.

Ama tarih sunum biçimlerini böyle ders içi ve ders dışı şeklinde kategorik olarak ayırmak yanlıştır. Bugünün pratiği içinde ders dışı görülen sunumların bir çoğundan derslerde yararlanılabilir. O zaman da bu sunumlar ders içi olma niteliğini kazanır. Tablo.(4.3) e dayanarak yapılan saptamalar bugün ders kitabı kullanımı ve öğretmen anlatısı gibi geleneksel ders verme yaklaşımlarının egemen olduğu tarih öğretiminin ne yönde geliştirilmesi gerektiği konusuna yeterli ışık tutmaktadır. Ders kitabının öneminin azalması, anlatı kalitesinin geliştirilmesi, müze ve tarihi yer gezileriyle TV belgesellerinin kullanımının artırılması, tarih eğitiminin hem güvenilirliğini hem de çekiciliğini artıracaktır. Böyle olunca da tarih bilincinin oluşumuna katkısı yüksek olacaktır.

Tarihin değişik sunu biçimlerinin güvenilirliklerine ve keyif verici özelliklerine ilişkin öğrenci değerlendirmeleri ülkeler ve topluluklar açısından belli farklılaşmalar göstermektedir. Ders kitapları konusundaki farklılaşmalar Şekil.(4.3) te verilmektedir. Ders kitapları tüm ülkelerde sıkıcı bulunmaktadır. Tüm ülke değerleri 3,00'ün altındadır. Ders kitaplarını en az sıkıcı bulan ülkeler Polonya, İsraili Araplar ve Portekiz'dir. Ders kitaplarının güvenilirliği konusunda öğrenci değerlendirmesi ortalamaları genellikle 3,00'ün üstündedir. Öğrenci değerlendirmesinin 3.00'ün altında olduğu beş ülke Rusya, Ukrayna, Çek Cumhuriyeti, Türkiye (2,89) ve Filistin'dir. Kuzey Avrupa ve Batı Avrupa ülkelerinde ders kitaplarına güven görelili olarak daha yüksektir.

Tarihsel kaynaklara ve belgelere güven, farklılaşmamış bir biçimde tüm ülkelerde yüksektir. Öğrenci yanıtlarının ortalama değerleri 3,20'nin üstündedir. Görelili olarak düşük güven gösteren ülkeler; Danimarka, İsraili Araplar ve Filistin'dir. Genellikle eski sosyalist blok ülkeleri ile İzlanda, Yunanistan, Türkiye (4,27), Portekiz, İskoçya 4.00'ün üstünde ortalama değere sahip ülkelerdir. Güven duyma ile keyifli bulma arasında belli bir paralellik bulunmaktadır. Yüksek güven gösteren ülkelerin gençleri genellikle aynı zamanda onu keyifli de görmektedirler. Bunun istisnaları Kuzey ve Batı Avrupa ülkeleri ile İsrail'dir.

Tarihsel romanların bilgileri güvenilir bulunmamaktadır. Hemen hemen tüm ülkelerde öğrenci yanıtlarının ortalama değerleri 3,00'ün altındadır. Ukrayna, Polonya, İsraili Araplar ve Filistin bunun istisnalarıdır. Bu ülkeler 3,20'nin üstünde değerlere sahiptir. Kuzey Avrupa ve Batı Avrupa ülkeleri tarihsel romanları keyif verici de bulmamaktadır. Tarihsel



Şekil 4.3. Güvenirlilik ve Kıyı Vericilik Bakımından Ders Kitapları Konusunda Öğrenci Değerlendirmesi.
Kaynak: *Youth and History*, s. A.88, Grafik. A. 16.

romanları genellikle eski sosyalist blok ülkeleri, Yunanistan, İsraili Arap ve Filistin gençleri keyifverici bulmaktadır.

Tarihsel filmleri hemen hemen tüm ülkelerin gençleri güvenilir bulmamakta, ortalama değerler 3.00'ün altında kalmaktadır. Bu güvensizlik İbery ve Batı Avrupa'da göreceli olarak daha yüksektir. Ama tarihsel filmler, tüm ülkelerde keyif verici bulunmaktadır.

TV belgesellerine tüm ülkelerin gençleri güvenmektedir. En düşük düzeyde güven belirten Yunanistan gençlerinin ortalama değeri 3,17'dir. Türkiye değeri 3,56'dır. Altı ülkenin dışındaki ülkelerin öğrencileri bunları aynı zamanda keyif verici de bulmaktadırlar. Bu altı ülke İzlanda (3,05), Estonya (3,08), Litvanya (2,98), Rusya (3,09), Ukrayna (3,03) ve İsrail (3,09)'dir. Bu ülkelerde ortalama değerler 3,00'e yakındır ve bu konuda bir tür kararsızlığı ifade etmektedir.

Öğretmen anlatısına İsrail (2,93) dışındaki ülkelerin öğrencileri 3,20'nin üzerinde bir ortalama değerle belli bir ölçüde güven duyduklarını göstermişlerdir. Türkiye değeri 3,45'dir. Eski sosyalist blok ülkeleriyle, İsrail dışındaki Ortadoğu ülkeleri öğretmen anlatısını keyif verici bulmaktadır. Türkiye'nin ortalama değeri 3,51'dir.³

Aile üyelerinden yetişkinlerin anlatısına, genelde öğretmenlerin anlatısından biraz daha az olmakla birlikte tüm ülkelerde belli bir güven duyulmaktadır. Öğrenci yanıtlarının ortalaması dört ülke dışında 3,20'nin üstündedir. Bu dört ülke Rusya (3,17), Çek Cumhuriyeti (3,10), Almanya (3,05) ve Türkiye (2,90)'dir. Bu durumda Türkiye 3,00'ün altındaki tek ülke olmaktadır. Öğrenciler aile üyelerinin anlatısını öğretmenlerin anlatısından biraz daha keyif verici bulmaktadır. Ortalama değerler dört ülke dışında 3,20'nin üzerindedir. Ortalaması 3,20'nin altında kalan dört ülke; İzlanda (3,18), Macaristan (2,98), Türkiye (3,19), İngiltere/Galler (3,04) dir.

Öğrenci yanıtlarında tüm ülkelerde en yüksek güvenilirlik müzeler ve tarihi yerlere verilmektedir. Tüm ülke yanıtlarında ortalama değerler 3,50'nin üzerindedir. Altı ülke dışındaki ülkelerin ortalaması ise 4.00'ün üstündedir. Bu altı ülke İsveç (3,71), Finlandiya (3,99), Macaristan (3,67), Slovenya (3,94), İsraili Araplar (3,78) ve Filistin (3,53) dir. Müzeler ve tarihi yerler keyif verme bakımından da yüksek değerler almaktadır. Kuzey Avrupa ve Batı Avrupa ülkelerinde keyif alma değerleri güve-

3 Bu değer de, daha önce üzerinde durduğumuz gibi Türkiye'nin öğrencilerin yanıtlarının tarihin sunum yollarından biri olan öğretmenlerin anlattıklarını dinlemede 2,61 ortalama değeriyle tüm ülkeler arasında en küçük olması olgusuyla çelişmektedir. Eğer öğretmenin anlattıklarını bu kadar keyif verici buluyorlarsa neden onları bu kadar az dinliyorlar?

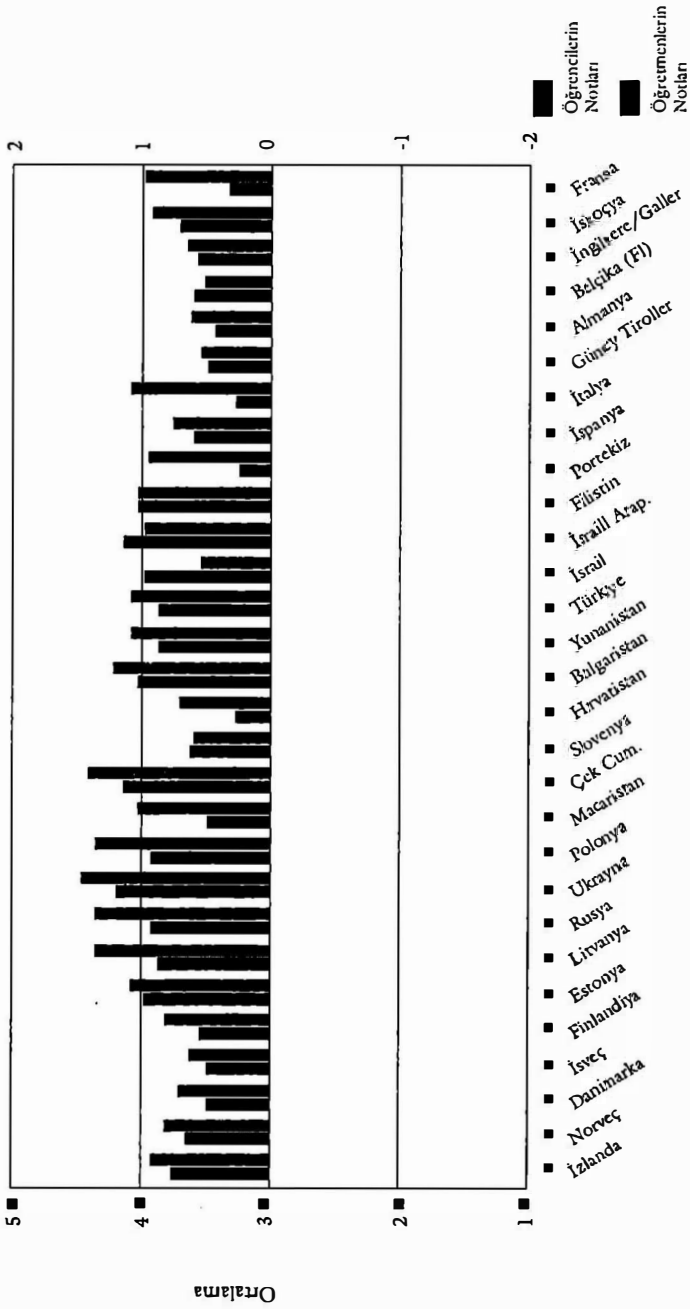
nilirlik değerlerine göre diğer ülkelerdekinden daha büyük düşüş göstermektedir. Türkiye'nin değerleri, hem güven duyma (4,39), hem de keyif almada (4,32) en üst sıralarda bulunmaktadır.

4.5. TARİH EĞİTİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ ÜZERİNE

Amaçlarını, araçlarını ve verilme biçimlerini gördüğümüz bu tarih eğitimi ne kadar başarılıdır? Bunun için öğrenci soru kağıdındaki *Yedinci Soru* (S.7) nun yanıtlarından yararlanılabilir. Bu sorunun *A şıkında öğrenciye tarih dersinden aldığı not, B şıkında ise kendisinin tarih öğretmenine vereceği not* sorulmuştur. Öğrencilerin kendi notları konusundaki beyanlarının tüm ülkeleri kapsayan genel ortalaması 3,71'dir. Öğretmenlerine kendilerinin biçtiği notun ortalaması ise 3,99'dur. Öğrenciler kendi performanslarını genellikle iyi bulmaktadırlar. Bu, kendilerine sunulan çerçeveye göre bir değerlendirmedir. Öğrencilerin kendileri ve öğretmenleri hakkındaki değerlendirmelerinde paralellik vardır. Korelasyon katsayısı öğrenci düzeyinde $r=0,23$, ülke düzeyinde $r=0,57$ bulunmuştur. Bu da söz konusu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yüksek not alan öğrenciler öğretmenlerini yüksek not vererek değerlendirmektedir. Bu nedenle yapılacak çözümlemede paralelliklerden çok farklılıklar üzerinde durulmalıdır.

Öğrencilerin (S.7) ye ilişkin değerlendirmelerinin ülkeler arası farklılaşması Şekil.(4.4) de verilmiştir. Bu grafiğe bakıldığında ilk dikkati çeken husus, öğrencilerin öğretmenlere kendilerinden fazla not vermiş olmalarıdır. Bu durum öğretmenin öğrenciye bilimsel otoritesini kabul ettirmiş olmasının bir göstergesi olarak alınabilir. Öğretmen ve öğrenci notu arasındaki farkın 0,50 üzerinde olduğu ülkeler Macaristan, Portekiz, İtalya ve Fransa'dır. Bu ülkelerde öğretmenin otoritesi güçlü bir biçimde kurulmuştur. Buna karşın dört ülkede öğrenci kendisine öğretmeninden fazla not vermiştir. Bu ülkeler, İsrail, İsrailli Araplar, Filistin ve Belçika'dır. İsrail dışındaki ülkelerin gençleri ufak marjlarla da olsa kendilerine daha yüksek not vermişlerdir. Bu bir şüpheyi ifade etmektedir. Ama İsrailli öğrencilerin kendilerine verdikleri not 0,40 puan yüksektir. Bunu, öğrencilerin öğretmenlerden farklı bir çerçevedeki tarih beklentisine sahip olmalarının göstergesi olarak yorumlamak da olanaklıdır.

Tarih eğitiminin değerlendirilmesi açısından bize bilgi veren bir başka soru öğretmen anketinin *Altıncı Sorusudur* (ÖS.6). Bu soruda öğretmenlere ülkelerinde tarih öğretiminin temel sorunlarının ne olduğu sorulmaktadır. Bu soruda değerlendirmeleri için öğretmenlere dokuz seçenek verilmiştir. Öğretmenlerin en yüksek ortalama değer verdikleri birinci sorun 3,81'le öğretim araç ve gereçlerinin yetersizliğidir. Bu yetersizlik eski



Şekil 4.4. Öğrencilerin Tarih Dersinden Aldıkları Notlar ve Öğretmenlere Verdikleri Notlar.

Kaynak: *Youth and History*, s. A.63, Grafik. A. 5.

sosyalist ülkeler ile Ortadoğu ülkelerinde göreceli olarak daha yüksektir. Türkiye değeri 3,77'dir. İkinci yüksek ortalama değer verilen sorun, 3,80'le ücretlerdir. Bu halde de yetersizlik eski sosyalist ülkelerle Ortadoğu ülkelerinde yüksek ortalama değerlerle ifade edilmiştir. Türkiye değeri 3,76'dır.

Üçüncü sıradaki sorun genel ortalama değeri 3,46 olan, ders programlarında tarih derslerine az saat ayrılmış olmasıdır. Ders saatlerinin azlığı konusundaki şikayete üç ülke 3,00 değerinin altında puan vermiştir. Yani bu şikayete katılmamıştır. Bu ülkeler Rusya (2,89), Türkiye (2,79) ve İspanya (2,89)'dır. Başka bir deyişle Türkiye'deki öğretmenler ders saatlerinin azlığından şikayetçi değildir. Bu konuda öğretmen soru kağıdında derslerin süresine ilişkin (ÖS.X) da verilen yanıtlar bu konuda akıl yürütme için yardımcı olabilir. Tüm öğretmen yanıtlarında haftada bir saat yüzde 6,5, haftada iki saat yüzde 57,8, haftada üç ya da daha fazla saat yanıtları yüzde 34,1'dir. Türkiye ve İspanya, dersleri üç saat ya da daha fazla olan ülkeler kategorisindedir. Bu şikayeti en yüksek puanlarla vurgulayan ülkeler olan İtalya (4,10), Çek Cumhuriyeti (3,98) ve Macaristan'da (3,97) tarih dersi için haftada iki saatlik ya da daha az süreli bir öğretim bulunmaktadır.

Dördüncü sıradaki sorun 3,13 ortalama ile tarihin yorumlanmasında siyasi etkilerle ani değişikliklerin olmasıdır. Bu konudaki yakınma daha çok eski sosyalist ülkelerden gelmektedir. Türkiye'nin bu sorundaki değeri 2,80'dir. Beşinci sıradaki sorun 3,02 ortalama ile öğretmenlerin hazırlanmak için gerekli zamanı bulamayışıdır. Dört ülkenin öğretmenleri 3,50'nin üstündeki değerlerle bu konudaki yetersizliklerini vurgulamıştır. Bunlar; İzlanda, Yunanistan, İngiltere/Galler ve İskoçya'dır. Türkiye'nin bu konudaki ortalama değeri 2,83'tür. Altıncı sıradaki sorun 2,98 ortalama ile öğretmenin kendisini geliştirmek için yeterli olanaklara sahip olmasıdır. Bu konudaki gereksinmelerini 3,40 üzerindeki ortalama değerlerle vurgulayanlar, Danimarka, İsveç, Macaristan, Yunanistan ve İtalya'daki öğretmenler olmuştur. Türkiye değeri 3,15'tir. Yedinci sıradaki sorun 2,78 ortalama değerle öğrenci ilgisinin yokluğudur. Beş ülkede bu konudaki ortalama değer 3,00'ün üzerindedir. Bu ülkeler Türkiye (3,20), Filistin (3,03), Portekiz (3,27), İspanya (3,56) ve İtalya (3,04)'dır. Sekizinci sıradaki sorun 2,76 ortalama ile açık bir tarih yorumunun yokluğudur. Bu konuda 3,00'ün üstündeki ortalama ile sahip ülkeler eski sosyalist devletler ile İsrail dışındaki Ortadoğu ülkeleridir. Türkiye değeri 3,43'tür. Dokuzuncu ve son sırada 2,02 ortalama değerle yönetimden gelen baskı yer almaktadır. Bu şikâ ile ilgili ülke değerleri genellikle 2,00'nin altındadır. Yani bu konu genelde sorun olarak algılanmamaktadır. Buna karşın

Portekiz, İspanya, İngiltere/Galler ve İskoçya'da 3,00'ün hayli üstünde değerler bulunmaktadır. Türkiye'de bu sorunun sorulmasına izin verilmemiş olduğu için bir saptamada bulunamıyoruz.

4.6. SOSYALLEŞME AÇISINDAN TARİH ÖĞRETİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Eğer tarih bilincinin sosyalleşme aracılığıyla oluşmasında temel araç olan tarih derslerinin Avrupa'daki durumuna ilişkin bir genel değerlendirme yaparsak, tarih öğretiminin, amaçları, kullandığı yöntemler, kullanılan medyalar bakımından önemli değişiklik geçirmedeği, büyük ölçüde eski yapısını (modernite projesi içinde oluşan) koruduğu söylenebilir. Olgulara ilişkin bilgi yükleme, ders kitabı kullanma, öğretmeni bilimsel otorite olarak kabul etme, onun anlatılarını sorgulamadan kabul etme, bu yapının özellikleri olarak alınabilir. Öğrenmeyi öğrenme, empatik anlama, yeni medya olanaklarını kullanma, tarihi sorgulayarak yeniden kurma, proje oluşturma gibi yeni öğretim olanakları tarih dersanelerine henüz yaygın olarak girmemiştir. Bunlar büyük ölçüde Batı Avrupa'da yapılan bazı denemelerle sınırlı kalmaktadır.

Bu durum aslında öğrencilerin beklentilerini de karşılamamaktadır. Öğrencilerin beklentileriyle sınıfta gerçekleşenler arasındaki uyumsuzluk, tarih derslerinin sıkıcı olmasına neden olmaktadır. Bu ise, tarih bilincinin sosyalizasyon yoluyla oluşturulmasında tarih derslerinin etkisini azaltmaktadır, var olan potansiyelden yeterince faydalanılamaması sonucunu doğurmaktadır. Kuşkusuz bu, öğrencilerin tarih bilincinin oluşmasında tarih derslerinin etkisinin olmadığı anlamına gelmemektedir. Ama yapılabilecek olanın tamamı gerçekleştirilemiyor demektir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

BİREYSEL VE GÜDÜSEL FARKLILIKLAR

5.1. GİRİŞ

Bu kitabın ikinci bölümünde bir toplumda tarih bilincinin oluşumuna ilişkin kuramsal çerçeveyi geliştirirken Şekil.(2.3) ve Şekil.(2.4) de bu süreçte temel belirleyicinin sosyalizasyon süreci olduğunu ama bireysel düzeydeki farklılıklara inildikçe kişinin konumundan ve özelliklerinden doğan farklılıkların açıklayıcılığına gerek duyulduğunu görmüştük.

Kitabın dördüncü bölümünde tarih bilincinin sosyalizasyonunu gördükten sonra bu bölümde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar ele alınacak ve bu farklılıkların tarihle ilgili güdü farklılıklarına nasıl yansıdığı araştırılacaktır.

5.2. BİREYSEL FARKLILIKLAR ÜZERİNE

Her ülkede örneklem içine giren öğrencilerin niteliklerini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanan soru kağıdına sekizinci ile on sekizinci sorular arasında on bir soru konulmuştur. Bu soruların önemli bir kısmı çalışmamıştır. Bu nedenle anket bulgularına dayanarak kapsamlı bir bireysel farklılık betimlemesi yapma olanağı bulunamamaktadır. Elde olan bilgilere göre ancak sınırlı bir betimleme yapılabilecektir.

Alınan örnek, bireysel farklılıkların önemli bir boyutu olan yaş bakımından kontrol edilmiştir. Genel yaş ortalaması 15,03'dür. Standart sapması ise 0,78'dir. Alınan örneklerin cinsiyet bakımından her ülkede okuyan gençlerin cinsiyet kompozisyonunu tam olarak yansıttığını söylemek zordur. Tüm anketler içinde kızların oranı yüzde 52,1, oğlanların oranı yüzde 47,7'dir. Türkiye anketinde kızların oranı yüzde 44,3, oğlanların oranı yüzde 55,7'dir. Türkiye'de lise ve bu düzeydeki meslek okullarında okuyanlar içinde ise kızların oranı 1990-91 yılında yüzde 38'di. Tüm

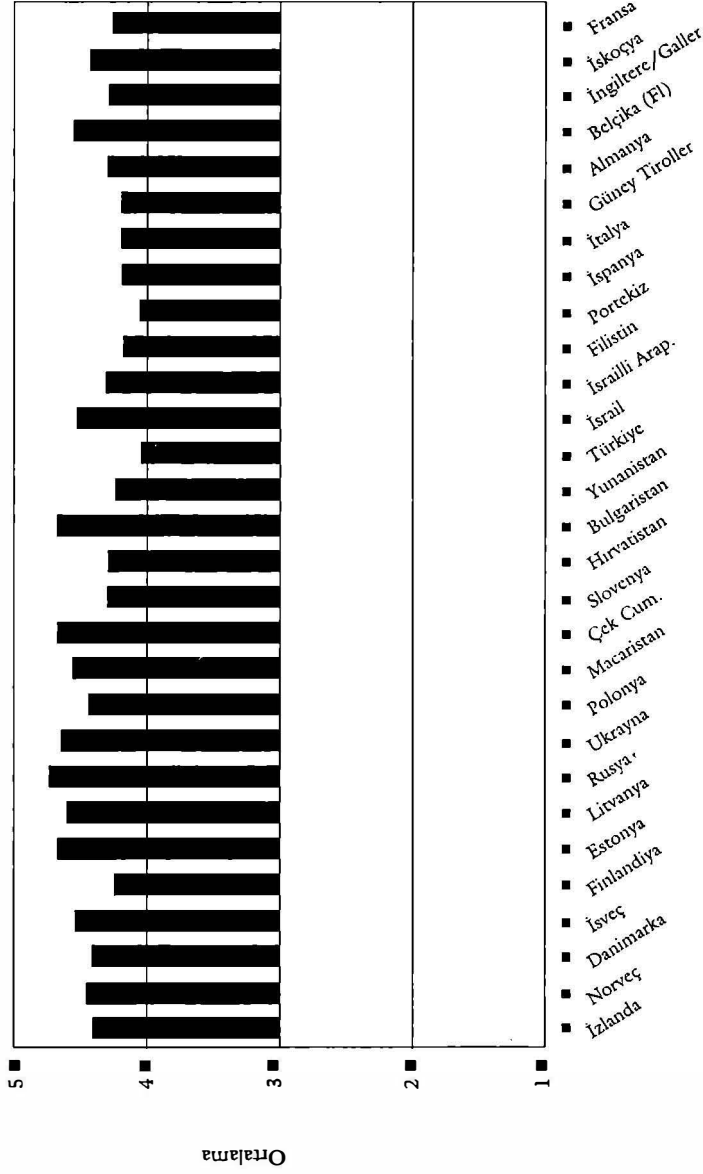
araştırma yapılan ülkelerdeki örneklerin yerleşme büyüklüklerine dağılımı; yüzde 13,1'i metropoliten yerleşmeler, yüzde 15,8'i şehir, yüzde 39,2'si kasabalar, yüzde 30,9'u kırsal alan biçimindedir. Türkiye örneğinin dağılımı ise bu genel dağılımdan çok farklıdır; yüzde 47,2 metropoliten yerleşmeler, yüzde 16,3 şehirler, yüzde 22,1 kasabalar, yüzde 13,9 kırsal alan şeklindedir. Bu dağılım açıkça göstermektedir ki, Türkiye'de kullanılan örneklem metropoliten alanlar lehine büyük bir sapma taşımaktadır.

Bireysel farklılıkların oluşumunda öğrencinin içinde yetiştiği ailenin sosyoekonomik statüsü çok önemli rol oynar. Hamburg'da veri değerlendirmeye ekibi üç değişkenin bir araya getirilmesiyle bir sosyoekonomik statü ölçeği geliştirmiştir. Bu ölçekte öğrenci soru kağıdındaki *öğrencilerin evlerindeki kitap sayısı hakkındaki On Beşinci Soru (S.15) ve anne ve babanın eğitimine ilişkin On Altıncı Soru (S.16)* yer almaktadır. Sosyoekonomik statü endeksi evdeki kitap sayısı ile anne ve babadan eğitim durumu yüksek olanın eğitim durumunun ortalama değeridir. (S.15) de öğrenciler evdeki kitapların sayısında; 10'dan az, 11-50, 51-200, 200-500 ve 500'den fazla seçenekleri arasından, yani beş seçenek içinden seçme yapmışlardır. (S.16) da ise zorunlu eğitim, meslek eğitimi, lise ve üniversite seçenekleri arasından, yani dört seçenektan birini seçmişlerdir. Bu durumda beşli ölçek ve dörtlü ölçekle ölçülen iki değişkenin ortalamasını almakta ortaya çıkan sorunu aşmak için (S.15) in ilk iki seçeneği birleştirilerek iki ölçek de dörtlü hale getirilmiştir.

Öğrenci ailesinin sosyoekonomik durumu ölçeğinin (ÖASEÖ) tüm ülkeler ortalaması 2,56 bulunmuştur.¹ Bu değer dörtlü ölçek değeri olduğunu unutmamak gerekir. Sosyoekonomik statü ölçeğinin ülkeler arasındaki farklılaşması Şekil. (5.1) de verilmektedir. Bu ölçekte 3,00 üzerinde ortalamaya sahip ülkeler Estonya, Rusya, Ukrayna, Çek Cumhuriyeti ve Bulgaristan'dır. 2.00'in altında olduğu iki ülke ise Türkiye (1,92) ve Portekiz (1,94)'dir. Bu endeksin gelire bağlı olmak yerine kitap sayısı ve eğitim durumuna bağlı olarak hesaplanması, eski sosyalist blok ülkelerinin Kuzey ve Batı Avrupa ülkelerinden daha yüksek değerler almasına neden olmuştur. Türkiye'nin bu bakımdan en düşük değere sahip olması ciddi bir eksikliğin kanıtıdır. Özellikle Türkiye örneğinin gerçekte olduğundan daha büyük oranda metropoliten ağırlıklı olduğu düşünülürse durumun vahameti daha da açık olarak ortaya çıkar.

Öğrencilerin bireysel niteliklerini saptamak için sorulan sorulardan en iyi çalışan iki soru *dinin öğrenci için ne kadar önemli olduğunu soran On*

1 Bu değişkenle kent büyüklüğü arasında $r = 0,19$ olan bir ilişki hesaplanmıştır. Beklenileceği üzere kentler büyüdükçe statüler yükselmektedir.



Şekil 5.1: Ailelerin Sosyoekonomik Statüsünün Ülkeler Arası Farklaşması

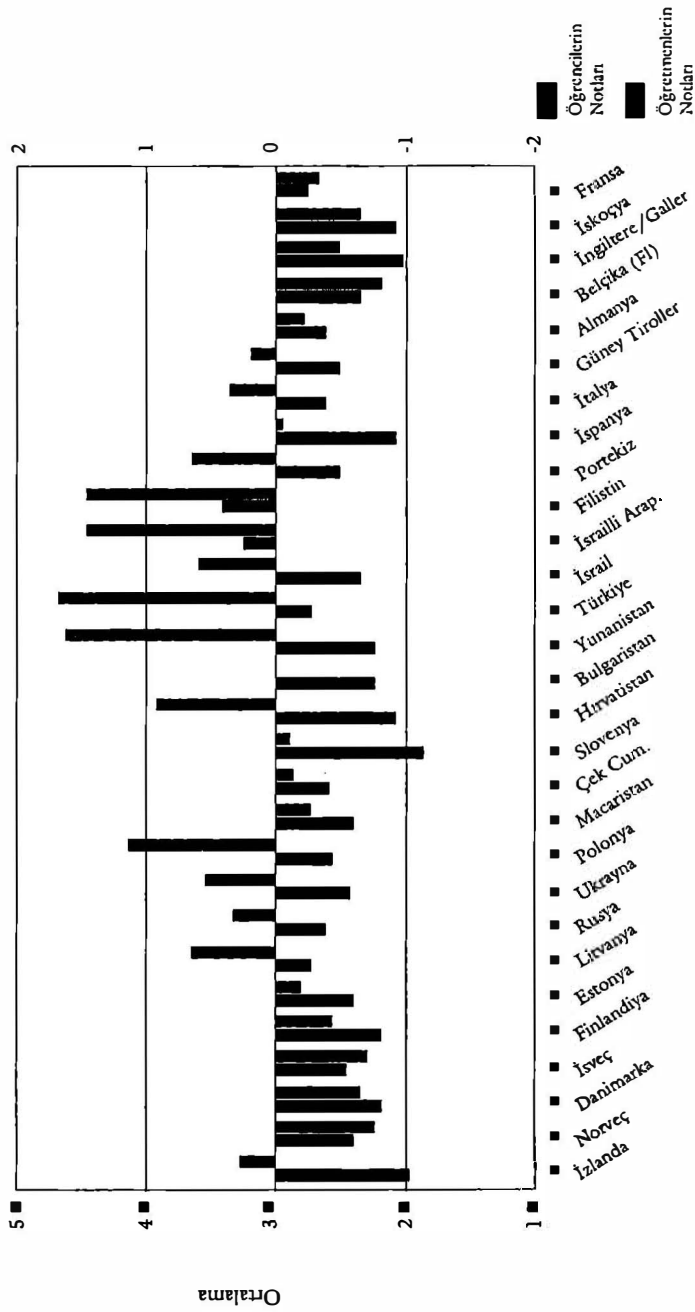
Üçüncü Soru (S.13) ile politikayla ne kadar ilgilendiğini soran On Dördüncü Soru (S.14) olmuştur. (S.13) e verilen öğrenci yanıtlarının ortalaması 3,25 iken, (S.14) e verilen yanıtların ortalaması 2,52'dir. Gençlerin politikayla ilgileri oldukça zayıf görünmektedir. Öğretmen anketinde verilen yanıtlarda dine duyulan ilginin genel ortalama değeri 3,05, siyasete duyulan ilginin genel ortalama değeri 3,78'dir. Öğrenci yanıtlarına göre dine duyulan ilgi daha az, siyasete duyulan ilgi ise önemli ölçüde yüksektir. Bu farklılıkta öğrencinin henüz sosyalizasyonunun ortalarında bulunmasının etkili olduğu düşünülebilir. Ama öğrenciler öğretmenlerinin yaşına ulaştığında bu fark gidecek midir, yoksa hiç olmazsa bir kısmı nesiller arası farklılık olarak kalacak mıdır, bu konuda eldeki verilerle bir şey söyleme olanağı yoktur.

Gençler için dinin önemi ve politikayla ilgi düzeylerinin ülkeler arasındaki farklılaşması Şekil.(5.2) de verilmektedir. Şekil.(5.2) ye genel bir bakış ülkeler arasında iki ayrı kalıbın varlığını göstermektedir. Bunlardan birincisi hem dinin önemli sayılmadığı, hem de siyasal ilgi ortalamasının 3,00'ün altında olduğu ülkelerdir. Bunlar İzlanda dışındaki Kuzey Avrupa ülkeleri ile Batı Avrupa ülkeleridir. Bunlara eski sosyalist blok ülkelere Macaristan, Çek Cumhuriyeti ve Slovenya eklenebilir.

İkincisi ise tamamen farklı bir kalıbı göstermektedir. Siyasete ilgi duyma ile dinin önemli bulunması birbirinin karşısı konumlardadır. Siyasete ilgi duyma ortalama değerleri 3,00'ün altındayken dine önem verme 3,00'ün üstünde değerler almaktadır. Bu ülkeler İzlanda, Litvanya, Rusya, Ukrayna, Polonya, Hırvatistan, Yunanistan, Türkiye, İsrail, Portekiz, İtalya ve Güney Tirolller'dir. İsrailli Araplar ve Filistin'de ise hem siyasal ilgide, hem de dine önem verilmesinde ortalama değerler 3,00'ün üstündedir. Ama dine verilen önem 4,00'ün de üstündedir. Siyasete ilgi değerleri 3,00'ün biraz üstündedir. Bu ülkeleri de ikinci grup içinde saymak doğru olur, tek fark bu toplulukların içinde bulunduğu özel koşulların siyasete ilgiyi biraz artırmış olmasıdır. Bu ikinci grubun ayırıcı özelliği dine verilen önemin görece üstünlüğünü korumasıdır.

Türkiye gençlerinin siyasal ilgi konusundaki ortalama değeri 2,73'tür ve genel ortalama olan 2,52'nin üstündedir. Dinin önemli bulunması konusunda ise Türkiye'nin ortalama değeri olan 4,52, örnekler arasındaki en yüksek değerdir.² 4,00'ün üstündeki diğer dört ülke Polonya (4,04), Yunanistan (4,47), İsrailli Araplar (4,32) ve Filistin (4,28) dir.

2 Öğretmen yanıtlarında Türkiye'de dine verilen önem ortalaması 3,86, siyasal konulara ilgi ortalaması 3,35 bulunmuştur. Genel eğilime paralel olarak dine ilgi ortalaması öğrenci değerinden düşük, siyasete ilgi ortalaması ise daha yüksektir.

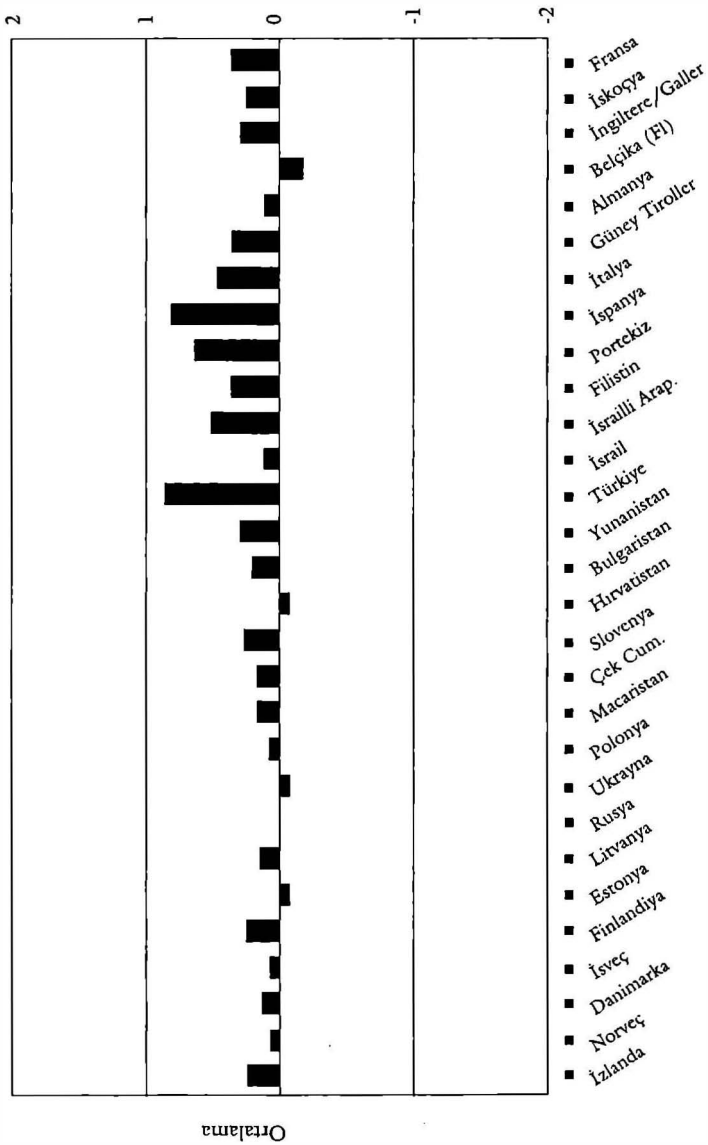


Şekil 5.2. Öğrencilerin Dine Verdikleri Önemin ve Siyasal İlginin Ülkeler Arası Farklılaşması

Öğrencilere sorulan sorulardan *On Sekizincisi (S.18) gelecekte sahip olmayı istedikleri eğitim düzeylerinin ne olduğudur*. Avrupa gençlerinin bu soruya verdikleri yanıtların ortalaması 3,29 bulunmuştur. Öğrencilerin geleceğe ilişkin öğrenim planları ailenin sosyoekonomik statüsüyle yakından ilişkilidir. Bu iki değişken arasındaki korelasyon katsayısı 0.31 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin eğitim düzeyine ilişkin isteği tek başına çok aydınlatıcı değildir. Ama bu bilgi gençlerin bir önceki nesli aşma güdüsünü gösterecek bir ölçek oluşturmakta kullanılabilir. Hamburg'daki veri analiz ekibi öğrencinin anne ve babasından hangisinin eğitim düzeyi yüksekse onu hesaba alan *ebeveyn en yüksek eğitim ölçeği (EEYEÖ)* oluşturmuştur.³ (S.18) deki öğrencilerin eğitim beklentileriyle *EEYEÖ* arasındaki fark bir tür *bir önceki nesli aşma göstergesi* olarak kullanılabilir. Her iki değişken de dörtlü ölçekte hazırlandığı için bir araya getirilmesinde sorun yoktur. *EEYEÖ*'nin genel ortalama değeri 2,88 iken öğrencilerin kendi eğitimleri için beklentilerinin 3,29 olduğunu görmüştük. 0,41'lik fark dörtlü ölçekte önemli bir farktır. Bu farkın, iki değişkenin 1 ağırlığı verilen birinci seçenekleri arasında bir tanım değişikliği bulunduğu için, biraz daha büyük olduğu düşünülebilir.

İki değişken arasındaki farka dayanarak hesaplanan *Bir önceki nesli aşma beklentisinin* ülkelere göre farklılaşması Şekil.(5.3) de verilmiştir. Bu farkın ortalama farkın üç katından (1,23) daha yüksek olduğu iki ülke vardır. Bunlardan biri Türkiye (1,59), diğeri ise İspanya (1,50) dır. Ortalama değerin iki katıyla (0,82), üç katı (1,23) arasında bir farka sahip ülkeler İsraili Araplar (0,95), Portekiz (1,18) ve İtalya (0,86) dır. Ortalamanın (0,41) üstüyle iki katı arasında (0,82) değer alan ülkeler ise İzlanda, Finlandiya, Slovenya, Yunanistan, Filistin, Güney Tiroller, İngiltere/Galler ve Fransa'dır. Estonya, Ukrayna, Hırvatistan ve Belçika'da farklar negatiftir. Yani eğitim beklentisinde bir gerileme bulunmaktadır. İlk üç ülkede bu fark çok önemli değildir. Ama Belçika'da 0,31 gibi yüksek bir değer almaktadır.

Bir önceki neslin eğitimini aşma eğiliminin yüksek olduğu ülkeler, bir önceki neslin eğitiminin düşük olduğu ülkelerdir. Örneğin Türkiye (2,04), Portekiz (2,05), İspanya (2,11) bir önceki neslin eğitiminin en düşük olduğu üç ülkedir. Bir önceki neslin eğitiminin yüksek olduğu ülkelerde ise farklar çok küçüktür. Ayrıca soruda üniversite sonrası eğitimde bir kademelenme yapılmadığı için sorunun sorulma biçimi gelişmiş ülkelerdeki bir önceki nesli aşma eğiliminin gözlenmesine olanak vermemektedir. Ama her şeye rağmen önümüzdeki nesilde Avrupa'da eğitim düzeylerinin daha homojen dağılacığı beklentisi içinde olunulabilir.



Şekil 5.3: Bir Önceki Nesli Aşma Beklentisinin Uluslararası Farklılaşması.

5.3. TARİHE İLİŞKİN GÜDÜ FARKLILIKLARI ÜZERİNE

Bireysel farklılıkların tarih bilincindeki farklılıklarda kendisini göstermesi, tarih bilgisine yönelmedeki güdü farklılıkları üzerinden olacaktır. Onun için soru kağıdına öğrencilerin tarih bilgisine yönelmesindeki farklılıkları saptamaya olanak verecek üç soru konulmuştur. *Yirmi Birinci Soru (S.21) hangi dönemlere ne kadar ilgi duyduğunu, Yirmi İkinci Soru (S.22) hangi türlere ne kadar ilgi duyduğunu, Yirmi Üçüncü Soru (S.23) ise hangi coğrafi alanlara ne kadar ilgi duyduğunu sormaktadır.*

İlgi Duyulan Dönemler

Öğrencilerin hangi dönem tarihine ilgi duyduklarını araştıran (S.21) e ilişkin yanıtlar Tablo.(5.1) de özetlenmiştir. İlgi dağılımı bir tür U eğrisi göstermektedir. En yoğun ilgi en yakın dönemdir. 20. yüzyılın ikinci yarısına ilgi birinci sıradadır. Bunu 19. yüzyıl ve 20. yüzyılın ilk yarısı izlemektedir. Antikçağ üçüncü, Ortaçağ dördüncü sırayı almıştır. İlginin en az olduğu dönemler ise 16., 17. ve 18. yüzyıllardır.

TABLO. 5.1: ÖĞRENCİLERİN TARİHİNE İLGİ DUYDUĞU DÖNEMLER

	Öğrenci Ort.	Sıra
A) Antikçağ	3,03	3.
B) Ortaçağ (~ İS.500'den 1.500'e)	2,97	4.
C) Yaklaşık 1500-1800 arası dönem	2,89	5.
D) Yaklaşık 1800-1945 arası dönem	3,23	2.
E) 1945'den Günümüze	3,65	1.

Bu ilgi yoğunlaşmasının dönemler arasındaki dalgalanmasının ülkeler arasındaki farklılaşması incelendiğinde hâkim kalıbın Tablo.(5.1) deki U dağılımının bir benzeri olduğu görülmektedir. 14 ülkedeki dağılım U biçimindedir. Bunun dışında üç farklı biçim daha görülmektedir. Bunlardan biri en düşük ilgi değerini antik dönemde alan ve günümüze kadar sürekli yükselen bir çizgi biçimindeki dağılımdır. Buna uyan iki ülke Norveç ve Türkiye'dir. Bir başka biçim Antikçağ'da belli bir ilgiyle başlayan, Ortaçağ'da bir ilgi düşmesi yaşayan ve daha sonra günümüze kadar sürekli bir biçimde yükselen (✓) işareti şeklinde görülmektedir. Buna uyan ülkeler, Rusya, İtalya, Belçika, İngiltere/Galler ve İskoçya'dır. Diğer bir biçim, Antikçağ'a ilginin belli bir düzeyde başlaması, Ortaçağ'da ilginin

artması, 16., 17. ve 18. yüzyıllarda ilginin tekrar Antikçağ düzeyine düşmesi ve daha sonra sürekli yükselmesidir. Bu kalıba uyan ülkeler Danimarka, İsveç, Çek Cumhuriyeti, Slovenya, Hırvatistan, İsraili Araplar, Filistin ve Fransa'dır.

Genel olarak öğrenciler bir döneme ilişki duyuyorlarsa ona bitişik olan döneme de ilişki duymaktadırlar. İlgi duydukları dönemden uzaklaştıkça ilgileri hızla düşmektedir. A şıkkı ile B şıkkı arasındaki korelasyon katsayısı 0,57 iken, A ile C arasında 0,39, A ile D arasında 0,18'dir, A ile E arasında ise 0,01'e düşmektedir. Benzer şekilde B ile C arasında 0,56, B ile D arasında 0,27, B ile E arasında 0,01, C ile D arasında 0,51, C ile E arasında 0,17, D ile E arasında 0,44 olan korelasyon katsayıları saptanmıştır.

Araştırma sonuçlarını değerlendiren ekip (S.21) e faktör analizi uygulayarak iki birleşik değişken elde etmişlerdir. Bu birleşik değişkenler ortogonal hale gelecek biçimde döndürülmemişlerdir. Bu birleşik değişkenlerden birincisi *dönemler konusunda genel tarih ilgisi (DKGTİ)* olarak adlandırılmıştır. Bu bileşik değişkende beş dönemin hepsi de pozitif faktör yükleriyle yer almaktadır. Genel ortalama değeri 3,15 olarak hesaplanmıştır. İkinci birleşik değişken *yakın dönemlerin tarihinin geçmiş dönemlere tercihi (YDTGDT)* olarak adlandırılmıştır. Bu birleşik değişkende ilk iki dönem negatif faktör yükleriyle, son iki dönem pozitif faktör yükleriyle yer almıştır. Genel ortalama değeri 3,22 olarak hesaplanmıştır. Bu iki birleşik değişken varyansın yüzde 72,3'ünü açıklamaktadır.

Bu iki birleşik değişkenden yararlanarak öğrencilerin tarihe ilgisinin dönemlere göre dağılımının uluslararası farklılaşmasını veren Tablo.(5.2) hazırlanmıştır.

Tablo.(5.2) çok aydınlatıcıdır. Dönem konusundaki seçmeleri dışında tarihe ilgisi genel olarak en yüksek olan ülkeler Yunanistan, Portekiz, Litvanya ve Ukrayna'dır. Bunun tam tersinde yer alan genel ilginin düşük olduğu ülkeler Fransa, Danimarka, İsrail, İngiltere/Galler, Slovenya'dır. Güncel tarihe ilginin çok yüksek olduğu üç ülke Fransa, Filistin ve Türkiye'dir. Geçmişe ilginin çok yüksek olduğu tek bir ülke vardır. O da Ukrayna'dır.

(DKGTİ) Genel ilgi ile öğrencilerin bireysel niteliklerini ölçmek için kullanılan (S.13) *dine verilen önem* arasında $r=0,22$, (S.14) *politikaya duyulan ilgi* arasında $r=0,26$ düzeylerinde anlamlı korelasyon katsayısı değerlerine sahiptir. (YDTGDT) *yakın döneme duyulan ilgi* ile sadece *politikaya duyulan ilgi* arasında $r=0,15$ düzeyinde anlamlı bir korelasyon var-

TABLO 5.2: ÖĞRENCİLERİN TARİHİN DÖNEMLERİNE İLGİLERİNİN ÜLKELER ARASI FARKLILAŞMASI

Ort: Ortgen $\pm$ 10 St. sap. Dönemler Konusunda Genel Tarih İlgisi (DKGTİ) Ortgen=3,15 +/-: 10-30 St. sap. ++/--: >30 Std sap.						
Yakın Dönemlerin Tarihinin Geçmiş Dönemlere Tercihî(TTYİ) Ortgen=3.50		--	-	Ort	+	++
	++	Fransa		Filistin	Türkiye	
	+	Danimarka	İskoçya	Gn.Tiroller	İtalya	Yunanistan
		İsrail				
		İng./Gal.				
		Slovenya	Norveç Polonya	İsveç Hırvatistan İspanya Almanya	İsraili Arap.	Portekiz
			İzlanda Finlandiya Estonya Çek. Cum.	Macaristan Belçika (Fl.)	Rusya Bulgaristan	Litvanya
	--					Ukrayna

Kaynak: *Youth and History*, S. A. 73, Tablo A.7

dır. Dine verilen önem ile yakın döneme duyulan ilgi arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir.

İlgi Duyulan Türler

Öğrencilerin *hangi tür tarihe ilgi duyduklarını saptamaya çalışan* (S.22) ye verilen yanıtların sonuçlarıyla aynı konuda öğretmenlerin kestimlerini ortaya koyan *öğretmen soru kağıdının Beşinci Sorusuna* (ÖS.5) verilen yanıtlar, Tablo.(5.3) de özetlenmiştir. Burada öğretmen ve öğrenci yanıtları arasında farklılıklar üzerinde durulacaktır. Ama bu iki yanıt serisi üzerinde ülkeler düzeyinde yapılan korelasyon analizlerinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.⁴

⁴ Öğrenci öğretmen yanıtları arasındaki korelasyon katsayıları, A şıkında 0,49, B şıkında 0,64, C şıkında 0,45, E şıkında 0,45, F şıkında 0,70, G şıkında 0,77, H şıkında 0,39, I şıkında 0,76, J şıkında 0,39 gibi anlamlı değerler almıştır. K şıkında 0,19, D şıkında 0,17 olan korelasyon değerleri anlamlılık sınırlarının dışındadır.

**TABLO. 5.3: ÖĞRENCİLERİN İLGİ DUYDUĞU TARİH TÜRLERİ
ÜZERİNE ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ YANITLARI**

	Öğrenci Ort	Sıra	Öğretmen Ort.	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) Kâşifler 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

Öğrencilerin yanıtlarından *birinci* sırada ilgi duyulan tarihin, ailenin öyküsüne ilişkin tarih olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu öğretmenlerin tahminlerinde en çok yanlışları alan olmuştur. Öğretmenler yanıtlarında genellikle makro tarih konularına öncelik verirken öğrenciler kendi özel alanlarına ilişkin konulara öncelik vermişlerdir. Bu da modernitenin tarih anlayışına ilginin yitirilmesiyle ilişkilidir. Aile öyküsüne gösterilen ilginin genel ortalaması 4,02 gibi yüksek bir değere sahiptir. Bu ilgi ülkeler arasında büyük farklılıklar göstermemektedir. Çek Cumhuriyeti (3,23) dışındaki tüm ülkelerin ortalama değeri 3,60'ın üstündedir.

İkinci sırada yer alan konu kâşifler ve büyük keşifler, öğretmenlerin de doğru tahmin ettikleri bir ilgi alanıdır. İçindeki macera öğesinin bu konunun çekiciliğini artırdığı düşünülebilir. İzlanda ve İngiltere/Galler'in 3,20'lik ortalama değerleri dışındaki tüm ülkelerin değerleri 3,40'ın üzerindedir.

Üçüncü sırada 3,40 ortalamayla insanların çevrelerine etkileri bulunmaktadır. Bu ilgi, çevreci hareketin etkililiğinin bir göstergesi olarak da alınabilir. Öğretmenler de bu konuda bir ilginin varlığını doğru olarak saptamışlardır. İzlanda, İsveç, Finlandiya, Rusya, Ukrayna, Çek Cumhuriyeti, Slovenya ve Belçika'nın değerleri 3,00'e çok yakındır. Yani bu ülke-

ler bir ölçüde kararsızdır. Diğer ülkelerin ortalamaları 3,20'nin üstünde kalmaktadır.

Dördüncü sırada 3,38 ortalamayla öğrencinin ilgilendiği arabalar, müzik, spor vb. özel konuların tarihi yer almaktadır. Bu ilgi Norveç, İsveç, Çek Cumhuriyeti, İngiltere/Galler dışındaki ülkelerde 3,20'nin üzerinde destek bulmaktadır. İstisna oluşturan dört ülkeden Norveç'in ortalaması 2,60 gibi düşük bir değerdir. Diğer üç ülkenin değerleri 3,00'e çok yakındır.

Beşinci sırada siyasal tarihin ana konularından olan savaşlar ve diktatörler 3,30 ortalamayla yer almaktadır. Öğretmenler bu konunun ikinci sırada yer alacağını tahmin etmişlerdir. Büyük olasılıkla tahminlerini bu konu içerisinde gizil olan maceracılığa dayandırmışlardır. Ama öğrenciler siyasal tarih alanını bu maceracılık ögesine rağmen geri planlara itmişlerdir. İzlanda, Estonya, Ukrayna, Polonya, Çek Cumhuriyeti, Slovenya, Hırvatistan, İsrail ve Filistin 3,00'e yakın ortalama değerler almaktadır. Diğer ülkelerin değerleri 3,20'nin üzerindedir. Bu konuya 3,50'nin üzerinde ortalama değer veren ülkeler Türkiye (3,55), Güney Tiroler (3,60), Almanya (3,64) ve İskoçya (3,55) dir.

Altıncı sırada 3,21 ortalamayla uzak yabancı kültürler bulunmaktadır. Genellikle ülkeler arası dağılımı büyük sapmalar göstermemektedir. Ortalaması 3,40'ın üzerinde olan ülkeler Litvanya, Ukrayna, Bulgaristan,⁵ 2,80'in altında olan ülkeler Slovenya, İngiltere/Galler ve İskoçya'dır.

Yedinci sırada 3,14 ortalamayla kralların, kraliçelerin, padişahların ve diğer ünlülerin tarihleri yer almıştır. Savaşlar ve diktatörlükler konusunda olduğu gibi öğretmenler bu ilgi alanında da büyük yanılgıya düşmüşlerdir. Siyasal tarihin geleneksel konuları öğrencilerin ilgisini artık çekmemektedir. Bu ilginin ülkeler arası farklılaşmasında gözlenen bir özellik, eski sosyalist sistemin öğrencileri arasında yüksek bir ilginin varlığıdır.

Bundan sonraki sıralarda yer alan konuların ortalama değerleri 3,00'den azdır. Başka bir deyişle bu konular ilginin zayıf olduğu alanlardır. Bunlardan tarım ticaret ve sanayinin gelişimi 2,97 ortalamayla *sekizinci* sırada, ulusların oluşumu 2,90 ortalamayla *dokuzuncu* sırada, demokrasinin gelişimi 2,80 ortalamayla *onbirinci* sırada yer almıştır. Bu üç alan günlük yaşamda en çok konuşulan konularla ilişkilidir. Bu konuların siyasal bilimlerle ya da ekonomiyle tarih arasındaki geçiş alanları olduğu söylenebilir. Bu konuların ilgi sıralamasında geri plana düşmüş olması üzerinde durulmalıdır.

5 Bulgaristan raporunda bu yükseklik şimdiki Bulgar öğrencilerinde ülke dışına gitme isteğinin yüksek olmasına bağlanmaktadır; K.Georgieva, T.Markov ve Assen Kanev; "Bulgaria's Teenagers at the Crossroads in Europa", *Youth and History*, s. A.295-300.

Biraz sonra ele alacağımız Tablo.(5.6) da aynı öğrencilerin kendi ülke tarihlerine 3,71 ortalama değerle ilgi gösterirken kendi ülkelerinin dene-yine genel bir çerçeve sağlayacak olan ulusların oluşumu konusuna 2,90 ortalama değer düzeyinde ilgi göstermektedirler. Bu daha önce de üze-rinde durduğumuz üzere konu özelleştikçe ve öğrenciye yaklaştıkça ona duyulan ilginin arttığı, genelleştikçe özelden uzaklaştıkça ilginin azaldığı saptamasının bir başka göstergesi olmaktadır.

Bu konulara ilginin ülkeler arası dağılımında ilginç bir coğrafi bütün-leşme görülmektedir. Yunanistan, Türkiye, İsraili Araplar ve Filistin'de yani İsrail hariç Ortadoğu'da 3,40'ların üstünde bir ilgi görülmektedir. Buna Portekiz'i de katmak gerekir. Diğer ülkelerde ortalamalar 2,50 ile 2,70 bandı içinde kalmaktadır.

Gündelik yaşam tarihi de ilgi çekmek bakımından 2,90 ortalamayla dokuzuncu sırada yer almaktadır. Tarih yazıcılığının bu yeni ilgi alanının öğrenciler arasında henüz yeterince ilgi uyandırmadığı görülmektedir. Belki de bu tarihin nasıl bir tarih olduğu hakkında yeterince bilgi sahibi olunmayışı bu sonucu doğurmuştur. Aile öykülerine birinci sırada ilgi gösteren gençlerin günlük yaşam tarihine ilgi göstermeyişi konunun ge-nelleşmesi ve öğrenciye özel niteliğini yitirmesiyle de ilgilidir. Gündelik yaşama ilginin ülkeler arasındaki dağılımı büyük farklılaşmalar gösterme-mekte genel ortalamaya yakın olmaktadır. 3,20'nin üzerinde ortalaması olan üç ülke Litvanya, Yunanistan ve Belçika'dır. Bu ülkeler gündelik ya-şam tarihine en yüksek ilgiyi göstermiştir. 2,60'ın altında ortalaması olan iki ülke Türkiye (2,49) ve Fransa (2,60) dır. En az ilgi gösterenler de bunlardır. Türkiye'de gündelik yaşam tarihçiliğine ilgi duyulmaması bü-yük ölçüde böyle bir tarihçiliğin olmaması yüzündendir.

Öğrencilerin ilgi duydukları tarih türleri arasında ilginç korelasyonlar vardır. Savaşlar ve Diktatörlüklere (D şıkkı) ilgi duyanlar sıradan insanla-rın yaşamına ilgi (A şıkkı) duymamaktadırlar. D ile A arasında $r = 0,01$ 'dir. Aynı şekilde D'ye ilgi duyanlar ailenin öyküsüne (K şıkkı) ilgi duymamaktadırlar. D ile K arasında $r = 0,04$ bulunmuştur. Buna karşılık F, G, H, İ şıkları arasında $r > 0,30$ olan ilişkiler saptanmıştır. Bu de-ğiş-kenler sosyal bilim kategorileridir. Sosyal bilimlere duyarlılıkların bir bü-tün olduğunu göstermektedir. Diğer şıklar arasında korelasyon değerleri 0,10 ile 0,20 arasında değişmektedir.

Öğrencilerin ilgi duydukları tarih türlerini saptamak için sorulan (S.22) nin şıklarına uygulanan faktör analizi sonucunda iki birleşik de-ğiş-ken elde edilmiştir. Bunlardan birincisi *tarih türleri için genel ilgi de-ğiş-ke-nidir (TTGİD)*. (S.22) nin A, C, D, E, F, G, H, I şıklarının pozitif faktör yüklemeleriyle elde edilmektedir. İkincisi ise *siyasal eylemlere karşı sosyo-*

TABLO 5.4: TARİHİN TÜRLERİNE ÖĞRENCİLERİN GÖSTERDİĞİ İLGİNİN ÜLKELER ARASI FARKLILAŞMASI

Ort: Ortgen $\pm$ 10 St. sap. Tarih Türleri İçin Genel İlgı Değişkeni (TTGİD) +/-: 10-30 St. sap. ++/-: >30 Std sap.						
		--	-	Ort	+	++
	++			Polonya		Filistin
Siyasal Eylemlere	+	İzlanda Slovenya İng./Gal.	Belçika(FI)		İspanya*** İtalya	Yunanistan İsraili Arap. Portekiz
Karşı Sosyo-Ekonomik Duruma Gösterilen İlgı (SESEDİD) Ortgen $\approx$ 3.25	Ort	Norveç Danimarka	Estonya Macaristan İsrail İskoçya Fransa***	Hırvatistan Gn. Tiroller		Litvanya
	-	Finlandiya* Çek Cum.	Rusya	Ukrayna Almanya		Bulgaristan Türkiye
	--		İsveç			

Kaynak: *Youth and History*, S.A. 77, Tablo.A.9

ekonomik duruma gösterilen özel ilgi değişkenidir(SESEDİD). (S.22) nin A, H ve I şıklarının pozitif, C ve D şıklarının negatif faktör yüklemeleriyle elde edilmişlerdir. Bu iki birleşik değişken ortogonal hale getirilmek için döndürülmemişlerdir. Bu iki değişken birlikte toplam varyansın yüzde 50,5'ini açıklamaktadır.

Genel İlgı (TTGİD) ile siyasal eylemler yerine sosyoekonomik durumlara özel ilgiyi gösteren (SESEDİD) birleşik değişkeni değerlerinin ülkeler arasındaki farklılaşmasını göstermek üzere Tablo.(5.4) hazırlanmıştır. (TTGİD) genel ortalaması 3,15' tir. Kuzey Avrupa ve Batı Avrupa ortalamadan az, İsrail dışında Ortadoğu ve Güney Avrupa ülkeleri ortalamadan çok ilgi göstermektedirler. Daha önce gördüğümüz *dönemler konusunda genel tarih ilgisi (DKGTİ)* ile türler arası *genel tarih ilgisi (TTGİD)* arasında coğrafi farklılaşmada bir paralellik görülmektedir. SESEDİD'in ülkeler arası farklılaşması açık bir bölgesel kalıp göstermemektedir. Büyük ölçüde ortalama değer etrafında kümelenmiştir.

Avrupa Gençlik ve Tarih Araştırması'nın değerlendirme çalışmaları sırasında ilgi duyulan tarih türleri konusunda değişik birleşik değişkenler

TABLO 5.5: ÖĞRENCİLERİN TARİHSEL YAPILARA VE GÜNLÜK YAŞAM TARİHİNE GÖSTERDİĞİ İLGİNİN ÜLKELER ARASI FARKLILAŞMASI

Ort: Ortgen $\pm$ 10 St. sap. Günlük Yaşam Tarihine İliği (GYTİD) Ortgen $\pm$ 3,15 +/-: 10-30 St. sap. ++/--: >30 Std sap.						
Tarihsel Yapılara Duyulan İliği (TYDİD) Ortgen $\pm$ 3,02		- -	-	Ort	+	++
	++			Türkiye	Bulgaristan İsrailli 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 İngilter./Gal			

üretilmiştir. Bu birleşik değişkenlerden biri *tarihsel yapılara duyulan ilgi değişkeni* (TYDİD) (S.22) F, G, H, I sıklarının ortalaması olarak oluşturulmuş bir ölçektir.⁶ Genel ortalama değeri 3,02'dir. Bir başka birleşik değişken, faktör analizinde elde edilmiş *günlük yaşam tarihine ilgi değişkeni* (GYTİD)'dir. Bu birleşik değişken A, J ve K sıklarının pozitif yüklemeleriyle elde edilmiştir. Bu birleşik değişken tek başına varyansın yüzde 28,4'ünü açıklamaktadır. GYTİD'nin genel ortalaması 3,43'dür. Bu iki değişkenin kullanılmasıyla hazırlanan Tablo.(5.5), tarihsel yapılara duyulan ilgiye, başka bir deyişle *Annales* türü tarihçiliğe ve yeni gelişmekte olan günlük yaşam tarihçiliğine olan ilginin ülkeler arası farklılaşmasını verecektir.

6 Bu ölçekte α gen = 0,7264'dir. Yeterli bir tutarlılığa sahiptir. Ülke örneklerinde sadece, Bulgaristan, Türkiye ve Fransa'da değeri α 0,63 düzeyinden biraz düşüktür.

Tablo.(5.5) incelendiğinde ilk dikkati çeken özellik tablonun kuzey-batısında ve güneydoğusundaki hücrelerin boş olmasıdır. Tablonun güneybatı ucundan kuzeydoğuya uzanan köşegeni üzerinde ve bunlara bitişik olan hücreleri doludur. Tablonun bu yapısı günlük yaşam tarihine ve tarihsel yapılara duyulan ilginin paralel gittiğini göstermektedir. Bir ülkenin gençleri arasında bu konulardan birine ilgi varsa diğerine de bulunmaktadır. Birine ilgi yoksa diğerine de yoktur.

Bu köşegenin kuzeydoğu ucu her iki tarih türüne de ilginin yüksek olduğu ülkeleri içermektedir. Bu uçta genellikle Ortadoğu ve Güney Avrupa ülkeleri yer almaktadır. Bu da Tablo.(5.4) ün kuzeydoğu ucundaki ülkelerle paralellik göstermektedir. Söz konusu köşegenin güneybatı ucunda Kuzey ve Batı Avrupa ülkeleri bulunmaktadır. Bu da genel olarak bu ülkelerdeki tarihe ilgi azlığının bir başka biçimde ifadesi olmaktadır.

Tarihin türleri arasındaki ilgi farklılaşmasının bireysel farklılıklarla ilişkisini kurmak için iki tür değişkenin korelasyonlarını ele alalım. (*TTGİD*) Genel ilgi değişkeniyle, siyasete duyulan ilgi (S.14) ve dinin önemli bulunması (S.13) değişkenleri arasında $r=0,33$, $r=0,24$ gibi yüksek korelasyon değerleri bulunmaktadır. Siyasal eylemler karşısında sosyoekonomik duruma duyulan ilgi (*SESEDİD*) ile siyasete duyulan ilgi (S.14) arasında beklenilebileceği gibi negatif ($r=-0,10$), dinin önemli bulunmasıyla (S.13) ile pozitif ($r=0,09$) bir korelasyon bulunmaktadır. Her iki korelasyon değeri de düşüktür. (*TTGİD*) genel ilgi değişkeniyle sosyokültürel statü (*ÖASEÖ*) arasında $r=0,04$ ve erkek toplumsal cinsiyet arasında $r=0,00$, (*SESEDİD*) ile (*ÖASEÖ*) arasında $r=-0,14$ ve erkek toplumsal cinsiyeti arasında $r=-0,21$, günlük yaşam tarihine duyulan ilgi (*GTTİD*) ile kadın toplumsal cinsiyeti arasında $r=0,19$ ve dinin önemli bulunması (S.13) arasında $r=0,25$ düzeyinde bir ilişki bulunmaktadır.

İlgi Duyulan Coğrafi Alanlar

Tarihin ilk ve orta öğretimden itibaren temel derslerden biri olarak okutulmaya başlanması, modernite projesiyle ve ulus devletin güçlenmesiyle yakından ilişkilidir. Modernite ve ulus devlet konusunda tartışmalar başlayınca tarih dersinin ulus merkezli olarak okutulması da tartışma konusu olmaya başlamıştır. Tarih dersi bir ulus vatandaşını yetiştirmek için mi , yoksa bir dünya vatandaşı yetiştirmek için mi okutulacaktır? Avrupa siyasal birliğe gitme yolunda adımlar atarken okutulan tarih dersi, ulus merkezli olmaya devam edecek midir? Böyle soruların gündemde olduğu bir dönemde öğrencilerin hangi alanların tarihine ilgi duyduklarını saptamak için öğrenci soru kağıdına (S.23) konulmuştur.

(S.23) ün beş şıkkı, tarihine ilgi duyulan coğrafi alanları, öğrencilerin en yakın çevresi olan semtlerinden başlayarak, bölgelerine, ülkelerine, Avrupa'ya ve Dünya'ya uzanan biçimde sıralamaktadır. Öğrencilerin bu seçenekler arasından yaptıkları seçmelere ilişkin genel ortalama değerler Tablo.(5.6) da verilmiştir. Bu tabloya bakıldığında ilk göze çarpan özellik öğrencilerin ülkelerinin tarihlerine duyduğu ilginin yüksekliğidir. Diğer coğrafi alanların tarihlerine duyulan ilgiler arasında önemli bir farklılaşma görülmemektedir.

Bir alanın tarihine ilgi duyan öğrenciler, ona en yakın alanın tarihine de ilgi duymaktadırlar. Örneğin semt tarihine ilgi duymayla bölge tarihine ilgi duyma arasındaki korelasyon katsayısı 0,57, bölge tarihine ilgi duyma ile ulus tarihine ilgi duyma arasındaki korelasyon katsayısı 0,57, ülke tarihine ilgi duyma ile Avrupa tarihine ilgi duyma arasındaki korelasyon katsayısı 0,51, Avrupa tarihine ilgi duyma ile dünya tarihine ilgi duyma arasındaki korelasyon katsayısı 0,44'tür.

TABLO. 5.6: ÖĞRENCİLERİN TARİHİNE İLGİ DUYDUKLARI COĞRAFİ ALANLAR

	Öğrenci Ort.	Sıra
A) Yaşadığınız Semtin 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.

Tablo.(5.6) da beş şık arasındaki ilgi dalgalanmasını çok kaba çizgiyle bir (W) ye benzetebiliriz. Azalmaları (-), artmaları (+) ile gösterirsek bu şekil (- + - +) olarak da temsil edilebilir. Semtin tarihinden bölge tarihine geçildiğinde bir ilgi düşmesi olmakta, bölge tarihinden ülke tarihine geçildiğinde ilgi tekrar artmaktadır. Avrupa tarihine geçildiğinde ilgi düşüşü, dünya tarihine geçildiğinde tekrar ilgi artışı görülmektedir. Bu biçimdeki ilgi dağılımı en yüksek değerini ülke tarihinde almaktadır. Öğrencilerin bu konulardaki ilgilerinin ülkeler arası farklılaşması incelendiğinde en yaygın kalıbın (W) olduğu görülmektedir. Bu kalıba uyan ülkeler Polonya, Macaristan, İsrail, İsrailli Araplar, Filistin, Almanya ve İngiltere/Galler'dir. W kalıbının bir başka türünde en yüksek değer ülke tarihinde değil de dünya tarihinde gerçekleşmektedir. Bu gruba, İzlanda, Estonya, Ukrayna girmektedir.

İkinci yaygın ilgi dağılımı kalıbı ise (- + - -) diye özetlenebilir. Semt tarihine belli düzeyde bir ilgi ile başlanmakta, bölge tarihinde bu ilgi gerilemekte, ülke tarihine gelindiğinde artarak en üst düzeye ulaşmakta, Avrupa ve Dünya tarihlerine geçildiğinde arka arkaya iki düşüş yaşanmaktadır. Bu kalıba uyan ülkeler Norveç, Danimarka, Litvanya, Rusya, Çek Cumhuriyeti, Hırvatistan, Yunanistan, İspanya, İtalya, Belçika (fl)'dir.

Bir başka kalıp (- + + +) dır. Bu kalıba İsveç ve Güney Tiroller girmektedir. En yüksek değer İsveç'te Dünya tarihinde, Güney Tiroller'de ise semt tarihindedir. Buna benzer bir başka kalıp Finlandiya'da görülen (- + + -) dir. En yüksek değeri Avrupa tarihine olan ilgi almaktadır.

Buraya kadar ele aldığımız ilgi dağılımı kalıpları (-) işaretiyle başlıyordu. Bundan sonra ele alacağımız kalıplar (+) işaretiyle başlayacaktır. Yani bölgesel tarihe duyulan ilgiler semt tarihine duyulan ilgiden yüksektir. Bu tür kalıplardan biri (+ + - +) dir. Bu kalıba uyan ülkeler Slovenya, Türkiye, Fransa'dır. En yüksek değeri ülkesel tarihe olan ilgide bulmaktadır. Bu tür kalıplardan bir diğeri (+ + - -) şeklindedir. Bu kalıba uyan ülkeler Bulgaristan ve Portekiz'dir. En yüksek değeri ülkesel tarihte almaktadır. Son kalıp sadece İskoçya'da gözlenen (+ - - +) kalıbıdır. Bu kalıp içinde en yüksek ilgi bölgesel tarih üzerinde yoğunlaşmıştır.

Bu kalıplar bazı yorumlara olanak vermektedir. Yukarıdaki kalıplar kadar bulunmayan kalıplar da öğretici olmaktadır. Ulus devletin aşındığı küreselleşmiş bir ağ toplumunda olması beklenebilecek bir kalıp (- - + +) dır. Bu kalıpta hiç bir ülke gözlemiyoruz. Benzer biçimde gözlemediğimiz bir başka kalıp (- - - -), izole toplumların kalıbıdır. Örnekleri üzerinde durduğumuz kalıplarda son ögenin (+) olması küreselleşmenin etkisi olarak yorumlanabilir. 16 ülkenin kalıbı (+) işaretiyle bitmektedir. Kalıplarda ikinci ögenin (+) olması ise ulus-devletin etkisinin sürmesi olarak görülebilir. 28 ülkenin kalıbında bu özellik bulunmaktadır.

Bu kalıplar içinde ülkenin tarihine ilginin yüksek olduğu açıktır. Yaşanan küreselleşme olgusuna karşın böyle bir sonucun ortaya çıkması öğrencilere verilen tarih eğitiminin yaşanan gerçekliğe uyum yapmamış olması yüzünden midir? Bu soruya kolayca evet ya da hayır şeklinde yanıt verilemez.

Araştırma verilerinin değerlendirme grubu, (S.23) ün yanıtları üzerinde yaptığı bir faktör analizi sonucunda iki birleşik değişken elde etmiştir. Bu değişkenler ortogonal dönüşüme tabi tutulmuştur. Birincisi *yakın alanların tarihine duyulan ilgi değişkenidir (YATİD)*. Bu bileşik değişken (S.23) ün A, B ve C şıklarının pozitif faktör yüklemeleriyle elde edilmiştir. Genel ortalaması 3,45 tir. Bileşik değişkenlerin ikincisi *uzak alanların tarihine duyulan ilgi değişkenidir (UATİD)*. Bu değişken (S.23) ün

TABLO 5.7: ÖĞRENCİLERİN FARKLI COĞRAFİ ALANLARIN TARİHİNE GÖSTERDİĞİ İLGİNİN ÜLKELER ARASI FARKLILAŞMASI

Ort: Ortgen $\pm$ 10 St. sap. Yakın Alanların Tarihine Duyulan İlgi Değişkeni (YATİD) Ortgen $\approx$ 3,45 +/-: 10-30 St. sap. ++/-: >30 Std sap.						
Uzak Alanların Tarihine Duyulan İlgi Değişkeni Ortgen $\approx$ 3,46		--	-	Ort	+	++
	++				Bulgaristan	
	+			Rusya	Ukrayna	Litvanya Hırvatistan Portekiz
	Ort	İsveç Slovenya Fransa	Estonya Çek Cum. İsrail Gn. Tiroller Almanya	Polonya Macaristan		Yunanistan Türkiye İsraili Arap.
	-	İzlanda Norveç Danimarka Finlandiya			İspanya	
	--	İng./Gal.		Belçika(Fl)	İskoçya	Filistin

Kaynak: *Youth and History*; s.A. 84, Tablo.A.16

C, D ve E şıklarının pozitif faktör yüklemeleriyle elde edilmiştir. Genel ortalaması 3,46'dır. İki değişken birlikte, varyansın yüzde 75,3 gibi önemli bir bölümünü açıklamaktadır.

Öğrencilerin farklı alanların tarihine duyduğu ilginin ülkeler arası farklılaşmasını ortaya koymak için Tablo.(5.7) hazırlanmıştır. Uzak alanlara ilginin dağılım kalıbıyla yakın alanlara ilginin dağılım kalıbı arasında bir farklılık hemen göze çarpmaktadır. Uzak alanlara ilgi ortalama değer etrafında kümelenmiştir. Buna karşılık yakın alanlar tarihine ilgide ortalama değerler etrafında yığılma yoktur. Yığılmalar uç değerlerde olmaktadır. Bu yığılmanın ilginin yüksek olduğu ucunda İsrail hariç Ortadoğu ülkeleri, ilginin düşük olduğu ucunda ise Kuzey Avrupa ülkeleri yer almaktadır.

Öğrencilerin tarihe ilgisinin, dönemler, türler ve alanlar olarak nasıl farklılaştığını gördük. Bu üç alandaki farklılaşmada önemli paralellikler bulunmaktadır. Bu paralellikleri ortaya koymak için Tablo.(5.8) hazırlanmıştır.

TABLO. 5.8. ÖĞRENCİLERİN TARİHE İLGİLERİNİN FARKLI LAŞM ALARI ARASINDAKİ KORELASYONLAR

	Eski Dönemler	Yeni Dönemler	Yakın Alanlar	Uzak Alanlar
Tarihsel Yapılar	0,27	0,44	0,42	0,38
Gündelik Yaşam	0,20	0,21	0,46	0,12

Kaynak: *Youth and History*, s. A.79.

Tarihsel yapılar a ilgi duyma ile gündelik yaşama ilgi duymanın diğ er ilgi alanlarıyla olan korelasyonları iki ayrı kalıp ortaya çıkarmaktadır. Tarihsel yapılar a ilgi duyanların yeni dönemlere ve yakın alanlar a ilgisi daha yüksek olsa da, tüm dönemlere ve tüm alanlar a ilgisi de çok düşmemektedir. Gündelik yaşam tarihiyle ilgilenenlerin ilgisi ise sadece yakın alanlar üzerinde yoğunlaşmış bulunmaktadır.

5.4. GÜDÜ FARKLILIKLARI TARİH BİLİNCİNE NASIL YANSIYABİLİR?

Bu bölümde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar ı ve bunların öğrencilerin tarihlerine ilgi duydukları alanların farklılaşmasına nasıl yansıdığını gördük. Ama biz tüm bu analizleri öğrencilerin tarih bilinçlerinin durumlarını anlamak için yaptığımızdan bireysel düzeyde, öğrencilere ilişkin bireysel ve güdü farklılıklarının onların tarih bilinçlerine nasıl yansiyabileceği konusunda da bazı ilişkileri kurmamız gerekir.

Kuşkusuz bireysel farklılıklar, tarih bilincinin oluşumunda ara değişkenler olarak kabul ettiğimiz her değişken; *tarih ve toplum bilim bilgisi, değerler ve ideolojik yönelimler* ile *sorumluluklar ve vaziyet alışlarda* yarattığı değişikliklerle tarih bilincinde farklılıklar yaratacaktır. Ama bu bölümde ayrıntılı olarak ele aldığımız öğrencilerin tarihe ilişkin ilgi alanları yoğunlaşması, tarih bilinci üzerindeki etkisini bilgi ara değişkenleri üzerinden kuracaktır. Bu ilgi yoğunlaşması farklılıklar ı, bilgi farklılıklarını getirecektir. Bu bilgi farklılaşması, bilinç farklılaşmasını yaratacaktır. Buradaki çözümlememiz bakımından tek yönlüymüş gibi ele aldığımız ilişki aslında iki yönlüdür. Tüm bilinçler seçicidir. Seçtikleri için bilinçtir. Her bilinç oluşup gelişirken seçerek ilerler. Seçtikleri tarihi bilgilerdir. Burada ele aldığımız ilgi yoğunlaşması alanları işte bu seçme sürecine ilişkin ipuçlarını vermektedir.

Tarihin dönemleri, türleri ve coğrafi alanları konusunda öğrencilerin ilgilerinin nasıl farklılaştığını gördüğümüz için, tekrar bunun ayrıntılarına girmeye gerek yok. Ama tüm bu konulardaki bir özellik dikkati çekmektedir. Öğrenci, kendisiyle doğrudan ilgili olan tarihe yoğunlaşmak

istemektedir. Güncelin tarihini, ailesinin tarihini, ulusunun tarihini⁷ yeğlemesinde olduğu gibi. Genel ve yapısal olana ilgi düşük düzeyde kalmaktadır. Bu saptamanın tarih bilincinin oluşumuna yansımaları, bu oluşumda değerlerin ve ideolojik yönelimlerin öneminin artması şeklinde olacaktır.

7 Bu mantık içinde öğrencinin, semtinin tarihine ulusunun tarihinden daha çok ilgi duyması beklenir. Ama saptamalar tersini göstermektedir. Bunun nedenini kimliğini semtiyle değil ulusuyla tanımlamasında aramak gerekir.

ALTINCI BÖLÜM

TARİH BİLİNCİNİN GİRDİSİ OLARAK GENÇLERİN TARİH BİLGİSİ VE TARİH KAVRAMLARI

6.1. GİRİŞ

Gerek modernitenin tarih bilincindeki gibi günün algılanması, geçmişin yorumu ve geleceğin bilinci arasında bir sürekliliğin kurulması şeklinde, gerekse antik dönemlerin tarih bilincindeki gibi birbirinden kopuk olgular olarak algılanma biçiminde ya da daha başka bir tür tarih bilincinde, hangisinde olursa olsun, bir kişinin tarih bilincinden söz edilebilmesi için o kişinin öncelikle bir tür tarih bilgisine sahip olması gerekir. Bu bilginin mutlaka bilimsel bir bilgi olması gerekmez. İnsanın yaşamında yararlandığı her bilgi, farkında olduğu bir şeydir ve dolayısıyla bilincinin bir parçasıdır. Ama böyle bir koşul ileriye sürmek yanlış bir kaniya yol açmamalıdır. Tarihe ilişkin ayrıntılı bilgisinin çok olması, o kişinin tarih bilincinin yüksek olması, anlamına gelmez. Tarih bilincinin oluşumu yalnızca olgulara ilişkin bilgi içeriğiyle gerçekleşmez, bu bilginin, değişik biçimde sosyalleşmiş ve farklı kişilik özelliklerine sahip bireylerce, çeşitli değerlerle, ideolojik yönelimlerle yoğrularak, sorumluluklar ve vaziyet alışlar oluşturacak biçimde kullanılmasıyla gerçekleşir.

Burada tarih bilgisiyle neyin kastedildiğine de değinmek gerekir. Tarih bilgisini sadece geçmişteki olayların bilgisi olarak düşünmemek gerekir. Bunlar tarihsel kurgunun sadece yapı taşlarını oluşturacaktır. Bu yapı taşlarından, bir anlam taşıyan tarihsel bir anlatı oluşturabilmek, başka bir deyişle tarih bilincine bir içerik kazandırabilmek için daha başka öğelere gerek vardır. Bunlar olguların dilinden değil daha üst dilden gelen öğeler-

dir, tüm toplum bilim alanlarının kuramlarıdır, değerlerdir vb. Tarih bilincinin oluşması için gerekli bilgiden söz edildiğinde bu karmaşık yapıdan söz edilmiş olmaktadır.

Bireylerin olayların bilgisini de içeren bu karmaşık bilgi alanından yararlanarak tarih bilinçlerinin içeriğini oluşturacağını söylemek tek başına yeterli olmayacaktır. Tarih bilincinin tek tek bireyler tarafından içselleştirilmiş ve kendilerine mal edilmiş bir yönünün bulunmasının yanı sıra, bu bilincin toplumda benimsenmesini de sağlayan özneller arası (*intersubjective*) bir yönünün de bulunması gerekir. Bir tarih bilincinin özneller arası yönünün varlığını sadece bu bilincin sosyalleşme süreciyle oluşmuş olmasına dayandırmak yeterli olmaz. Tarih bilincinin içeriğinin geçerliliğinin özneller arası düzlemdeki eleştirisinin temellendirilebileceği bir çerçeveden de söz etmek gerekir.

Böyle bir çerçeve için Rüsen¹'i izleyerek üç olanaklı eleştiri dayanağından söz edebiliriz. Bunlardan *birincisi* tarihteki olayların oluşturduğu görgül çerçevedir. Kuşkusuz görgül olanın sıkı bir belirlemeden çok, olmayacak olanı göstermesi, başka bir deyişle bir tür sınır çizmesi söz konusudur. *İkincisi* ise normatif yönüdür. Bu yön, değerlerle yüklü olacaktır. *Üçüncüsü* ise daha çok modernitenin tarih bilinci için söz konusu olan anlatısının tutarlılığıdır. Toplumsal yaşam içine yerleşmiş böyle bir çerçevenin varlığı, tarih bilincinin özneller arası geçerliliğinin kurulmasını sağlayabilecek bir mekanizma oluşturacaktır.

Böyle bir eleştiri çerçevesi bir başka bakımdan da yol göstericidir. Tarih bilincinin temelde bireylerin ve toplumların gelecekteki eylemlerini yönlendirici bir işlev gördüğü hatırlırsa bu tarih bilincinin, eylemlerdeki başarısızlıklardan etkilenecek yeniden kurulma durumuyla karşı karşıya kalabileceği ortaya çıkar. İşte bu üç ölçüt böyle bir başarısızlık sonrasında tarih bilincinin yeniden kuruluşunun nasıl gerçekleşeceği konusunda da yol gösterir. Bu bağlamda bir bireyin tarih konusundaki bilgisi, bu yeniden yapılanmayı gerçekleştirme kapasitesini artıracaktır.

6.2. GENÇLERİN KRONOLOJİK TARİH BİLGİSİNİN DERECEİ ÜZERİNE GÖRGÜL SAPTAMALAR

Tarih bilgisinin en temel ögesi tarihte gerçekleşmiş olayların kronolojik bilgisi olduğundan, *Avrupa Gençlik ve Tarih Araştırması*'nda da

1 Jörn Rüsen, *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der geschichtswissenschaft*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1983. Zikreden: Andreas Körber, "Chronological Knowledge, Historical Associations and Historico-Political Concepts", *Youth and History*, s. A.106.

gençlerin kronoloji bilgisini ölçmeye önemli bir yer verilmiştir. Kronoloji bilgisini ölçmek için iki türde dört farklı soru hazırlanmıştır. Birinci tür sorularda bazı olaylar karışık sırayla verilerek öğrencilerden onları en eskiden yeniye doğru sıralamaları istenilmiştir. İkinci tür sorularda ise değişik nesnelerin resimleri verilmiş ve öğrencilerden bunları kronolojik sıraya koymaları istenmiştir.

Birinci türdeki sorulardan ilki olan, *On Dokuzuncu soruda (S.19) öğrencilerin ekonomik yaşamın değişik evrelerine ilişkin, fabrikalarda ücretli çalışma, şehirler arasında ticaret, toprağın işlenmesi, avcılık ve toplayıcılık ile otomatikleşmiş seri üretim gibi olguları sıralamaları istenilmiştir.* Bu türdeki soruların ikincisi olan, *Yirminci Soruda (S.20) öğrencilerden yakın tarihe ilişkin Rus devrimi, büyük ekonomik kriz (Amerika'da Wall Street borsa krizi), İkinci Dünya Savaşı, Kara Afrika'da sömürgelerin ortadan kalkması, Birleşmiş Milletler'in kuruluşu gibi olguları kronolojik sıraya dizmeleri beklenmiştir.*

İkinci türdeki soruların ilki olan *Otuz İkinci Soruda (S.32) öğrencilere beş değişik zamana ilişkin gemi resmi verilerek bu resimleri eskiden yeniye doğru sıralamaları istenilmiştir.* Bu türdeki soruların ikincisi olan *Otuz Üçüncü soruda (S.33) öğrenciden değişik dönemlerin kadın ve erkek kıyafetlerini taşıyan çiftlerini kronolojik sıraya dizmesi beklenmiştir.*

Bu soruların saptanmasında tarih bilgisine ilişkin uluslararası karşılaştırmaların zorlukları bilindiği için soruların kültürel sapma taşımamasına özen gösterilmiştir. Buna karşın yine de bu soruların Batı ve Merkezi Avrupa'nın kültürel etkilerini taşıdığı söylenebilir. Zorluk sadece kronolojiye ilişkin soruların saptanmasında değil, bu soruların değerlendirilmesinde de ortaya çıkmaktadır. Bu sorularda beş olayın ya da nesnenin doğru olarak sıralanması istenilmektedir. Ama doğru sıralamanın başarılabildiğinin nasıl ölçüleceği önemli bir sorundur. İlk akla gelen yol Sperman sıra korelasyonu katsayısını kullanmaktır. Oysa bu soruların yanıtlarından elde edilen veriler sıra korelasyonunu uygulamak için uygun değildir. Bunun için beşli bir sıralamanın doğruluğunu bu beşlinin öğelerinin ikiye ikiye karşılaştırılmasına dayandıran bir ölçme yöntemine başvurulmuştur. Her beşli sıralama için on kez ikili karşılaştırma yapılması gerekir. Eğer ikili karşılaştırmada bir öğrencinin sıralaması kronolojiye uygunsa (1), uygun değilse (0) değeri alır. Bir ülkenin yanıtlarının ortalama değeri de, kronolojiye ilişkin o iki öğe arasındaki sıralamanın doğru bilinip bilinmediğinin bir ölçütünü verecektir. *Avrupa Gençlik ve Tarih Araştırması*'nda kronoloji bilgisini ölçmek amacıyla dört soru sorulduğu için 40 adet ikili karşılaştırma yapılarak kronoloji bilgisinin derecesi ölçülebilecektir. Araştırmanın verilerini değerlendiren Hamburg ekibi bu 40 ikili karşı-

laştırmanın 16'sını kullanarak *kronoloji bilgisi ölçeği birleşik değişkenini* (KBİLBD) oluşturmuştur.²

Genel kronoloji bilgisini ölçen (KBİLBD)'in genel ortalama değeri 0,72 ve standart sapması 0,14 olarak bulunmuştur. Eğer tüm öğrenciler tüm soruları bilseydi bulunacak genel ortalama değeri 1,00 olacaktı. Bu ölçeğin genel değeri 0,607'dir, yani toplam güvenilirliği çok yüksek değilse de yeterlidir. Ama ülkeler düzeyine inildiğinde bu güvenilirlik aşınmaktadır.³ Genel kronoloji bilgisinin ülkeler ve toplumlar arası farklılaşmasını göstermek için Şekil. (6.1) verilmektedir. Kronoloji bilgisinde ortalama değerler ülkeler ve toplumlar arasında önemli ölçüde bir farklılaşma göstermemektedir. En yüksek ortalama 0,81 ile Çek Cumhuriyeti'ndedir.⁴ Türkiye değeri 0,66'dır. Şekil (6.1) de görüldüğü gibi Ortadoğu ülkelerindeki kronoloji bilgisi belli bir düşüklük göstermektedir. Bu düşüklüğün tarih eğitiminin başarısızlığından mı yoksa sorulan soruların taşıdığı kültürel saptamalardan mı kaynaklandığı konusunda bu aşamada bir şey söylemek zordur. Bunun için tek tek sorulara verilen yanıtları ele alalım.

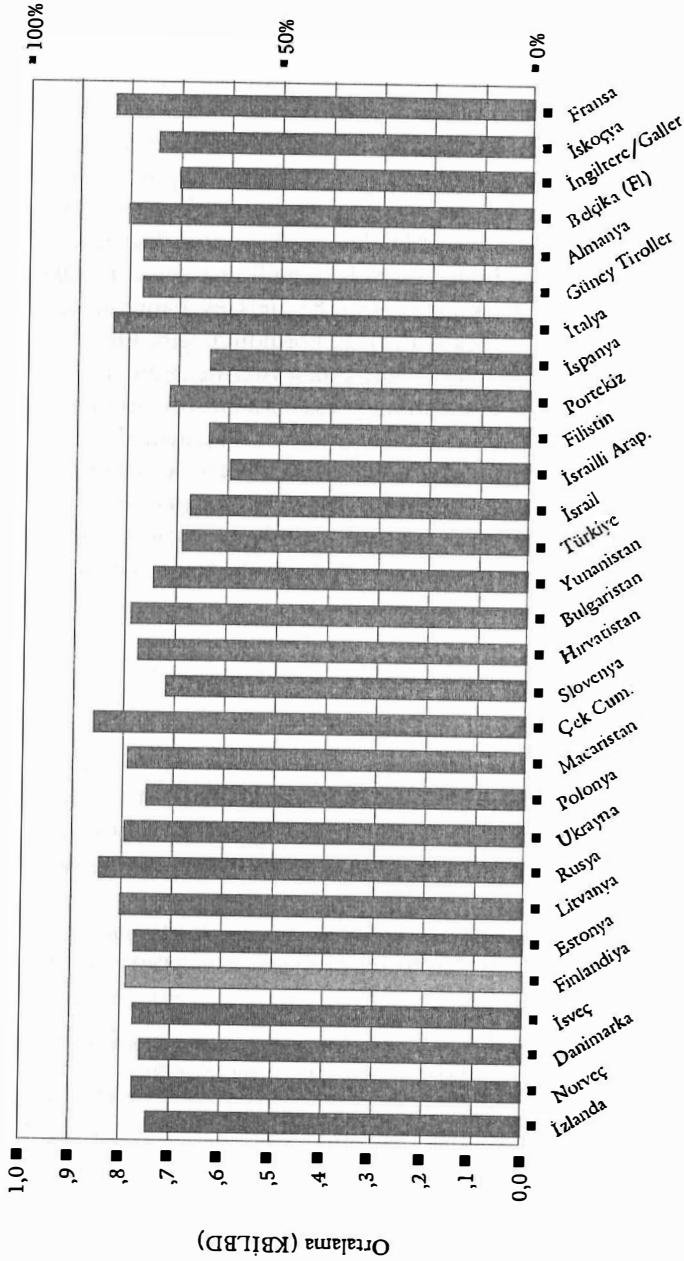
Ekonomik yaşamın evreleri üzerindeki (S.19) *a ilişkin beşli sıralamanın 10 ikili karşılaştırmasının ortalaması olarak geliştirilen birleşik değişken* (EKONBD)'nin ortalaması 0,88'dir. Yani bu konuda gençliğin kronolojik bilgisi ortalamanın üstündedir. Yine Ortadoğu ülkelerinin değerleri bu ortalamanın altındadır. Ama fark genel kronoloji bilgisinde (KBİLBD) gözlenene göre daha azdır. Bu grup içinde öğrencilerin yanıtlarının (EKONBD)'nin ortalamasının altına düştüğü ikili ilişkilerden birincisi, avcılık, toplayıcılık ile toprağın işlenmesi arasındaki sıralamadır. Bu ikili karşılaştırmanın ortalama değeri 0,78 bulunmuştur. İkincisi, kentler arası ticaret ile fabrikalarda ücretli çalışma arasındaki sıralama ilişkisini doğru saptayanların ortalama oranı 0,80'dir. Üçüncüsü ise fabrikalarda ücretli çalışma ile otomatikleşmiş seri üretimin sıralamasıdır. Bunu doğru bilenlerin oranı 0,85'tir.

Takın tarihin olaylarına ilişkin kronoloji bilgisini ölçmeye çalışan (S.20) *ye ilişkin beşli sıralamanın 10 ikili karşılaştırmasının ortalaması ola-*

2 Youth and History, c.B, s. B.105-117

3 ∞ değeri Türkiye için 0,403'dür. Türkiye'nin de aralarında bulunduğu Finlandiya, Estonya, Litvanya, Ukrayna, Polonya, Çek Cumhuriyeti, Portekiz, İspanya, İtalya, Güney Tiroller, Almanya, Belçika, Fransa'da ∞ değerleri önemli ölçüde düşüktür.

4 Çek Cumhuriyeti'nde 1989 yılından sonra tarih ders programları köklü bir değişikliğe uğratılmış, siyasal tarih anlatımından kültürel bir tarih anlatımına geçilmiştir. Öğrencilere sorulan soruların niteliği göz önüne alındığında bu sonuçta söz konusu dönüşümün etkisinin olduğu düşünülebilir. Frantisek Capka ve Brno Bohuslav Klima; "Former and Current Specificities of Teaching History to Czech Republic", Youth and History, s. A.284-287.



Şekil 6.1: Öğrencilerin Kronolojik Bilgilerinin Ülkeler Arası Farklılaşması

arak geliştirilen “*yakın tarih kronoloji bilgisi birleşik değişkeni*” (YTOKBD)’nin ortalaması 0,51’dir. Bu değer, genel kronoloji bilgisine (KİBİLB) göre çok düşüktür. Bu üzerinde durulması gereken bir konudur. Genel olarak bunlar öğrencilerin tarih derslerinde içermeyen konulardır. Öğrenciler bu konudaki bilgileri tarih dersi dışındaki sosyalizasyon kanallarından elde etmişlerdir. Bu nedenle gözlenen düşüklük tarih derslerinin tarih bilgisinin oluşmasında etkili olduğunun bir göstergesi olarak da yorumlanabilecektir. Türkiye’deki gençlerin yakın tarihe ilişkin yanıtlarının ortalama değeri 0,44’tür. Yani ortalamadan daha da düşüktür. Ortadoğu ülkelerindeki değer düşüklüğü bu değişkende daha bariz olarak görülmektedir. En yüksek ortalama 0,71’le Fransız gençlerinin yanıtlarından gelmiştir. Bu soruya ilişkin ikili sıralamaların bazılarının ortalama değerleri şaşırtacak derecede küçüktür. Örneğin Birleşmiş Milletler’in kuruluşuyla, Kara Afrika’da sömürgelerin ortadan kalkmasını doğru sıralayabilenlerin oranı 0,25’tir. Bu konuda Türkiye ortalaması 0,21 çıkmıştır. Büyük ekonomik kriz ile İkinci Dünya Savaşı’nın konumlarını doğru olarak ifade edenlerin oranı 0,37’dir. Türkiye’nin ortalaması 0,12 ile en düşük değeri almıştır.

Öğrencilerden *değişik dönem gemilerinin resimlerini kronolojik sıraya dizmesini isteyen* (S.32) ye ilişkin beşli sıralamanın 10 ikili karşılaştırmasının ortalaması olarak geliştirilen “*gemileri doğru kronolojik sıraya sokma birleşik değişkeni*” (KGEMİD)’nin ortalaması 0,84’dir. Bu birleşik değişkenin değeri çok düşüktür. Yeterli güvenilirliğe sahip değildir. Türkiye’nin ortalama değeri 0,80’dir. Ortadoğu’nun göreceli düşüklüğü bu değişkende de sürmektedir. Bu birleşik değişkenin ortalama değerinin 0,84 çıkması soru kağıdındaki şekillerden birinin yarattığı yanlış bir kanıyla ilgilidir. Bu yanıltıcı etki olmasaydı ortalama daha büyük bir değer alabilirdi. Sorudaki ikinci gemi, Yunan Triere’si büyük görünümüdür. Bu görüntü, öğrencinin sıralamasını etkilemektedir. Triere ile Viking gemisinin zaman içindeki sıralamasını doğru yapanların genel ortalaması 0,16 çıkmıştır. Kuzey Avrupa ülkelerinin öğrencilerinin bilme oranı bile 0,20 düzeyinde kalmıştır. Türkiye’nin oranı 0,12’dir. Benzer biçimde Triere ile Hanse-cog’un sıralamasını doğru yapanların oranı 0,72’dir. Triere’nin büyüklüğünün yarattığı bu şaşırtıcı etki olmasaydı (KGEMİD) ortalaması 5-6 puan daha yüksek olabilirdi.

Öğrencilerden *değişik dönemlerin kıyafetlerini giymiş çiftleri kronolojik sıraya koymasını bekleyen* (S.33) e ilişkin beşli sıralamanın 10 ikili karşılaştırmasının ortalaması olarak geliştirilen “*kıyafetleri doğru kronolojik sıraya sokma birleşik değişkeni*” (KIYAFED)’nin ortalaması 0,88’dir. Bu birleşik değişkenin değeri de çok düşüktür. Yeterli güvenilirliğe sahip de-

ğildir. Türkiye'nin ortalama değeri 0,79'dur. Ortadoğu'nun görelî düşüklüğü bu değışkende de belirgin olarak sürmektedir. Söz konusu kıyafetlerin Rococo, Viktoryen, Ortaçağ, Rönesans ve Roma kıyafetleri olduğu düşünülürse sorunun Avrupa kültürü merkezli bir sapma taşıdığı görülür. Bu durumda Türkiye'de gençlerin bu kıyafetleri sıralamada 0,79 gibi bir ortalama tutturabilmiş olmasını yüksek bir başarı olarak değerlendirmek doğru olur.

Kronoloji bilgisinin oluşumunda başta tarih eğitimi olmak üzere diğer sosyalizasyon süreçlerinin etkileri üzerine bazı ipuçları elde ettik. Bu bilgilerde bireysel farklılıkların ne kadar etkili olduğu konusunda araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular çok zengin değildir. Toplumsal cinsiyet bakımından kronoloji bilgisinde önemli bir farklılık yoktur. *Genel kronoloji bilgisi (KİBİLBĐ)* ile *erkek cinsiyeti* arasında $r=0,10$ gibi bir korelasyon katsayısı bulunmuştur. Bu değer, istatistik testler bakımından anlamlıdır ama çok düşüktür. Gemilere ilişkin bilgide ise erkek cinsiyeti arasında $r=0,13$ gibi biraz daha yüksek bir korelasyon katsayısı gözlenmektedir. Ekonomik yaşamın evrelerine ilişkin sıralamada cinsiyetin etkisi gözlenmektedir. Gençlerin bireysel farklılıklarının göstergesi olarak kullanılan *dini önemli bulma (S.13)* ve *siyasal ilgi duyma (S.14)* ile *genel kronoloji bilgisi (KİBİLBĐ)* arasında zayıf bir korelasyon vardır. Bu korelasyon öğrencinin, dini önemli bulmasıyla negatif, siyaseti önemli bulmasıyla pozitif yöndedir.⁵

6.3. TARİHSEL DÖNEMLERİN ÖĞRENCİLERDE ÇAĞRIŞTIRDIKLARI ÜZERİNE

Bir kişinin ya da grubun tarihsel bilincinin oluşmasında tarihsel bilgilerden yararlanma, bir tarih yazımındaki gibi dokümanite edilmiş bir tarih araştırmasına dayanma biçiminde olmaz. Tarihsel olgular ve dönemler hakkında o toplumda yaygınlaşmış düşüncelere referans yaparak olur. Böyle ortaklaşmış düşüncelerin varlığı tarih bilincinin özneller arası ortak nitelikler kazanmasını kolaylaştırır. Bu ortaklaşmış düşüncelerin ne olduğunu saptamanın, başka bir deyişle bir toplumda var olan tarih bilincinin içeriklerini okunur hale getirmenin bir yolu olarak *Avrupa Gençlik ve Tarih Araştırması*'nda öğrencilere tarihsel dönemlerin onlarda neyi çağrıştırdıkları sorulmuştur. Çağrıştırmaya terimi burada bu dönemleri ne ile ilişkilendirdikleri şeklinde de okunabilir.

Öğrencilerde değişik dönemlerin çağrıştırdıklarını saptamak için üç

5 Andreas Körber, "Knowledge, Associations and Concepts", *Youth and History*, cilt.A, s.A-110.

soru sorulmuştur. Bunlardan, *Yirmi Altıncı Soru (S.26) Ortaçağ'ın, Yirmi Yedinci Soru (S.27) Sömürgeler Dönemi'nin, Yirmi Sekizinci Soru (S.28) da Endüstri Devrimi'nin* çağrıştırdıklarını saptamak için hazırlanmıştır. Yakın tarihin olaylarının neyi çağrıştırdığını saptamak için de iki soru sorulmuştur. Bunlardan *Yirmi Dokuzuncu Soru (S.29) Adolf Hitler'in, Otuzuncu Soru (S.30) Doğu Avrupa'da 1985 yılından sonraki değişimlerin çağrışımlarını* araştırmaktadır.

Ortaçağ Neyi Çağırıyor? (S.26)

Ortaçağ gerçekte modernite kavramının içeriğinin doldurulmasında özel önemi olan bir dönemdir. Aydınlanmanın ve modernitenin anlatımı, bu döneme olan karşıtlıkla kurulduğu için, önemli ölçüde stereotipleştirilmiştir. Öte yandan oldukça uzaktır ve değişik ideolojilerin oluşturulmasına kaynaklık edecek yorumlamalara açıktır. Bu nedenle Avrupa gençliğinin tarih bilincinde önemli bir yer tutar. Öğretmenlerin yanıtlarından bu konunun derslerde yeterince ağırlık kazanmadığı anlaşılmaktadır. Yanıtların ortalaması Likert beşli ölçeğinde 2,47 olmuştur.

Öğrencilerde Ortaçağ'ın neyi çağrıştırdığını saptamak için öğrencilere altı seçenek verilmiştir. (S.26) nın *"karanlık ve batıl itikadlarla dolu bir çağ" olduğu savını ileri süren A şıkkının* öğrenci yanıtlarındaki genel ortalaması 3,00 olarak bulunmuştur. Ortaçağ'a modern dönemden bakıldığında, değişik toplumlarda ağırlığı farklı olmakla birlikte, iki farklı yargı birlikte yer almaktadır. Bunlardan biri, A şıkta sorulduğu gibi Ortaçağ'ı gelişmenin önündeki engel olarak görmektir. Karşıtı ise Ortaçağ'ı kaçırmış gitmiş yaşam güzelliklerinin dönemi olarak değerlendirmektir. Bu şıkta genel ortalamanın 3,00 olması bu konuda öğrencilerin çok açık bir seçiminin olmadığını göstermektedir. Karşıt konum açıkça sorulmadığı için bu konuda daha kesin bir şey söylenemez. Bu şıkta verilen yanıtlarda Norveç, Bulgaristan ve Batı Avrupa ülkelerinde Ortaçağ'ı gelişmenin önündeki engel olarak gören görüşün biraz daha ağır bastığı görülmektedir. Türkiye değeri de 3,08'le ortalamanın üstündedir.

(S.26) nın *"Ortaçağ ülkem için parlak bir dönem" diyen B şıkkının* öğrenci yanıtlarındaki genel ortalaması 2,84 olmuştur. Bu yanıtların yorumunda dikkatli olmak gerekir. Çünkü soru, öğrencinin ülkesinin özel konumunu sormaktadır. Bazı yanıtların o ülkenin özel koşullarından etkilendiği görülmektedir. Diğer bazı ülkelerin yanıtlarının ise genel izlenimleri yansıttığı görülmektedir. Örneğin İsveçli öğrencilerin yanıtlarında Ortaçağ'ın parlak bir dönem olduğuna ilişkin ortalama 3,12 gibi yüksek bir değer taşırken, Finlandiya'da 2,42 gibi düşük olması bir gerçekliğin

yansımasıdır. Çünkü bu dönemde Finlandiya İsveç'in egemenliği altında bulunmuştur. İsrail için ortalamanın 2,17 ile en düşük değer olması da böyle bir gerçeği göstermektedir. Alman devlet ideolojisinde Reich kavramı içinde bir Ortaçağ yüceltmesi bulunmaktadır. Ama Alman öğrencilerin bu şıkka ilişkin ortalamasının 2,54 olması, günümüz Alman gençliğinde bu yüceltmenin artık aşındığını göstermektedir. Alman tarih öğretimi yakın tarihinden iyi ders almıştır. Türkiye öğrencilerinin ortalama değeri 3,09'dur. Türk tarih eğitiminde Ortaçağ'a 16. yüzyıl gibi bir altın çağ olma anlamı yüklenmemiştir. Buna rağmen Ortaçağ'ın yine de olumlu görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu sonucu, eğitimde Anadolu Selçuklu İmparatorluğu'na verilen öneme ve İslam'ın bu dönemde yükselmesine bağlamak olanaklıdır.

(S.26) nın "*Ortaçağ görkemli katedrallerin yapıldığı bir dönem olmuştur*" diyen C şikkına verilen öğrenci yanıtlarının genel ortalaması 3,33'tür. Ortalaması 3,50'nin üzerinde olan ülkeler, Estonya, Litvanya, Rusya, Ukrayna, Portekiz ve Fransa'dır. En düşük değerin 2,92 ile Türkiye'de olmasının nedenini din farklılığıyla açıklamak olanaklıdır.

(S.26) nın *Ortaçağ'ı "aristokrasi, kilisenin ve kralın köylülere egemenliği"* olarak yani onun baskıcı niteliğiyle yorumlayan D şikkına ilişkin öğrenci yanıtlarının genel ortalaması 3,81 gibi yüksek bir değere ulaşmaktadır. Bu şık Ortaçağ'ın olumsuz olarak değerlendirilen bir başka yönünü dile getirmektedir. Tüm ülkeler ve toplumlar bu görüşe katılım yüksektir. Sadece üç ülkede 3,50'nin altında değer almaktadır. Bu ülkeler Türkiye (3,49), İsraili Araplar (3,43) ile Filistin (3,38) dir. Aına bu görüşü 4,00 ortalamanın üstündeki değerlerle özellikle destekleyen ülkeler, İngiltere ve İskoçya dışındaki Batı ve Güneybatı Avrupa ülkeleri olmuştur.

(S.26) nın *Ortaçağ'ın "şövalyelerin ve leydilerin romantik ve maceralı dönemi" olduğunu ileri süren E şikkına* verilen yanıtlarının genel ortalaması 3,19'dur. Türkiye ortalama değeri 3,07 olarak bulunmuştur. *Ortaçağ'ı bir çok Avrupa ülkesinde kiliseyle kral arasında çatışmaların olduğu dönem olarak niteleyen F şikkının* genel ortalaması 3,29'dur. Kuzey ve Batı Avrupa'da görece olarak yüksek, Güney Avrupa'da düşük değerler görülmektedir. Türkiye'den gelen yanıtların ortalama değeri 3,37'dir.

(S.26) ya verilen yanıtlar üzerinde bireysel farklılıkların ne kadar etkili olduğunu anlamak için bireylere ilişkin özelliklerle, verilen yanıtlar arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Toplumsal cinsiyet farklarının genel olarak istatistiksel bakımdan anlamlı ama çok küçük korelasyon değerleri verdiği görülmüştür. "Şövalyelerin ve leydilerin romantik ve maceralı dönemiydi" yanıtı kızlar arasında, "ülkem için parlak bir dönemdi ve

karanlık ve batıl inançlarla dolu bir çağdı” yanıtları ise erkekler arasında sınırlı bir ölçüde de olsa daha çok destek bulmuştur.⁶

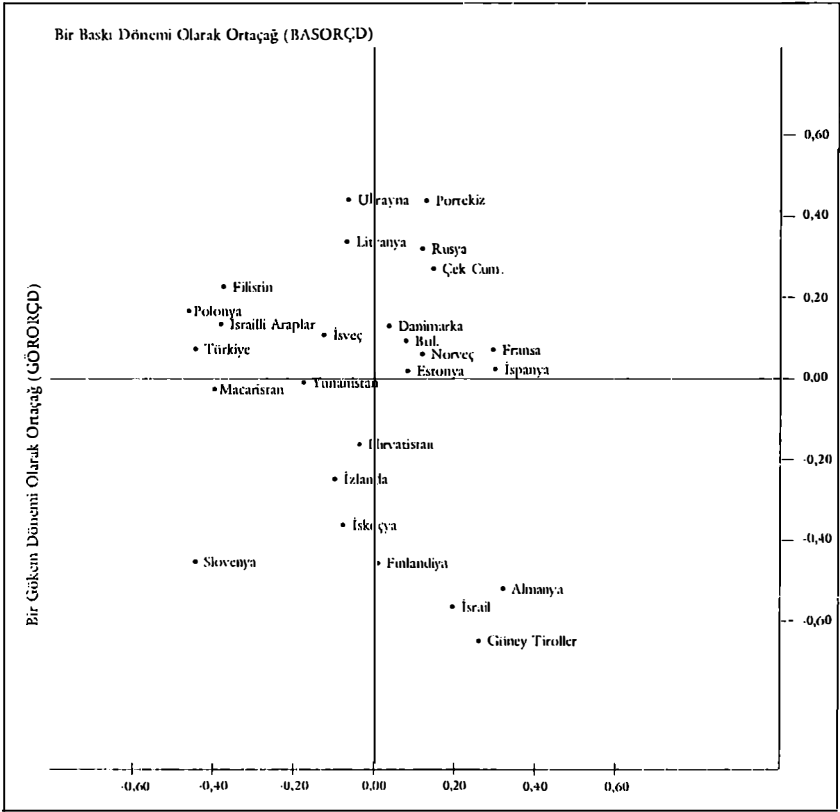
Öğrenciler sosyoekonomik statüleri yükseldikçe Ortaçağ’ın çağrışımlarına daha yüksek değerler vermektedir. Diğer bir ilginç ilişki, dini önemli bulan öğrencilerin Ortaçağ’ı görkemli katedrallerin yapıldığı bir çağ olarak niteleyen bir yaklaşım içinde olmamalarında gözlenmektedir. Ama dini önemli bulan öğrencilerde Ortaçağ’ı karanlık ve batıl inançlarla dolu bir çağ ve kilise ile kralların köylüler üzerinde egemen olduğu bir dönem olarak görme eğilimi sınırlı bir ölçüde azalmakta ve ülkelerini görkemli görme eğilimi artmaktadır. Siyasal ilgisi olan gençlerde Ortaçağ’a ilişkin çağrışımlar gerek negatif gerekse pozitif yönde olsun daha belirginleşmektedir.⁷

(S.26) nın şıklarına verilen yanıtlara uygulanan bir faktör analizi sonucunda iki birleşik değişken elde edilmiştir. Bu değişkenler döndürülerek birbirlerine ortogonal konuma sokulmuştur. Bunlardan birincisi, C, D ve F şıklarının faktör yükleriyle katılmasıyla oluşturulan, “*bir baskı dönemi olarak Ortaçağ*” (BASORÇD) birleşik değişkenidir. Bu birleşik değişkenin genel ortalaması 3,69 olarak hesaplanmıştır. İkincisi, B ve C şıklarının faktör yükleriyle katılması suretiyle elde edilen, “*bir görkem dönemi olarak Ortaçağ*” (GÖRORÇD) birleşik değişkenidir. Bu değişkenin genel ortalaması 3,08 olarak hesaplanmıştır. Bu iki birleşik değişken varyansın yüzde 64,5’ini açıklamaktadır.

Bu iki birleşik değişkenin değerlerinin ülkeler arası farklılaşmasını göstermek için Şekil.(6.2) hazırlanmıştır. Şekil.(6.2), ilginç bazı karşıtlıklar göstermektedir. Doğu Avrupa ve Batı Avrupa ülkeleri Ortaçağ’ın baskı dönemi olması konusunda hemfikirdirler, ama görkemli bir dönem olduğu konusunda görüşler ayrılmaktadır. Doğu Avrupa ülkelerinin gençleri görkemli bir dönem olduğu fikrini benimserken Batı Avrupa ülkelerinin gençleri buna katılmamaktadır. Batı Avrupa ülkelerinin bir kısmındaki öğrenciler için Ortaçağ’ın görkemli bir dönem olmasına karşın genç kuşaklar açısından bu imgenin aşınmış olduğu görülüyor. Ortaçağ imgesinin aşınması bakımından durumu en ilginç olan ülke Almanya’dır. Daha önce de değinildiği üzere geçmişte Alman tarihi düşünce geleneği içinde Reich’in Ortaçağ’la temellendirilmesine ve ulusalcılık ideolojisinin dayanağını oluşturmaya karşın gençler arasında Ortaçağ imgesinin çok aşınmış olması, tarih eğitiminin tarih bilincinin oluşmasındaki etkisini göstermesi bakımından çok önemli bir örnek olmaktadır.

6 Andreas Körber, *age*, s. A 115.

7 Andreas Körber, *age*, s.A 115.



Şekil 6.2: Ortaçağ'ın Çağrışımları.

Şekil.(6.2) nin kuzeybatı kısmı Ortaçağ imgesinin en olumlu olduğu ülkeleri göstermektedir. Ortaçağ baskıyı değil görkemli olmayı çağrıştırmaktadır. İsveç'in böyle bir konuma sahip olmasının nedenine daha önce değinmiştik. Polonya'nın bir devlet olarak ortaya çıkışı da bir Ortaçağ olgusudur. Litvanya için de benzer şeyler söylenebilir. Bu durum öğrencilerin yanıtlarına yansımaktadır. Ukrayna için, bu dönemde Polonya ve Litvanya tarafından işgal edildiği ve Tatar istilalarına uğradığı düşünülürse aynı şeyi söylemek olanağı yoktur. Bu kesimde ilgi çekici bir grubu Filistin, İsraili Araplar ve Türkiye oluşturmaktadır. Bu üç ülkenin de ortak özelliği İslam ülkeleri olmasıdır. İslam dininin Ortaçağ'da doğduğu, yayıldığı ve bilim alanında bu dönemde önemli gelişmeler sağlandığı hatırlanırsa bunun nedeni kavranabilir. Türkiye için buna eklenebilecek olan diğer açıklamalara daha önce değinilmişti.

Sömürgeler Dönemi Neyi Çağrıştırıyor? (S.27)

Avrupa Gençlik ve Tarih Araştırması’nda Sömürgeler Dönemi denildiğinde Avrupa ülkelerinin Büyük Coğrafi Keşiflerden başlayarak Birinci Dünya Savaşı sonuna kadar uzanan dönemi anlatılmak istenilmektedir. Keşfedilen yerlerde Avrupa’dan gelen nüfusun yerleşmesinin ve yerli nüfus üzerinde egemenlik kurarak bu yörelerden Avrupa’ya önemli kaynaklar aktarmalarının bugünkü Avrupa gençliği tarafından nasıl değerlendirildiği günümüz Avrupa’sında tarih öğretiminin niteliğini ortaya koymak açısından çok önemli bir sınama olacaktır. Öğretmenlerin yanıtlarından bu konunun derslerde yeterince ağırlık kazanmadığı anlaşılmaktadır. Yanıtların ortalaması Likert beşli ölçeğinde 2,75 olmuştur.

Öğrencilerde Sömürgeler Dönemi’nin neyi çağrıştırdığını saptamak için öğrencilere altı seçenek verilmiştir. (S.27) nin “*bu dönemin büyük keşifler dönemi*” olduğu savını ileri süren A şıkkının öğrenci yanıtlarındaki genel ortalaması 3,60 olarak bulunmuştur. Yanıtlarının ortalaması 3,80’in üzerinde olan üç ülke vardır. Bunlar Çek Cumhuriyeti (4,05), Portekiz (3,89) ve İspanya (3,81) dır. Keşifler döneminin en aktif ülkelerinden olan Portekiz ve İspanya’da bu değerin yüksek olması beklenebilecek bir sonuçtur. İlginç olan bir sonuç İngiltere/Galler öğrencilerinin yanıtlarının 3,44 gibi düşük bir ortalama göstermesidir. Çek Cumhuriyeti’nin yüksek değeri, bu ülkede tarih eğitiminin 1989’dan sonra kökten değiştirilerek kültürel tarih üzerinde yoğunlaşmasıyla açıklanabilir. Ortalaması 3,40’ın altında olan ülkeler ya da topluluklar İsraili Araplar, Filistinliler ve Almanya’dır. Almanya’nın geç sömürgeci ülkelere göre olması bu durumun bir açıklaması olabilir. Türkiye değeri de 3,50’yle ortalamadan biraz altındadır.

(S.27) nin *Sömürgeler Dönemi’nin “Avrupa dışındaki Hristiyan misyonu”* olduğunu söyleyen B şıkkının öğrenci yanıtlarındaki genel ortalaması 3,17 olmuştur. Nüfusu Hristiyan olmayan ülkeler İsrail, İsraili Araplar, Filistin ve Türkiye bu görüşü desteklemektedir. Türkiye öğrencilerinin ortalama değeri 3,31’dir. Osmanlı İmparatorluğu’nda özellikle 19. yüzyılda misyoner faaliyetlerinin yüksek olduğu düşünülürse Türkiye’de öğrencilerin bu seçeneği ortalamadan üstünde olumlamasının nedeni kolayca anlaşılabilir. Ortalaması 3,00’ün altında olan ülkeler, Polonya, Macaristan, Slovenya, İtalya, Güney Tioller ve Fransa’dır.

(S.27) nin *Sömürgeler Dönemi’nin “Bazı Avrupa ülkelerinin dünya çapındaki imparatorlukları”*ni gerçekleştirdikleri bir çağ olduğunu ileri süren C şıkkına verilen öğrenci yanıtlarının genel ortalaması 3,49’dur. Türkiye’de ise öğrencilerin yanıtlarının ortalaması 3,80’dir. Bu, tüm ya-

nıtlarda Rusya'dan ve Norveç'ten sonraki üçüncü en yüksek değerdir. Rusya'nın sosyalist döneminde tarih eğitiminde önemli bir yer tutan bu tür bir kavramda böyle bir yüksek değer çıkması beklenen bir durumdur. Türkiye'de ise özellikle 1960'lı yılların ikinci yarısından sonra gerek sağda gerekse solda gelişen düşünce akımları içinde geri kalmışlığı açıklamakta Türkiye'nin yarı sömürge durumuna düşmüş olması çok sık kullanılmıştır. Geri kalmanın sorumluluğunu kendi dışındaki güçlerde arayan bu açıklama biçimi çok çekici görünmüştür. Gençlerin de bunu benimsediği görülmektedir. Eğer bu spesifik koşullar bir yana bırakılırsa, Türk öğrencilerin bu görüşü yüksek düzeyde olumlaması kendilerini 3. Dünya'nın bir parçası görmeleriyle ilişkilendirilebilir. Almanya ortalamasının 3,27'yle en düşük değeri alması dikkati çekmektedir.

(S.27) nin *Sömürgeler Dönemi'ni "deniz aşırı yabancı insanların ve ülkelerin Avrupa tarafından sömürüldüğü dönemin başlangıcı" olarak yorumlayan D şikkına* ilişkin öğrenci yanıtlarının genel ortalaması 3,68 gibi yüksek bir değere ulaşmaktadır. Bu görüşe en çok katılan iki ülke İtalya (4,21) ve Güney Tiroller (4,16) dir. İtalya'nın geç sömürgeci ülkelerden biri olduğu düşünülürse bu yanıt ilginç hale gelir. Türkiye öğrencilerinin yanıtlarının ortalama değeri 3,95 olmuştur. Bu, tüm ülkeler arasındaki üçüncü en yüksek değerdir. Nedenini C şikkını incelerken görmüştük. Buna eklenecek yeni bir şey yok. Sömürgecilik ile adeta özdeşleşmiş bir ülke olan İngiltere'de bu soruya verilen yanıtların ortalaması 3,50, benzer konumda bir ülke olan Fransa gençlerinin ortalaması ise 3,65 bulunmuştur. Bunlar genel ortalamadan biraz düşük değerlerdir.

(S.27) nin *Sömürgeler Dönemi'nin "Avrupa'nın diğer kıtalarda gelişmeye yardımcı olma çabası" olduğunu ileri süren E şikkına* verilen yanıtlarının genel ortalaması 3,18'dir. Bu şık D şikkından farklı olarak dönemin olumlu yönüne dikkati çekmektedir. Avrupa gençliğinin olumsuz destekleme oranı D şikkında 3,68 gibi bir genel ortalama sahip iken, olumlu yönü vurgulayan E şikkında genel ortalamanın 3,18'de kalması önemlidir. Olumlu yöne katılmayan ya da ortalaması 3,00'den az olan ülkeler; Norveç, Macaristan, Çek Cumhuriyeti, İsrail, İtalya, Güney Tiroller'dir. D şikkında İtalya ve Güney Tiroller'le benzer yanıtlar veren Türkiye gençlerinin yanıtları tamamen terse dönmüş görünmektedir. Türkiye 4,02 ortalamaıyla, en yüksek olumlu tutum takınan ülke konumundadır. Bu yanıltıcı bir görüntüdür. Kanımca bu durum E şikkının Türkçeye çevirisinin yanlış yapılmasından kaynaklanmaktadır. Türkçe çeviri "Avrupa'nın diğer kıtalarda ilerleme çabası" biçimindedir. Avrupa'nın diğer yerleri geliştirme çabası olarak değil, diğer yerleri denetleme ve işgal etme çabası olarak algılanmaktadır. Başka bir deyişle D şikkının

bir tekrarı niteliğindedir. Nitekim gençler de D şikkına benzer bir yanıt vermişlerdir.⁸

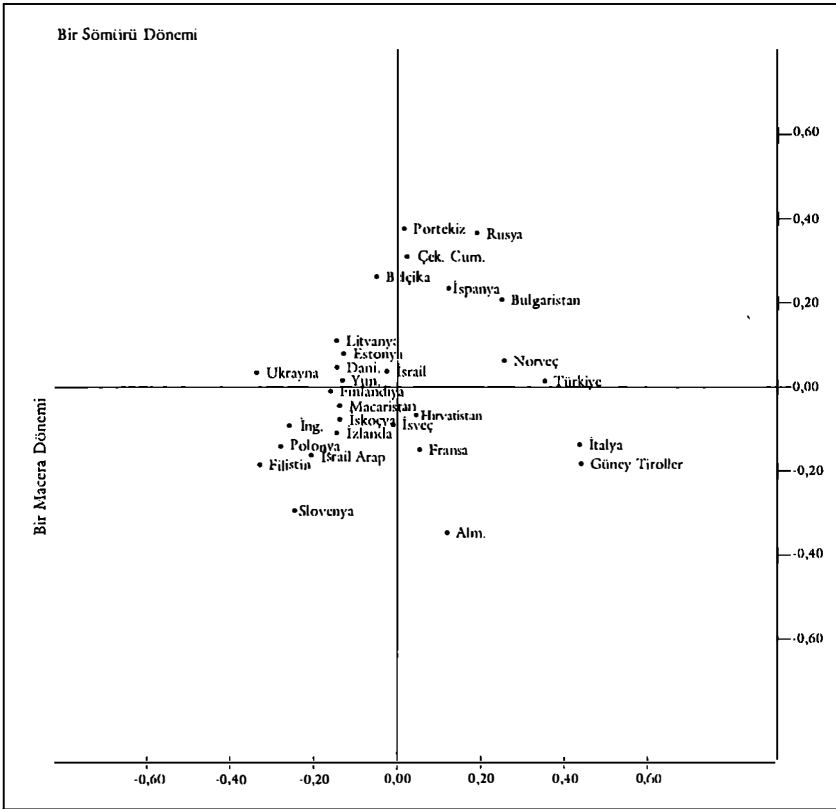
Sömürgeler Dönemi'nin "farklı kültürlerde ve farklı renklerdeki insanlara karşı önyargı ve hor görme" çağı olduğu savını ileri süren F şikkına verilen yanıtların genel ortalaması 3,65'dir. Türkiye'nin değeri 3,81'dir. Bu yargıya Türkiye'den biraz daha yüksek ortalama değerle katılan ülkeler Fransa, Almanya ve İtalya'dır. 3,40'ın altında ortalama değerle bu görüşü daha az benimseyen ülkeler; Litvanya, Ukrayna, Filistin ve İngiltere/Galler olmuştur. İngiltere'nin uzun sömürgeci geçmişi bu düşüklüğü açıklayıcı bir öge olabilir. Diğer ülkeler için aynı şeyi söyleme olanağı yoktur.

(S.27) ye verilen yanıtlar üzerinde bireysel farklılıkların ne kadar etkili olduğunu anlamak için bireylere ilişkin özelliklerle verilen yanıtlar arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Toplumsal statüsü daha iyi olan ve siyasete ilgi duyan öğrenciler bu dönemin olumsuz yönlerini vurgulayan D ve F şıklarını daha yüksek oranda desteklemişlerdir. Öğrenciler, sosyoekonomik statüleri düştükçe bu dönemin olumlu yönünü vurgulayan E şikkına katılma eğilimi göstermişlerdir.

(S.27) nin şıklarına verilen yanıtlara uygulanan bir faktör analizi sonucunda iki birleşik değişken elde edilmiştir. Bu değişkenler döndürülerek birbirlerine ortogonal konuma sokulmuştur. Bunlardan birincisi, C, D ve F şıklarının faktör yükleriyle katılması sonucunda oluşturulan, *"bir sömürü dönemi"* (SÖMBD) birleşik değişkenidir. Bu birleşik değişkenin genel ortalaması 3,61 olarak hesaplanmıştır. İkincisi, A, B ve C şıklarının faktör yükleriyle katılmasıyla elde edilen, *"bir macera dönemi"* (MACBD) birleşik değişkenidir. Bu birleşik değişkene ilişkin genel ortalama değeri 3,42 olarak hesaplanmıştır. Bu iki birleşik değişken varyansın yüzde 58,1'ini açıklamaktadır. Bu iki birleşik değişkenin de kronolojik tarih bilgisiyle ve öğrencinin tarih dersinden aldığı notla anlamlı korelasyonu vardır.

Bu iki birleşik değişkenin değerlerinin ülkeler arası farklılaşmasını göstermek için Şekil.(6.3) hazırlanmıştır. Sömürge Dönemi'ni bir macera dönemi olarak görme konusunda ülkeler arasında farklılaşmanın az olduğu görülmektedir. Bir macera olduğu konusundaki sapmalar; Portekiz, Rusya, Çek Cumhuriyeti, Belçika, İspanya ve Bulgaristan'da görülmektedir. Bir macera olduğu görüşüne en az katılan ülkeler ise Almanya ve Slovenya'dır. Bu dönemin bir sömürü dönemi olduğu konusunda 3,60 gibi oldukça yüksek bir ortalama değer vardır. Ülkelerin büyük çoğunluğu bu

8 Andreas Körber, *age.*, s. A.120'de Türkiye'de gençlerin bu dönemi olumladıkları biçimindeki yorum burada anlatılan nedenle yanlıştır.



Şekil 6.3: Sömürgeler Dönemi'nin Çağrışımları.

ortalama ya da ortalamadan biraz daha az değerler etrafında toplanmaktadır. Dönemin sömürü özelliğini en az destekleyen ülkeler Ukrayna, Filistin, Slovenya ve Polonya'dır. Sömürü dönemi olma özelliğini yüksek düzeyde destekleyen ülkeler ise Güney Tiroller, İtalya, Türkiye ve Norveç'tir.

Sanayileşme Dönemi Neyi Çağırıyor? (S.28)

Avrupa Gençlik ve Tarih Araştırması'nda Avrupa bakımından merkezi öneme sahip bir başka dönem, sanayileşme dönemi olmuştur. Sanayi devrimi Avrupa'da gerçekleşmiş ve bütün dünyanın yaşamında büyük dönüşümler yaratmıştır. Avrupa'nın dünya uygarlığına yaptığı bu katkının Avrupa gençliği tarafından nasıl değerlendirildiğini bilmek, bu gençlerin tarih bilincinin özellikle ilerlemeci modernist boyutunu kavrayabilmek

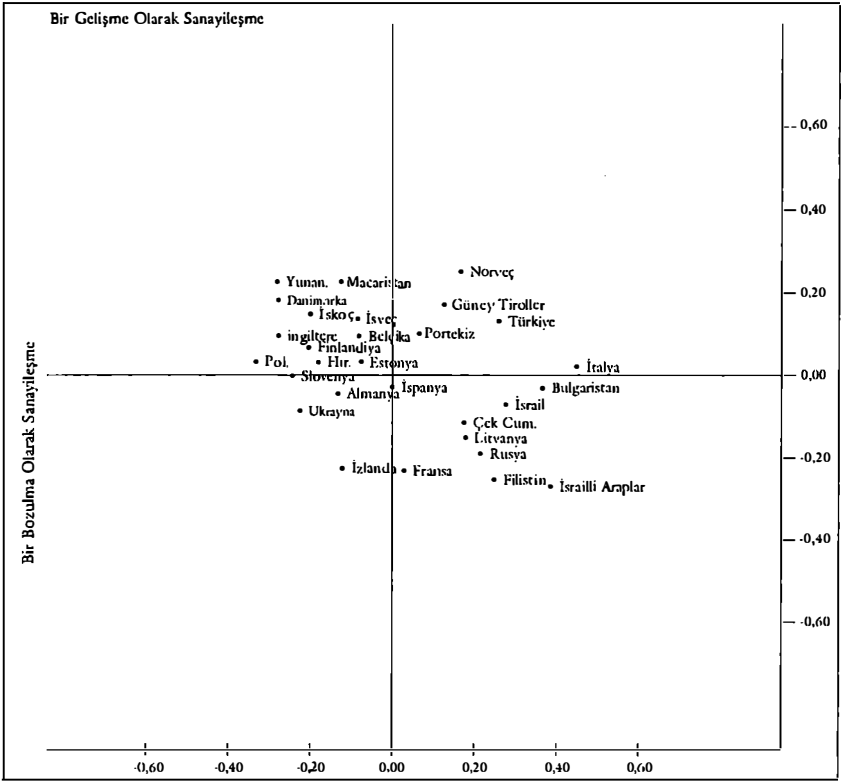
bakımından özel bir önem taşımaktadır. Bu konunun tarih derslerinde ne kadar işlendiğine ilişkin öğretmen yanıtları ortalaması Likert beşli ölçeğinde 2,88'dir. Toplumların kaderi açısından böyle önemli bir konunun yeterince ağırlık kazanmamış olması tarih derslerinin siyaset tarih ağırlıklı olmasıyla yakından ilişkilidir.

Öğrencilerde Sanayileşme Dönemi'nin neyi çağrıştırdığını saptamak için öğrencilere altı seçenek verilmiştir. (S.28) in *Sanayileşme Dönemi'nin "çevre kirliliğinin başlangıcı" olduğu savını ileri süren A şıkkının* öğrenci yanıtlarındaki genel ortalaması 3,57 olarak bulunmuştur. Bu sav Avrupa gençleri arasında destek bulmuştur denilebilir. 3,75'in üzerinde ortalama değere sahip ülkeler Danimarka, Finlandiya, Litvanya ve Hırvatistan'dır. 3,35'in altında ortalama değere sahip ülkeler Çek Cumhuriyeti ve Fransa'dır. Türkiye'den gelen yanıtların ortalaması 3,71'le genel ortalamanın üstünde yer almaktadır. Ülke değerlerinin farklılaşmasında bir yandan çevrecilik hareketinin gelişme derecesi öte yandan var olan sanayinin çevresini kirlileme durumu etkili olmaktadır.

(S.28) in *sanayileşmenin "yaşam standardını iyileştirme kaynağı" olduğunu söyleyen B şıkkının* öğrenci yanıtlarındaki genel ortalaması 3,66 olmuştur. A şıkında sanayileşmenin olumsuz yönüne vurgu yapılırken, B şıkında olumlu yönüne vurgu yapılmaktadır. B şıkına ilişkin ortalama değerin 3,80'in üstünde olduğu ülkeler; Bulgaristan, Türkiye, İsrail, İsrailli Araplar, Filistin, Portekiz, İspanya ve İtalya'dır. Bu ülkelerin sanayileşmemiş ya da geç sanayileşmiş ülkeler olduğu dikkati çekmektedir. Tüm grubun en çok sanayileşmiş ülkesi olan Almanya'da ise ortalama değer 3,46 çıkmıştır.

(S.28) in *Sanayileşme Dönemi'nin "daha gelişmiş makinaların bulunuşu"na bağlı olduğunu ileri süren C şıkına* verilen öğrenci yanıtlarının genel ortalaması 4,12'dir. Bu, öğrencilerin çok yüksek oranda desteklediği soru şıklarından biridir. Türkiye'de öğrencilerin yanıtlarının ortalaması 4,29 gibi daha da yüksek bir değer almıştır. Bu, tüm yanıtlarda İtalya, Güney Tiroller, Norveç ve Çek Cumhuriyeti'nden sonra beşinci en yüksek değerdir. Ortalama değeri 3,90'ın altında olan ülkeler; Finlandiya, Ukrayna, Polonya ve Yunanistan'dır.

(S.28) in *Sanayileşme Dönemi'ni "büyük sermaye birikimi" sağlanan bir dönem olarak yorumlayan D şıkına* ilişkin öğrenci yanıtlarının genel ortalaması 3,58 gibi bir değere ulaşmaktadır. Bu görüşü 3,80 üzerindeki ortalama değerlerle olumlayan ülkeler Rusya, Bulgaristan, Türkiye (3,82) ve İsrailli Araplardır. Ortalaması 3,40'ın altında olan ülkeler; Danimarka, Finlandiya, Slovenya, Hırvatistan ve İngiltere/ Galler'dir.



Şekil 6.4: Sanayileşme Dönemi'nin Çağrışımları.

(S.28) in *Sanayileşme Dönemi*'ni "Aşırı kalabalıkların ve firkın şehirlerin ortaya çıkması" olarak yorumlayan E şıkına verilen yanıtların genel ortalaması 3,36'dır. Bu şık da sanayileşmeyi olumsuz bir yönüyle nitelemektedir. Bu görüşü 3,60'dan yüksek bir ortalamayla destekleyen ülkeler; Norveç, Yunanistan, Türkiye ve İskoçya'dır. 3,10'dan daha düşük ortalaması olan ülkeler ise İzlanda, Rusya, İsraili Araplar ve Filistin'dir.

Sanayileşme Dönemi'nin "çalışanlarla fabrika sahipleri arasında mücadeleye çağrı" olduğu savını ileri süren F şıkına verilen yanıtların genel ortalaması 3,67'dir. Bu şıkta sanayileşmeye sınıf mücadelesi açısından yaklaşılmaktadır. Türkiye'nin değeri 3,61'dir. 3,80'in üzerinde ortalama değere sahip olan ülkeler Norveç, Slovenya, Portekiz, İspanya, İtalya ve Güney Tiroler'dir. Rusya gibi geçmişteki ideolojisi sınıf çatışmasıyla temellendirilmiş bir ülkede gençlerin bu şığa verdikleri yanıtların ortalaması 3,53'tür ve bu genel ortalamadan oldukça düşük bir değerdir. Ortalama

değerleri 3,50'den az olan ülkeler ise İzlanda, Litvanya ve Almanya'dır.

(S.28) nin şıklarına verilen yanıtlara uygulanan bir faktör analizi sonucunda iki birleşik değişken elde edilmiştir. Bu değişkenler döndürülerek birbirlerine ortogonal konuma sokulmuştur. Bunlardan birincisi, B, C ve D şıklarının faktör yükleriyle katılmasıyla oluşturulan, "*bir gelişme olarak sanayileşme*" (GELBD) birleşik değişkenidir. Bu birleşik değişkenin genel ortalaması 3,79 olarak hesaplanmıştır. İkincisi, A, E ve F şıklarının faktör yükleriyle katılması sonucunda elde edilen, "*bir bozulma olarak sanayileşme*" (BOZBD) birleşik değişkenidir. Bu birleşik değişkene ilişkin genel ortalama değeri 3,53 olarak hesaplanmıştır. Bu iki birleşik değişken varyansın yüzde 54,7'sini açıklamaktadır.

Bu iki birleşik değişkenin değerlerinin ülkeler arası farklılaşmasını göstermek için Şekil.(6.4) hazırlanmıştır. Şekil.(6.4) ün kuzeydoğu kesimi ilginçtir. Bu bölümdeki ülkeler sanayileşmenin hem bozulmaya hem de gelişmeye katkısının yüksek olduğunu düşünmektedir. Bu halde iki amaç çelişki içinde bulunmaktadır. Bu ülkeler, iki amaç arasında ikame yaparak bir optimum arayışına girme durumunda olacaklardır. Türkiye de bu kesimde yer almaktadır. Oysa güneydoğu kesiminde ve kuzeybatı kesiminde bulunanlar için böyle bir çelişki yoktur. Ülkelerin çok büyük bölümü bu iki kesimde bulunmaktadır. Güneydoğuda bulunanlar çevreyi bozacağı konusunda daha az kaygılı olacaklarından gelişme için daha çok sanayileşmeyi savunabileceklerdir. Kuzeybatıda yer alan ülkeler ise sanayileşmenin gelişmeye katkısını görelî olarak az buldukları ve çevrenin bozulmasına katkısını çok gördükleri için daha az sanayileşmeyi kendileriyle çelişkiye düşmeden savunabileceklerdir. Belki de en ilginç kesim güneybatıdır. Sanayileşme ne gelişmeye ne de bozulmaya katkı yapacaktır. Bu durumda ciddi bir politika seçimi sorunu kalmamaktadır. Ama bu kesimde çok az sayıda ülke bulunmaktadır.

Ülke değerleri genellikle ortalama etrafında yığılmıştır. Sanayileşmeyi bozulma olarak görmenin en uç değerleri Norveç ve Macaristan'da, sanayileşmeyi bozulma olarak görmemenin en uç değerleri ise Fransa, Filistin ve İsraili Araplarda bulunmaktadır. Sanayileşmeyi gelişme olarak görmenin en uç değerleri İtalya, Bulgaristan ve İsraili Araplarda, sanayileşmeyi gelişme olarak görmemenin en uç değerleri ise Polonya ve İngiltere/Galler'de gözlenmektedir.

Sanayileşme döneminin çağrışımlarıyla tarih bilgisi arasında pozitif anlamlı korelasyonlar bulunmaktadır. *Genel kronoloji bilgisi* (KBİLBD) birleşik değişkeniyle, *gelişme olarak sanayileşme birleşik değişkeni* (GELBD) arasındaki korelasyon katsayısı $r=0,15$ ve *bozulma olarak sanayileşme birleşik değişkeni* (BOZBD) arasındaki korelasyon katsayısı $r=0,12$ 'dir. Bir

baskı dönemi olarak ortaçağ bileşik değişkeni (BASORÇD) ile gelişme olarak sanayileşme birleşik değişkeni (GELBD) arasında anlamlı pozitif korelasyon vardır. (BASORÇD) ile (BOZBD) arasında $r=0,20$ gibi oldukça yüksek bir korelasyon katsayısı bulunmaktadır.⁹

Yakın Çağın Tarihiyle İlgili Çağrışımlar

Yakın çağın çağrışımları daha önce ele aldığımız daha uzun dönemli tarihi olguların çağrışımlarından iki bakımdan ayrılmaktadır. Uzun dönemli tarihin olguları hakkındaki düşüncelerin oluşmasında tarih eğitiminin sağladığı sosyalizasyon önemli bir rol oynarken, yakın tarihin olguları hakkındaki düşüncelerin oluşumunda okul dışı sosyalizasyon kanalları etkili olmaktadır. Ayrıca bu dönemin olaylarının öğrencilerin yaşadığı ülkeye olan etkileri onların çağrışımlarını çok daha canlı olarak belirleyecektir. Olgularla kendileri arasında uzaklık koymaları çok daha zor olacaktır. Bu özellikleri göz önünde tutarak yakın tarihin olaylarını ele alalım.

Adolf Hitler Neyi Çağrıştırıyor?

Nasyonal Sosyalizm'in ve Hitler'in olumsuz yönde de olsa Avrupa üzerindeki etkisi çok önemli olmuştur. Hitler, İkinci Dünya Savaşı'nı çıkarmış, Avrupa'nın büyük kısmını işgal etmiş, Avrupa'ya büyük acılar yaşatmıştır. İrkçi bir ideolojinin dünyayı nasıl bir felakete götürdüğünün somut bir örneğini vermiştir. Savaş sonrasında da dünyada daha önce eşi görülmemiş bir lanetleme kampanyasına uğratılmıştır. Buna rağmen Avrupa'da son yıllarda bu tür ırkçı siyasal eğilimlerde az da olsa bir yeniden canlanma görülmektedir. Bu nedenle Hitler'in nasıl değerlendirildiği Avrupa gençliğinin tarih bilinci açısından çok önemlidir. Öğretmenlerin yanıtlarından bu konunun derslerde yeterince ağırlık kazanmadığı anlaşılmaktadır. Yanıtların ortalaması Likert beşli ölçeğinde 2,70 olmuştur.

Öğrencilerde Adolf Hitler'in neyi çağrıştırdığını saptamak için (S.29) da öğrencilere altı seçenek verilmiştir. (S.29) un *Hitler'in "soykırım suçlusu, iki yüzlü bir diktatör ve saldırgan" olduğu savını ileri süren A şıkkının* öğrenci yanıtlarındaki genel ortalaması 4,19'dur. Bu sav Avrupa gençleri arasında yüksek destek bulmuştur. 4,50 'nin üzerinde ortalama değere sahip ülkeler Norveç, Danimarka, İsveç, İsrail, Belçika ve Fransa'dır. Göreli olarak gençleri daha az destek veren ve ortalaması 4,00'ün altında olan ülkeler Estonya, Rusya, Ukrayna, Slovenya, Bulgaristan, Türkiye (3,97), İsraili Araplar ve Filistinlilerdir. En düşük iki değer Filistin (3,01) ve İsraili Arap (3,61) gençlerinin yanıtlarında elde edilmiştir. Özellikle Filis-

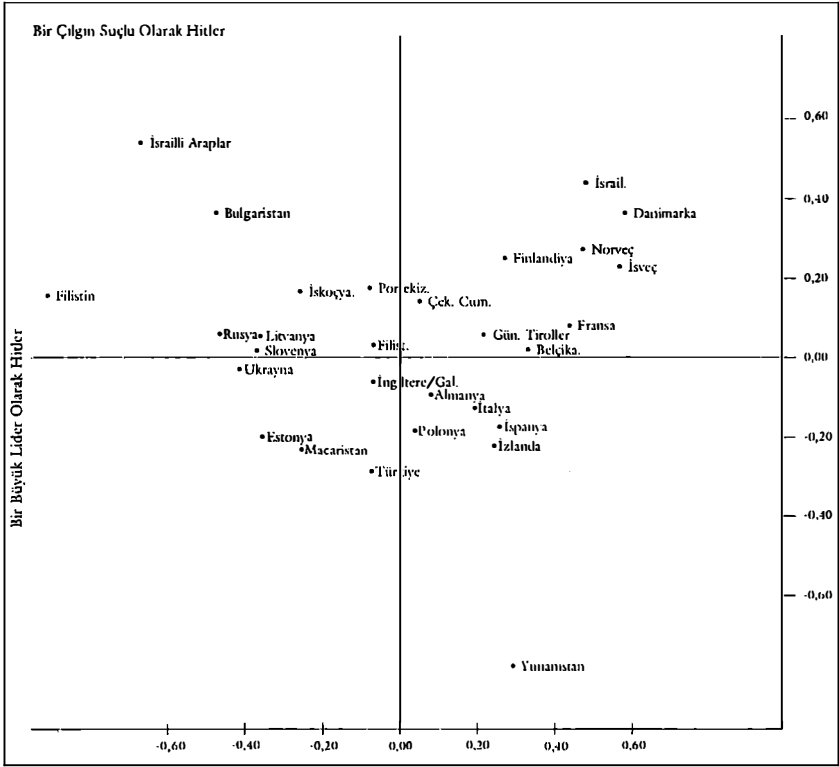
tin'in değerinin çok düşük olmasının İsrail'le yaşanan uzun süreli çatışmanın sonucu olduğu açıktır. Düşmanın düşmanına duyulan sempati bu konuda açıklayıcı olabilir.

(S.29) un *Hitler'in "komünizmin baş düşmanı" olduğunu söyleyen B şikkının* öğrenci yanıtlarındaki genel ortalaması 3,40 olmuştur. Bu şık Hitler'e ilişkin bir gerçeği yansıtmakla birlikte komünizmi kötü görenler açısından Hitler için gizil bir olumlamayı da içermektedir. Bu görüşe öğrencilerin verdiği destekte A şikkına göre önemli bir azalma gözlenmektedir. Bu görüşü 3,60'ın üzerinde bir ortalamayla destekleyen ülkeler, Litvanya, İspanya, İtalya ve Fransa'dır. İtalya, İspanya ve Fransa'daki gençlerin yanıtlarının daha vurgulu olmasını Andreas Körber¹⁰ bu ülkelerde tarih derslerinde bu konunun anket yapılmasından kısa bir süre önce ele alınmış olmasına bağlamaktadır. Ortalaması 3,20'nin altında olan ülkeler, Estonya, Polonya, Çek Cum., Filistin ve Belçika'dır. Türkiye'nin ortalama değeri 3,29'dur.

(S.29) un *Hitler'in "Alman sanayici ve sömürgecilerinin kuklası" olduğunu ileri süren C şikkına* verilen öğrenci yanıtlarının genel ortalaması 2,60'dır. Bu görüşü öğrencilerin genel olarak benimsemedikleri görülmektedir. Bu yanıt bir yandan öğrencilerin Adolf Hitler'i otonom bir olgu olarak gördüklerini gösterirken diğer yandan toplumu Hitler'in olumsuz çağrışımlarından temizlemektedir. 3.00'ün üzerindeki ortalama değerleriyle bu görüşe çok sınırlı bir ölçüde de olsa destek veren ülkeler; Danimarka, Yunanistan, Türkiye, İngiltere/Galler ve İskoçya'dır.

(S.29) un *D şikkı Hitler'in "üstün yetenekli bir hatip, örgütleyici bir lider" olduğunu ileri sürmektedir.* Bu sorunun ilginç bir özelliği vardır. Görünüşte Hitler'e olumlu bir özellik yüklemektedir. Adolf Hitler Avrupa'daki ülkelerin pek çoğunu işgal etmiş ve onlarla savaşmıştır. Hitler'in bu niteliklerinin takdir edilmesi, onun olumsuz özelliklerini daha da güçlendirmekte, başka bir deyişle onu daha tehlikeli bir düşman haline getirmektedir. D şikkına ilişkin öğrenci yanıtlarının genel ortalaması 3,19 olmaktadır. Bu, zayıf bir destektir. Bu görüşü 3,40'ın üzerindeki ortalama değerlerle olumlayan ülkeler, Norveç, Finlandiya, Litvanya, Rusya, Ukrayna, Macaristan, Çek Cumhuriyeti, Slovenya, Bulgaristan, İsrail, İsrailli Araplar ve Filistin'dir. Ortalaması 3,00'ün altında olan ülkeler İzlanda, Polonya, Yunanistan, Türkiye (2,84), İtalya, Güney Tiroller, Almanya, Belçika, İngiltere/Galler ve İskoçya'dır.

(S.29) un *Adolf Hitler'i "ruh hastası, toplum düşmanı canı" olarak yorumlayan E şikkına* verilen yanıtların genel ortalaması 3,76'dır. Bu görüş



Şekil 6.5: Adolf Hitler'in Öğrencilerde Yarattığı Çağrışımlar.

oldukça yüksek bir oranda desteklenmiştir. Bu görüşü 4,00'den yüksek bir ortalama ile destekleyen ülkeler; İzlanda Norveç, Danimarka, İsveç, Yunanistan, İsrail ve Fransa'dır. 3,50'den fazla bir ortalama ile destekleyenler ise Litvanya, Rusya, Macaristan, Bulgaristan, İsrail Arapları ve Filistin'dir. Türkiye değeri 3,84'tür.

Adolf Hitler'i "düzenin, güvenliğin ve ulusal bütünlüğün yaratıcısı" olarak yorumlayan (S.29) un F şikkına verilen yanıtların genel ortalaması 2,13'tür. Bu görüş Avrupa gençliğince net olarak reddedilmiştir. Sadece Hitler konusundaki görüşleri İsrail'le olan mücadelelerinden etkilenen Filistin'de (3,15) ve İsraili Araplar'da (3,27) belli bir ölçüde destek bulunmaktadır. Türkiye değeri 2,04'tür.

Adolf Hitler'i "Kültürel karışıma ve yabancıların ırkı bozmasına karşı bir savaşçı" olarak niteleyen (S.29) un G şikkına verilen öğrenci yanıtlarının ortalaması 3,34'tür. Bu ortalamanın ne anlama geldiğini ortaya koyabilmek için soruda verilen ibare üzerinde biraz durmak gerekir. Soru Hit-

ler'in ırkçı yönüne negatif bir anlam yüklenmeden sorulmaktadır. Soruda kullanılan savaşçı sözcüğüyle mücadeleci olmaya olumlu değer yükleyenler için olumlu bir izlenim bile yaratılmaktadır. Ortalaması 3,60'ın üzerinde olan ülkeler; Danimarka, İsveç, Finlandiya, İsrail, İsrailli Araplar, Güney Tiroller ve Belçika'dır. Bu görüşe katılmayan ülkeler olarak, ortalaması 3,00'ün altında olan Estonya, Ukrayna, Macaristan, Yunanistan sayılabilir. Türkiye değeri 3,07'dir.

(S.29) un son şıkkı H'de, Hitler'in "totaliter güç ve zorbalığın en önde gelen temsilcisi" olduğu savı ileri sürülmüştür. Avrupalı gençler bu görüşü kuvvetle desteklemişler ve bu şıkka verilen yanıtların ortalaması 4,09 olmuştur. Gençlerinin yanıtlarının ortalamasının 4,30'dan yüksek olduğu ülkeler; Norveç, Danimarka, Çek Cumhuriyeti, İsrail, İtalya, Güney Tiroller ve Fransa'dır. Bu görüşe ilişkin ortalama değeri 3,90'ın altında kalan ülkeler Estonya, Litvanya, Macaristan, Hırvatistan, İsrailli Araplar ve Filistin'dir.

(S.29) un şıklarına verilen yanıtlara uygulanan bir faktör analizi sonucunda iki birleşik değişken elde edilmiştir. Bu değişkenler döndürülerek birbirine ortogonal konuma sokulmuştur. Bunlardan birincisi, A, E ve F şıklarının faktör yükleriyle katılmasıyla oluşturulan, "bir çılgın suçlu olarak Hitler" (SUÇHBD) birleşik değişkenidir. Bu birleşik değişkenin genel ortalaması 3,94 olarak hesaplanmıştır. İkincisi, D, F ve G şıklarının faktör yükleriyle katılmasıyla elde edilen, "bir büyük lider olarak Hitler" (LİDHBD) birleşik değişkenidir. Bu birleşik değişkene ilişkin genel ortalama değeri 2,89 olarak hesaplanmıştır. Bu iki birleşik değişken varyansın yüzde 61,6'sını açıklamaktadır.

Bu iki birleşik değişkenin değerlerinin ülkeler arası farklılaşmasını göstermek için Şekil.(6.5) hazırlanmıştır. Şekil.(6.5) e baktığımızda daha önce incelediğimiz şekillerden farklı bir dağılım görülmektedir. Grafiğin düşey eksenini etrafında adeta bir parabolik dağılım vardır. Bu parabolik dağılım eğilimi dışında kalan iki ülke görülmektedir. Bunlardan biri Yunanistan'dır. Bu sapmanın nedeni, Yunan gençlerinin Hitler'in liderlik özelliğini çok düşük puanlamasıdır. İkinci sapma Filistin'de gözlenmektedir. Bu sapmanın nedeni de Filistinli gençlerin Hitler'i bir çılgın suçlu olarak nitелеmekte görece olarak düşük puan vermeleridir. Bu parabolün kuzeydoğu kısmında bulunan ülkelerin konumunda Hitler hem bir çılgın suçlu hem de bir lider olarak görülmektedir. Lider niteliği onun tehlikesini daha da artırmaktadır. Oysa parabolün kuzeydoğu ucundaki ülkelerin konumunu açıklamak daha zordur. Hem çılgın suçlu olma niteliğinin vurgulanmadığı hem de liderlik niteliğinin belli düzeylerde de olsa kabul edildiği durumlarda Hitler'den kötülük beklentisi tutarlılığını yitirmektedir.

Hitler'in çağrışımlarıyla bireysel nitelikleri arasında anlamlı korelasyon katsayıları bulunmamaktadır. Tek anlamlı ilişki *Hitler'in çılgın suçluluğuyla genel kronoloji bilgisi (KBİLBD)* arasındadır. Bu iki değişken arasında $r=0,15$ gibi bir korelasyon katsayısı bulunmuştur.

Hitler'i çılgın bir suçlu olarak niteleyen birleşik değişken (SUÇHBD) ile *geçmişteki değişimde bilimsel ve teknolojik gelişmenin etkili olduğu değişkeni (ŞBTGE)* arasındaki korelasyon katsayısı $r=0,23$ 'tür. (*SUÇHBD*) ile *gelecekteki değişimde bilimsel ve teknolojik gelişmenin etkisi (GBTGE)* arasındaki korelasyon katsayısı ise $r=0,18$ 'dir. Hitler'in *totaliter güç ve zorbalığın en önde gelen temsilcisi (S.29-H)* olması ile (*ŞBTGE*) ve (*GBTGE*) arasındaki korelasyon katsayılarının her ikisi de 0,15 bulunmuştur. Benzer bir ilişki Hitler'i çılgın bir suçlu olarak niteleyen (*SUÇHBD*) ile *"bir gelişme olarak sanayileşme" (GELBD)* birleşik değişkeni arasında gözlenmektedir. Bu iki değişken arasındaki korelasyon katsayısı $r=0,19$ olarak bulunmuştur. *"Bir bozulma olarak sanayileşme" (BOZBD)* birleşik değişkeni ile (*SUÇHBD*) arasında $r=0,09$ gibi anlamlı olmayan bir ilişki vardır. Bu ilişkilerin varlığı Hitler'e karşı çıkış ile rasyonaliteye inanç arasındaki bağlantının bir göstergesi olarak alınabilir.¹¹

Doğu Avrupa'da 1985 Yılından Sonraki Değişimler Neyi Çağırıyor? (S.30)

Sovyetler Birliği'nde 1985'ten sonra yaşanan *glasnost* ve *prestroyka* Avrupa'yı kökten etkiledi ama henüz tarih derslerinin konusu olmadı. Öğrenciler bu konudaki düşüncelerini, okul dışı kanallardan etkilenererek, kendi yaşamları içinde duyduklarını ve gördüklerini değerlendirerek edindiler. Nitekim bu konunun derslerde ne ölçüde ele alındığına ilişkin öğretmen yanıtlarının ortalaması, Likert beşli ölçeğine göre 2,13 gibi çok düşük bir değer taşımaktadır.

*Doğu Avrupa'da, 1985 sonrasında yaşanan olguların öğrenciler üzerinde nasıl çağrışımlar yarattığını saptamak için hazırlanan (S.30)*da öğrencilere yedi seçenek verilmiştir. (S.30) un Doğu Avrupa'da 1985 sonrasında yaşananları *"Sovyetler Birliği'nin çökmesi"* olarak niteleyen *A şıkkının* öğrenci yanıtlarındaki genel ortalaması 3,64 olarak bulunmuştur. Bu sav Avrupa gençlerinden diğer şıklara göre yüksek destek görmüştür. Ortalamadan önemli derecede yüksek değerlerle bu sava katılanlar Kuzey Avrupa ülkeleri ve İsrail'dir. Türkiye değeri 3,70'dir. Bu sava düşük destek veren ülkeler ise Slovenya, Almanya ve Filistin olmuştur.

(S.30) un Doğu Avrupa'da 1985 sonrasında yaşanan olgunun *"Sovyet*

toplumunun demokratikleşmesi” olduğunu ileri süren B şikkının öğrenci yanıtlarındaki genel ortalaması 3,29 olmuştur. Yedi seçenek içinde dördüncü sırada yer almıştır. Türkiye değeri 3,13’tür. Batı ve Kuzey Avrupa ülkeleri bu görüşü genellikle desteklemişlerdir. Almanya’nın ortalaması 2,99’dur ve en düşük değerdir.

Doğu Avrupa’da 1985 sonrasında yaşanan olgunun çağrıştırdıklarına *C seçeneği olarak sunulan “Varşova Paktı’na bağlı ülkelerin özgürleşmesi”ne öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalaması 3,27 olarak saptanmıştır. Yedi seçenek içinde öğrencilerin beşinci sırada destekledikleri bir düşüncedir. Bu savı yüksek ortalamalarla destekleyen Çek Cumhuriyeti, Macaristan ve Bulgaristan eski Varşova Paktı üyesidirler. Türkiye değeri 3,36’dır. Almanya gençliği 2,90 ortalamayla genelde bu görüşe katılmadığını göstermiştir. Bu, en düşük ve 3.00’ün altındaki tek değerdir.*

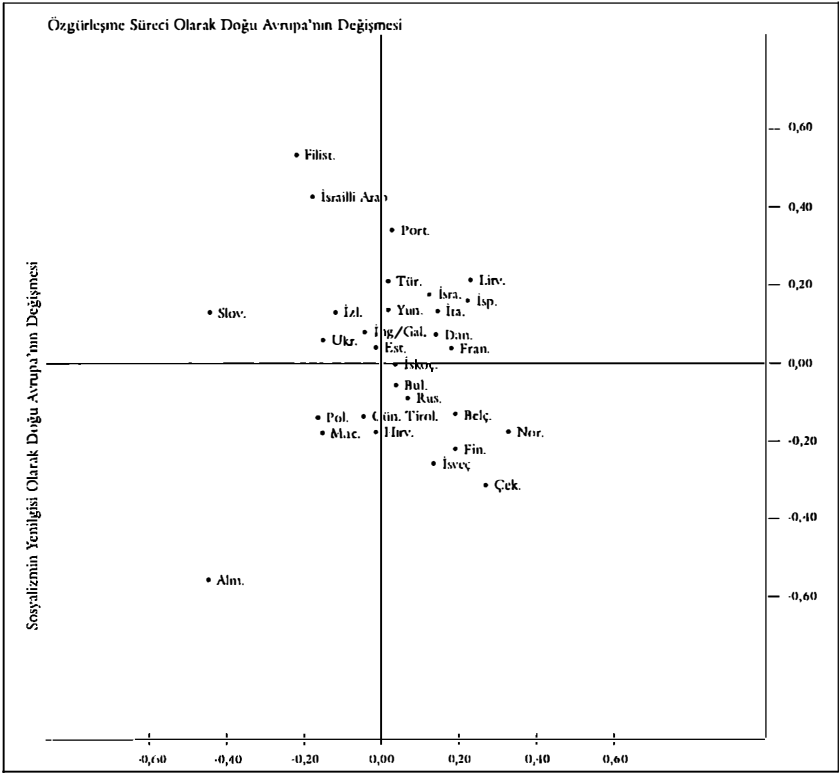
(S.30) un *D şikkı yaşananları “Amerika Birleşik Devletleri’nin Soğuk Savaş Zaferi”* olarak yorumlamaktadır. Avrupa gençleri genellikle bu görüşe katılmamışlardır. Yanıtların genel ortalama değeri 3,09 olmuştur. Yedi seçenek içinde sondan ikinci sıradadır. Bu görüşü sadece Akdeniz ülkeleri desteklemiştir. Bu meyanda Türkiye’den gelen yanıtların ortalama değeri 3,38’dir. Bu görüş eski sosyalist blok üyeleriyle, Kuzey ve Batı Avrupa ülkelerinin gençlerinden destek bulmamıştır.

(S.30) un 1985 sonrasında Doğu Avrupa’da yaşananları *“sosyalist düşünceye ihanet”* olarak niteleyen *E şikkına* Avrupalı gençler katılmamaktadır. Bu şikka verilen yanıtların genel ortalaması 2,99 bulunmuştur. Bu şık sıralamada sonuncu sırayı almıştır. Türkiye değeri 3,02’dir. Bu görüşe eski sosyalist blok içinde yer alan ülkelere sadece Litvanya’dan destek gelmiştir. Ciddi sayılabilecek destek Filistin’de ve İsrailli Araplar’da görülmektedir. En düşük ortalama değer 2,58’le Almanya’dadır.

1985 sonrasında Doğu Avrupa’da yaşananları *“ulusal çatışma ve iç savaşlar”* olarak yorumlayan (S.30) un *F şikkına* verilen yanıtların genel ortalaması 3,53’tür. Yedi şık içinde ikinci yüksek değere sahiptir. Bu görüş en yüksek destek veren ülkeler Norveç, Danimarka, İsveç ve Türkiye (3,70) dir.

Doğu Avrupa’da 1985 sonrasında yaşananları *“Doğu Avrupa’da piyasa ekonomisinin kurulması “* olarak niteleyen (S.30) un *G şikkına* verilen öğrenci yanıtlarının genel ortalaması 3,49’dur. Bu, Avrupa gençlerinin üçüncü sırada destekledikleri bir savdır. Bu savı Macaristan dışında eski sosyalist blok üyesi ülkeler yüksek ortalamalarla desteklemişlerdir. Türkiye değeri 3,54’dür.

(S.30) un şıklarına verilen yanıtlara uygulanan bir faktör analizi sonucunda iki birleşik değişken elde edilmiştir. Bu değişkenler döndürülerek



Şekil 6.6: 1985'den Sonra Doğu Avrupa'da Yaşayanların Öğrenciler Üzerinde Yarattığı Çağrışımlar.

birbirlerine ortogonal konuma sokulmuştur. Bunlardan birincisi, A, B ve C şıklarının faktör yükleriyle katılması suretiyle oluşturulan, “*özgürleşme süreci olarak Doğu Avrupa’nın değişmesi*” (ÖSDABD) birleşik değişkenidir. Bu birleşik değişkenin genel ortalaması 3,40 olarak hesaplanmıştır. İkincisi, D ve E şıklarının faktör yükleriyle katılmasıyla elde edilen, “*sosyalizmin yenilgisi olarak Doğu Avrupa’nın değişmesi*” (SYDABD) birleşik değişkenidir. Bu birleşik değişkene ilişkin genel ortalama değeri 3,04 olarak hesaplanmıştır. Bu iki birleşik değişken toplam varyansın yüzde 55,4’ünü açıklamaktadır.

Bu iki birleşik değişkenin değerlerinin ülkeler arası farklılaşmasını göstermek için Şekil.(6.6) hazırlanmıştır. Şekil.(6.6) ya baktığımızda ülkelerin büyük kesiminin iki değişkenin ortalamaları etrafında toplandığı görülmektedir. Sadece beş ülke önemli sapmalar göstermektedir. Bunlardan en uç konumda olanı Almanya’dır. Alman gençleri her iki değişkeni de

benimsememektedir. İkinci sapma Slovenya'dadır ve Doğu Avrupa'da yaşananın bir özgürleşme, serbestleşme süreci olduğunu kabul etmeme şeklinde ifade edilmektedir.¹² Bir başka ayrılma Filistinlilerin ve İsraili Arapların olup biteni sosyalizme ihanet olarak görmesinde ortaya çıkmaktadır. Norveç'te görülen sapmada ise Doğu Avrupa'da yaşananın bir özgürleşme olduğu aşırı vurgulu bir biçimde ortaya konulmaktadır.

Bu çağrışımların bireysel farklılıklardan nasıl etkilendiğini bulmak için yapılan korelasyon analizlerinde, öğrencilerin *genel kronoloji bilgisi* (KBİLBD) ve *tarih dersinden aldıkları notlar* (S.7-A) ile Doğu Avrupa'da yaşananları özgürleşme süreci olarak görme arasında anlamlı bir ilişki vardır. *Özgürleşme olarak görmek* (ÖSDABD) ile *baskıcı dönem olarak Ortaçağ* (BASORÇD) arasında $r=0,23$, *"bir sömürü dönemi"* (SÖMBD) arasında $r=0,24$, *"bir macera dönemi"* (MACBD) arasında $r=0,24$, *"bir gelişme olarak sanayileşme"* (GELBD) arasında $r=0,26$, *"bir bozulma olarak sanayileşme"* (BOZBD) arasında $r=0,18$, *"bir çulğun suçlu olarak Hitler"* (SUÇHBD) arasında $r=0,18$, *"bir büyük lider olarak Hitler"* (LİDHBD) arasında $r=0,16$ düzeyinde ilişkiler saptanmıştır.

6.4. TARİHSEL KAVRAMLAR ÜZERİNE ÖĞRENCİLERİN YARGILARI

Belli bir zamanda ve yerde tarih bilincinin oluşumu ve içeriğinin dolması sadece olaylar diliyle ifade edilen bilgilerle gerçekleştirilemez. Üst dilden öğelere ve kavramlara gereksinme vardır. Anlatı ancak bu halde kurulabilir. Günümüz Avrupa gençliğinin tarih bilincinin kurulmasında çok sayıda kavramın rolü vardır. Ama bunlardan üçü Ulus, Avrupa ve Demokrasi kavramları merkezi bir öneme sahiptir. Bu nedenle *Avrupa Tarih ve Gençlik Araştırması*'nda gençlerin bu kavramların içeriğini nasıl doldurdıklarını saptamak için soru kağıdına (S.45), (S.46) ve (S.47) soruları konulmuştur.

Ulustan ve Ulus-Devletten Neyi Anlıyorlar? (S.45)

Günümüz dünyasında ulus birimini esas alan bir düzen hakimdir. Ama küreselleşme olgusu ile ulus-devlet olgusu aşınmaya başlamıştır. Buna paralel olarak ulus-devlet olgusu sosyal bilimler alanında 1980'li yıllardan sonra çok sayıda araştırmanın konusu olmuştur. Buna rağmen öğretmen yanıtlarından bu konuya derslerde önemli bir yer ayrıldığı anlaşı-

12 Sloven öğrencilerin bu tutumuna ülke raporunda açıklama getiriliyor. Buna göre, Sloven öğrenciler bağımsız hareket etme kültürüne sahip değildir. Politik görünmekten kaçınmaktadırlar ve anket uygulanan Sloven öğrencilerin yaşları diğer ülke öğrencilerine göre bir yıl küçüktür. Vesna V. Godina ve Valentina Hlebec, "Dislike of History and Politics", *Youth and History*, s. A.287-291.

maktadır. Öğretmenlerin bu konuya verdikleri önem konusundaki yanıtların genel ortalaması 3,10 bulunmuştur. Bu değer, oldukça kararsız bir durumu göstermektedir.

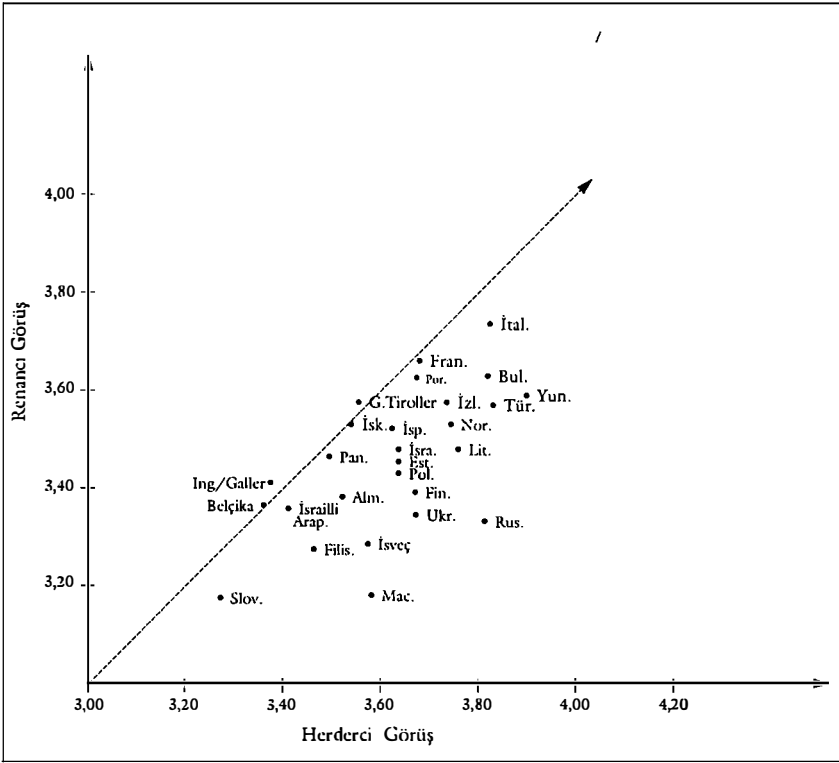
Kırk Beşinci Soruda gençlerin *ulus ve ulus-devlet konusundan ne anladıklarını* saptamak için altı seçenekli bir soru tasarlanmıştır. Sorunun *A şık*ında “uluslar da başka her şey gibi doğar, büyür ve tarihin derinliklerinde kaybolur” ifadesine ne derecede katıldıkları sorulmuştur. Bu soru, İbn-i Haldun’un *Mukaddime*’de devletler için ileri sürdüğü görüşe benzer bir düşünceyi daha radikal biçimde uluslar için ileri sürmektedir. Bu konuda Avrupa gençliği kararsız bir durumdadır. Genel ortalama 3,02 bulunmuştur. Altı seçenektan en az desteklenen, ikincisidir. Buna en yüksek destek veren iki ülke Polonya (3,35) ve Çek Cumhuriyeti (3,38) olmuştur. Tarih içinde varlıkları önemli dalgalanmalar gösteren bu iki ülke tarihselci bir geçicilik düşüncesine destek vermektedir. 2,81 ortalama değere sahip olan Norveç, İspanya ve Fransa bu görüşe en az destek veren ülkelerdir. Türkiye’den gelen yanıtların ortalama değeri 2,97’dir.

(S.45) in *B şık*ında “ulusların, ortak köken olan dil, tarih ve kültürün birleştirdiği doğal birimler” olduğu şeklindeki Herderci görüşe yer verilmiştir. Böyle olunca *A şık*ındaki gibi bir geçicilik de söz konusu olmayacaktır. Irkçı yorumlara da açık bu tanım Avrupa gençliğinden en yüksek desteği bulmuştur. Genel ortalama 3,71 olmuştur. Bu görüşe en yüksek destek veren ülkeler Rusya, Çek Cumhuriyeti ve üç Balkan ülkesi Bulgaristan, Yunanistan ve Türkiye’dir (3,91). Bu da beklenen bir durumdur. Balkanlaşma yoluyla oluşan ulus-devletler için bu ideoloji adeta biçilmiş kaftandır.

Ulus ve ulusal devlet kavramına ilişkin sorunun *C şık*ında “uluslar, geçmişteki kültürel farklılıklara karşın ortak bir gelecek yaratma isteğini temsil ederler” şeklindeki Renancı görüşe yer verilmiştir. *B şık*ına göre barışçı açılımları daha yüksek olan bu görüşe Avrupa gençliği ikinci sırada destek vermiştir. Genel ortalama 3,45’dir. En yüksek iki ortalama değer İtalya (3,72) ve Fransa’da (3,64), en düşük iki değer de Slovenya (3,18) ve Macaristan (3,19) dadır. Türkiye değeri 3,56 bulunmuştur.

Ulus olgusuna ilişkin kuramsal yaklaşımlar açısından kritik bir öneme sahip olan *B* ve *C şık*larına verilen yanıtları karşılaştırmak için Şekil.(6.7) hazırlanmıştır. Herderci görüş daha ağır bastığı için hemen hemen tüm ülkeler, şekildeki 45 derece çizgisinin altında yer almaktadır. Ama iki ülke Danimarka ve İngiltere/Galler bu çizgi üzerindedir. İskoçya, Fransa, Belçika ve İsraili Arapların konumu da 45 derece çizgisine çok yakındır. Yani bu ülkelerde Herderci ve Renancı görüşler eşit ağırlıkta desteklenmektedir.

Bu şeklin bize verdiği en ilginç bilgi, öğrencilerin, bu iki görüşü kuramsal alanda olduğu gibi birbirine karşı değil, tersine birbirinin parale-



Şekil. 6.7: Öğrencilerin Herderci ve Renancı Ulus Anlayışlarına İlişkin Değerlendirmeleri.

linde görmesidir. Eğer bir ülke ortalamanın üstünde ya da altında değer alıyorsa her iki şıkta da birden yer almaktadır. Bunun tersi konumda olan sadece üç ülke vardır. Bu ülkeler Herderci konuma yüksek, Renancı konuma ise düşük destek vermişlerdir. Bu üç ülke, Çek Cumhuriyeti, Rusya ve Macaristan'dır. Bunlardan ilk ikisinin çok yakın geçmişlerinde bir parçalanma geçirdikleri hatırlanırsa böyle bir sonucun neden ortaya çıktığını anlamak kolaylaşır.

(S.45) in *D* fıkkında "yakın yüzyıllarda kendi devletini kurma çabasında olan ulusal grupların talepleri savaşların önde gelen nedeni olmuştur" görüşü yer almaktadır. Bu görüşün Avrupa gençliği içinde belli bir düzeyin üstünde destek bulduğu görülmektedir. Üçüncü yüksek desteğe sahip görüştür. Bu görüşe en yüksek destek veren iki ülke Norveç (3,62) ve Çek Cumhuriyeti'dir (3,61). En az destek veren ülkeler ise Macaristan (3,11) , İzlanda (3,18) ve Ukrayna (3,22) dır. Türkiye'nin değeri 3,44 olan ortalamaya çok yakındır.

Bu sorunun *E şikkında öğrencilere “ulusal gruplar kendi devletlerini kurmak için savaş yapma hakkına sahiptir”* görüşüne katılma dereceleri sorulmuştur. Bu soru, Macaristan’da ve Milli Eğitim Bakanlığı’nca uygun görülmediği için Türkiye uygulamasında sorulmamıştır. Avrupalı gençler bu görüşe katılmamaktadır. Yanıtların genel ortalaması 2,68 gibi çok düşük bir değer almıştır. Gençlerin bu noktaya gelmesinde Yugoslavya’nın çözülmesinden sonra yaşananların etkili olduğu söylenebilir. Bu şıkka 3,20 üzerindeki ortalamayla açıkça destek veren ülkeler Litvanya, Polonya, Bulgaristan ve İsraili Araplardır. Bu görüşe en kesin olarak karşı çıkanlar ise İtalya, Güney Tiroller, Almanya ve Norveç’tir.

Kırk Beşinci Sorunun son şikkı *F’de öğrencilere “ulusal devletler, egemenliklerinin önemli bir bölümünü uluslarüstü bir örgütle paylaşmalıdır”* görüşüne katılma dereceleri sorulmuştur. Bu soru küreselleşen bir dünyada ortaya çıkan bir gerçekliğin öğrencilerin görüşlerini ne kadar etkilediğini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu şıkka verilen yanıtların ortalama değeri 2,88’dir. İkinci en düşük değerli görüştür. Zayıf bir ret olarak yorumlanabilir. Ulusçu egemenlik anlayışı önemini korumaktadır. Bazı egemenlik haklarının uluslarüstü örgütlerle paylaşılması görüşüne 3,00 üstünde ortalama değerle zayıf da olsa destek veren ülkeler; Hırvatistan, Bulgaristan, Yunanistan, İsrail, Filistin, Portekiz ve İspanya’dır. Bu ülkelerden üçü Avrupa Topluluğu üyesidir. Bunlar da AT’ye ikinci büyümesinde girmiş ülkelerdir. Avrupa Topluluğu’nun eski üyesi olan ülkelerdeki ortalama değerlerin düşük olması düşündürücüdür. En düşük değerler Finlandiya, Norveç, İsveç, Macaristan ve İskoçya’da görülmektedir. Türkiye’nin ortalaması, 2,67 ile küçük değerler arasındadır.

(S.45) in şıklarına verilen yanıtlara uygulanan bir faktör analizi sonucunda iki birleşik değişken elde edilmiştir. Bu değişkenler döndürülerek birbirlerine ortogonal konuma sokulmuştur. Bunlardan birincisi, B, C ve D şıklarının faktör yükleriyle katılmasıyla oluşturulan, *“Geleneksel, Yerleşik Ulus Kavramı” (GEULKBD)* birleşik değişkenidir. Bu birleşik değişkenin genel ortalaması 3,51 olarak hesaplanmıştır. İkincisi, A, E ve F şıklarının faktör yükleriyle katılmasıyla elde edilmiştir. Bu kadar aykırı şıkları belli bir kavramla nitelenmek zordur. Belki de *“kriz içinde ulus kavramı” (KIRULKBD)* birleşik değişkeni olarak adlandırma yoluna gidilebilir. Bu birleşik değişkene ilişkin genel ortalama değeri 2,87 olarak hesaplanmıştır. Bu iki birleşik değişken toplam varyansın yüzde 43,2’sini açıklamaktadır. İkinci birleşik değişkeni anlamlandırmakta karşılaşılan güçlükler nedeniyle burada bu birleşik değişkenlerin coğrafi farklılaşmasını göstermek için ayrıca bir şekil çizilmesi yoluna gidilmeyecektir.

Ulusun tanımlanmasında bireysel niteliklerin etkisini saptamak için ya-

pılan korelasyon hesaplarında bazı anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır. *Gele-
neksel Yerleşik Ulus Kavramıyla (GEULKBD)*, *Genel kronoloji bilgisi
(KBİLBD)* arasında $r=0,20$, *Tarih dersinden alınan not (S.7-A)* arasında
 $r=0,21$, *eğitim beklentisi (S.18)* arasında $r=0,18$, *siyasete ilgi arasında
(S.14)* ise $r= 0,11$ düzeyinde bir ilişki gözlenmektedir.¹³

Politik ilgi ve yüksek sosyal statü ile ulusal grupların kendi devletlerini
kurma çabalarının savaşlara yol açtığı görüşü arasında pozitif bir ilişki bu-
lunmuş, ancak dine verilen önem ve toplumsal cinsiyet ile¹⁴ bir ilişki göz-
lenmemiştir.

Avrupa'dan ve Avrupa Bütünleşmesinden Neyi Anlıyorlar? (S.46)

Avrupa gençliğinin bilincinde ve kimliğinde Avrupa kavramının tuttu-
ğu yerin kritik bir önemi vardır. Avrupanın tek pazara geçmesinden ve
ortak paraya geçişte önemli adımlar atmasından sonra AB üyesi ülkeler
için Avrupa'nın siyasal birliği sürekli gündemde kalacak bir konu olacak-
tır. Öte yandan sosyalist blokun çözülmesinden sonra eski sosyalist ülke-
ler AB ile bütünleşme arayışı içine girmiştir. Bu nedenlerle bu ülkelerde
yeni bir tarih bilincinin oluşmasında Avrupa kavramı merkezi bir yere sa-
hip olmaya başlamıştır. Ama henüz bu konunun tarih derslerinde önemli
bir yer tutmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmen yanıtlarında bu konunun
ders programında aldığı öneme ilişkin yanıtların ortalaması 2,73 olmuş-
tur.

Öğrencilerin *Avrupa konusundaki düşüncelerini saptamak için (S.46*
da altı seçenek hazırlanmıştır. *A şıkında "Avrupa coğrafi bir ifadeden
başka bir şey değildir"* denilmektedir. Bu soruya verilen yanıtların genel
ortalaması 2,34'tür. Bu düşünce açık bir biçimde Avrupa gençliğince red-
dedilmiştir. Bu görüşe 2,60'ın üstündeki puanlarla destek veren ülkeler
İsveç, Filistin, İngiltere/Galler ve İskoçya'dır. Bunlardan Filistin dışındaki-
lerin Avrupa Ortak Pazarı oluşturulduğunda buna rakip olarak kurulan
Avrupa Serbest Ticaret Bölgesi'nin üyesi ülkeler olduğu dikkati çekmek-
tedir. Bu görüşe en kesin olarak karşı çıkanlar İtalya, Çek Cumhuriyeti,
Hırvatistan ve Bulgaristan'dır. Bunlardan İtalya dışındakiler AB'ye katıl-
mak isteyen ülkelerin gençleridir. Türkiye'nin değeri 2,42'dir.

Bu sorunun *B şıkında "Avrupa, demokrasinin, aydınlanmanın ve
ilerlemenin beşiğidir"*, düşüncesine yer verilmiştir. Avrupa kavramına iliş-
kin olarak A şıkında bulunmayan içerik B şıkında verilmeye çalışılmak-
tadır. Bu görüşe öğrenciler genellikle katılmışlardır. Yanıtların genel orta-

13 Andreas Körber, age., s. A.140.

14 Andreas Körber, age., s. A.139.

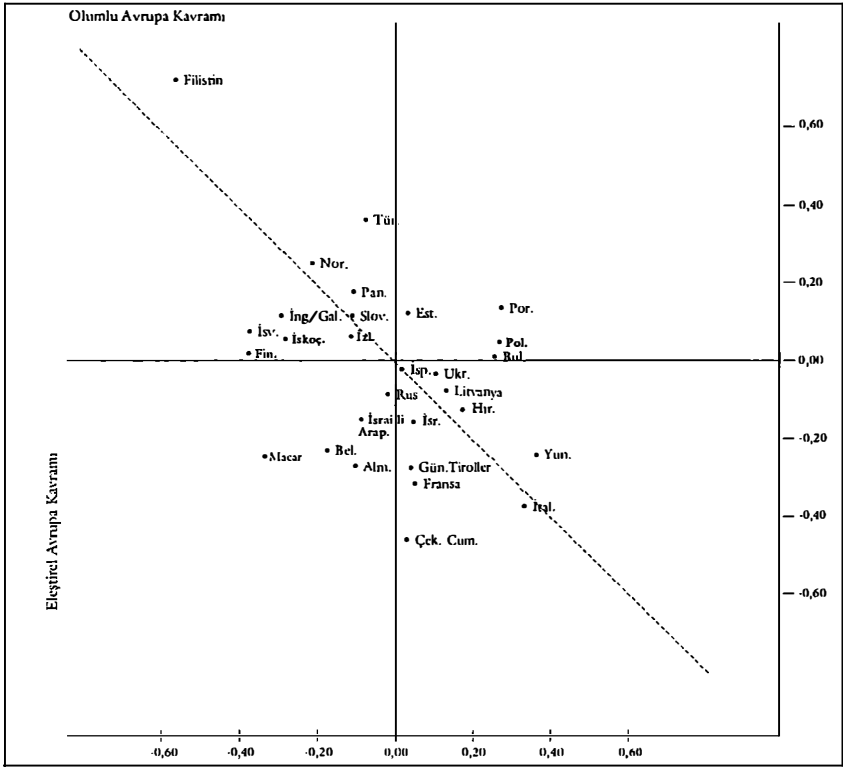
laması 3,34 olmuştur. Bu aynı zamanda Avrupa uygarlığının övülmesi anlamını da taşımaktadır. Bu görüşe açıkça katılmayanlar 2,50 ortalaması olan Filistinlilerdir. Bunu 3,00 ortalamayla İsrail ve İsrailli Araplar izlemektedir. İngiltere/Galler'in 3,06 ortalamayla dördüncü sırada yer almış bulunması ilgi çekicidir. En yüksek destek veren ülkeler Yunanistan (3,90) ve İtalya'dır (3,67). Bu iki ülke kendilerini Avrupa medeniyetinin kaynağı saydıkları Eski Yunan ve Roma medeniyetlerinin mirasçısı olarak gördüklerinden bu konuda duyarlılık göstermişlerdir. Türkiye'nin değeri 3,11 olarak bulunmuştur.

(S.46) nın C şıkında *"Avrupa dünyanın geri kalan kısmını, ekonomik ve ekolojik bakımdan sömürmekten suçlu bir grup beyaz ve zengin ülkedir"*, görüşüne yer verilmiştir. B şıkında Avrupa'nın olumlu yönü verilirken C'de olumsuz yüzü vurgulanmaktadır. Bu soru, sömürgeler dönemine ilişkin sorunun D şıkına (S.27-D) çok yakındır. Bu görüş zayıf düzeyde reddedilmiştir. Genel ortalama değeri 2,80 olarak hesaplanmıştır. Bu görüşü ortalamadan daha güçlü olarak yadsıyan ülkeler, Çek Cumhuriyeti (2,39), İskoçya (2,48), Belçika (2,51), Fransa (2,56), İsrail (2,57) ve Finlandiya (2,59) dır. Bu görüşe oldukça güçlü bir biçimde katılan ülkeler ise Filistin (3,35), İsrailli Araplar (3,35) ve Türkiye (3,27) dir.

134

Kırk Altıncı Sorunun diğer şıkları Avrupa'nın bütünleşmesine ayrılmıştır. D şıkında *"Avrupa bütünleşmesi daha önce birbirini yıkma çabasında olmuş ülkeler arasında barışın sağlanması için tek yoldur"* düşüncesine yer verilmiştir. Bu şıkta Avrupa bütünleşmesi bir barış projesi olarak sunulmaktadır. Bu daha çok İkinci Dünya Savaşı sonrasında bu projenin savunulma biçimini yansıtmaktadır. Öğrenciler bu görüşü belli bir düzeyde desteklemektedir. Yanıtların genel ortalaması 3,27 çıkmıştır. Bu görüşe açıkça katılmayan iki ülke Filistin (2,71) ve Finlandiya (2,89) dır. Kuzey Avrupa ülkelerinin ve Büyük Britanya'nın desteği zayıftır. Buna karşılık eski sosyalist blok ülkeleriyle Güney Avrupa ülkelerinin desteği görece olarak yüksektir. Türkiye'nin değeri (3,17) dir.

Bu sorunun E şıkında *"Avrupa bütünleşmesi, egemen devletler, onların kimlikleri ve kültürleri için bir tehlikedir"* görüşü yer almıştır. D şıkında bütünleşmenin olumlu yüzüne vurgu yapılırken E şıkında olumsuz yüzüne vurgu yapılmış olmaktadır. Bu soruya verilen yanıtların genel ortalama değeri 2,80 olarak saptanmıştır. Yani Avrupa gençliği bu görüşü zayıf bir düzeyde reddetmektedir. Bunu en vurgulu biçimde yadsıyan üç ülke İtalya (2,49), Güney Tiroller (2,56) ve Yunanistan (2,59) olmuştur. Bu görüşü yadsımakta tereddüt gösteren ülkeler Norveç, Finlandiya, İsrailli Araplar, İngiltere/Galler ve İskoçya'dır. Bu görüşe açıkça destek veren tek ülke Filistin (3,31) dir.



Şekil 6.8: Öğrencilerin Avrupa Kavramında Ülkeler Arası Farklılaşmalar.

(S.46) nın son fıkkı F'de "Avrupa bütünleşmesi Avrupa'daki ülkelerin ekonomik ve toplumsal krizlerini çözecektir." görüşü yer almıştır. Bu görüş zayıf da olsa desteklenmektedir. Genel ortalama 3,23 olarak bulunmuştur. Bu görüş konusunda Kuzey Avrupa ülkeleri, Macaristan, Almanya ve Büyük Britanya kararsızdır. Ortalamaları 3,00'e yakındır. Görelî olarak yüksek destek Estonya, Litvanya, Ukrayna ve Ortadoğu ülkelerinden gelmektedir.

(S.45) in şıklarına verilen yanıtlara uygulanan bir faktör analizi sonucunda iki birleşik değişken elde edilmiştir. Bu değişkenler döndürülerek birbirlerine ortogonal konuma sokulmuştur. Bunlardan birincisi, B, D ve F şıklarının faktör yükleriyle katılmasıyla oluşturulan, "Olumlu Avrupa Kavramı" (OLAVKBD) birleşik değişkenidir. Bu birleşik değişkenin genel ortalaması 3,28 olarak hesaplanmıştır. İkincisi, A, C ve E şıklarının faktör yükleriyle katılmasıyla elde edilmiştir. Bunu "Eleştirel Avrupa Kavramı" (ELAVKBD) birleşik değişkeni olarak adlandırma yoluna gidilmiştir.

tir. Bu birleşik değişkene ilişkin genel ortalama değeri 2,65 olarak hesaplanmıştır. Bu iki birleşik değişken toplam varyansın yüzde 48,4'ünü açıklamaktadır.

Bu iki birleşik değişkene ilişkin yanıtların ülkeler arasında farklılaşmasını göstermek üzere Şekil.(6.8) hazırlanmıştır. Şekil.(6,8) e bakınca ülkelerin kuzeybatı ile güneydoğu arasında uzanan köşegen üzerinde bir dağılım gösterdiği hemen görülebilmektedir. Yani olumlu Avrupa kavramı benimsendiği ölçüde olumsuz Avrupa kavramı azalmaktadır. Bu köşegen-den iki yönde sapma görülmektedir. Bunlardan birini oluşturan ülkeler, Portekiz, Polonya, Bulgaristan ve Türkiye'dir. Bunlar eleştirel puanlarına oranla yüksek derecede olumlu Avrupa puanı bulunan ülkelerdir. Diğer yöndeki sapma İsveç, Finlandiya, İskoçya, İngiltere/Galler, Macaristan, Belçika, Almanya ve Çek Cumhuriyeti'nde görülmektedir. Bu ülkelerin olumlu Avrupa kavramına verilen puanları eleştirel puanlarına göre düşüktür. Birinci grupta olan ülkeler genellikle Avrupa'yla ikircikli bir ilişki içindedirler. Bu ülkeler Avrupa'yı hem eleştirmekte hem de onun parçası olmak istemektedir. İkinci gruptaki ülkeler ise farklı bir konumdadır. Kendilerini Avrupa'nın yerleşik bir parçası görmekte ama olumlamak için çok önemli nedenler bulamamaktadırlar.

Avrupa'ya ve Avrupa'nın bütünleşmesine ilişkin tanımlamaların bireysel niteliklerden nasıl etkilendiğini saptamak için yapılan korelasyon hesaplarında çok sınırlı sayıda anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin en yüksek ortalamayla destekledikleri "Avrupa'nın demokrasi, aydınlanma ve ilerlemenin beşiği olduğu"na ilişkin B şıkkı ile öğrencilerin sosyal statüleri ve dini önemli bulmaları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Sadece siyasal ilgisi yüksek olanlar bu görüşü biraz daha çok desteklemiştir.

Avrupa'ya olumsuz gözlükle bakan C ve E şıklarıyla düşük sosyoekonomik statü arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Avrupa'yı sömürücü olarak niteleyen C şıkkı ise, dini önemli bulan ve siyasal ilgisi olan öğrencilerce daha çok desteklenmiştir.

Birleşik değişkenlerden olumlu Avrupa kavramı (*OLAVKBD*) ile sözlü anlatım ve iletişimle ders verme (*S.4-F*) arasında $r=0,15$ düzeyinde anlamlı ama yüksek olmayan bir korelasyon bulunmuştur.

Demokrasiden Neyi Anlıyorlar?

Günümüzde demokrasi bir bakıma alternatif yönetim seçenekleri içinde zaferini ilan etmiş bulunmaktadır. Demokrasi tüm dünya ülkelerinde uygulanır hale gelmese de diğer rejimler uluslararası camiada demokrasi karşısında savunulamaz duruma düşmüştür. Buna karşılık ulus-devletler pratiğine paralel olarak gelişen temsili demokrasi, yerleşik demokrasilere

sahip ülkelerin halklarını doyurmamaktadır. Bu nedenle demokrasi son yıllarda yeniden siyasal bilimlerin yazının en çok konuşulan konularından biri haline gelmiştir. Katılımcı pratiklerle demokrasinin kalitesinin geliştirilmesi konusunda yeni arayışlar içine girilmiştir.

Avrupa Gençlik ve Tarih Araştırması'nda (S.47), *demokrasi kavramına* ayrılmıştır. Öğretmen yanıtlarından bu konunun derslerde işlendiği anlaşılmaktadır. Öğretmen yanıtlarında derslerde bu konuya verilen önemin ortalaması 3,61 çıkmıştır. Öğrencilere dokuz seçenek verilmiştir. Ne yazık ki bunlar arasında en güncel demokrasi konusu olan katılımcılık üzerine ayrı bir şık bulunmamaktadır. (S.47) nin *A şık*ında her ders kitabında yer alan klasikleşmiş "*demokrasi, halkın, halk için halk tarafından yönetilmesidir*" tanımına yer verilmiştir. Beklenileceği üzere (S.47) nin şıkları içinde en yüksek desteği bu şık görmüştür. Yanıtların genel ortalama değeri 3,71 olarak bulunmuştur. Bu değer yüksek olmakla birlikte bu kadar yerleşik bir tanımın 4,00'ün üstünde değerler almamış olması da düşündürücüdür. Geleneksel demokrasi konusunda başlayan tartışmaların bu konuda etkili olduğu düşünülebilir. Türkiye 4,21 ortalama ile gençleri bu görüşe en yüksek oranda katılan ülke olmuştur. 4,00 üstünde ortalaması olan diğer ülkeler Norveç, Yunanistan ve İtalya'dır. Slovenya'nın yanıtlarında ortalama 2,97'ye kadar düşmektedir. Bundan sonra gelen düşük değerler, Rusya'da (3,34) ve İngiltere/Galler'dedir (3,36).

Bu sorunun *B şık*ında *demokrasi Antik Yunan'dan kalan en değerli mirastır* nitelemesine yer verilmiştir. Avrupa gençlerinin bu görüşe ilişkin yanıtlarının genel ortalaması 2,97'dir. Bu konuda destekten çok bir şüphe belirtilmiştir. Bu görüşe en çok destek veren ülke Yunanistan (3,82), en az destek veren ise Türkiye (2,48) olmuştur.

Aynı sorunun *C şık*ında *demokrasinin "çağlar boyunca uzun bir deneme yanılma sürecinin sonucu olduğu"* görüşü öğrencilere verilmiştir. Bu görüşü gençler belli düzeyde desteklemişlerdir. Genel ortalama 3,30 çıkmıştır. Bu görüşe yüksek destek veren ülkeler, Belçika, İtalya, Bulgaristan ve Danimarka'dır. 3.00'ün altındaki ortalama değere sahip ülkeler ise Finlandiya ve Filistin olmuştur.

(S.47) nin *D şık*ında demokrasinin yanlış işlemekte olmasına ilişkin olarak demokrasinin "*bazı parti liderlerinin seçimlerde onaylanmasının ötesinde bir şey*" olmadığı görüşü dile getirilmiştir. Gençler bu görüşü oldukça açık bir biçimde yadsımışlardır. Yanıtların genel ortalaması 2,70 olarak hesaplanmıştır. Bu görüşü 3,10 ortalamanın üzerindeki değerlerle ciddi olarak destekleyenler Bulgaristan (3,66) ve Rusya (3,20) gibi demokrasi deneyi çok yeni ülkeler olmuştur. Bu görüşe en çok karşı çıkan

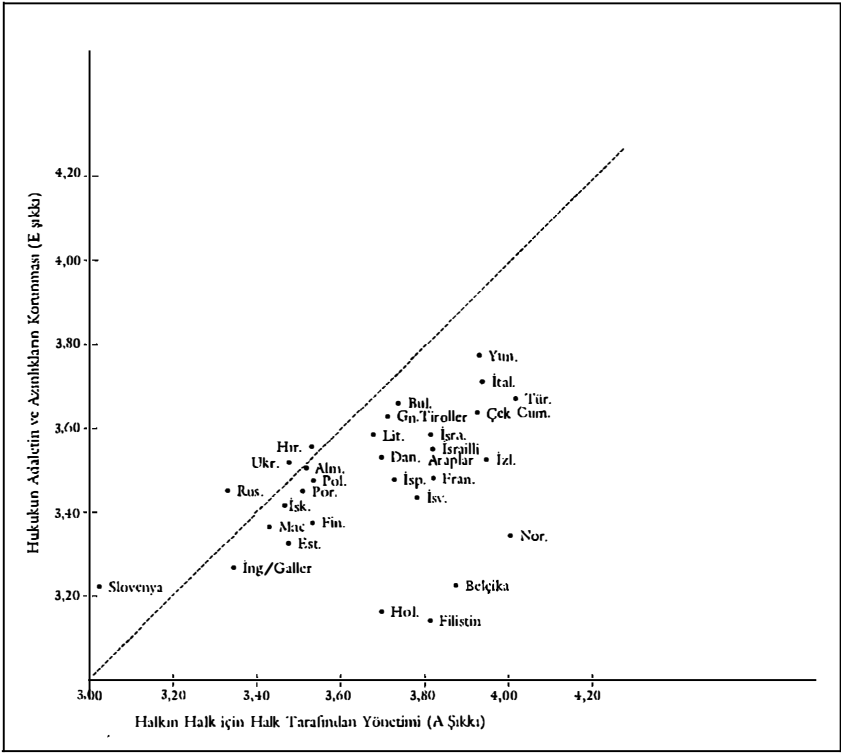
dört ülke ise Yunanistan (2,25), Çek Cumhuriyeti (2,30), Macaristan (2,34) ve İtalya (2,38) dir.

(S.47) nin *E şikkının* güncel demokrasi tartışmaları açısından özel önemi vardır. Bu şıkta demokrasinin “*hukukun ve adaletin hakimiyeti ve azınlıkların korunması*” olduğu görüşüne yer verilmiştir. A şikkında tanımlanan demokrasinin pratikte bir çoğunluk egemenliğine dönüşebilmesinin sakıncaları görüldüğünden son yıllarda azınlıkları koruyucu, farklılıklara olanak sağlayıcı bir demokrasi anlayışı gelişmiştir. E şikkı bu düşünceye gönderme yapmaktadır. Avrupa gençleri bu görüşü benimsemişlerdir. Genel ortalama değer 3,49 bulunmuştur. (S.47) de A şikkından sonra ikinci en yüksek destek gören bu şıktır. Bu görüşe en yüksek destek veren ülkeler Yunanistan (3,78), İtalya (3,70) ve Türkiye (3,67) olmuştur. En düşük destek veren ülkeler ise Filistin (3,13), Slovenya (3,20), Belçika (3,23) ve İngiltere /Galler (3,28) dir.

A ve E şikkına verilen yanıtları karşılaştırmak için Şekil.(6.9) çizilmiştir. Şekle ilk bakışta görülmektedir ki, demokrasiyi halkın idaresi olarak tanımlayan A şikkı ile azınlık görüşlerinin korunması olarak gören E şikkı, gençlik tarafından birbirlerinin karşıtı olarak değil tamamlayıcısı olarak ele alınmaktadır. Genel olarak şıklardan birinde yüksek bir değeri bulunan bir ülke diğesinde de yüksek değere sahip olmaktadır. A ve E şıkları arasında doğrusal olmayan bir ilişkinin varlığı görülmektedir. Şekil.(6.9) da iki grup ülkenin özel bir konumu olduğu gözlenmektedir. Bunlardan birinci grupta olanlar, 45 derece doğrusunun kuzeyinde yer alan Slovenya, Rusya, Ukrayna ve Hırvatistan’dır. Bu ülkeler E şikkına A şikkından daha çok destek vermişlerdir. İkinci grubu ise Hollanda, Filistin, Belçika ve Norveç oluşturmaktadır. E değerlerine oranla daha yüksek A değerlerine sahiptirler.

(S.47) nin *F şikkında demokrasinin refah devletini de içermesine* vurgu yapılmıştır. 1980’li yıllardan sonra dünyada yaşanan yeniden yapılanma sürecinin en çok tartışılan konularından biri olan bu sorun hakkında öğrencilerin görüşü sorulmuştur. Bu, Avrupa gençlerinin üçüncü sırada destekledikleri bir görüş olmuştur. Genel ortalama değer 3,37’dir. Bazı ülke ortalamaları 3,00’e çok yakındır. Almanya, Fransa, Finlandiya hatta Slovenya ve Çek Cumhuriyeti bir kararsızlık göstermektedir. Bu konuda en yüksek destekler Bulgaristan (3,89), Litvanya (3,76), Ukrayna (3,76) gibi eski sosyalist blok ülkelerinden gelmektedir. Bu blok dışındaki ülkelere en yüksek destek İtalya’da (3,69) görülmektedir. Türkiye değeri (3,31) bulunmuştur. Ama bu sorunun Türkçe’de sorulma biçimi açık olmadığından bu yanıt üzerinde yorum yapmak zordur.

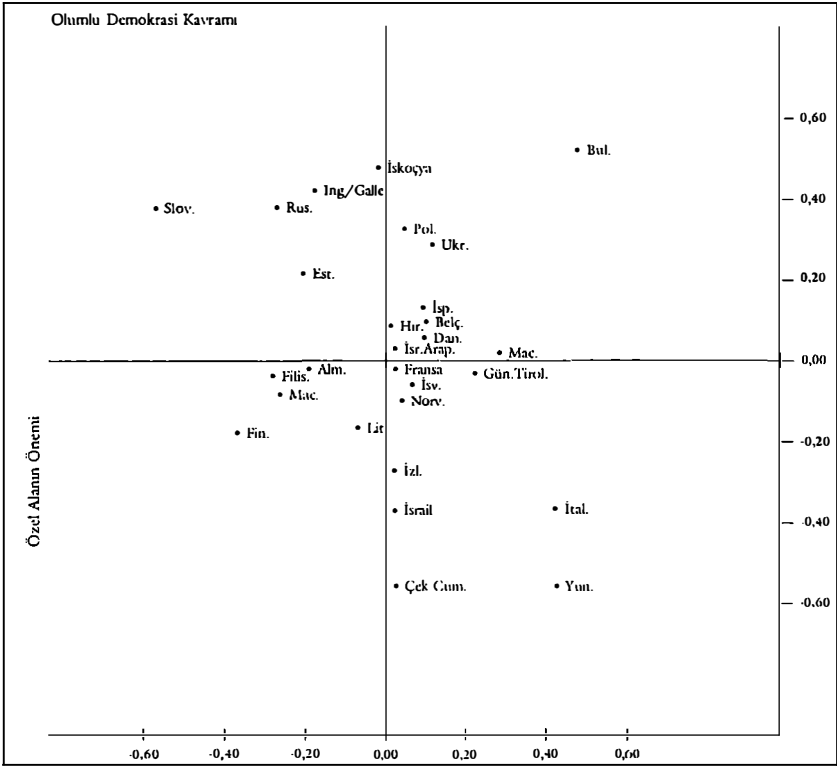
Bu sorunun *G şikkında demokrasinin kriz dönemlerine uygun olmayan, güçsüz bir yönetim sistemi olduğu* görüşü dile getirilmiştir. Bu görüşü



Şekil 6.9: Demokrasinin Tanımında Ülkeler Arası Farklılaşmalar.

Avrupa gençliği benimsememektedir. Genel ortalama 2,63 bulunmuştur. Bu görüşe en kuvvetle karşı çıkan ülkeler Yunanistan, Çek Cumhuriyeti, İsrail ve Türkiye'dir (2,34). Aynı sorunun *H şıkta*nda demokrasinin "tarihte daima zengin ve güçlü'nün kazanmış olduğu gerçeğini gizleyen bir bahane olduğu" savı gençlerin görüşüne sunulmuştur. Bu görüş de gençlerden destek görmemiştir. Yanıtların genel ortalaması 2,80 olarak bulunmuştur. Bu görüşe 3,00 üstündeki ortalamalarla sınırlı ölçüde destek Portekiz, İskoçya ve İngiltere/Galler'den gelmiştir. Buna en yoğun karşı çıkış bir önceki şıkta olduğu gibi Yunanistan, Çek Cumhuriyeti, İsrail ve Türkiye (2,55) den gelmiş ve bunlara İtalya eklenmiştir.

(S.47) nin *sonuncu I şıkta*nda demokrasi "kadınlar ve erkekler her durumda eşit haklara sahip olana dek gerçekleşmiş" sayılmaz görüşü bulunmaktadır. Bu görüşü Avrupa gençliği 3,47 ortalamayla desteklemiştir. Bu görüşe katılmayan tek ülke 2,80 ortalamayla Çek Cumhuriyeti'nin gençleridir. Türkiye değeri 3,40'la genel ortalamaya çok yakındır.



Şekil 6.10: Demokrasiye Olumlu ve Eleştirel Bakış Açılarının Uluslararası Farklılaşması.

(S.47) nin şıklarına verilen yanıtlara uygulanan bir faktör analizi sonucunda iki birleşik değişken elde edilmiştir. Bu değişkenler döndürülerek birbirlerine ortogonal konuma sokulmuştur. Bunlardan birincisi, A, D, G ve H şıklarının faktör yükleriyle katılmasıyla oluşturulan, “*eleştirel demokrasi kavramı*” (ELDEKBD) birleşik değişkenidir. Bu birleşik değişkenin genel ortalaması 2,71 olarak hesaplanmıştır. İkincisi, A, B, C, E, F ve İ şıklarının faktör yükleriyle katılmasıyla elde edilmiştir. Bunu “*olumlu demokrasi kavramı*” (OLDEKBD) birleşik değişkeni olarak adlandırma yoluna gidilmiştir. Bu birleşik değişkene ilişkin genel ortalama değeri 3,39 olarak hesaplanmıştır. Bu iki birleşik değişken toplam varyansın yüzde 41,3’ünü açıklamaktadır.

Bu iki birleşik değişkene ilişkin yanıtların ülkeler arasında farklılaşmasını göstermek üzere Şekil.(6.10) hazırlanmıştır. Şekil.(6.10) a bakınca hemen görülmektedir ki, ülkelerin dağılımı kuzeybatı ile güneydoğu arasında uzanan köşegen üzerinde yoğunlaşmamıştır. Yani öğrenciler de-

makrasinin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin soruları birbiriyle ilişkilendirerek yanıtlamaktan çok bağımsız olarak ayrı ayrı yanıtlamışlardır. Demokrasinin olumlu özelliklerine vurgu yapan ülkeler Bulgaristan, İtalya, Yunanistan ve Portekiz olurken, Slovenya ile Finlandiya bu özellikleri en az vurgulayan ülkeler olmuştur. Buna karşılık demokrasinin eleştirel yönünü en çok vurgulayan ülkeler; Slovenya, Rusya, İngiltere/Galler, İskoçya ve Bulgaristan'dır. Demokrasinin eleştirel yönüne en az değinen ülkeler ise Çek Cumhuriyeti ve Yunanistan olmuştur. Şekil.(6.10) da üç ülkenin konumları özellikle dikkati çekmektedir. Yunanistan ve Slovenya tam çelişik konumdadır. Buna karşılık olumlu demokrasi kavramı açısından Slovenya ile Bulgaristan karşıt durumdadır. Benzer şekilde eleştirel demokrasi kavramı bakımından Bulgaristan ve Yunanistan'ın konumları karşıttır. Şekil.(6.10) da Bulgaristan'ın çelişgi konumunda bir ülke yoktur. Çelişik konuma en yakın ülkeler Finlandiya ve Türkiye'dir.

Kavramlar Arası İlişkiler Üzerine Gözlemler

Bu bölümde ele alınan ulus, Avrupa ve demokrasi kavramları konusunda geliştirilen birleşik değişkenlerin her kavram için olumlu ve eleştirel olmak üzere ikili olduğunu gördük. Bu değişkenler arasında yapılan korelasyon analizleri her üç kavrama ilişkin olumlu birleşik değişkenlerin kendi aralarında, olumsuz birleşik değişkenlerin de kendi aralarında anlamlı pozitif ilişkilere sahip olduğunu göstermiştir.¹⁵ “*Olumlu demokrasi kavramı*” (OLDEKBD) ile “*Geleneksel, Yerleşik Ulus Kavramı*” (GEULKBD) ve “*Olumlu Avrupa Kavramı*” (OLAVKBD) arasında sırasıyla $r = 0,37$ ve $r = 0,32$ düzeyinde bir ilişki saptanmıştır. “*Eleştirel demokrasi kavramı*” (ELDEKBD) ile “*kriz içinde ulus kavramı*” (KIRULKBD) ve “*Eleştirel Avrupa Kavramı*” (ELAVKBD) arasında sırasıyla $r = 0,19$ ve $r = 0,29$ düzeylerinde bir ilişki bulunmuştur.

6.5. ÖĞRENCİLERİN TARİH BİLGİSİ ONLARIN TARİH BİLİNCİ ÜZERİNE NE TÜR İPUÇLARI VERİYOR?

İnsanın bilinci yaşamı boyunca oluşur, dolayısıyla da dönüşür ve gelişir. Bu süreç içinde belli bir kesit aldığımızda tarih bilgisi bize o andaki tarih bilinci hakkında bir bilgi verir. Ama yeni bilgiler, yeni yaşam deneyleri bu tarih bilincini dönüştürecektir. Böyle olunca tarih bilgisi hem tarih bilincinin bir girdisi olmakta hem de onun belli bir andaki betimlemesi için ipuçları vermektedir.

Böyle bir bakış açısıyla bu bölümde önce kronoloji bilgisini ele aldık.

Genel kronoloji bilgisi birleşik değişkenini 0,72 bulduk. Eğer bunu ters-ten okursak öğrenciler iki olguyu ya da nesneyi zaman sırasına sokarken yüzde 38 hata yapmaktadır. Bu küçümsenmeyecek bir hata payıdır. Tabii ki yanlış bir bilgiye dayanarak tutarlı ve özneller arası geçerliliği olan bir tarih bilinci kurulamaz.

Kuşkusuz tarih bilincine ilişkin ipuçları vermek bakımından olgular düzeyindeki bilgi saptamasından çok dönemlere ilişkin çağrışımlar ve kavramlar düzeyinde yaptığımız saptamalar önemlidir. Çünkü bu düzeylerdeki bilgilerin değerler ve ideolojik yönelimlerle birlikte yoğrulması söz konusu olmaktadır. Burada ele aldığımız konuların bulgularını yeniden özetlemeye gerek yok. Ama hemen hemen tüm konularda ortaya çıkan ortak bir eğilim üzerinde durmakta yarar var. Tüm kavramlara ve dönemlere verilen yanıtlara uygulanan faktör analizi sonucunda hep ikili eğilimler ortaya çıkmıştır. Bu eğilimlerin bir yönü ele alınan kavramın olumlu özellikleri üzerinde durmakta, ikinci yönü ise olumsuz yönünü ya da eleştirel bakış açısını yansıtmaktadır. Bu ikili eğilimin olumlu yönü üzerinde genellikle yüksek bir destek bulunmakta, karşıt yönde ise kararsıza yakın bir tutum görülmektedir. Bu ilginç bir durumdur. Avrupa gençliği olumluyu benimsemekte ama eleştirel konumunu tamamiyle yitirmek istemektedir. Tarih bilinci onu böyle bir yoruma hazır olma noktasına getirmiştir. Ayrıca Sömürgeler Dönemi'nin değerlendirilmesi örneğinde olduğu gibi eleştiri üzerinde yüksek bir görüş birliği sağlanabilmektedir.

YEDİNCİ BÖLÜM

TARİH BİLİNCİNİN GİRDİSİ OLARAK GENÇLİĞİN DEĞERLERİ VE İDEOLOJİK YÖNELİMLERİ

7.1. GİRİŞ

Tarih bilincinin modernite döneminde yaşanmakta olan günü algılama, geçmişi yorumlama ve geleceğe yönelmede bir bütünlük ve bir ilişki oluşturma olarak anlaşılması halinde, bir kişinin tarih bilincine sahip olmasından beklenen işlev o kişinin gelecekteki eylemlerini etkilemesidir. Bu nedenle de geleceğin eylemini yönlendirmeye dönük tarih bilinci kurusu değerler ve ideolojik seçmelerle yüklü olmak durumundadır.

Tarih bilincine böyle yaklaşıldığında, gençliğin tarih bilincini analiz edebilmek için onun yalnızca tarih bilgisini bilmek yeterli değildir. Aynı zamanda gençlerin değerlerinin ve ideolojik yönelimlerinin de neler olduğunda bilmek gerekir. Tarih bilgisinin belli bir anlatı ya da söylem oluşturacak biçime dönüşmesi değerlerle yoğrulması halinde olanaklıdır. Bu nedenle bu kitabın yedinci bölümü öğrencilerin değerlerine ve ideolojik yönelimlerine ayrılmıştır.

Bu amaçla, *Avrupa Gençlik ve Tarih Araştırması*'nın yaşam değerlerine ilişkin Otuz Birinci (S.31), zenginliğin nedenlerine ilişkin Otuz Dokuzuncu (S.39), göçmenlerin sivil haklarına ilişkin Kırk Dördüncü (S.44) ve önemli siyasal konularda oylarının ne yönde olduğunu soran Kırk Sekizinci (S.48) soruları bu bölümde değerlendirilecektir.

7.2. GENÇLİĞİN YAŞAM DEĞERLERİ ÜZERİNE

Gençliğin gelecekteki eylemleri kendi yaşam kalitelerini yükseltmeye yönelecektir. Bu nedenle tarih bilincinin en derin planında gençlerin ya-

şama ilişkin değerlerinin bulunduğu söylenebilir. Uygulanan soru kağıdındaki (S.31) de, öğrencilerden 15 şıkkın her birinin kendilerine göre ne kadar önemli olduğunu beşli Likert ölçeğine göre sıralamaları istenmiştir.

Bu 15 şıktaki sorular gruplanarak dört ölçek altında toplanabilmektedir. *Birinci ölçek özel alanın önemine ilişkindir.* (S.31) in ilk üç şıkkı; A) aile, B) arkadaşlar, C) hobiler ve kişisel ilgilerdir. Bu şıklar doğrudan bireyin özel alanına ilişkindir ve birinci ölçeği oluşturmuştur. Gençlerin yanıtlarının genel ortalamaları olarak A şıkkında 4,68, B şıkkında 4,49 ve C şıkkında 4,11 gibi yüksek değerler bulunmuştur. A, B ve C şıklarına verilen yanıtların ortalamasından oluşan *“özel alanın önemi ölçeği birleşik değişkenine”* (ÖAÖBD) ilişkin ortalama değer 4,43 olarak hesaplanmıştır.¹

Bu birleşik değişkenin standart sapması çok küçüktür. Ülkeler bu ortalama çevresinde dağılmıştır. Özel alana en yüksek önem veren iki ülke Almanya (4,69) ve İskoçya (4,56) olmuştur. En düşük değerler de Fransa (4,20), Bulgaristan (4,21) ve Ukrayna’da (4,23) görülmektedir. Türkiye’nin değeri 4,33 ile ortalamadan azdır. Bu azlığın nedeni birleşik değişkenin alt öğelerine inildiğinde ortaya çıkmaktadır. Aileye verilen önemde Türkiye’den gelen yanıtlar 4,84’le en yüksek değeri almıştır. Buna karşılık hobilerde ve kişisel ilgilerde Türkiye ortalaması, 3,72’yle en düşük ikinci değerdir. Bu sonuncu etki Türkiye ortalamasını düşürmüştür.

(S.31) in ikinci ölçeği gençlerin D) ülkesine, E) etnik grubuna/ulusuna ve G) dinine verdiği önemin ortalaması olarak oluşturulan *“topluma/etnisiteye yönelimin önemi birleşik değişkeni”*dir (TEYÖBD). Gençlerin bu toplumsal olgulara verdikleri öneme ilişkin yanıtların genel ortalaması ülkede 3,84, etnik grup ya da ulusta 3,48, dinde 3,16 olmuştur. Bu üç yanıtın ortalaması olan TEYÖBD ölçeğinde genel ortalama 3,51 olarak hesaplanmıştır.²

Bu birleşik değişken ülkeler arasında geniş bir aralıkta dağılmaktadır. En yüksek oranda destek Balkanlarda ve Ortadoğu ülkelerinde görülmektedir. 3.00’in altındaki ortalamalarla bu birleşik değişkeni önemli bulmayan ülkeler Fransa (2,64), Çek Cumhuriyeti (2,89) ve Belçika (2,97) dir. En yüksek değer 4,48 ortalamayla Türkiye’dedir. E şıkkı Türkiye soru kağıdına konulamamıştır. Bu nedenle Türkiye değeri D ve G şıklarının orta-

1 Bu değişkenin genel α değeri 0,53’dür. Tutarlılığı düşüktür. Yalnız A ve B şıklarını hesaba katan bir birleşik değişkende de genel α değeri aynı düzeyde kalmaktadır. Litvanya, Macaristan, Çek Cumhuriyeti, Türkiye, İtalya ve Fransa’da ülkelerin α değerleri 0,45’in altındadır. Tutarlılığı düşüktür. Ama Hamburg grubunun yaptığı faktör analizinde bu üç şık benzer faktör yükleriyle bir birleşik değişken oluşturmuşlardır.

2 Bu değişkenin genel α değeri 0,67’dir. Tutarlılığı genel düzeyde iyidir. Tek tek ulusların α değerleri Çek Cumhuriyeti dışında 0,53’ün üstündedir.

lamasıdır. Türkiye'nin ÷lkeye verilen önem ortalama değeri 4,59, dine verilen önem ortalama değeri 4,37'dir. Her ikisi de araştırma kapsamındaki tüm ÷lkeler arasında en yüksek değerlerdir.

Bu soruya verilen yanıtlardan oluşturulan üçüncü ölçek, K) ne pahasına olursa olsun barış, L) ÷lkemin yoksul insanlarıyla dayanışma, M) Üçüncü Dünya yoksullarıyla dayanışma, N) gelişme ve sosyal güvenlik, O) çevre korumaya verilen önemden oluşturulan "*dayanışmanın önemi birleşik değişkeni*"dir (DAÖBD). Gençlerin yanıtlarının genel ortalama değerleri K şıkkında 4,20, L şıkkında 3,96, M şıkkında 3,72, N şıkkında 3,99, O şıkkında 4,39 bulunmuştur. Bu şıklara verilen yanıtların ortalaması olan DAÖBD'nin genel ortalaması 4,05 olarak hesaplanmıştır.³

Bu birleşik değişkenin standart sapması da küçüktür, bu nedenle (TÖYBD) ye göre daha sınırlı bir aralıkta dağılmıştır. 4,30'un üstünde ortalama değere sahip ÷lkeler Yunanistan (4,46), Portekiz (4,42), İspanya (4,41) ve Türkiye (4,30) dir. Dayanışmanın önemine ilişkin bu yükseklikte Akdeniz kültürünün etkisi olduğu söylenebilir. En düşük değerler İsrail (3,47), Çek Cumhuriyeti (3,67), Estonya (3,68) ve İngiltere/Galler (3,72) dedir.

(S.31) den oluşturulan dördüncü ölçek, İ) demokrasi ve J) herkes için düşünce özgürlüğüne verilen önemin oluşturduğu "*serbestliğin önemi birleşik değişkeni*"dir (SEÖBD). Gençlerin yanıtlarının genel ortalama değeri demokraside 3,46, düşünce özgürlüğünde 4,27'dir. SEÖBD birleşik değişkeninde ortalama değer 3,87 olarak hesaplanmıştır.⁴ En yüksek değerler Filistin dışında Ortadoğu'da ve Güney Tiroller, Almanya ve Belçika'da gör÷lmektedir. En düşük değerler Estonya, Ukrayna ve İngiltere/Galler'dedir. Türkiye'nin değeri 4,17'dir. İkinci en yüksek değerdir.

(S.31) in iki şıkkı bu dört ölçek içinde bulunmamaktadır. Bunlardan F şıkkında *paranın ve kendisi için zenginliğin önemi* sorulmuştur. Bunun genel ortalaması 3,56 çıkmıştır. Bu, gençliğin 12. sırada önem verdiği bir husustur. Ama açıkça önemli bulunmaktadır. Bu görüşe en yüksek destek 4,35 ortalamayla İspanya'dan gelmiştir, bunu 4,03 ortalamayla Almanya izlemektedir. En düşük destek ise 2,77 ortalamayla Fransa'dan gelmiştir. Onu 3,10 ortalamayla Türkiye izlemektedir. Çek Cumhuriyeti'nin değeri 3,11'dir.

Diğeri H şıkkıdır. Bunda ise *Avrupa işbirliğinin önemi* sorulmuştur.

3 Bu değişkenin genel ∞ değeri 0,77'dir. Tutarlılığı genel düzeyde iyidir. Tek tek ulusların değerleri 0,60'ın üstündedir.

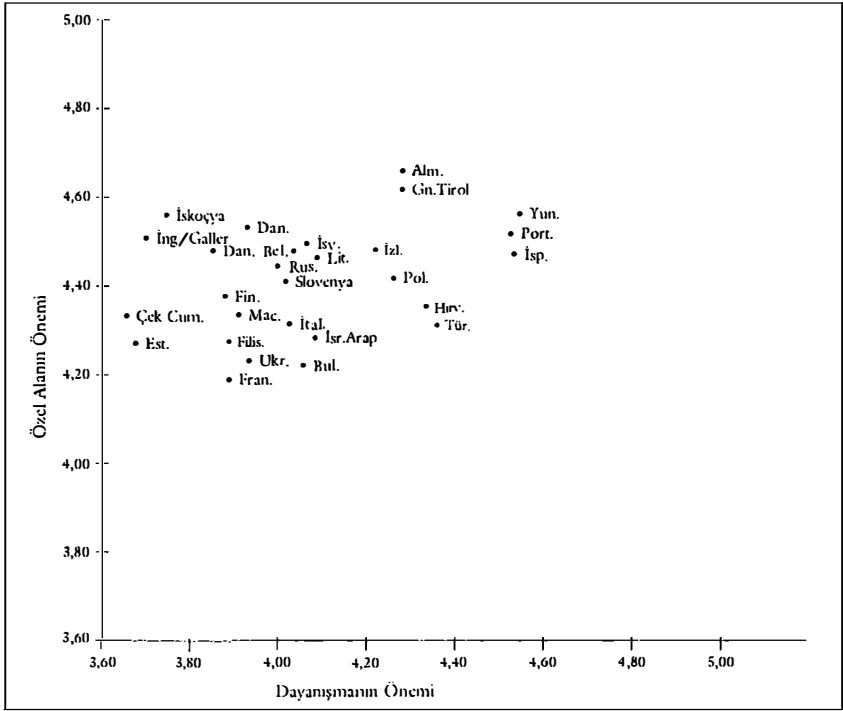
4 Bu değişkenin genel ∞ değeri 0,61'dir. Tutarlılığı genel düzeyde iyidir. İki ÷lke (Finlandiya ve İspanya) dışında ulusların ∞ değerleri 0,49'un üstündedir.

Bu şıkka verilen yanıtların genel ortalaması 3,13'tür. H şıkkı gençliğin en düşük destek verdiği değerdir. Bu konuda adeta kararsızdılar. Bir çok ülkenin ortalama değerleri 3,00'ün altında kalmıştır. İsraili Arapların ve Filistinliler'in bağlamında bu konu anlamlı olmadığı için verilen çok düşük değerler bir tarafa bırakılırsa, Fransa (2,42), Çek Cumhuriyeti (2,78), İngiltere/Galler (2,81) ve Danimarka (2,82) bunu bir değer olarak görmemektedir. Yüksek değerler genellikle Avrupa Birliği'ne girmek isteyen ülkelerden gelmiştir. Türkiye'nin bu konuda ısrarlı olmasına karşın Türkiye gençlerinin yanıtlarının ortalaması 2,99'da kalmıştır.

Bu birleşik değişkenlerden tarih bilincinin oluşmasında merkezi bir önemi bulunan üçü üzerinde biraz daha ayrıntılı olarak durmakta yarar vardır. Bunlardan özel alanın ve dayanışmanın önemi ilk bakışta iki karşıt yönelim olarak görülebilir. Ama günümüzün toplumlarının örgütlenmesinde özel alan ve kamusal alan ayrımı kurumsallaşmış olduğu için iki değişkene de verilebilecek yüksek değerlerin yaşam kalitesine aynı zamanda katkı yapacağı düşünülebilir. Bu ilişkiyi izlemek ve ülkeler arası farklılaşmasını görmek için Şekil.(7.1) hazırlanmıştır.

Her iki birleşik değişkenin de standart sapmaları küçük olduğundan Şekil.(7.1) de ortalama değer çevresinde bir yoğunlaşma bulunmaktadır. Gençlerin her iki birleşik değişkeni birden yaşam kalitesinin olumlu ögesi olarak gördükleri açıktır. Ama Şekil.(7.1) de bu genel saptamanın yanı sıra bazı ülkelerin görece bazı sapmalar gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Bunlardan Yunanistan, Portekiz ve İspanya özel bir grup oluşturmaktadır. Bunlar dayanışma birleşik değişkenine en yüksek puan veren ülkelerdir. Dayanışmaya verilen önem ile özel alana verilen önem hemen hemen eşit hale gelmektedir. Hırvatistan ve Türkiye de her iki değişkene aynı ağırlıkta ama ilk üçlü gruba göre daha düşük derecede önem vermektedir. Şekil.(7.1) de göze çarpan bir başka ikili grup Almanya ve Güney Tiroler'dir. Bu ülkelerde her iki değişkende de ortalamanın üstünde değerler görülmesine karşın özel alana verilen önem baskındır. İsrail dayanışmaya ortalamanın çok altında bir değer vermesiyle tek başına diğer ülkelerden ayrılmaktadır. İsrail'in dışında dayanışmaya düşük değer veren ülkeler İskoçya, İngiltere/Galler ile Çek Cumhuriyeti ve Estonya'dır. Bunlardan ilk ikisi özel alanın önemi konusunda ortalamanın üstünde, son ikisi ise ortalamanın altında değerlere sahiptir.

Dayanışmanın önemi birleşik değişkeninin yüksek değerler almasının ne ölçüde topluma/etnisiteye yönelim değişkeninden etkilendiğini bulmak için Şekil.(7.2) hazırlanmıştır. Şekil.(7.2) nin en önemli bulgularından biri dayanışmayı önemli bulmanın etnisiteyi önemli bulmakla mutlaka paralel gitmeyiştir. Etnisiteye verilen önemin 3,00 civarında ya da al-

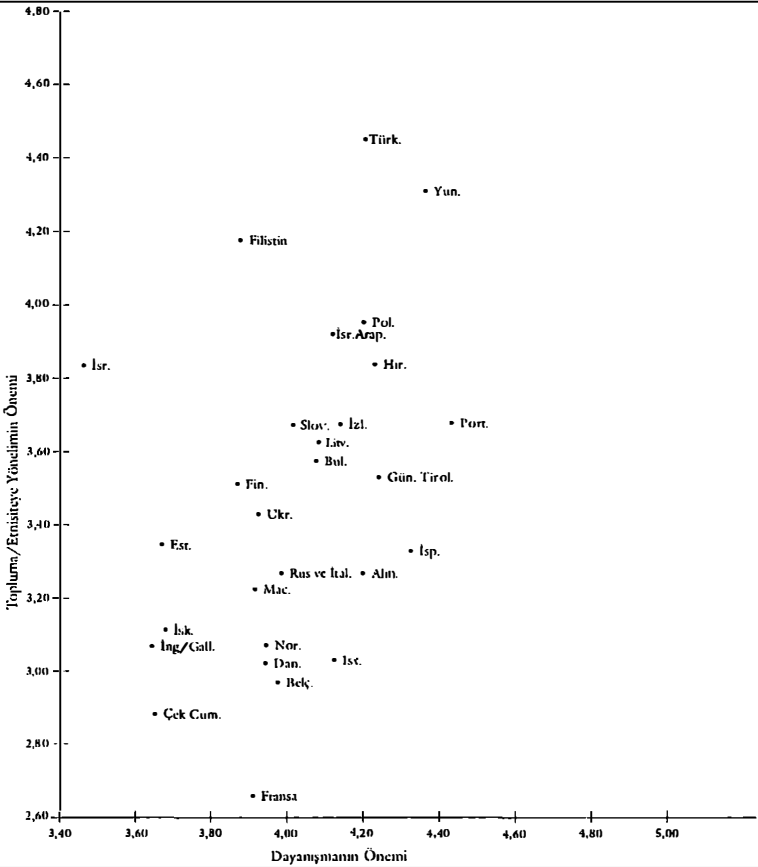


Şekil. 7.1: Yaşam Değeri Olarak Özel Alanın Önemi ve Dayanışmanın Öneminin Uluslararası Farklılaşması.

tında olduğu durumlarda dayanışmaya 4,00 civarında önem verilmektedir. Bu ülkeler genellikle Kuzey ve Batı Avrupa ülkeleridir. Ama Akdeniz'e inildikçe dayanışmaya verilen önem büyük ölçüde etnisiteye verilen önemle paralel gitmeye başlamaktadır. Şekil.(7.2) de böyle bir grup ülke olarak Türkiye, Yunanistan ve Filistin ön plana çıkmaktadır. Bunlara bir ölçüde Polonya, Hırvatistan ve İsraili Araplar eklenebilir.

7.3. GENÇLİĞİN ZENGİNLİĞİ YORUMLAMASI ÜZERİNE

Tarih boyunca insanlar arasındaki eşitsizlik toplumda sınıfların ortaya çıkmasından beri sürekli yaşanmakta olan bir olgudur. Zenginlik ve fakirlik topluma ilişkin ideolojik söylemlerde sürekli olarak merkezi bir önem taşımıştır. Bu nedenle gençlerin ideolojik yönelimlerinin çözümlemesini yaparken zenginliği nasıl yorumladıklarını bilmenin özel bir önemi vardır. Bunun için gençlere *Otuz Dokuzuncu Soruda* (S.39) “ülkenizde bazı insanlar zengin, diğerleri yoksuldur. Neden bazı insanlar diğerlerinden daha zengindir” sorusu sorulmuştur.



Şekil. 7.2: Dayanışma ile Topluma/Etnisiteye Verilen Önemin İlişkisi.

Gençlere altı seçenek verilmiştir. S. 39'un A şıkında şanslı oldukları için görüşü dile getirilmiştir. Bu soruya verilen yanıtların genel ortalaması 2,96 bulunmuştur. Avrupa gençliği bu konuda kararsız bir tutum izlemektedir. Bu görüşü en kuvvetle reddeden ülke 2,50 ortalamayla Türkiye'dir. Türkiye'yi, İzlanda, İsrailli Araplar, Güney Tiroller ve Filistin izlemektedir. En yüksek destek 3,56 ortalamayla Yunanistan'dan gelmiştir.

Aynı sorunun B şıkında "çok fazla çalışmaları için" düşüncesi öğrencilerin iddiasına açılmıştır. Buna verilen yanıtların genel ortalaması 3,45'tir. Gençler bu düşüncüyü önemli ölçüde desteklemektedir. Bu düşüncüyü açıkça reddeden ülke 3,26 ortalamayla Bulgaristan'dır. 3,00 civarındaki değerlerle bu konuda kararsız olan ülkeler, Rusya, Macaristan, Çek Cumhuriyeti ve Türkiye'dir. Kuzey ve Batı Avrupa ülkeleri 3,90 ortalamalarıyla bu görüşe

destek vermişlerdir. Protestan ahlakını yansıtan bu görüşün protestanlığın yaygın olduğu bu ülkelerde desteklenmesi beklenen bir sonuçtur.

(S.39) un *C şikkında dile getirilen “zenginliği ve parayı mirasla edindikleri”* görüşü gençler arasında en yüksek desteği bulmuştur. Genel ortalamaya 3,61 çıkmıştır. Bu görüşe en çok katılan ülkeler Yunanistan (4,17) ve Portekiz (4,06) dir. En düşük değer 3,02 ortalamayla Rus gençlerinden gelmiştir. Bu bile ancak kararsız bir konuma karşılık gelmektedir. Diğer ülkeler ortalamaya yakın değerler göstermektedir. Türkiye’nin değeri 3,33’tür.

Aynı sorunun *D şikkında insanlar tarafından zenginliğin” bencil ve ahlaksız oldukları için” edinildiği* düşüncesi gençlerin görüşüne açılmıştır. Bu görüş zenginliğin olumsuz yönüne vurgu yapmaktadır. Gençler bu görüşü reddetmemişler belli bir düzeyin üstünde desteklemişlerdir. Yanıtların genel ortalaması 3,27 olmuştur. Türkiye değeri (3,21) ortalamaya çok yakındır. Gençliği bu görüşü en çok destekleyen ülkeler Bulgaristan, Litvanya, Yunanistan, Güney Tiroller ve Portekiz’dir. En az destekleyenler İsraili Araplar, İsrail ve İzlanda gençliği olmuştur.

Bu sorunun *E şikkında “adaletsiz ekonomik sistemden yararlandıkları için” zengin olmuşlardır* görüşüne yer verilmiştir. Bu öğrencilerin üçüncü yüksek puan verdikleri açıklamadır. Yanıtların genel ortalama değeri 3,51 bulunmuştur. Olumsuzluğu kişilere değil sisteme yükleyen bu yorum en yüksek desteği eski sosyalist blok ülkeleriyle Yunanistan’dan ve Türkiye’den (3,83) görmüştür. Kuzey ve Batı Avrupa ülkeleri ortalamasının oldukça altında değerler vermiştir. İsrail’in 3,01’le diğer ülkelere göre çok düşük bir ortalaması vardır. Bu konuda kararsız bir durum sergilemiştir.

(S.39) un *F şikkında ise “bazı yenilikler getirdikleri ve/veya riski göze aldıkları için” zengin oldukları* açıklaması yapılmıştır. Shumpeterci bu açıklamayı gençler ikinci yüksek puanı vererek desteklemişlerdir. Yanıtların genel ortalaması 3,52 olmuştur. Ülkelerin yanıtlarının dağılımı 3,30 ile 3,75 arasında kalmıştır. Bunun dışında kalanlar düşük destek veren İspanya (3,15) ve İtalya (3,18) ile yüksek destek veren Finlandiya (4,03) olmuştur.

Bu altı şikka faktör analizi uygulanarak üç birleşik değişken elde edilmiştir. Bu değişkenler birbirine ortogonal hale gelecek biçimde döndürülmüşlerdir. Birincisi, B, D ve E şikkına verilen yanıtların faktör yükleriyle bir araya getirilmesinden elde edilen “*baksız zenginlik birleşik değişkenidir*” (HZENBD). Genel ortalaması 3,39 olarak hesaplanmıştır. İkincisi, A ve C şikkına verilen yanıtların faktör yükleriyle bir araya getirilmesinden elde edilen “*şansın neden olduğu zenginlik birleşik değişkenidir*”(ŞZENBD). Genel ortalaması 3,34 olarak hesaplanmıştır. Üçüncüsü B ve F şikkına verilen yanıtların faktör yükleriyle bir araya getirilmesinden

**TABLO 7.1: ÜÇ BOYUTUYLA ZENGİNLİĞİN YORUMUNUN
ÜLKELER ARASI FARKLILAŞMASI**

Ort: Ortgen $\pm$ 10 St. sap. Haksız Zenginlik Birleşik Değişkeni (HZENBD) Ortgen $\approx$ 3,39 +/-: 10-30 St. sap. ++/-: >30 Std sap.						
Şansın Neden Olduğu Zenginlik Birleşik Değişkeni (ŞZENBD) Ortgen $\approx$ 3,34		- -	-	Ort	+	++
	++		Norveç++ İng./Galler(ort) İskoçya (ort)	Portekiz(ort)		Yunanistan+
	+	İsrail++ Fransa+	Danimarka+ İsveç (ort) Finlandiya++ Belçika(Fl.)(ort)	Polonya+		
	Ort			Slovenya- Almanya+	Çek.Cum.- Hırvatistan- İtalya- -	Litvanya(ort)
	-	İzlanda(ort)		Filistin-	Macaristan- İspanya- - Gün.Tirol(ort)	
	- -	İsraili Ar.+		Estonya(ort) Rusya- Ukrayna(ort)	Türkiye-	Bulgaristan-
Geçerli Nedenlerin Zenginliği Birleşik Değişkeni (GZENBD) Ortgen $\approx$ 3,49 Hücrelerde işaretlerle gösterilmiştir.						

Kaynak: *Youth and History*; s.A. 168, Tablo.A.42

elde edilen “geçerli nedenlerin zenginliği birleşik değişkenidir” (GZENBD). Genel ortalaması 3,49 olarak hesaplanmıştır. Bu üç değişken varyansın yüzde 69,8’ini açıklamaktadır.

Bu üç değişkenin ülkeler arası farklılaşmasını göstermek için Tablo.(7.1) verilmiştir.

Tablo.(7.1) e ilk bakışta, tablonun güneybatı, kuzeydoğu köşegeni üzerindeki hücrelerinin boş olduğu görülmektedir. Kuzeybatı ve güneydoğu hücrelerinde ise yığılma vardır. Kuzeybatı hücrelerinde, zenginliğin şans işi olduğunu ve haksız olmadığını benimseyen ülkeler yer almaktadır. Bu hücrelerdeki işaretlerden bu ülkelerin gençliğinin aynı zamanda bu zenginliğin geçerli nedenleri olduğuna inandığı da görülmektedir. Güneydoğu hücrelerinde ise tam tersi bir konum vardır. Zenginliğin şans işi olmadığına, haksız olduğuna ve geçerli nedenlere dayanmadığına inanılmaktadır. Türkiye de bu ülkeler arasındadır. Bu genel şemaya uymayanlar; Yunanistan, İsraili Araplar ve İzlanda olmaktadır. Bu ülkelerden bi-

rincisi zenginliğin haksız olması, son ikisi ise zenginliğin şans işi olmadığı konusunda iki büyük gruptan ayrı yanıtlar vermeleri nedeniyle böyle bir konum edinmişlerdir.

7.4. GENÇLERİN GÖÇMENLERİN HAKLARI VE BÜTÜNLEŞMESİ KONUSUNDAKİ YORUMLARI

Bir ulus-devlette dışarıdan gelen göçmenlere nasıl davranıldığı, tarih bilincini yoğuran değerlerin açığa çıkarılması bakımından ilginç bir ayrıç olmaktadır. Ulus-devlet ideolojileri genellikle ulusu oluşturan “biz” karşısında bir “öteki” yaratmışlardır. Tarih de bu “biz”i temellendirmek için kullanılmıştır. İşte göçmen bu *bizin* içine giren bir *ötekidir*. Bu nedenle göçmene karşı nasıl davranıldığı tarih bilinci açısından özel bir önem taşımaktadır.

Avrupa özellikle 1960’lı yıllardan sonra, aralarında Türklerin de önemli bir paya sahip olduğu, büyük bir göç dalgasına maruz kalmıştır. Avrupa bu göçmen grupları kısa sürede başarıyla entegre edememiştir. Ayrıca ABD’nin tersine 1980’li yıllardan sonra ekonomisini yeniden yapılandırırken yeterli istihdamı yaratamamıştır. Bu da ciddi bir yabancı düşmanlığı yaratmış ve ırkçı aşırı sağ partilerin desteklerinin canlanmasına yol açmıştır.

Bu nedenlerle *Kırk Dördüncü Soruda (S.44) Avrupalı gençlere “birçok ülkede insanlar, yabancı göçmenlere seçme hakkını da içeren tam vatandaşlık hakkının verilmesinin gerekip gerekmediğini tartışmaktadır. Sizce ülkenizde hangi göçmenler parlamento seçimlerinde oy verme hakkına sahip olmalıdır”* diye sorulmuştur. (S.44) de öğrencilere altı seçenek sunulmuştur. *A şikkında “hiçbir göçmen oy verme hakkına sahip olmamalı”* görüşü ileri sürülmüştür. Bu çok katı, *ötekiye* tamamen kapalı bir yaklaşımdır. Ancak ırkçılıkla gerekçelendirilebilecek bir tutumdur. Avrupalı gençler bu görüşe açıkça karşı çıkmıştır. Genel ortalama 2,52 olarak hesaplanmıştır. Bulgaristan (3,01) dışında hiçbir ülkenin ortalaması 2,74’den yüksek değildir. Bu düşünceye en kararlı olarak karşı çıkanlar İspanya (2,04) ve İzlanda (2,09) dir.

Aynı sorunun *B şikkında “ülkenin dilini, alışkanlıklarını ve kültürünü kabul etmiş göçmenler oy verme hakkına sahip olmalı”* düşüncesi öğrencilerin puanlamasına açılmıştır. Bu, *A şikkına* göre daha açık bir görüştür. Kültürel dönüşüm geçiren, *öteki* olmaktan çıkabilecektir. Bu yaklaşım öğrencilerden açıkça destek görmüştür. Bu görüşün genel ortalaması 3,54 olarak bulunmuştur. Bu görüşe en çok destek verenler, Litvanya (4,01), Fransa (3,88), Estonya (3,81) ve Türkiye (3,79) dir. Bu görüşe en az katılanlar ise İsraili Araplar (3,11), İtalya (3,22) ve Yunanistan’dır (3,27).

Bu sorunun *C şikkında* daha da esnek bir tutum dile getirilmektedir. *“Ülkeye yasalara uygun biçimde girmiş ve beş yıl süreyle yasalara saygılı ol-*

muş her göçmen oy verme hakkına sahip olmalıdır.” Bu görüşte göçmenlerden kültürel bir dönüşüm geçirmeleri beklenmemekte, sadece belli bir süre yasalara saygılı olmaları istenmektedir. Avrupa gençliğinin en yüksek oranda destek verdiği görüş bu olmuştur. Genel ortalama 3,65 olarak bulunmuştur. Bu görüşe 3,90’ın üzerindeki ortalamayla daha da güçlü bir biçimde destek veren ülkeler Fransa (4,00), Litvanya (3,97), İtalya (3,93) ve Yunanistan (3,91) dır. Bu konuda 3,00 civarındaki ortalamalarla kararsızlık ifade edenler, Slovenya, Filistin ve İsraili Araplardır. Türkiye’nin değeri 3,77 bulunmuştur, bu değer genel ortalamadan yüksektir.

Aynı sorunun *E şikkında C şikkından* da esnek bir tutum vardır. *Demokراسیye ve ülkenin anayasasına sadık göçmenler oy verme hakkına sahip olmalıdır.* Burada toplumsal sözleşmeyi kabul eden herkese, bir deneme süresi geçirmeden, oy hakkı verilmesi söz konusu olmaktadır. Bu konuda yanıtların genel ortalaması 3,48 bulunmuştur. Avrupa gençliği bu görüşü de desteklemektedir. Ama verilen destek C şikkına göre azalmıştır.

(S.44) ün *F şikkında* en esnek durum sergilenmektedir. *Göçmen olan herkes oy verme hakkına sahip olmalıdır.* Burada bir yerde yaşamak oy vermek için yeterli görülmektedir. Avrupalı öğrencilerin bu görüşe desteği birden düşmektedir. Yanıtların genel ortalaması 2,59 bulunmuştur. *Ötekilerin bize katılabilmeleri için aynı yerde yaşamaları yeterli kabul edilmektedir.* Bu görüşü en şiddetle reddeden ülkeler 2,20’nin altındaki ortalamalarla; Finlandiya, Macaristan, Çek Cumhuriyeti, Belçika, Bulgaristan ve Estonya’dır. Bu görüşe 3,20’nin üzerindeki ortalamalarla ciddi olarak destek verenler, İngiltere/Galler, İskoçya, Portekiz ve Filistin’dir. Türkiye ortalaması 2,84’dür.

(S.44) ün bu beş şikkı, ırkçı denilebilecek sıkı bir yurttaş anlayışından, bir yerde birlikte yaşamayı yeterli gören çok esnek bir yurttaş anlayışına kadar uzanan bir yelpaze oluşturmaktadır. Ülkelerin yanıtlarının ortalama değerlerinin şıklar arasında azalmasına ve çoğalmasına göre bir kalıp dili oluşturularak ülkelerin bu konudaki durumları sınıflandırılabilir. Eğer bir ülkenin gençleri arasında ırkçı bir yurttaşlık anlayışı egemense A şikkından B şikkına geçince ortalama değerin düşeceği, aynı şekilde B’den C’ye, C’den D’ye, D’den F’ye geçince düşmenin süreceği söylenebilir. Bu ülkenin kalıbı (- - -) olacaktır. Bir ülkede ulusal vatandaşlık anlayışının yerini bir dünya vatandaşlığı kavramının almaya başladığı düşünüldüğünde bu ülkede bir şıktan diğerine geçtikçe ortalama artacaktır. Böyle bir ülkenin kalıbı (+ + + +) olacaktır.

Böyle bir anlayışla verilen yanıtları sınıflandıırırsak şimdi sözünü ettiğimiz sadece eksilerden ve sadece artılardan oluşan ülkelerin bulunmadığını görüyoruz. Ülkelerin yanıtları üç kalıp arasında dağılmaktadır. *Birinci ka-*

lup (+ - - -) dir. Bu grup bize dahil olmak için kültürel değişimi çok önemli bulmaktadır. Bu ülkeler Norveç, Danimarka, Estonya, Litvanya, Bulgaristan ve Hollanda'dır. *İkinci* kalıp (+ + - -) dir. Bu grup için kritik olan kültürel dönüşüm değil, bir deneme süresi geçirmiş olmaktır. Sadece toplumsal sözleşmeye evet demiş olmak yeterli görülmemektedir. İzlanda, İsveç, Finlandiya, Rusya, Ukrayna, Polonya, Macaristan, Çek Cumhuriyeti, Hırvatistan, Yunanistan, Portekiz, İspanya, İtalya, Güney Tiroller, Almanya, İngiltere/Galler, İskoçya ve Fransa bu grup içinde bulunmaktadır. *Üçüncü* kalıp (+ - + -) dir. Bu grupta deneme süresi yerine toplumsal sözleşmeyi kabul etmiş olmak ön plana çıkmaktadır. Söz konusu üç kalıp içinde *ötekiye* en çok açık olanın bu olduğu söylenebilir. Bu grup içinde Slovenya, Türkiye, İsrail, İsrailli Araplar, Filistin, Belçika yer almaktadır.

(S.44) ün *D şikkında* "*kendi ülkelerinde baskıya ve takibata uğramış göçmenler oy hakkına sahip olmalı*" görüşü dile getirilmektedir. Bu diğer şıklardakinden farklı bir mantığa işaret etmektedir. Bir çeşit mağdur olanı koruma, kötü muamele edilene sahip çıkma anlayışı bulunmaktadır. Yanıtların genel ortalaması 2,94'dür. Bu değer, bu konudaki bir kararsızlığa işaret etmektedir. Bu görüşü 3,20'nin üzerindeki ortalamayla destekleyenler; Hırvatistan, Portekiz, Ukrayna ve Filistin'dir. 2,70'in altındaki ortalamalarla karşı çıkanlar Danimarka, Belçika, İtalya, İsrail, Finlandiya ve Norveç'tir.

(S.44) ün altı şikkına faktör analizi uygulanarak iki birleşik değişken elde edilmiştir. Bu değişkenler birbirlerine ortogonal hale gelecek biçimde döndürülmüşlerdir. Birincisi B, C, D ve E şikkına verilen yanıtların faktör yükleriyle bir araya getirilmesinden elde edilen "*asimile olmuş sadık göçmenlere sivil haklar*" (ASGSHBD) değişkenidir. Genel ortalaması 3,56 olarak hesaplanmıştır. İkincisi A, D ve F şikkına verilen yanıtların faktör yükleriyle bir araya getirilmesinden elde edilen "*tüm göçmenlere sivil haklar birleşik değişkeni*"dir (TGSHBD). Genel ortalaması 3,00 olarak hesaplanmıştır. Bu iki değişken varyansın yüzde 57,1'ini açıklamaktadır. Bu birleşik değişkenlerin coğrafi farklılaşması tek tek şıkların coğrafi farklılaşmasını incelerken gördüklerimizden farklı bilgiler getirmediği için ayrıca ele alınmayacaktır.

7.5. GENÇLER HANGİ SİYASAL KONUDA NEYİ SEÇİYOR?

Öğrencilerin siyasal ideolojik yönelimlerini saptamak için öğrencilere güncel bazı siyasal konularda hangi düşünceye oy verecekleri sorulmuştur. Anketin Kırk Sekizinci Sorusunun 10 şikkı bulunmaktadır. Öğrencilerin bu soruları üçlü Likert ölçeğiyle yanıtlaması istenmektedir. Yani öğrenciler hayır (1), kararsız (2), evet (3) arasından birini seçerek yanıtlarını vereceklerdir.

(S.48) in 10 şikkına verilen yanıtlar Tablo.(7.2) de özetlenmiştir.

TABLO 7.2: GÜNCEL SİYASAL KONULARDA ÖĞRENCİLERİN DEĞERLENDİRMELERİ

Siyasal Konular	Gen.Ort.	Türkiye Ort.
A) Avrupada nükleer güç merkezlerinin kapatılması	2,30	2,28
B) Hava kirliliğini ve ormanların ölümünü azaltmak amacıyla trafikte hıza ve özel araba kullanımına sınır getirilmesi	2,39	2,54
C) Doğu Avrupa’da yatırımları desteklemek amacıyla Batı Avrupa’da ücretlerin ve yaşam standardının düşürülmesi	1,68	1,99
D) Mesleki, ev içi ve toplumsal alanda kadınlara tam eşitlik sağlanması	2,54	2,54
E) Avrupa ordularının BM kapsamında dünyadaki iç savaşların bastırılmasında kullanılması	2,27	2,12
F) Göçmenlerin sayısının azaltılması	2,14	2,20
G) Üçüncü dünya ülkeleri mallarına en az fiyat garantisi verilerek Avrupa’da fiyatların yükseltilmesi	1,94	1,71
H) Suçu ve şiddeti bastırmak için polis otoritesinin artırılması	2,50	2,41
İ) Avrupa Topluluğu’nun gücünün azaltılıp ulus- devletlerin gücünün artırılması	2,00	2,16
J) Avrupa’da Ortak Para kullanımını içeren bütünleşme	2,17	2,14

Avrupa gençleri arasında çevre ve toplumsal cinsiyet konusundaki toplumsal hareketlerden etkilenmenin yüksek olduğu, Tablo.(7.2) de hemen gözlenmektedir. A, B ve D şıklarındaki radikal öneriler 2,30, 2,39 ve 2,54 gibi yüksek ortalamalarla gençlerden destek bulmuştur.

C ile G ve E ile F sorularına verilen yanıtlar da Avrupa gençliğinin yaklaşımı konusunda ilginç ipuçları vermektedir. E ve F şıklarına verilen yanıtların ortalamaları olan 2,27 ve 2,14 değerleri, Avrupa gençliğinin daha barışçı bir dünya için aktif müdahaleden yana olabildiğini göstermektedir. Buna karşılık bu müdahalenin ekonomik alanda olmasına ve kendi refahından fedakarlık gerektirmesine ilişkin C ve G şıklarındaki ortalamalar (1,68 ve 1,94) düşüktür. Gençler piyasa mekanizması içinde bu tür müdahalelerin yapılmasına karşıdır. Gençlerin F şıkkındaki göçmenlerin sayısının azaltılmasını desteklemesinin altında da refahını bölüşmek istemeyişinin etkilerini görmek olanaklıdır.

Avrupa gençliğinin düzenli ve güvenli bir toplumsal yaşam istediği açıktır. Polis otoritesinin artırılmasına ilişkin H şıkkındaki 2,50 ortalama değeri bu desteğin kanıtıdır. E ve F şıklarına verilen destekler de bu yorumu güçlendirmektedir.

Avrupa Topluluğu’na bakış açısını ortaya koymak bakımından İ ve J şıklarına verilen yanıtlar ilgi çekici sonuçlar vermektedir. Düzensen, otori-

teden yana olan gençlik İ şıkında AT karşısında ulus-devletin güçlendirilmesini destekleyici bir tutumu benimsememektedir. Bu konuda 2,00 ortalama ile kararsızlığını sergilemektedir. Buna karşılık Avrupa'da ortak para birimini kullanmayı içeren bir bütünleşmeyi öneren J şıkında 2,17 ortalama ile zayıf da olsa destek vermektedir. Bu iki şık bir arada ele alındığında gençliğin ulus-devletlerin güçlendirilmesinden yana olmadığı söylenebilir.

Tablo.(7.2) de ikinci sütunda verilen Türkiye yanıtlarının ortalaması büyük ölçüde genel ortalama ile izlemektedir. Bazı farklar vardır, ama bunlar genel eğilimden çok önemli bir sapma oluşturmamaktadır.

Bu sorunun beş şıkkı (A,B,C,D,G) radikal önerilere, geri kalan beş şıkkı ise daha muhafazakar önerilere ayrılmıştır. Radikal önerilerin olduğu beş şıkta uygulanan faktör analizi sonucu iki birleşik değişken elde edilmiştir. Bu değişkenler birbirlerine Ortogonal hale gelecek biçimde döndürülmüşlerdir. Birincisi A, B ve D şıkına verilen yanıtların faktör yükleriyle bir araya getirilmesinden elde edilen *“çevre ve kadın lehine oylama birleşik değişkeni”*dir (ÇKOBD). İkincisi C ve G şıkına verilen yanıtların faktör yükleriyle bir araya getirilmesinden elde edilen *“uluslararası yardım için oy kullanma birleşik değişkeni”*dir (UYİOBD). Bu iki değişken varyansın yüzde 49,9'unu açıklamaktadır.

Bu iki birleşik değişkenin ülkeler arası farklılaşmasını ortaya koymak için Tablo.(7.3) hazırlanmıştır. Dağılım genel olarak ortalamalara yakın hücreler etrafında toplanmaktadır. Uç konumlarda çok az ülke vardır. Uluslararası ekonomik destek konusunda genelleşen olumsuz görüş büyük ağırlık taşımaktadır. Bu olumsuz görüşü en çok Fransa ile Finlandiya desteklemektedir. Filistin, İsraili Araplar ve Ukrayna gençliği ise uluslararası ekonomik desteği savunmaktadır. Bulgaristan, Türkiye ve İspanya daha çok kararsızlık düzeyinde kalmaktadır. Çevre ve kadın hareketine destek Avrupa gençliği içinde genel olarak yüksektir. Bu destek, en yüksek değerleri Yunanistan ve İzlanda'da almaktadır. Çek Cumhuriyeti de en az destekleyen ülke olmaktadır.

(S.48) in muhafazakar yönelimli beş şıkına uygulanan faktör analizi sonucunda iki birleşik değişken elde edilmiştir. Bu değişkenler birbirlerine ortogonal hale gelecek biçimde döndürülmüşlerdir. Birincisi E, F ve H şıkına verilen yanıtların faktör yükleriyle bir araya getirilmesinden elde edilen *“düzen ve yasalar için oy kullanma birleşik değişkeni”*dir (DYİOBD). Genel ortalaması 2,3 olarak hesaplanmıştır. İkincisi ise I ve kısmen F şıkına verilen yanıtların faktör yükleriyle bir araya getirilmesinden elde edilen *“ulusal bağımsızlık için oy kullanma birleşik değişkeni”*dir (UBİOBD). Genel ortalaması 2,00 olarak hesaplanmıştır. Bu iki değişken varyansın yüzde 57,5'ini açıklamaktadır.

TABLO 7.3: GENÇLERİN ÇEVRE VE KADIN HAREKETİ LEHİNE OYLAMASI İLE ULUSLARARASI YARDIM İÇİN OYLAMASININ ULUSLARARASI FARKLILAŞMASI

Ort: Ortgen $\pm$ 10 St. sap. Çevre ve Kadın Hareketi Lehine Oylama +/-: 10-30 St. sap. ++/-: >30 St. sap.						
Uluslararası Yardım İçin Oylama		--	-	Ort	+	++
	++		İsraili Arap. Filistin	Ukrayna		
	+			Bulgaristan Türkiye	İspanya	
	Ort		Estonya Litvanya Polonya	Norveç İsveç Macaristan İsrail Almanya İngiltere/Gal.	Danimarka Hırvatistan Portekiz Gn. Tirolller	Yunanistan
	-	Çek Cum.	Rusya Slovenya	Belçika(Fl.) İskoçya	İtalya	İzlanda
	--		Finlandiya Fransa			

Para birliğini de içeren bir Avrupa bütünleşmesine ilişkin J şikkı bir birleşik değişken içinde yer almamış ve kendi başına ayrı bir boyut oluşturmuştur.

Bu iki birleşik değişkenin değerlerinin ülkeler arası farklılaşmasını göstermek için Tablo.(7.4) hazırlanmıştır. Tablo da ülkelerin çok büyük kesiminin ortalamalar etrafında yığıldığı görülmektedir. Tablo.(7.4) te en uç konuma sahip ülke İtalya'dır. Fransa ile birlikte ulusal bağımsızlığa en az, buna karşılık Çek Cumhuriyeti ile birlikte düzen ve yasaya en yüksek desteği vermektedir. Düzen ve yasaya en az destek veren ülkeler ise İzlanda, Portekiz ve Slovenya olmaktadır.

7.6. ÖĞRENCİLERİN DEĞERLERİ VE İDEOLOJİK YÖNELİMLERİ ONLARIN TARİH BİLİNCİ ÜZERİNE NE TÜR İPUÇLARI VERİYOR?

Öğrencilerin yaşam değerlerini ölçebilmek amacıyla araştırmada sorulan değişik türdeki soruları değerlendirdik. Ele aldığımız ilk soruda doğrudan sorarak diğer sorularda ise dolaylı yollardan günümüz Avrupa gençliğinin değerleri ve ideolojik yönelimleri hakkında bilgi edindik. Ülkeler arasında önemli farklılıklar olmasına karşın bir ana çizgi kendisini belli etmektedir.

TABLO 7.4: GENÇLERİN OYLAMALARININ ÜLKELERARASI FARKLILAŞMASI

Ort: Ortgen $\pm$ 10 St. sap. Düzen ve Yasalar İçin Oylama B.D. (DYİOBİD) Ortgen ^{-2,3} +/-: 10-30 St. sap. ++/--: >30 St sap.						
		--	-	Ort	+	++
Ulusal Bağımsızlık İçin Oylama	++					
	+		Türkiye Filistin	Norveç*** İsveç Estonya* İsraili Arap.	Litvanya* Bulgaristan	
Birleşik Değişkeni (UBİOBİD) Ortgen ^{-2,00}	Ort	İzlanda** Portekiz**	İspanya*** İng./Gal. İskoçya***	Danimarka Finlandiya Ukrayna* Pol.* Hırv.	Rusya Macaristan Yunanistan	Çek Cum.
	-	Slovenya***	İsrail*	Almanya BelçikaFl***	Gn. Tiroller	
	--			Fransa***		İtalya

Kaynak: *Youth and History*, s.A. 180, Tablo.A.45.

Avrupa gençliği tek yönlü değil çok yönlü yaşam değerlerine sahip çıkmaktadır. Bir yandan özel alanına sahip çıkar, özgürlüğüne önem verirken diğer yandan bir topluluk içinde yaşadığının bilincindedir; bir topluluğun üyesi olmaya ve dayanışmaya da aynı derecede önem vermektedir. Bu çok yönlülük ve dengelilik dikkati çekmektedir.

Toplumda eşitsizliğe, güçlü ve zengin olana bakışında da bir denge arayışı görülmektedir. Var olan eşitsizliği ya da zenginlik farklarını haklı bulmamaktadır. Bugünkü eşitsizliklerin oluşmasında haksızlıkların ve şansın payı kadar haklı nedenlerin bulunabileceğini de kabul etmektedir. Bu nedenle toplumdaki haksızlıkların giderilmesi, eşitsizliklerin azaltılması ve insanlara insanca yaşam sağlanması için bir şeyler yapılmasından yanadır. Ana bunun sağlanma biçimi üzerinde de önemli bir kısıt koyma eğilimindedir. Bundan yararlanacak olan da bir fedakarlık gayreti içinde olacaktır. Mağdur olma konumunu uzlaşmamak için bir gerekçe olarak kullanmayacaktır.

AVRUPA GENÇLİĞİNDE TARİH BİLİNCİNİN VAZİYET ALIŞ VE SORUMLULUK BOYUTLARI

8.1. GİRİŞ

Tarih bilincinin bir bilgi, bir değerler ve ideolojik yönelim boyutu olduğu kadar bir vaziyet alış boyutu da vardır. Vaziyet alış yönü, geçmişteki deneyimlere, bilgi birikimine bağlı olarak içselleştirilmiş biçimde tarih bilinci oluşturarak tepki göstermeye, eylemde bulunmaya hazır hale gelmeyi sağlar. Bu vaziyet alış kişiye bir kararlılık kazandırır. Modernist tarih bilinci bir vaziyet alış haline gelmiş olan biri, her somut durumu yorumlayarak, geçmişle ilişkilendiren bir anlatı içine oturtarak kendi yaşamını gelecekteki değişmelere yönlendirme kapasitesine sahip olur ve kendini bunu yapmaya hazır hisseder.

Tarih bilincinin bu niteliği, onu bir sorumluluk yüklenme haline getirmektedir. Onun özneller arası yönünü ortaya çıkarmaktadır. İnsanlar tek başına bireyler halinde değil bir topluluk içinde yaşadıklarından eylemlerini bu çerçeve içinde gerçekleştireceklerdir. İnsanların özneller arası etkileşmelerle oluşmuş tarih bilincine uygun bir yaşamı gerçekleştirmesi bir yandan kendilerini tatmin ederken aynı zamanda da toplumda yaşayan diğer insanlara karşı bir sorumluluğu yerine getirmeleri anlamına gelecektir.

Bir toplumda insanlar yaşarken karşılaştıkları her durumu tarih bilinci-ne sahip olarak yorumlamaya hazır olmadıkları ve bu yolla topluma karşı sorumluluklarını yerine getirmedikleri zaman huzursuzluk duyacaklardır.

Böyle bir hazır oluş ancak somut durumlar söz konusu olduğunda gözlenebilecektir. Bu nedenle *Avrupa Gençlik ve Tarih Araştırması*'nda öğrencilerin değişik somut durumlarda ne yapacaklarını gözlemeye olanak

verecek sorular hazırlanmıştır. Bu bölümde dört soru ele alınacaktır. Bunlar; *geçmişteki zorla evlilik üzerine Kırkıncı Soru (S.40)*, *trafik ve anıt arasındaki çelişki üzerine Kırk Üçüncü Soru (S.43)*, *elden çıkmış topraklar üzerinde hak iddiası konusunda Kırk Birinci Soru (S.41)* ve *koloni tazminatı konusundaki Kırk İkinci Sorudur (S.42)*. Bu soruları sırayla ele alalım.

8.2. GEÇMİŞTEKİ ZORAKI EVLİLİK ÜZERİNE

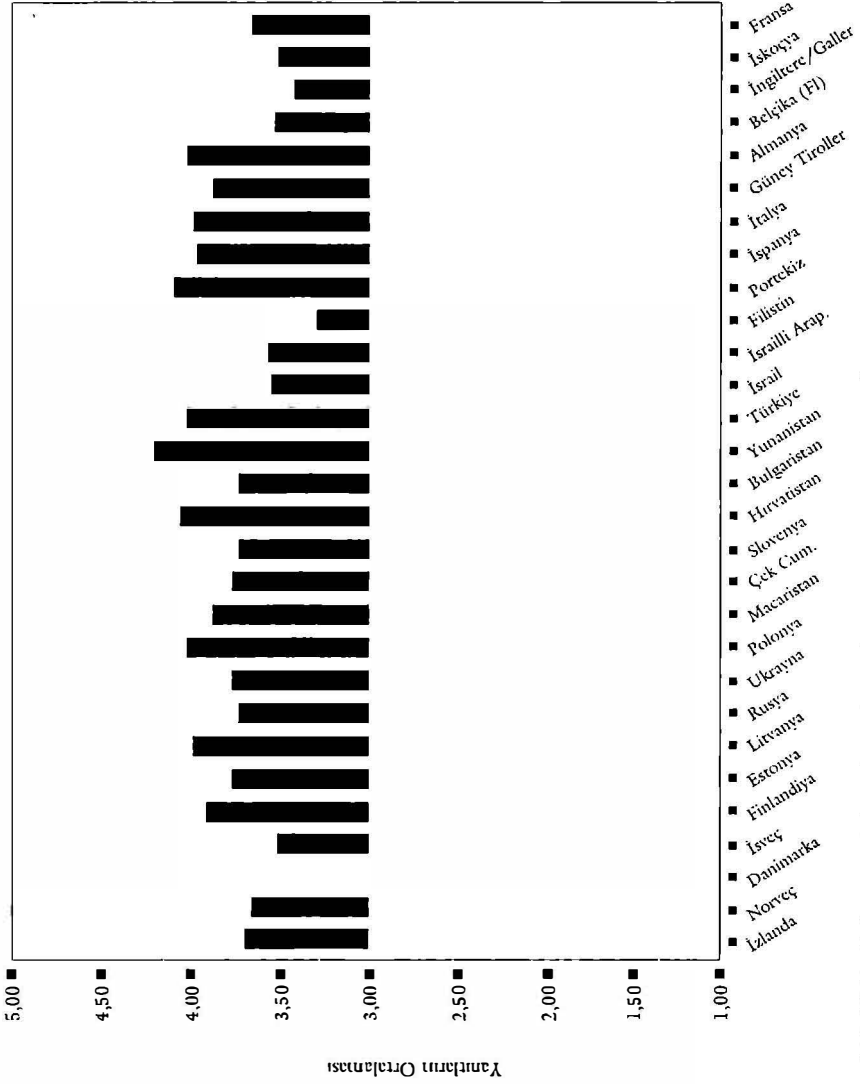
(S.40) da öğrencilerden önce 15. yüzyılda yaşayan genç bir kadın/erkek olduklarını varsaymaları istenmektedir. Daha sonra babanız sizi komşu köyün oldukça zengin çiftçilerinden birinin oğlu/kızı ile evlenmeye zorluyor. Müstakbel kocanızı/karınızı sevmiyor, hatta doğru dürüst tanıyamıyorsunuz bile. O zaman yaşasaydınız ne yapabilirdiniz?” diye sorulmaktadır. Öğrencilere sorunun şıkları olarak altı seçenek verilmektedir. Bu şıklardan üçü A, C ve E bu karara karşı koymanın değişik gerekçelerini ön plana çıkarmaktadır. Diğer üçü B, D ve F bu karara boyun eğmenin farklı gerekçelerini ileri sürmektedir.

(S.40) in *A şıkında* “*reddederdim, çünkü insanı gerçek aşk olmaksızın evliliğe zorlamak insanlığa, ahlaka, hukuka aykırıdır*” görüşü yer almaktadır. Bu görüş Avrupa gençliğinden büyük destek görmüştür. Genel ortalama 3,81 bulunmuştur. Bu soru sorulurken öğrencilere “o zaman yaşasaydınız ne yapardınız?” diye sorulmuş olmasına karşın, öğrencilerin soruyu büyük ölçüde bugünün değerleri içinde yanıtladıkları görülmektedir.

Bu soruya verilen yanıtların ülkeler arasındaki farklılaşması Şekil. (8.1) de gösterilmektedir. Bu şekilde dikkati çeken bir özellik Danimarka’da ortalama değer 3,00 olmasıdır. Bu değer açıkçası Danimarka gençliğinin günümüzdeki değerlerini yansıtmamaktadır. Danimarka gençliğinin önemli bir bölümü, soruda istenildiği biçimde davranarak geçmişin değerlerine göre yanıt vermiştir. Her ülkede değişik oranlarda öğrencinin geçmişin değerlerine göre yanıt verdiği kabul edildiğinde Şekil.(8.1) de görülen ülkeler arası farklılıkların yorumlanması zorlaşır ve büyük ölçüde anlamını yitirir.

C şıkında “*dini yaşam dünyevi yaşamdan daha değerli olduğu için manastıra/rahibe evine kaçırdım*” görüşüne yer verilmiştir. Karara karşı çıkış bu şıkta dini olarak gerekçelendirilmiştir. Avrupa gençliği bunu 2,02’lik genel ortalamayla çok güçlü bir biçimde yadsımıştır. Türkiye bağlamında anlamlı olmadığı için bu şıkta Türkiye anketinde yer verilmemiştir.

(S.40) in *E şıkında* “*direnirdim çünkü aşk için evlenmek her bireyin en doğal hakkıdır*” ifadesi yer almıştır. Direnişi doğal haklara dayandıran bu görüş Avrupalı gençler arasında en yüksek destek bulan şık olmuştur. Yanıtların genel ortalaması 3,90 olarak bulunmuştur.



Şekil 8.1: Zoraki Enliligi Ahlakı ve Hukukı Ayları Olduğu İçin Reddedildim Yanıtının Ülkeler Arası Farklılaşması.

(S.40) ın B şikkında “ itaat ederdim, çünkü bir aile için iyi bir ekonomik durum, karı-koca arasındaki tutkulu bir aşktan daha önemlidir” görüşü dile getirilmiştir. Karara uymanın ekonomiyle gerekçelendirilmesi Avrupa gençliği için kesin olarak kabul edilemez olarak görülmektedir. Genel ortalama 2,18 olarak bulunmuştur. Anket sonuçlarının ülkeler arası farklılaşması konusunda, A şikkının yanıtlarını incelerken gördüğümüz nedenler yüzünden burada bir yoruma gidilmeyecektir.

Aynı sorunun D şikkında “razı olurdum, çünkü hemen hemen tüm gençler babalarının kararı doğrultusunda evlenmişlerdir” düşüncesi öğrencilerin görüşüne açılmıştır. Avrupa gençliği 2,34 genel ortalama değeriyle bu görüşe de karşı çıkmıştır.

Bu sorunun son şikkı olan F’de “itaat ederdim, çünkü anne-babaya karşı gelmek tanrının buyruklarına karşı gelmek demektir” denilmektedir. Boyun eğmeyi dinsel nedenlere dayandıran bu açıklamaya Avrupa gençliği katılmamıştır. Yanıtların genel ortalaması 2,23 olarak elde edilmiştir.

Bu sorunun altı şikkına verilen yanıtlara faktör analizi uygulandığında ve faktörler birbiriyle ortogonal hale gelecek şekilde döndürüldüğünde iki birleşik değişken elde edilmektedir. Bunlardan birincisi A, B, D, E ve F şıklarının yanıtlarının faktör yükleriyle katılmasıyla (A ve E şıklarının faktör yükleri negatiftir) “*gelenek ve pragmatizm dolayısıyla zoraki evlenmeye itaat birleşik değişkeni*” (GPZEİBD) dir. Bu değişkenin genel ortalaması 2,21 olarak hesaplanmıştır. İkincisi C ve F şıklarının yanıtlarının faktör yükleriyle katılması sonucunda elde edilen “*zoraki evliliğe dinsel tepki birleşik değişkeni*” (ZEDTBD) dir. Bu değişkenin genel ortalaması da 2,13 olarak bulunmuştur. Bu iki değişken varyansın yüzde 62’sini açıklamaktadır.

Dini inançların etkisinin yüksek olduğu altı ülke Polonya, Slovenya, Hırvatistan, Yunanistan, İsraili Araplar ve Filistinliler’de bu iki birleşik değişken uygun olmamaktadır. Bu altı ülke için yapılan bir faktör analizinde dinsel değişkenler ayrı bir grup olarak toplanamamaktadır. Bunlardan birincisi “*babaya ve/veya tanrıya itaat*”, ikincisi ise “*zoraki evliliği protesto*” birleşik değişkenleridir. Zoraki evliliği yadsımada ortalama değerler çok değişmese bile bu ülkelerdeki faktör yapıları değişmektedir.

Zoraki evliliğe ilişkin yanıtların ülkeler arası farklılaşması konusunda yorum yapılmasının güçlüklerinin bulunmasına karşın öğrencilerin bireysel özelliklerinin yanıtları nasıl etkilediği hakkında bazı sonuçlar çıkarılabilir. Genellikle genç erkeklerde itaat eğilimi (PPZEİBD) daha yüksektir ($r=0,12$). Dini önemli bulan gençler ve kızlar, dini gerekçelendirmelere daha yatkın olmuşlardır ($r=0,25$, $r=0,08$).

Tarih bilincini etkileyen bilgi ve değerler ile ideolojik yönelimler arasında değişkenleriyle zoraki evliliğe ilişkin birleşik değişkenler arasında bazı iliş-

kiler gözlenmiştir. Geleneğe itaat ile “dayanışmanın önemi” arasında negatif ($r=-0,17$) bir korelasyon, dinsel tepki (*ZEDTBD*) gösterme ile “topluma/etnisiteye yönelimin önemi” (*TEYÖBD*) arasında ($r=0,19$) olan bir ilişki vardır. Genel tarih bilgisi ile “geleneğe itaat” arasında ($r=0,00$), “dinsel tepki” arasında ise ($r=-0,12$) olan bir ilişki bulunmuştur.¹

Zoraki evlilik konusundaki bu yanıtlar öğrencilerin tarih bilincinin vaziyet alış boyutu hakkında ne tür çıkarsamalar yapılabileceğini göstermektedir. Anketteki sorular kapalı uçlu olduğu için öğrencilerin tarihi ne şekilde kullanmaya hazır olduğu konusunda ipucu yoktur. Buna karşılık gençlerin vaziyet alışında bugünün değerlerinin etkisinin ne kadar baskın olduğunu ortaya koymaktadır. Gençler kendilerini geçmişteki başka birinin yerine koymayı yani “empatik” düşünmeyi, gerek başaramadıkları, gerekse sevmedikleri için, gerçekleştirememektedirler. Danimarka öğrencileri örneğinde belli bir sayıda öğrencinin empatik düşünceyi gerçekleştirebildiği görülmektedir. Ama bu çok sınırlı sayıda kalmış öğrencilerin yanıtları ortalamanın protestodan itaate dönmesini sağlayamamıştır. Güncel olanın etkisi bir başka bakımdan da kendisini duyurmaktadır. Dinsel geri planın hâlâ önemini koruduğu ülkelerde faktör yapılarının dinsel olanı da içerecek biçimde yeniden tanımlanmasında olduğu gibi.

8.3. TARİHLİ ANITLAR VE TRAFİK ÇELİŞKİSİ ÖRNEĞİ

Tarih bilincinin varlığının kararları etkilemesi konusunda en açık seçik örnek olaylar, tarihi anıtların korunmasına ilişkin olarak yaratılabilir. Tarihi binaların ve anıtların korunması ve bakımı, geçmişe ve geçmişin değerlerine sahip çıkmanın en açık ifadelerinden biridir. Bu, tarih bilincinin bir sorumluluk anlamına geldiğini anlatmak açısından da çok uygun bir örnektir. Bir öğrencinin normal koşullarda tarihi binaların ve anıtların korunması gerektiğini söylemesi, bu konuya değer verdiğini gösterir ama bu değere ne kadar bağlı olduğunun derecesi hakkında bize yeterli ipuçları vermez. Bu değere ne kadar önem verdiğini ancak çelişkili durumlarda açıklık kazanır. Bu nedenle öğrencilere tarihsel anıtların korunmasıyla trafik sorununun çözülmesi arasındaki bir çelişkinin varlığını esas alan Kırk Üçüncü Soru (S.43) sorulmuştur. Bu soruda “bölgenizde bir oto yolun planlanmakta olduğunu varsayın” denildikten sonra bu otoyolun sekiz farklı türde tarihi anıtı ya da doğal değeri tehdit ettiği bildirilmekte ve öğrencilerden her birinin bunların korunmasının kendilerince olan önemini ayrı ayrı Likert beşli ölçeğinde işaretlemeleri istenilmektedir.

Sorunun *A şıkkında* “*Taş Devri’nden kalma dinsel bir kalıntı*” öğren-

1 Bodo von Borries: “Political Attitudes and Decisions”, *Youth and History*, s. A.155.

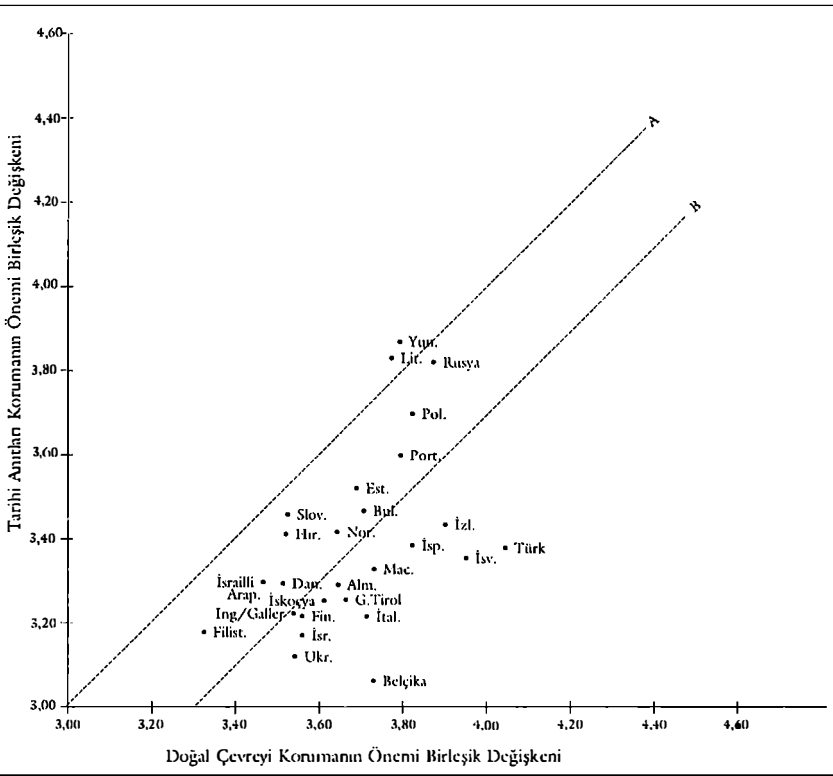
cilerin değerlendirmesine sunulmuştur. Bu şıkta hem çok eski tarihe, hem de dine vurgu yapılmaktadır. Bu konudaki öğrenci yanıtlarının genel ortalaması 3,54 olarak bulunmuştur. Avrupa gençliği bu konudaki bir korumaya yüksek sayılabilecek bir destek vermektedir. Ülkeler arası farklılaşmaya gelince Ukrayna (2,85), Belçika (3,09), Finlandiya (3,11) gibi değerlerle adeta karasız bir durum sergilemektedirler. 3,80'in üzerindeki ortalamadan yüksek değerlerle bu tür korumayı önemli bulan ülkeler Yunanistan (4,24), Çek Cumhuriyeti (4,07), Litvanya (3,88), Portekiz (3,83) ve Rusya (3,80) dır. Türkiye'den gelen yanıtların ortalaması 3,44 bulunmuştur.

Aynı sorunun *B şıkında öğrencilere "bir Ortaçağ kilisesi ve caminin"* kendileri bakımından önemi sorulmuştur. Verilen yanıtların genel ortalaması 3,70 bulunmuştur. Bu öğrencilerin en yüksek önem atfettikleri yapı türü olmuştur. Buna daha az önem veren ülkeler ortalaması 3,40'ın altında olan Ukrayna, Belçika, Almanya, İngiltere/Galler, İskoçya ve Fransa'dır. Batı Avrupa'da bu tür yapılara verilen önemin düşük olması dikkat çekicidir. 4,00 'ün üstündeki ortalamaıyla yüksek destek verenler Litvanya (4,22), Çek Cumhuriyeti (4,21), Yunanistan (4,15), Rusya (4,13) olmuştur. Türkiye ortalaması da 3,93 gibi yüksek bir değerdir.

C şıkında öğrencilere "iyi durumda, üç yüz yıllık bir çiftlik evine" verdikleri önem sorulmuştur. Yanıtların genel ortalaması 3,38'dir. A ve B şıklarındaki kadar yüksek olmasa da, gençlerin bu çiftlik evini korunması gerekenler kategorisi içinde gördükleri açıktır. Bunu korumaya değer bulmayan tek grup ortalaması, 2,48 olan Belçika gençliğidir. Ukrayna, Macaristan, İsrail, İtalya ve Fransa gençliği ise bu konuda kararsızdır. En yüksek değerler Polonya, Portekiz, Rusya ve Litvanya gençliğinden gelmektedir. Türkiye ortalaması 3,30'dur.

D şıkında-öğrencilerden " hâlâ kullanılmakta olan eski bir fabrikanın" önemini değerlendirmeleri istenmiştir. Yanıtların ortalaması 2,69'dır. Gençler bunu korunmaya değer görmemektedir. Öğrencilere sunulan seçenekler içinde ortalaması 3,00 ün altına düşen tek seçenek bu olmuştur. 3,00'e yakın bir ortalamaıyla bu fabrikanın korunmasını reddetmekten çok bu konudaki kararsızlıklarını ifade edenler; Norveç, Estonya, Litvanya, Polonya, Slovenya, İsraili Araplar, Filistin, İngiltere/Galler ve İskoçya'dır. Türkiye değeri 2,54 olarak saptanmıştır.

E şıkında öğrencilerin değerlendirmesine "Birinci ya da İkinci Dünya Savaşı anısına dikilmiş bir savaş anıtı" sunulmuştur. Verilen yanıtların genel ortalaması 3,44 olmuştur. Bu, korunmaya değer bulunduğunu gösteren bir ortalama değildir. Bu konudaki en düşük ortalamalar 3,00 civarındadır ve kararsız bir konumu ifade etmektedir. Bu ülkeler Macaristan, Çek



Şekil 8.2: Doğal ve Tarihi Değerlere Verilen Öneminin Ülkeler Arası Farklılaşması

Cumhuriyeti, Bulgaristan, Hırvatistan, Filistin ve Belçikadır. 3,70'in üzerindeki ortalamayla bu anıtın korunmasına yüksek önem veren ülkeler Finlandiya, Rusya, Polonya, Yunanistan, İsrail, İngiltere/Galler ve İskoçya'dır. Türkiye ortalaması 3,48 olarak bulunmuştur.

(S.43) ün F şıkında öğrencilerden "yüz yıl önce ölmüş bir şairin evi"ni değerlendirmeleri istenmiştir. Yanıtların genel ortalaması 3,29 bulunmuştur. Avrupa gençliği böyle bir evi korumaya değer bulmaktadır. Ama bu konudaki destek esas olarak Doğu Avrupa ve Balkanlar'dan gelmektedir. Kuzey, Güney ve Batı Avrupa gençliği, Portekiz (3,49) dışında bu konuda kararsızdır. En yüksek destek 3,90 ortalamayla Rus gençliğinden gelmiştir. Türkiye değeri 3,19 olarak bulunmuştur.

G şıkından itibaren öğrencilerin dikkati insan yapısı olmayan doğal değerlere çekilmiştir. Az bulunur bir jeolojik oluşuma (örneğin Pamukkale ve Peribacaları) verilen değerlerin genel ortalaması 3,62 olmuştur. Bu

soruda en yüksek ortalama 4,49'la Türkiye'dedir. Bu yükseklik Türkiye soru kağıdında verilen örneklerin çarpıcı şekilde çok başarılı seçilmiş olmasıyla yakından ilişkilidir sanıyorum. Türkiye dışında 4,00'ün üstünde puan veren ikinci ülke Çek Cumhuriyeti'dir. Danimarka ve Batı Avrupa ülkeleri görece düşük değerleriyle dikkati çekmektedir.

Bu sorunun son şıkkı olan H 'da öğrencilerden "tehdit altındaki bir kuş türünün yuvalandığı alan"ı değerlendirmeleri istenmiştir. Yanıtların genel ortalaması 3,88'dir. Koruma konusunda en yüksek değer bu şıkka verilmiştir. İsraili Araplar'da, Filistin'de ve Ukrayna'da 3,50'nin altında ortalama değerler olsa da genel olarak tüm ülkelerde bu korumaya yüksek önem verilmiştir.

A, B, C ve F değişkenlerinin bir ölçek içinde bir araya getirilmesiyle "Eski tarihi anıtların korunmasının önemi birleşik değişkeni" (TA-KÖBD) elde edilmiştir. Bu değişkenin genel ortalaması 3,47 olarak hesaplanmıştır.² G ve H değişkenlerinin bir ölçek içinde bir araya getirilmesiyle "doğal çevrenin korunmasının önemi birleşik değişkeni" (DÇKÖBD) elde edilmiştir. Bu birleşik değişkenin ortalaması 3,75 olarak hesaplanmıştır.³

Avrupa gençliğinin doğal olanı korumaya, tarihi olanı korumaktan daha çok önem verdiği görülmektedir. Bunun altında çevreci hareketin başarısı yatmaktadır. Bu iki birleşik değişkenin değerlerinin ülkeler arasında nasıl farklılaştığını göstermek için Şekil.(8.2) hazırlanmıştır. Ortalama olarak doğal değerlerin korunmasına, tarihi değerlerin korunmasından 0,30 puan daha fazla verilmektedir. Şekil.(8.2) de bu bakımdan üç ülkenin özel konumu olduğu görülmektedir. Litvanya, Yunanistan ve Rusya, 45 derece doğrusu (A)'nın üstünde yer almaktadır, yani bu ülkelerde tarihi değerlerin korunmasına doğal değerlerin korunmasından daha fazla önem verilmektedir. (A) doğrusunun 0,30 puan altından çizilen ikinci bir (B) doğrusu ile (A) doğrusu arasında kalan ülkelerde ise tarihi değerlere ortalamadan görece olarak daha çok önem verilmektedir. (B) doğrusunun altındaki ülkelerde ise görece olarak doğal değerlere daha çok önem verilmektedir. Batı Avrupa ülkeleri genellikle bu grup içinde kalmaktadır.

Türkiye de Batı Avrupa grubu içindedir. Doğaya verilen önem ile tarihe verilen önem arasındaki fark Türkiye'de 0,73'tür. Bu farkın yüksek ol-

2 Bu birleşik değişkenin $\propto$ genel değeri 0,76'dır. Bu birleşik değişken gerekli tutarlılığa sahiptir. Ülke düzeyindeki en küçük $\propto$ değeri 0,66 ile Türkiye verilerinde görülmektedir. Kabul edilebilir bir tutarlılığa sahiptir.

3 Bu birleşik değişkenin genel $\propto$ değeri 0,57'dir. Bu ölçek mükemmel olmasa da ondan yararlanılabilir. Değişken gerekli tutarlılığa sahiptir. İki ülkede (Litvanya ve Almanya) $\propto$ değeri 0,50'nin altında kalmaktadır. Yeterli tutarlılık düzeyine ulaşmamaktadır.

**TABLO 8.1: GENÇLERİN ANITLARIN KORUNMASINA İLİŞKİN
VAZİYET ALIŞLARININ ÜLKELER ARASI FARKLILAŞMASI**

Ort: Ortgen $\pm$ 10 St. sap. Eski Anıtları ve Nadir Doğa Değerlerini Korumanın Önemi +/-: 10-30 St. sap. (EADGKÖBD) Ortgen $\approx$ 3,57 ++/-: >30 St. sap.						
		- -	-	Ort	+	++
Modern Anıtları Korumanın Önemi B.D. (MAKÖBD) Ortgen $\approx$ 3,20	++	İsraili Arap. İskoçya**			Polonya	
	+	Filistin* İng./Gal.	Slovenya	Norveç Estonya	Litvanya** Rusya Portekiz	
	Ort	Ukrayna***	İsrail*	İsveç Bulgaristan	İzlanda	Yunanistan
	-		Danimarka Finlandiya Macaristan İtalya Almanya Fransa***	Hrvatistan İspanya	Türkiye	
	--		Gn. Tiroller			Çek Cum.

Kaynak: *Youth and History*, s.A. 161, Tablo.A.39

duğu diğer ülkeler olan Fransa'da 0,48, İspanya'da 0,45'tir. Bu farkın yüksekliğinin bir açıklamasını, bu ülkelerin tarihsel kalıntıları bakımından zengin olmasına karşın doğasının iyi korunmayışında bulmak olanaklıdır.

(S.43) şıklarına verilen yanıtlara uygulanan bir faktör analizi sonunda , faktörler birbiriyle ortogonal hale gelecek şekilde döndürüldüğünde iki birleşik değişken elde edilmektedir. Bunlardan birincisi A, B, C, F, G ve H şıklarının yanıtlarının faktör yükleriyle katılmasıyla “*eski anıtların ve nadir doğa değerlerini korumanın önemi birleşik değişkeni*”dir (EADG-KÖBD). Bu değişkenin genel ortalaması 3,57 olarak hesaplanmıştır. İkincisi C, D, E ve F şıklarının yanıtlarının faktör yükleriyle katılmasıyla elde edilen “*modern anıtları korumanın önemi birleşik değişkeni*”dir (MA-KÖBD). Bu değişkenin genel ortalaması da 3,20 olarak bulunmuştur. Bu iki değişken varyansın yüzde 53,1'ini açıklamaktadır.

Bu iki birleşik değişkenin ülkeler arasındaki farklılaşmasını göstermek için Tablo.(8.1) verilmektedir. Tarihi eserlere, gerek eski gerekse modern olsunlar, verilen önemin aynı yönde olması beklenilir. Yani tablonun güneybatıdan kuzeydoğuya uzanan köşegeni üzerindeki ve yakınındaki hü-

relerinin dolu olması normaldir. Oysa karşı diyagonaldeki hücreler de dolu bulunmaktadır. Bunlar, iki karşı grup yaratmaktadır. Bir uçta Çek Cumhuriyeti ve Türkiye bulunmaktadır. Bu ülkeler eski tarihi eserlere yüksek önem verirken modern tarihin eserlerine düşük önem atfetmektedir. Bunun tersi konumdaki; İsraili Araplar, İskoçlar, Slovenler, Filistinliler ve İngilizler/Galliler modern tarihin eserlerine önem verirken eski tarihin değerlerini ihmal etmektedirler.

Bu örnek olay bize gençlerin tarih bilincinin vaziyet alış boyutu hakkında nasıl bir ipucu vermektedir? Verilen yanıtlardan gerek doğal gerekse tarihi olsun değerli olanı korumanın, gençlik arasında vaziyet olmaya yönelik bir nitelik kazandığı söylenebilir. Ama gençlerin değerli olanın ne olduğu konusunda oldukça sınırlı görüşleri bulunmaktadır. Eski olmayan, halen işe yaramakta olanı korunacaklar içinde görmeme eğilimi de vaziyet alış niteliği kazanmıştır. Kullanılmakta olanın hangisinin koruma konusu olabileceğini sormak ve araştırmak akla gelmemektedir. Gençlerin şimdiki vaziyet alış konuları bu sorunun sorulmasına kapalıdır.

8.4. KAYBEDİLMİŞ TOPRAKLAR ÜZERİNDEKİ TALEP ÖRNEĞİ

Tarih boyunca güç ve toprak eşitsizliği siyasal tarih bilincinin biçimlenmesinde etkili olan temel değişkenlerden biri olmuştur. Kolektif kimliklerin algılanmasına, sahip olunan gücün değerlendirilmesine, kolektivitinin amaçlarını gerçekleştirmek için şiddetin kullanılması kararlılığının gösterilmesine olanak verecek bir örnek olay, tarih bilincinin vaziyet alış boyutunu ortaya koymakta çok yararlı olacaktır.

Bu nedenle öğrencilere *Kırk Birinci Soru (S.41)* sorulmuştur. “Yeni Ülke diye adlandırılan bir toprak parçasının ülkeniz (A) tarafından 1500-1900 yılları arasında işgal edilmiş olduğunu varsayınız” denilmektedir. Ve “Yeni Ülke 1900’den günümüze kadar bir (B) ülkesince işgal edilmiş olsun. Ülkeniz (A) bu toprakları geri almak istemektedir. Bunun için de değişik iddialar ileri sürmektedir. (Bu iddialar sorunun şıkları halinde sıralanmaktadır). Siz bu iddialara ne kadar ağırlık verirsiniz” diye sorulmaktadır. Bu soruda varsayımsal bir olay ele alınmış olmakla birlikte bu tür irredentist talepler Avrupa tarihinin yaygın bir gerçekliğidir. Türkiye anketinde bu soru Milli Eğitim Bakanlığı’nın isteği üzerine yer almamıştır.

Bu sorunun *A şıkında öğrencilere “Yeni Ülke halkı dilimizi konuşmakta, kültürümüzü bölüşmektedir”* savının ağırlığının ne olacağı sorulmaktadır. Bu şıkta toprak talebi Herderci bir ulus devlet anlayışıyla gerekelendirilmektedir. Avrupa gençliğinin, ulus kavramını incelerken gördüğümüz üzere Herderci çizgiye 3,71’le en yüksek desteği verdiği düşünülürse (S.41) in A şıkına ağırlık vermesi de beklenen bir durumdur. Nite-

kim A şıkkına verilen yanıtların ortalaması 3,37 olarak bulunmuştur. Bu konuda 3,60'ın üstündeki ortalamaları veren ülkeler Norveç, İsveç, Çek Cumhuriyeti, Bulgaristan ve Yunanistan olmuştur. 3,00 yakınındaki kararsız tutumlar da Slovenya, İsrail, İsrailli Araplar ve Filistinlilerden gelmiştir.

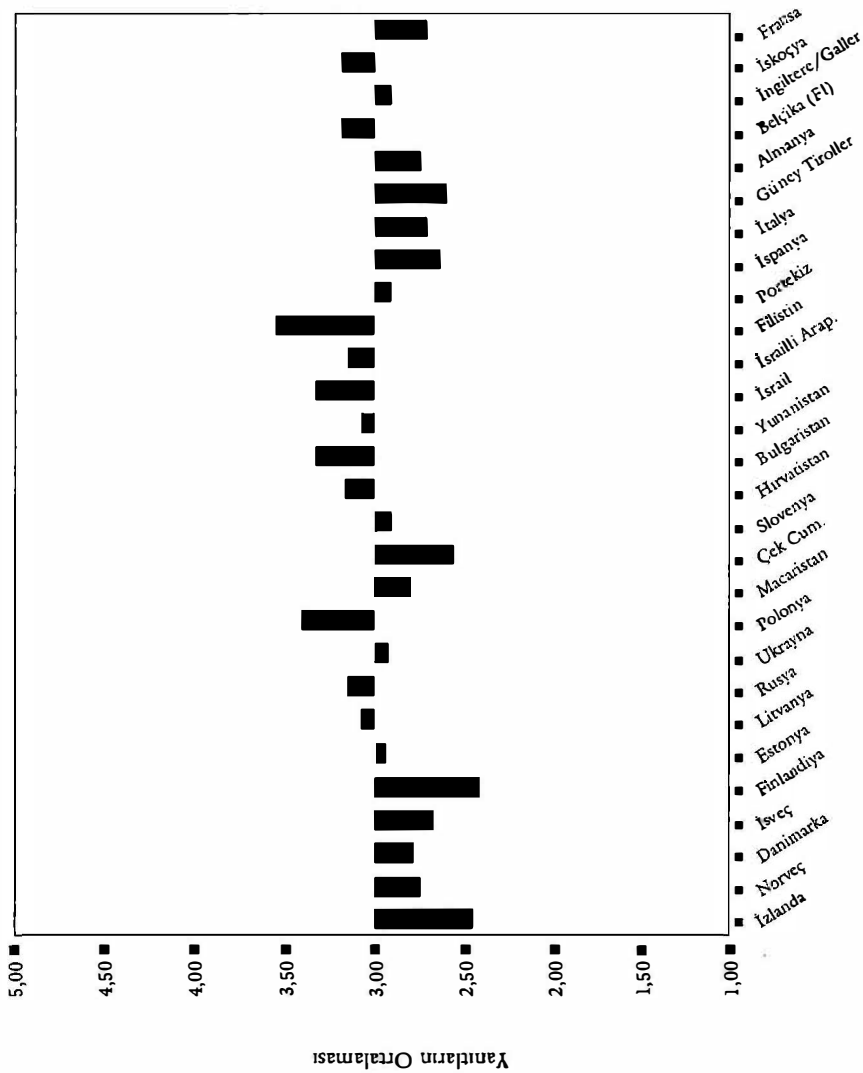
B şıkında “Yeni Ülke B ülkesinin kontrolü altında kaldığından (1900-1944) daha uzun süre bizim ülkemizin kontrolünde (1500-1900) kalmıştır” görüşü dile getirilmiştir. Bu gerekçe gençlerce yeterli ağırlığa sahip olarak değerlendirilmemiştir. Verilen yanıtların genel ortalaması 2,96 bulunmuştur. 3,31 ortalamayla bu görüşe yüksek destek veren iki ülke Polonya ve İskoçya’dır. En düşük değerler ise 2,52 ile İzlanda ve 2,66 ile İtalya’da gözlenmektedir.

C şıkında öğrencilere “ülkemizden gelerek Yeni Ülkeye yerleşenlerin 1500 yılında gelmesine karşılık, B ülkesinden kimse 1900 yılından önce yerleşmemiştir” gerekçesinin ağırlığı sorulmuştur. Önce gelmiş olmak Avrupa gençliğinin gözündeki çok kuvvetli bir gerekçe oluşturmamaktadır. Yanıtların genel ortalaması 3,19’dur. Zayıf bir kabul görmektedir. 3,43 ortalamayla bu görüşe ağırlık veren iki ülke Bulgaristan ve İskoçya’dır. İsveç, Polonya ve Yunanistan da buna yakın değerlere sahiptir. Danimarka 2,75, İtalya 2,84 ortalamayla en düşük değerleri vermektedir.

(S.41) in D şıkında “eğer Yeni Ülke halkına sorulursa bizim tarafımızdan kontrol edilmeyi B ülkesi tarafından kontrol edilmeye yeğleyeceklerdir” savı yer almaktadır. Bu aslında Renancı ulus kavramıyla gerekçelendirilmiş bir taleptir. Ulus kavramını incelerken Avrupa gençliğinin bu görüşe 3,45 ortalamayla ikinci sırada destek verdiğini görmüştük. Oysa D şıkındaki gerekçenin ağırlığına ilişkin yanıtların genel ortalaması 3,66’dır. Bu bağlamda Renancı gerekçe A şıkındaki Herderci gerekçeden daha güçlü bulunmaktadır. Ulus kavramını incelerken gördüğümüz sıra değişmektedir. Bu kendi kaderini kendisinin tayini konusundaki en düşük değerler bir tür kararsızlık ifadesi olarak İsrailli Araplardan (3,03) ve Filistinlilerden (3,06) gelmiştir.

E şıkında ise “B’nin 1900 yılında haksız bir savaşla Yeni Ülke’yi aldığı” savı dile getirilmektedir. Buna ilişkin yanıtların genel ortalaması 3,29 bulunmuştur. Bu görüşe açıkça katılmayan iki ülke İzlanda (2,56) ve Çek Cumhuriyeti (2,81)dir. Kararsız bir durum sergileyen ülkeler ise Danimarka, İsrail, İspanya, İtalya ve Belçika’dır.

F şıkında “bir uluslararası barış konferansında durumun incelendiği ve Yeni Ülke’ye bizim yeniden sahip olmamızın tavsiye edildiği” şeklindeki bir gerekçe üzerinde durulmaktadır. Uluslararası komünitenin tavsiyesini Avrupalı gençler önemsemektedir. Verdikleri yanıtların genel ortalaması



Şekil 8.3: "Yeni Ülkeyi" Geri Almak İçin Askeri Gücümüzü Kullanacağımız Gerekeceğine Düşünen Ülkelerarası Farklılıkları

3,66 bulunmuştur. Bu konuda ülkeler arası farklılaşma çok yüksek değildir. Uluslararası konferansın sonuçları hakkında en çok kuşku duyan Filistinlilerin ortalaması bile 3,23'tür. Bunu 3,27 ile İsraili Araplar izlemektedir.

Son şık olan G'de *"bizim askeri gücümüz var, Yeni Ülkeyi tekrar kontrolümüz altına almak için onu kullanacağız"* gibi savaşı bir gerekçe dile getirilmiştir. Bu şikka verilen yanıtların genel ortalaması 2,93 olmuştur. Bu konunun öğrenciler tarafından tam reddedilmeyip kararsızlık düzeyinde tutulması dikkat çekicidir. Bu konuda ülkeler arasında önemli farklar vardır. Bu farklılıklar Şekil.(8.3) te verilmektedir.

Şekil. (8.3) te askeri gücün çözümüne önem veren beş ülke dikkati çekmektedir. Filistinli ve İsraili gençlerin seçmelerinin içinde yaşadıkları konumdan etkilenmiş olması beklenir bir durumdur. Bu yönde görüş bildiren diğer ülkeler Polonya, Bulgaristan ve Belçika'dır. Bu gerekçeye kararlı sayılabilecek oranlarla karşı çıkanlar Kuzey Avrupa ülkeleri, eski sosyalist bloktan Macaristan ve Çek Cumhuriyeti'yle, İspanya, İtalya, Güney Tiroler ve Fransa gençliği olmuştur.

(S.41) in şıklarına verilen yanıtlara uygulanan bir faktör analizi sonunda , faktörler birbirleriyle ortogonal hale gelecek şekilde döndürüldüğünde iki birleşik değişken elde edilmektedir. Bunlardan birincisi A, C, D, E ve F şıklarının yanıtlarının faktör yükleriyle katılmasıyla *"kimlik ve müzakereye dayandırılan gerekçeler birleşik değişkeni"* (KMDGBD) dir. Bu değişkenin genel ortalaması 3,48 olarak hesaplanmıştır. İkincisi B, C, ve G şıklarının yanıtlarının faktör yükleriyle katılmasıyla elde edilen *"şiddet ve hakimiyete dayanan gerekçeler birleşik değişkeni"*(SHDGBD) dir. Bu değişkenin genel ortalaması da 3,03 olarak bulunmuştur. Bu iki değişken varyansın yüzde 50,4 ünü açıklamaktadır.

Bu birleşik değişkenlerin ülkeler arası farklılaşmasını gösterebilmek için Tablo.(8.2) verilmektedir.

Tabloda ülkelerin çoğunluğu ortalamalar civarında yer almaktadır. Yorumlama bakımından ilginç olan konumlar tabii ki tablonun köşelerinde bulunan ülkelerdir. Yüksek şiddet -az müzakere köşesi Filistin, İsrail ve İsraili Araplar tarafından tutulmaktadır. Tablonun diğer üç köşe hücresi boştur. Az müzakere -az şiddet ve -çok müzakere çok şiddet köşelerinin boş olması mantıksal tutarlılık gereği olarak görülebilir. Buna karşılık az şiddet ve çok müzakere köşesinin dolu olması beklenen bir durumdur. Oysa bu köşe boştur. Tabloda bu konuma en yakın iki ülke Fransa ve Finlandiya olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu örnek olay üzerindeki verilerin sunumunu tamamladıktan sonra

**TABLO 8.2 BİR TOPRAĞI ÜLKEYE KATMA KONUSUNDA GENÇLERİN
VAZİYET ALIŞLARININ ÜLKELER ARASI FARKLILAŞMASI**

Ort: Ortgen $\pm$ 10 St. sap. Kimlik ve Müzakereye Dayandırılan Gerekçeler (KMDGBD) Ortgen $\approx$ 3,48 +/-: 10-30 St. sap. ++/-: >30 St. sap.						
Şiddet ve Hakimiyete Dayanan Gerekçeler (ŞHDGBD) Ortgen=3,03		--	-	Ort	+	++
	++	Filistin		Bulgaristan İskoçya		.
	+	İsraili Arap.	İsrail	Hırvatistan Yunanistan Portekiz İng./Gal.		
	Ort	Slovenya* Belçika(FI)	Almanya	Estonya** Ukrayna Macaristan	Norveç Rusya Çek Cum.	İsveç Polonya
	-			İspanya Gn.Tiroler	Fransa	
	--		İzlanda İtalya	Danimarka	Finlandiya	

Kaynak: *Youth and History*, s.A. 161, Tablo.A.40

şimdi bu verilerin gençliğin tarih bilincinin vaziyet alış boyutu hakkında bize ne tür ipuçları verdiğini sorabiliriz. Bu örnekte gençlerin somut durumda tarih bilgisini kullanmaya hazır olmasının ne anlama gelebileceğini anlıyoruz. Kanımca gençliğin vaziyet alışını en iyi biçimde *“kimlik ve müzakereye dayandırılan gerekçeler birleşik değişkeni”* ortaya koymaktadır. Sayıların gösterdiğinden biraz daha kuvvetle ifade edersek, gençlik, bilgisini baskıya ve şiddete gerekçe sağlayacak biçimde kullanma eğiliminde değildir.

8.5. SÖMÜRGEÇİLİK TAZMİNATI ÜZERİNE BİR ÖRNEK OLAY

Tarihin güncel talepleri gerekçelendirmekte kullanılmasının bir başka örneği olarak sömürgecilik tazminatı talebi ele alınmıştır. Bu amaçla hazırlanan *Kırk İkinci Soruda* (S.42) öğrencilere “bir zamanlar Avrupa devletleri tarafından sömürgeleştirilmiş olan Afrika halklarının günün birinde, zararlarının karşılanması için bir Dünya Mahkemesi’ne başvurduklarını varsayın” denilmekte ve öğrenciye tazminatın kimin tarafından ödeneceğine ilişkin dört seçenek verilmekte ve bunlara ne ölçüde katıldığını Likert beşli ölçeğinde işaretlemesi istenilmektedir.

Sorunun *A şık*ında “her bir Avrupa devleti” ifadesi bulunmaktadır. Bir bakıma Avrupa hiç bir ayırım yapılmadan toplu halde suçlanmış olmaktadır. Bu görüşe Avrupa gençliği katılmamıştır. Yanıtların genel ortalaması 2,64 olarak bulunmuştur. Bu görüşe bir ölçüde katılan tek ülke 3,11 ortalamayla Filistin’dir. Türkiye (3,06), Yunanistan, İsraili Araplar, Portekiz ve İspanya gençliği kararsız bir konum sergilemişlerdir.

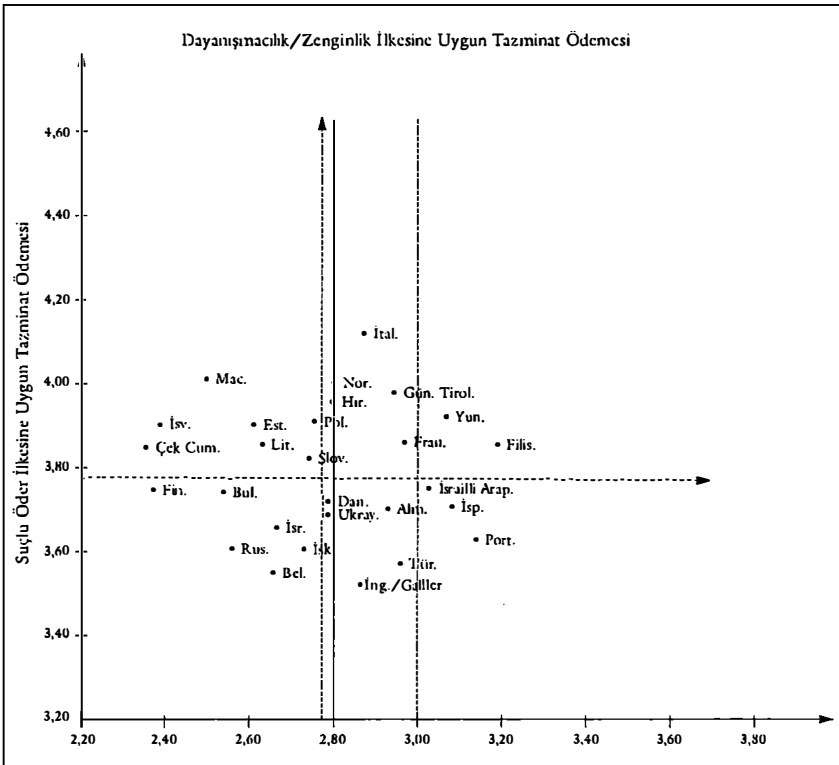
*B şık*ında “sömürgeleri olmuş Avrupa devletleri” düşüncesi dile getirilmiştir. Avrupa gençliği bu konuda çok açık bir durum saptaması yapmıştır. Bu düşüncüyü 3,82 gibi yüksek bir ortalamayla desteklemiştir. Tazminat ödeyeceklerin suçlular olmasını istemektedirler. Bu düşünceye en az destek veren ülkeler 3,60 ortalamasının altındaki İskoçya (3,55), Türkiye (3,56) ve İngiltere/Galler ile İzlanda (3,57) olmuştur. 4.00 ‘ün üzerindeki ortalamalarla yüksek destek veren ülkeler ise İtalya, Norveç, Litvanya ve Hırvatistan’dır.

*C şık*ında öğrencilerin görüşüne sunulan seçenek “hiçbir devlet”tir. Bu şık sömürgeci devletleri aklamaktadır. Avrupa gençliği bu türdeki bir aklayıcı tutuma karşı vaziyet almıştır. Bu şıkka ilişkin genel ortalama 2,26’dır. Dört şık arasındaki en düşük değer bu olmuştur. Ülkeler arasında bazı farklılaşmalar olsa da bu genel yargıyı değiştirecek önemde değildir. Türkiye değeri 2,41’dir.

(S.42) nin *D şık*ında ise “şu andaki zenginliğiyle orantılı olarak, dünyadaki her devlet” denilmektedir. Burada bir haksızlığın tamiri arayışı vardır ama tarihin hiçbir biçimde suçlu yaratmakta kullanılmaması gayreti de görülmektedir. Yanıtların genel ortalaması 2,90 bulunmuştur. Bu görüş kararsıza yakın bir biçimde reddedilmektedir. Bu nedenle ülkeler arası farklılaşmalar önem kazanmaktadır. İspanya, Filistin ve Portekiz 3,20 üzerindeki ortalamalarıyla bu görüşe katılmaktadır. Buna karşılık 2,60’ın altındaki ortalamalarla, İsveç, Finlandiya, Rusya, Çek Cumhuriyeti ve İsrail, kararlı bir biçimde bu düşünceye karşı gelmektedir.

Bu dört şıkka verilen yanıtlar iki farklı tutumu belirginleştirmektedir. Bunlardan birincisi suçlu olanın tazmin etmesi, diğeri ise dayanışmacılık mantığı içinde tazminatın olanakları olanlarca ödenmesidir. (S.42) nin dört şıkından bu iki farklı mantığın paralelinde iki ölçek oluşturulabilmektedir. B ve C şıklarının bir ölçek içinde bir araya getirilmesiyle “tazminatın suçlu öder ilkesine uygun olarak ödenmesi birleşik değişkeni” (SU-ÇÖİBD) elde edilmiştir.⁴ Genel ortalama değeri 3,78 olarak bulunmuştur. A ve D şıklarının bir ölçekte bir araya getirilmesiyle “tazminatın da-

4 Bu ölçeğin genel α değeri olan 0,61, güvenilir bir ölçektir. Sadece Filistin için α ’nın 0,50’den büyük olması koşulu sağlanmamaktadır.



Şekil 8.4: Sömürgecilik Tazminatını Kimin Ödemesi Gerektiği Konusundaki Görüşlerin Ülkeler Arası Farklılaşması.

yanışmacılık/zenginlik ilkesine uygun olarak ödenmesi birleşik değişkeni" (DAYİÖBD) elde edilmiştir.⁵ Bu birleşik değerin genel ortalaması 2,77 olarak hesaplanmıştır.

Bu iki birleşik değişkenin ülkeler arasındaki farklılaşmasını göstermek için Şekil.(8.4) hazırlanmıştır. Ülkelerin dağılımı büyük çoğunlukla ortalamanın etrafında kümelenmiştir. Suçlu öder ilkesine uygun olarak tazminat ödenmesini İtalya gençliği diğer ülkelerden daha fazla vurgulamaktadır. Dayanışmacılık ilkesine göre zengin ülkeler tarafından ödenmesi konusunda da Filistin ve Portekiz'in vurgulaması görülmektedir.

5 Ölçeğin genel α değeri olan 0,49, tüm Avrupa düzeyinde az güvenilir bir ölçektir. Slovenya, Türkiye, İsrail, İsrailli Araplar, Filistin, İngiltere ve Fransa için tutarlılık çok düşüktür ve α değerleri 0,40'dan azdır.

Sömürgecilik tazminatı örnek olayına ilişkin verilerin tanıtılmasından sonra bu örnek olayın bize öğrencilerin tarih bilincinin vaziyet alış boyutu hakkında ne tür bilgiler verdiğini sorabiliriz. Gençliğin suçlu öder ilkesini ısrarla benimsemesi bu konudaki vaziyet alış konumu hakkında yeterli bilgi vermektedir. Gençlik tazminatının ödenmesiyle yetinmemekte, kayıpların karşılanmasıyla tatmin olmamakta, bunun tarihin sürekliliği içinde değerlendirilmesini ve haksız kazançların geri ödenmesini ya da bir cezalandırma anlayışı içinde ele alınmasını istemektedir. Bunun modernist tarih bilincine ilişkin bir vaziyet alış olduğu söylenebilir. Eğer gençler tazminatın dayanışmacılık/zenginlik ilkesine uygun olarak ödenmesi ilkesini benimsemiş olsalardı, modernitenin tarih bilincinin büyük ölçüde aşındığını söyleyebilirdik.

8.6. ÖRNEK OLAYLAR BİZE TARİH BİLİNCİNİN VAZİYET ALIŞ VE SORUMLULUK BOYUTLARI HAKKINDA NE VERDİ ?

Örnek olaylar karşısında öğrencileri seçmeler yapma durumunda bırakmanın amacı somut durumlar karşısında nasıl davranacaklarını görerek tarih bilincinin kişiliklerinin bir parçası haline gelmesi yani bir vaziyet alış niteliği kazanması, onları sorumluluk duyar hale getirmesi hakkında bir fikir sahibi olabilmektir. Kuşkusuz incelediğimiz dört örnek olaydaki vaziyet alışlar bu konuda bize bazı ipuçları verdi ve bunları metin içinde değerlendirdik.

Avrupa gençliği aile düzeni, çevre, tarihi eserlerin korunması ve uluslararası ilişkiler konusundaki sorunlara yaklaşıırken uygar dünyanın bu sorunlar karşısındaki vaziyet alışıyla önemli ölçüde bir paralellik içindedir. Kağıt üstünde durum budur. Ama gerçek somut olaylarla karşılaştığında bu vaziyet alışın gerektirdiği sorumluluğu yerine getirebilecek midir? Soruyu daha da açalım. Örneğin bugün kağıt üzerinde korumadan yana vaziyet alan bir öğrenci, ilerde mülk sahibi olduğunda rant sağlamak için değerli bir eski evi yıktırmaya çalışmayacak mıdır? Ya da bir belediye başkanı olduğunda ve sorunların baskısı altında kaldığında trafik sorununun çözümü için tarihi bir dokunun tahrip olmasına göz yumacak mıdır? İşte tarih bilincinin ne ölçüde sorumluluk haline geldiği, örnek olayların yanıtlarında değil pratik yaşamın bu tür imtihanlarında ortaya çıkacaktır.

DOKUZUNCU BÖLÜM

AVRUPA GENÇLİĞİNİN TARİH BİLİNCİ KONUSUNDA GENEL DEĞERLENDİRME

9.1. GİRİŞ

Bu kitabın ikinci bölümünde tarih bilincine nasıl yaklaşacağımız konusundaki kavramsal çerçeveyi geliştirirken tarih bilincinin oluşumunu toplumsal sistemle ve bireysel farklılıklarla nasıl ilişkilendirmeye çalışacağımız bir şema halinde [Şekil.(2.3) ve Şekil.(2.4)] özetlenmişti. Kitabın daha sonraki bölümlerinde bu şema içindeki her kutunun ifade ettiği değişken ya da kavram ayrı ayrı ele alınarak incelendi. Bu inceleme sırasında çok sayıdaki sorudan bazı kavramsal genellemelere gidebilmek için Hamburg'taki veri değerlendirme grubunun faktör analizi yoluyla ve ölçek oluşturarak geliştirdiği birleşik değişkenlerden yararlanmıştık. Bu çözümler bize Şekil.(2.3) ün her bir ögesinin daha yakından tanınması konusunda yardımcı olmakla birlikte Şekil.(2.3) teki kutular arası ilişkiler konusunda bir düşünce geliştirmekte yardımcı olamadı. Bunun temel nedeni oluşturulan bu birinci düzeydeki birleşik değişkenlerin sayısının hâlâ çok yüksek olmasıydı.

Sayıyı azaltabilmek için daha genel değişkenlere gereksinme vardı. Hamburg'taki veri değerlendirme ekibi bunun için bu kez birleşik değişkenlere faktör analizi uygulayarak ve bu faktörleri ortogonal hale getirecek şekilde döndürerek daha az sayıda ikinci düzey birleşik değişkenler elde ettiler. İşte bu bölümde, süper birleşik değişken olarak adlandırılabilen olan bu ikinci düzey birleşik değişkenleri kullanarak Şekil.(2.3) deki kutular arası ilişkiler konusunda görgül araştırmanın bulgularını ortaya koymaya çalışacağız.

9.2. SÜPER BİRLEŞİK DEĞİŞKENLER

Hesap edilen süper birleşik değişkenleri¹ Şekil.(2.4) teki kutuları göz önünde tutarak gruplayalım. *Birinci grupta tarihe ilgi duyma güdüsü* konusundaki süper birleşik değişkenleri ele alalım. Tarihin amacı, anlamı ve tarihe ilgiye ilişkin 11 birleşik değişkene uygulanan faktör analizi sonunda önce iki süper birleşik değişken elde edilmiştir.

- *Tarihi Ele Alışta Genele GÜdülenme Süper Birleşik Değişkeni (TE-AGGSD)*

- *Yakın Tarihin Uzak Tarihe Tercih Edilmesi Süper Birleşik Değişkeni (YTUTTESD)*

Bu iki süper birleşik değişkende faktörler döndürülmemiştir. (TE-AGGSD)'nin genel ortalaması 3,22, (YTUTTESD)'nin ortalaması ise 3,4 olarak hesaplanmıştır. Bu iki değişken toplam varyansın yüzde 47,3'ünü açıklamaktadır. Faktörlerin ortogonal hale getirilecek biçimde döndürülmesiyle iki yeni süper birleşik değişken elde edilmiştir.

- *Yakın Tarihi Ele Alma Güdüsü Süper Birleşik Değişkeni (YTEAGSD)*

- *Uzak Tarihi Ele Alma Güdüsü Süper Birleşik Değişkeni (UTEAGSD)*

İkinci gruptaki bilgiye ilişkin süper birleşik değişkenleri ele alalım. Bunlar Şekil.(2.3) teki bilgi kutusuna karşılık gelmektedir. Bu konuda ilk ele alınacak olan, kronolojik bilgiye ilişkin süper birleşik değişkendir. Daha önce geliştirdiğimiz;

- *Kronoloji Bilgisi Birleşik Değişkeni (KBİLBD)*

süper birleşik değişken karakterinde olduğu için, bu bölümde de aynen kullanılacaktır. Bu grupta geliştirilen ikinci tür süper birleşik değişkenler Ortaçağ, Sömürgeler Dönemi ve Sanayileşme Devrimi'ne ilişkin 6 birleşik değişkene uygulanan faktör analizi sonucu elde edilmiştir. Döndürülerek ortogonal hale getirilen iki süper birleşik değişken;

- *Tarihsel Dönemlere İlişkin Olumlu Çağrışımlar Süper Birleşik Değişkeni (TDİÖÇSD)*

- *Tarihsel Dönemlere İlişkin Olumsuz Çağrışımlar Süper Birleşik Değişkeni (TDİNÇSD)* olarak saptanmıştır. (TDİÖÇSD)'nin genel ortalaması 3,43, (TDİNÇSD)'nin genel ortalaması ise 3,65 olarak bulunmuştur. Bu iki değişken varyansın yüzde 49,0 'unu açıklamaktadır.

Bu grup içinde alınan üçüncü tür süper değişkenler, ulus, Avrupa ve demokrasi kavramlarına ilişkin 6 birleşik değişkene faktör analizinin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Bu değişkenler daha sonra döndürülerek ortogonal hale getirilmiştir. Bunlar;

1 Bu konuda bkz. *Youth and History*, s. A.209-222 ve B.379-395.

• *Kendisini Özdeşleştirdiği Kavramları Olumlama Süper Birleşik Değişkeni (KÖKOSD)*

• *Özdeşleştirici Kavramları Yadsıyarak Ayrılma Süper Birleşik Değişkeni (ÖKYASD)*

olarak saptanmıştır. Bu iki süper değişkenden (KÖKOSD)'nin genel ortalaması 3,39, (ÖKYASD)'nin genel ortalaması ise 2,74 olarak hesaplanmıştır. Bu iki değişken varyansın yüzde 52,5'ini açıklamaktadır.

Üçüncü grupta değerler ve vaziyet alışlara ilişkin dört süper birleşik değişken yer almaktadır. Bunlar Şekil.(2.3) teki değerler ve ideolojik yönelimler ile vaziyet alışlar ve sorumluluklar kutularına karşılık gelmektedir. Dayanışmanın önemi (DAÖBD), tazminatın dayanışmacılık ilkesine göre ödenmesi (DAYİÖBD), tazminatın suçlu öder ilkesine göre ödenmesi (SUÇÖİBD), asimile olmuş sadık göçmenlere sivil haklar (ASGSHBD), tüm göçmenlere sivil haklar (TGSHTD), çevre ve kadın lehine oylama (ÇKOBD), eski anıtların ve nadir doğa değerlerini koruma (EADGKÖBD), kimlik ve müzakereye dayanan gerekçeler (KMDGBD), uluslararası yardım için oylama (UYİÖBD) birleşik değişkenlerine uygulanan faktör analizi sonucu elde edilen faktörler döndürülerek ortogonal hale getirilmiş ve iki süper birleşik değişken elde edilmiştir. Bunlar;

• *Uzlaşmış Pragmatizm Süper Birleşik Değişkeni (UPRAGSD)*

• *Temel Dışerkâmlık Süper Birleşik Değişkeni (TDİĞRSD)*

olarak saptanmıştır. (UPRAGSD)'nin genel ortalaması 3,48, (TDİĞRSD)'nin genel ortalaması ise 2,98 olarak hesaplanmıştır. Bu iki değişkenin açıkladığı varyans yüzde 37,8'dir.

Bu grup içinde ikinci tür süper birleşik değişkenler, toplum/etnik merkezli değerlerin önemi (TEMDÖBD), zoraki evliliğe dinsel tepki (ZEDTBD), şiddet ve hakimiyete dayanan gerekçeler (ŞHDGBD), modern anıtları korumanın önemi (MAKÖBD), özenci değerlerin önemi (ÖZDÖBD), geçerli nedenlerin zenginliği (GZENBD), para ve zenginliğin özne için önemi (S.31-F), özel yaşamda şans beklentisi (ÖZYŞBBD) birleşik değişkenlerine faktör analizi uygulayarak elde edilmiştir. Analiz sonunda elde edilen faktörler döndürülerek ortogonal hale getirilmiştir. Bunlar;

• *Maddeci Özencilik Süper Birleşik Değişkeni (MÖZSD)*

• *Otoriter Gelenekçilik Süper Birleşik Değişkeni (OGELSD)*

olarak bulunmuştur. Bu değişkenlerden (MÖZSD) nin genel ortalaması 3,74, (OGELSD) nin genel ortalaması ise 2,96 olarak hesaplanmıştır. Bu iki süper birleşik değişken varyansın yüzde 36,7'sini açıklamaktadır.

• *Dördüncü grup süper birleşik değişkenler*, geçmiş, şimdi ve geleceğin ilişkisini kuran altı birleşik değişkenden elde edilmişlerdir. Bunlar;

• *Toplum ve Kendisi İçin Optimizm Süper Birleşik Değişkeni (TKİ-OSD)*

• *İç Çatışmalar Konusunda Pesimiz Süper Birleşik Değişkeni (İÇKPSD)*

• *Katılım İsteği Süper Birleşik Değişkeni (KAİSBD)*

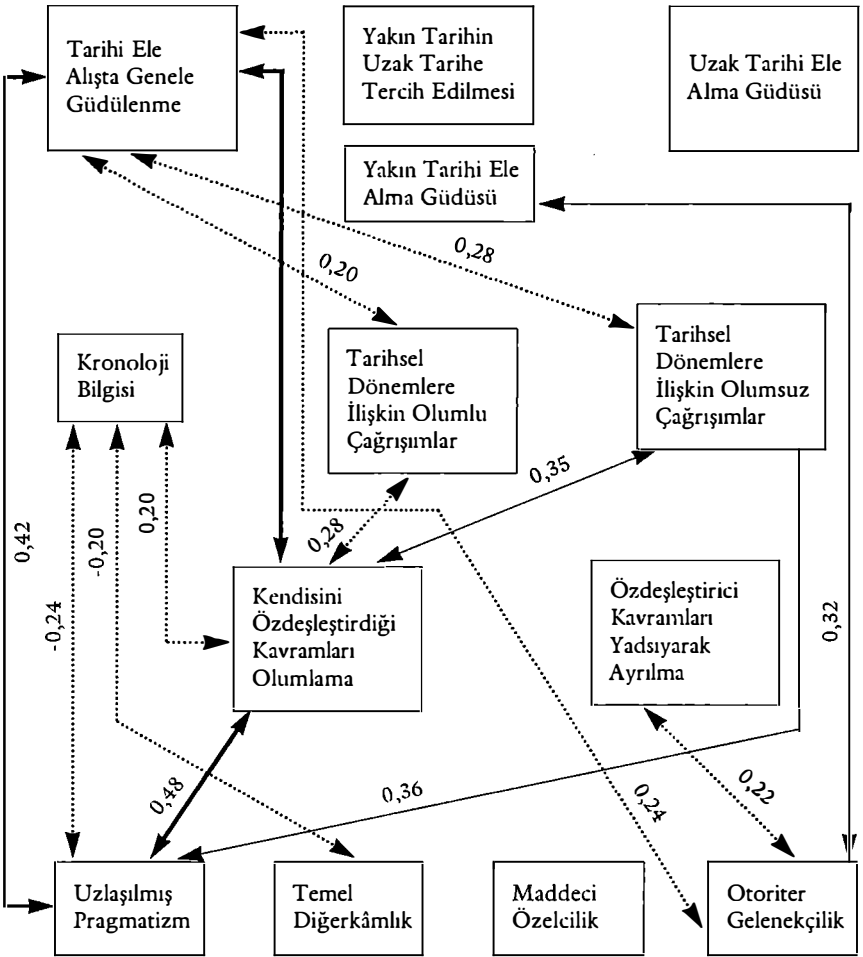
olarak elde edilmişlerdir. Bu üç değişken varyansın yüzde 73,9'unu açıklamaktadır. Bu dördüncü grup değişkenler Şekil.(2.3) teki tarih bilinci ve anlatısal kurgu kesimine karşılık gelmektedir. Ne yazık ki bu süper birleşik değişkenler ile birinci düzey birleşik değişkenlerin bazıları arasında yüksek korelasyon ilişkisi bulunmuştur. Ayrıca (*MÖZSD*) maddeci özellelik birleşik değişkeninden analitik olarak bağımsız değildirler. Bu durumda bu üç süper birleşik değişkenin diğer süper birleşik değişkenlerden analitik bağımsızlığı sağlanamamış olduğu için analizin bu noktasından sonra süper birleşik değişkenlerin karşılıklı ilişkisini araştırırken bu üç süper değişkeni analiz dışı bırakacağız. Ancak yine de yapacağımız çözümleme Şekil.(2.3) teki değişkenlerin bir kısmının iç ilişkileri konusunda bize bilgi verebilecektir.

9.3. SÜPER BİRLEŞİK DEĞİŞKENLER ARASINDA NE TÜR BİR İLİŞKİ KALIBI BULUNUYOR?

Süper birleşik değişkenler arası ilişkileri ortaya koyabilmek ve içsel bir yapıya sahip olup olmadıklarını anlayabilmek için Şekil.(9.1) hazırlanmıştır. Bu şekilde süper birleşik değişkenler arasındaki 0,20'nin üzerindeki korelasyon ilişkileri gösterilmiştir. İlişkinin anlamlı bulunması için gerekli görülen korelasyon düzeyi ne kadar yüksek ise ortaya çıkartılan yapıda o kadar az sayıda süper değişkeni içermektedir. Korelasyon katsayısı düzeyi küçüldükçe bu yapıya eklenen öğeler artmaktadır.

Anlamlı ilişkinin, korelasyon katsayısının, 0,40'ın üzerinde olduğu hallerle sınırlı olduğu kabul edilirse, 13 süper değişkenden sadece üçü ilişkilendirilmiş olmaktadır. Tarihi ele alısta genele güdülenme (*TE-AGGSD*), kendisini özdeşleştirdiği kavramları olumlama (*KÖKOSD*) ve pragmatizm (*UPRAGSD*) birbiriyle sıkı ilişkili bir yapı oluşturmaktadır. Bu üç süper değişkenin her biri, ilk üç grubun birinden gelmektedir. Bu üç süper değişken gençliğin tarih bilinci içinde bir çekirdek oluşturmaktadır. Gençlerin tarih bilinçlerinin kurgusunda kendisini parçası olarak gördüğü grupları ve kavramları olumlama genel tarih bilgilerini bu grubun yararları açısından kullanmayı ön plana çıkaracaktır.

Anlamlı ilişkinin ne olduğuna ilişkin ölçütün eşliğini $r > 0.30$ olacak



- $\longleftrightarrow$ $r > 0,40$
 $\longleftrightarrow$ $0,40 > r > 0,30$
 $\cdots \cdots \longleftrightarrow$ $0,30 > r > 0,20$

Şekil 9.1: Süper Birleşik Değişkenlerin İlişkileri.

biçimde düşürürsek, üçlü yapıya bir dördüncü değişken olarak “tarihsel dönemlere ilişkin olumsuz çağrışımlar” (*TDİNÇSD*) devreye girmektedir. Bu değişken, “kendisini özdeşleştirdiği kavramları olumlama” ve “uzlaşmış pragmatizm” ile ilişkilenebilir. Böyle bir yapının varlığını anlamlı gördüğümüzde gençlerin tarih bilincinin kurgusundaki iç çekirdekte yalnız genel tarih bilgilerinin değil aynı zamanda tarihsel dönemlerle ilişkin olumsuz çağrışımların da yer tutacağını kabul etmiş oluyoruz.

Anlamlılık ölçütünün düşürülmesi gençlerin tarih bilinci içinde birinciye göre daha güçsüz ikinci bir yapının ya da çekirdeğin varlığının gözlenmesine neden olmaktadır. Bu çekirdeği “yakın tarihi ele alma güdüsü süper değişkeniyle”, (*YTEAGSD*) otoriter gelenekçilik süper değişkenleri” (*OGE LSD*) oluşturmaktadır. Bu ikinci çekirdeğin değişkenlerinin iç bağınlaşması daha düşüktür. Bunu merkeze alan tarih bilincinin kurgusunda yakın tarihin bilgileri ve geleneklerle gerekçelendirilen otoriter yorumlar ön plana çıkacaktır. Bu çekirdek birincisine göre ikincil önemdedir.

Anlamlı ilişki ölçütünü $r > 0,20$ düzeyine indirirsek, Şekil. (9.1) de varlığını gördüğümüz iki çekirdek yeni süper değişkenlerle bağlanarak daha geniş yapılar haline gelmektedir. Birinci çekirdeğe “kronoloji bilgisi” (*KBİ LBD*) ve “tarihsel dönemlere ilişkin olumlu çağrışımlar” (*TDİ-OÇSD*) eklenmektedir. Bu yeni yapıda “tarihsel dönemlere ilişkin olumlu çağrışımlar” ve “tarihsel dönemlere ilişkin olumsuz çağrışımlar” süper değişkenleri yalnızca “kendisini özdeşleştirdiği kavramları olumlama süper değişkeni”ne değil aynı zamanda “ tarihi ele alıştırma genele güdülenme süper birleşik değişkeni”ne de bağlanmaktadır. Yeni biçimiyle böyle bir çekirdeğin anlamlılığının kabulünün tarih bilincinin kurgusuna yansımaları, bu yeni bilgi ve çağrışımlarla zenginleşmesi anlamına gelmektedir.

Ölçütün düşürülmesi, Şekil.(9.1) deki ikinci çekirdeğin yayılımını da artırmıştır. İkinci çekirdeğin merkezinde otoriter gelenekçilik süper değişkeni (*OGE LSD*) yer almaktadır. Bu daha önce gördüğümüz üzere “yakın tarihi ele alma güdüsü süper birleşik değişkeniyle” (*YTEAGSD*) ilişki içindedir. Otoriter gelenekçilik süper değişkeni iki yeni süper birleşik değişkenle ilişki içine girmiştir. Bunlar “özdeşleştirici kavramları yadsıyarak ayrılma süper birleşik değişkeni” (*ÖKY ASD*) ve “tarihi ele alıştırma genele güdülenme süper birleşik değişkeni” (*TEAGGSD*) dir. Bu çekirdek etrafında gelişecek tarih bilincinin kurgusu daha önce gördüğümüz yapısına, ayrı ve kendine özgü olmayı ekleyecektir. Bu ayrılığın ortaya çıkardığı öteki unsurlar otoriter gelenekçi tutumları haklı görmeyi kolaylaştıracaktır.

Anlamlı ilişki ölçütünü $r > 0,10$ düzeyine düşürsek bile bu iki çekirdekli yapı önemli bir değişiklik göstermemektedir. “Temel diğerkâmlık süper birleşik değişkeni”nin (*TDİĞRSD*) etrafında bir yapı oluşmamakta-

dır. Buna karşılık “maddeci özencilik süper birleşik değişkeni” (MÖZSD) ile “kendisini özdeşleştirdiği kavramları olumlama” (KÖKOSD) ve “tarihsel dönemlere ilişkin olumsuz çağrışımlar” (TDİNÇSD) zayıf bir çekirdek oluşturma eğilimi taşımaktadır. İlk iki değişken arasında $r=-0,17$, birinci ve üçüncü değişken arasında $r=0,15$, ikinci ve üçüncü değişken arasında ise $r=0.35$ düzeyinde bir ilişki vardır.

Şekil.(9.1) in içinde olduğunu gördüğümüz iki ilişkiler çekirdeği süper değişkenlerin iç ilişkileri araştırılarak bulunmuştu. Bu ilişkiler daha çok Şekil.(2.3) deki ara değişkenler kademesine karşılık gelmektedir. Oysa Şekil.(2.3) e göre bu çekirdekleri sosyalizasyon süreciyle ve bireysel farklılıklarla ilişkilendirmek gerekir. Aslında Şekil.(2.4) de bireysel farklılıkların açınınmında bulunan güdü farklılıkları, Şekil.(9.1) deki çekirdek içinde içerilmiştir. Bu nedenle kurulacak ilişki bireysel farklılıklar kutusunun diğer öğeleriyle olacaktır. Bu bölümde saptanmış olan çekirdeklerin sosyalizasyon süreci ve bireysel farklılıklar ile ilişkilendirilmesi için Şekil.(9.2) ve Şekil.(9.3) hazırlanmıştır.

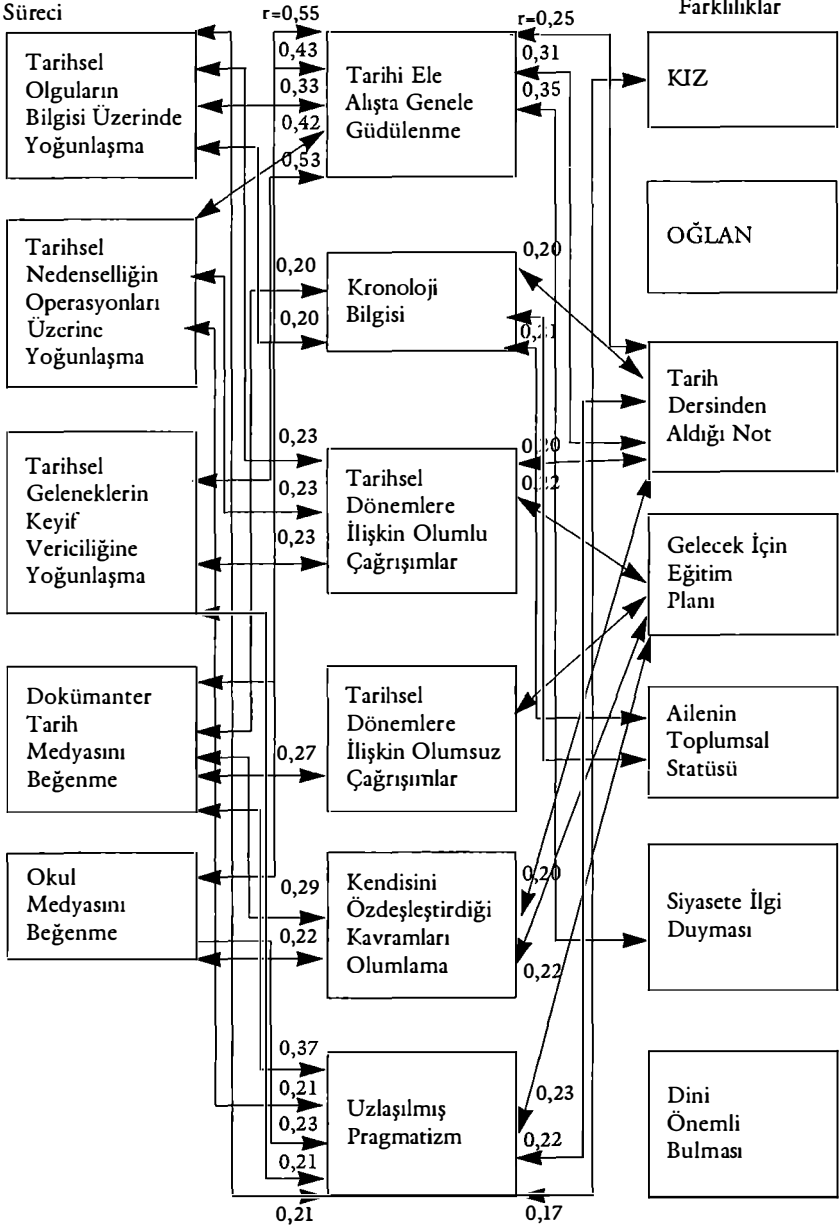
Bu iki şekil de üç sütun halinde dizilmiş kutulardan oluşmaktadır. Her iki şeklin ortasındaki sütunda birinci ve ikinci çekirdeği oluşturan süper değişkenler bulunmaktadır. Şekillerin en solundaki sütunda ise sosyalizasyon sürecine ilişkin değişkenler vardır. Bu kitabın dördüncü bölümünde gördüğümüz üzere, bu araştırmada temel sosyalizasyon aracı olarak tarih öğretimi ele alındığından en soldaki sütunda tarih öğretimine ilişkin birleşik değişkenler bulunmaktadır. Dördüncü bölümde tarih derslerinin yoğunlaşma alanlarını Altıncı Sorunun şıkları üzerinde ayrı ayrı durarak incelemiştik. Burada bu şıklardan ölçek olarak geliştirilmiş üç birleşik değişken yer alıyor. Birincisi sadece A şikkından oluşan “*Tarihsel olguların bilgisi üzerine yoğunlaşma*”(S.6-A), ikincisi “*Tarihsel nedenselliğin operasyonları üzerine yoğunlaşma birleşik değişkeni*” (TNOYBD), üçüncüsü “*Tarihsel geleneklerin keyif vericiliğinde yoğunlaşma birleşik değişkeni*”dir (TGKVBBD). Aynı sütunda iki birleşik değişken daha yer almaktadır. Bunlardan biri tarih öğretiminin keyif vericiliğine ilişkin Üçüncü Sorunun ve güvenilirliğine ilişkin Dördüncü Sorunun B, E ve H şıklarının yanıtlarının ölçek halinde bir araya getirilmesinden oluşan “*dokümanter tarih medyasını beğenme birleşik değişkeni*”dir (DTMBBD). Diğeri ise aynı soruların A ve J şıklarına verilen yanıtların ölçek halinde bir araya getirilmesinden oluşan “*okul medyasını beğenme birleşik değişkeni*”dir (OKMBBD). Şekil.(9.2) ve Şekil.(9.3) ün en solunda yer alan sütunda ise bu kitabın beşinci bölümünde incelediğimiz bireysel farklılıklara ilişkin değişkenler yer almaktadır. Üzerinde ayrıntılı olarak durmaya gerek yoktur.

Şekil.(9.2) de birinci çekirdeğin sosyalleşme süreci ve bireysel farklılık-

Sosyalizasyon
Süreci

Birinci Çekirdek

Kişiyeye Bağlı
Farklılıklar

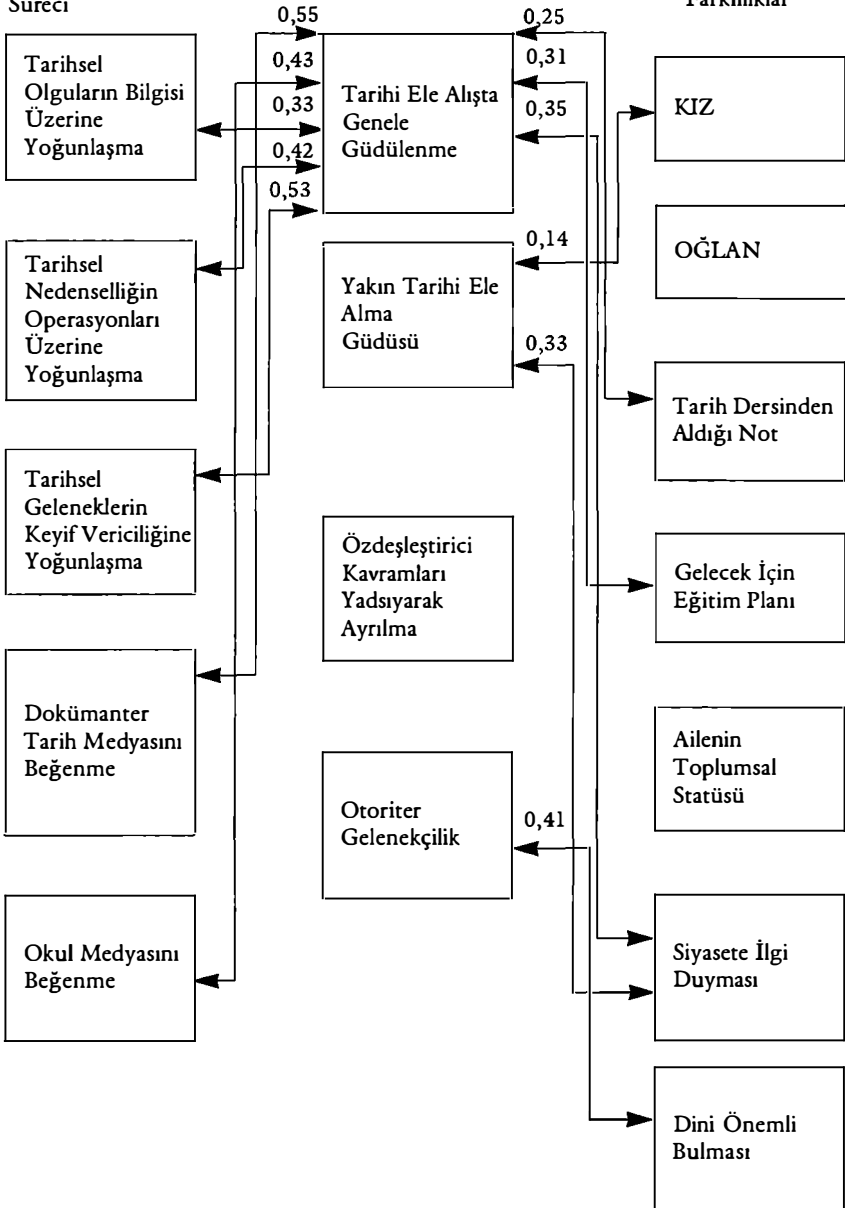


Şekil 9.2: Birinci Çekirdeğin Dış İlişkileri

Sosyalizasyon
Süreci

İkinci Çekirdek

Kişiyeye Bağlı
Farklılıklar



Şekil 9.3: İkinci Çekirdeğin Dış İlişkileri

larla ilişkileri, anlamlılık ölçütü $r > 0,20$ kabul edilerek kurulmuştur. Sadece toplumsal cinsiyetin etkisini gösterebilmek için korelasyon katsayısı 0,20'nin altında olan bir ilişkiye de yer verilmiştir. Bu şekilde kişiye bağlı farklılıkların da bir biçimde öğretimle ilgili olduğu görülmektedir. Tarih bilincine ilişkin birinci çekirdeğin büyük ölçüde sosyalleşme sürecine bağlı olarak oluştuğu ortaya çıkmaktadır.

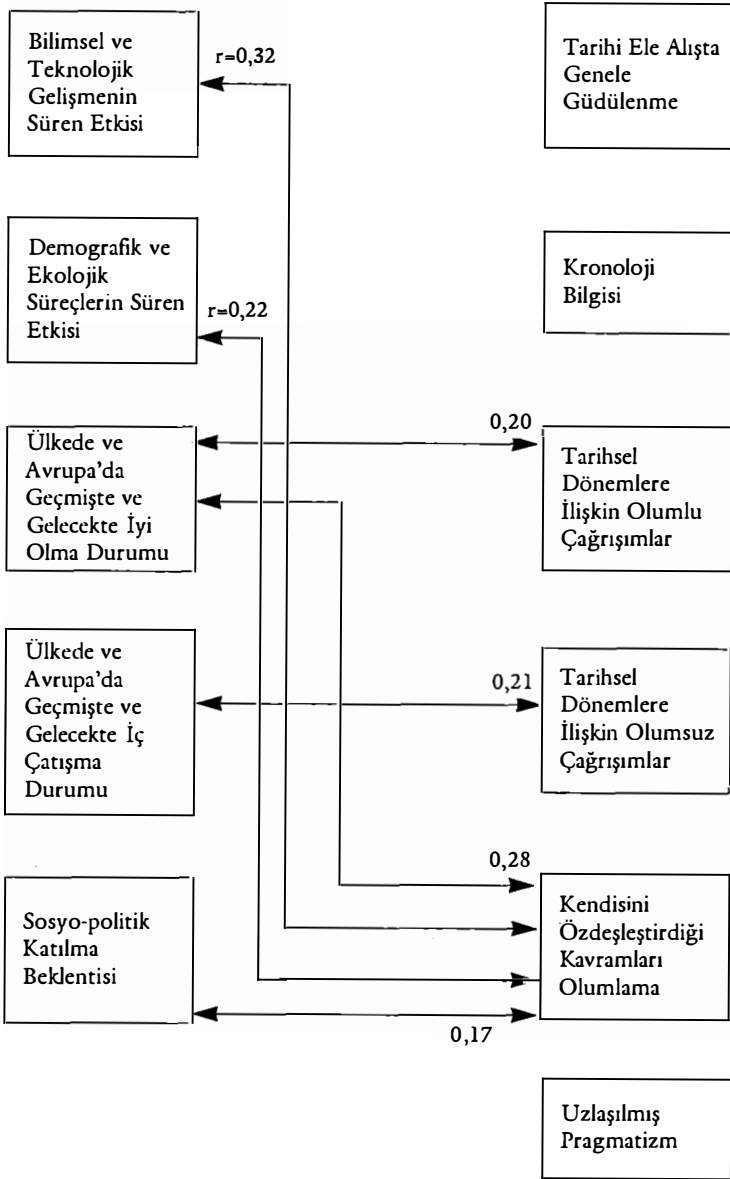
Tarih bilincine ilişkin ikinci çekirdeğin dış ilişkileri ise Şekil.(9.3) te verilmiştir. Bu şeklin ilginç özelliği, $r > 0,20$ anlamlılık düzeyi olarak kabul edildiğinde bireysel farklılıklar ve sosyalleşme ile ilişkiler ağına çok cılız kalmasıdır. Otoriter gelenekçiliğin, bireyin dini önemli bulmasıyla ilişkisinin 0,41 gibi yüksek bir korelasyon katsayısına sahip olması dikkati çekmektedir. Ama ikinci çekirdeğin birinci çekirdekle ortak olan *“tarihi ele alıştırma genele güdülenme süper değişkeni”* dışındaki değişkenleri dış ilişkilerden bağımsız görünmektedir. Eğer anlamlı ilişki ölçütünü $r > 0,10$ düzeyine indirirsek, *“özdeşleştirici kavramları yadsıyarak ayrılma”* ile *“gelecek için eğitim planı”*, *“tarih dersinden aldığı not”* ve *“ailenin toplumsal statüsü”* arasında $r = -0,13$, $r = -0,11$, $r = -0,11$ düzeylerinde ilişki ortaya çıkmaktadır.

Süper birleşik değişkenleri geliştirirken tarih bilincine ilişkin dördüncü gruptaki süper bağımsız değişkenlerin analitik olarak bağımsız olmamaları nedeniyle süper birleşik değişkenlerin iç ilişkilerini araştırırken analiz içinde tutulmayacağını belirtmiştik. Süper değişkenlere ilişkin analizi ilerleterek iki çekirdek saptadıktan ve bu iki çekirdeğin sosyalleşme süreci ve bireysel farklılıklar ile ilişkisini kurduktan sonra yeniden Şekil.(2.3) deki tarih bilincine ilişkin kutuları çözümlememize katmaya çalışabiliriz.

Bu amaçla Şekil.(9.4) hazırlanmıştır. Bu şekilde birinci çekirdeğin süper birleşik değişkenleriyle bu kitabın üçüncü bölümünde tarih bilincine ilişkin görgül saptamaları betimlenirken kullanılan (S.24), (S.25), (S.35), (S.36), (S.37) ve (S.38)'in yanıtlarından geliştirilen birleşik değişkenler arasındaki anlamlı ilişkiler saptanmaya çalışılacaktır. Bu yolla tarih bilincinin varlığının dolaylı yoldan saptanmasında kullanılan soruların yanıtlarıyla birinci çekirdek ilişkilendirilmiş olacaktır.

Şekil.(9.4) de beş birleşik değişken kullanılmıştır. Bunlardan ilk ikisi toplumun değişmesinde geçmişte etkili olmuş ve gelecekte etkili olacak faktörler hakkında öğrencilerin görüşlerini soran (S.24) ve (S.25) sorularının A ve F şıklarının yanıtlarından elde edilen *“bilimsel ve teknolojik gelişmenin süren etkisi birleşik değişkeni”*(BTGSEBD) ile aynı soruların K, L, M ve N şıklarına verilen yanıtlardan elde edilen *“demografik ve ekolojik süreçlerin süren etkisi”* (DESSEBD)dir.² Diğer iki birleşik değişken de öğ-

2 Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz; *Youth and History*, s. B. 175.



Şekil 9.4: Birinci Çekirdek ile Tarih Bilincinin Öğeleri Arasındaki İlişkiler.

rencinin ülkesindeki 40 yıl önceki duruma (S.35), kırk yıl sonraki duruma (S.36) ve Avrupa’da 40 yıl sonra durumun ne olacağına ilişkin (S.37) yanıtlarına faktör analizi uygulanması ve faktörlerin döndürülerek ortogonal hale getirilmesiyle elde edilmiştir. Bunlar toplam varyansın yüzde 59,9’unu açıklamaktadır. Bunlardan biri, soruların A, D ve E şıklarının yanıtlarının faktör yükleriyle katılmasıyla elde edilen *“ülkede ve Avrupa’da geçmişte ve gelecekte iyilik durumu birleşik değişkeni”* (ÜAGGİDBD), diğeri ise F, G ve H şıklarının faktör yükleriyle katılmasıyla elde edilen *“ülkede ve Avrupa’da geçmişte ve gelecekte iç çatışmalar durumu birleşik değişkeni”*dir (ÜAGGİÇDBD). Son birleşik değişken öğrencinin kendi yaşamındaki 40 yıl sonrasına ait beklentilerine ilişkin (S.38) den faktör analiziyle elde edilen iki birleşik değişkenden biri olan, D,E ve F şıklarına verilen yanıtların faktör yükleriyle katılmasıyla elde edilen *“sosyo-politik katılım beklentisi birleşik değişkeni”*dir (SPKABD).

Şekil.(9.4) te birinci çekirdeğin süper birleşik değişkenlerle, geçmiş, şimdi ve gelecek bağlantısına ilişkin birleşik değişkenler arasında $r > 0,20$ anlamlılık ölçütünü esas alan ilişkiler kurulmuştur. Bu ilişkiler bize birinci çekirdek içinde varlığını saptadığımız değerlerin, vaziyet alışların ve bilgiye yönelimlerin tarih bilincinin kurgusu içine nasıl yansıtacağı konusunda ipuçları vermektedir. Bunlar da sağduyuya çok uygun gelen bağlantılar şeklinde ortaya çıkmaktadır. Birinci çekirdeğin anahtar süper değişkeni olan “kendisini özdeşleştirdiği kavramları olumlama”, “ülkede ve Avrupa’da geçmişte ve gelecekte iç çatışmalar durumu” dışındaki tüm değişkenlerle beklenildiği doğrultuda ilişkiler içindedir. Aynı şekilde “tarihsel dönemlere ilişkin olumsuz çağrışımlar” ile “ülkede ve Avrupa’da geçmişte ve gelecekte iç çatışmalar durumu” birbiriyle ilişkilenebilmektedir. Yine “tarihsel dönemlere ilişkin olumlu çağrışımlar” ile “ülkede ve Avrupa’da geçmişte ve gelecekte iyi olma durumu” arasında beklenen türde bir ilişki gözlenmektedir.

Tarih bilincinin içeriğini oluşturan ara değişkenler içinde birbiriyle ilişkili sıkı bir yapı oluşturduğunu gördüğümüz birinci çekirdek güçlü ilişkileri Şekil.(9.4) te bir kez daha gözlenmiştir. İkinci çekirdek Şekil.(9.4) teki birleşik değişkenlerle anlamlı ilişkiler göstermemektedir.

9.4. SÜPER BİRLEŞİK DEĞİŞKENLERİN ÜLKELER ARASI FARKLILAŞMASI

Bu bölümde süper birleşik değişkenlerin çift çift ülkeler arası farklılaşmasını vermek yoluna gidilmeyecektir. Bunun yerine daha önce bir çekirdek oluşturduklarını gördüğümüz süper değişkenler birbirleriyle ilişkili olarak ele alınacak ve bu ilişki içinde ülkeler arası farklılaşmalar araştırılacaktır.

Bunun için önce birinci çekirdeğin merkezi öneme sahip “tarihi ele

**TABLO 9.1: BİRİNCİ ÇEKİRDEĞİN SÜPER DEĞİŞKENLERİNİN
ÜLKELER ARASI FARKLILAŞMASI I**

Ort: Origen $\pm$ 10 St. sap.		Tarihi Ele Alışta Genele GÜDÜLENME (TEAGGSD)				
+/-: 10-30 St. sap.		Gen Ort=3,22				
++/-: >30 St. Sap.						
Kendisini Özdeşleştirdiği Kavramları Olumlama (KÖKOSD) GenOrt=3.39		- -	-	Ort	+	++
	++				İtalya(ort)	Bulgaristan(ort) Yunanistan++
	+		Polonya+ Çek Cum.+	Gn.Tiroller+	Hırvatistan+	Litvanya++ Portekiz+
	Ort	İzlanda(ort) Norveç+ Fransa(ort)	İsrail- -	İspanya+	Ukrayna-	
	-	Danimarka-	İsveç+ Almanya- Belçika(Fl) İskoçya-	Estonya-	Rusya(ort)	İsraili Arap. - -
	--	Finlandiya - - Slovenya- - İngiltere/Gal--			Filistin- -	
Uzlaşılmış Pragmatizm (UPRAGSD) Gen Ort= 3,48 Hücrelerde ek işaretlerle gösterilmiştir.						

alışta genele güdülenme”, “kendisini özdeşleştirdiği kavramları olumlama” ve “uzlaşılmış pragmatizm” süper değişkenlerini birbirleriyle ilişki içinde ele alarak ülkeler arası farklılaşmalarını inceleyelim. Bu amaçla Tablo.(9.1) hazırlanmıştır.

Tarihi ele alışta *genele güdülenmenin* Kuzey ve Batı Avrupa’da düşük, Güney ve Doğu Avrupa’da yüksek olduğu görülmektedir. Ulus, Avrupa, demokrasi gibi *kendisini özdeşleştirdiği kavramları olumlama*da ülkelerin dağılımı büyük ölçüde ortalama etrafında olmaktadır. İsrarlı olumlayıcı tutum İtalya, Bulgaristan ve Yunanistan’da görülmektedir. Bunun arkasında bir Akdeniz, Balkanlar etkisi sezelebilir. Olumlayıcılıktan bir ölçüde uzak durma ise İngiltere/Galler, Slovenya, Finlandiya ve Filistin’de görülmektedir. Tablo.(9.1) e bakıldığında *uzlaşılmış pragmatizm*deki uluslararası farklılaşma büyük ölçüde ilk iki süper değişkenin farklılaşma eğilimiyle paralel gitmektedir. Tablo.(9.1) de güneybatı kuzeydoğu köşegeni üzerindeki ve yakınındaki hücreler doludur. Aynı köşegenin iki ucunda yer alan ülkelerin uzlaşılmış pragmatizm süper değişkenine ilişkin işaretlerle-

**TABLO 9.2: BİRİNCİ ÇEKİRDEĞİN SÜPER DEĞİŞKENLERİNİN
ÜLKELER ARASI FARKLI LAŞMASI II**

Ort: Ortgen $\pm$ 10 St. sap Uzak Tarihi Ele Alma Güdüsü (UTEAGSD) +/-: 10-30 St. sap. Gen Ort 3,17 ++/-: >30 St. sap.					
	- -	-	Ort	+	++
Yakın Tarihi Ele Alma Güdüsü (YTEAGSD) GenOrt=3.3	++	Filistin--	Hırvatistan+ İsraili Arap.- İspanya(ort)	Litvanya+ Yunanistan++ Türkiye	Portekiz+
	+		İtalya++		Bulgaristan++
	Ort	Belçika(FI)- İskoçya-	Estonya- Polonya+ Macaristan Gün.Tiroller+	Rusya- Ukrayna(ort)	
	-	İngiltere/Gal.-	İsrail(ort)	Almanya-	
	--	Slovenya--	Norveç(ort) Danimarka- Finlandiya-- Fransa (ort)	İzlanda(ort) İsveç- Çek.Cum.+	
Kendisini Özdeşleştirdiği Kavramları Olumlama (KÖKOSD) Gen.Ort=3,39 Hücrelerde ek işaretlerle gösterilmiştir.					

rinin de (++) ya da (- -) olduğunu gözliyoruz. Yani her üç süper değişkenin mekansal farklılaşması da birbirine paralel olmaktadır. Bu ortak farklılaşma eğiliminde sapan iki örnek çok özel koşullardaki Filistin ve İsraili Araplar olmaktadır.

Birinci çekirdekteki anlamlı ilişki ölçütünü düştürdüğümüzde bu çekirdeğe “*tarihsel dönemlere ilişkin olumlu çağrışımlar*” ve “*tarihsel dönemlere ilişkin olumsuz çağrışımlar*” süper değişkenlerinin eklendiğini görmüş-tük. Bu değişkenlerin ülkeler arası farklılaşmasını “*kendisini özdeşleştirdiği kavramları olumlama*” süper değişkeniyle ilintili biçimde ele alarak Tablo.(9.2) hazırlanmıştır. Tablodan yakın ve uzak tarihi ele alma güdülerinin oldukça paralel olduğu görülmektedir. Bir ülkede yakın tarihi ele alma güdüsü yüksekse uzak tarihi ele alma güdüsü de yüksek olmaktadır. Bu ülkelerde genele yönelme güdüsü ve kendisini özdeşleştirdiği kavramları olumlama da benzer eğilim göstermektedir. Bu dört süper değişkenin ortalamanın altında değer alması da paralel gitmektedir. Bu iki ucun yüksek değerler köşesinde Portekiz, Yunanistan, Bulgaristan Litvanya, Türki-

TABLO 9.3: İKİNCİ ÇEKİRDEĞİN SÜPER DEĞİŞKENLERİNİN ÜLKELER ARASI FARKLILAŞMASI

Ort: Ortgen $\pm$ 10 St. sap. Yakın Tarihi Ele Alma Güdüsü (YTEAGSD) +/-: 10-30 St. sap. Gen Ort= 3,3 ++/-: >30 St. sap.						
Otoriter Gelenekçilik (OGELSD) Gen Ort=3.3		--	-	Ort	+	++
	++			Polonya++		Litvanya(ort) Yunanistan- - İsraili Arap.++ Filistin++
	+	Slovenya++	İsrail-	Estonya+ Ukrayna+	Bulgaristan++	Hırvatistan+ Portekiz++
	Ort		İngiltere/Gal.+	Rusya+ İskoçya		
	-	İzlanda- Finlandiya-		Macaristan		
	--	Norveç- Danimarka+ İsveç - Çek Cum.- - Fransa-	Almanya-	Gn.Tiroller-	İtalya- -	İspanya(ort)
Özdeşleştirici Kavramları Yadsıyarak Ayrılma (ÖKYASD) Gen. Ort=2.74 Hücrelerde ek işaretlerle gösterilmiştir.						

ye bulunurken, düşük değerler ucunda Slovenya, İngiltere /Galler, Danimarka ve Finlandiya yer almaktadır.

Tarih bilincine ilişkin ara değişkenlerin iç ilişkilerini araştırırken sap-tadığımız ikinci çekirdeğin süper değişkenleri “*yakın tarihi ele alma güdüsü*”, “*otoriter gelenekçilik*” ve “*özdeşleştirici kavramları yadsıyarak ayrılma*”nın ülkeler arası farklılaşmasını izlemek için Tablo.(9.3) hazırlanmıştır. Son iki süper birleşik değişkenin genel ortalamaları 3.00’ün altındadır. Bunlar gençler tarafından temelde reddedilmişlerdir. Otoriter gelenekçi vaziyet alışlar Kuzey ve Batı Avrupa’da benimsenmemekte, buna karşılık eski sosyalist blok ülkeleri, Doğu Akdeniz ülkelerinde destek görmektedir. Türkiye değeri, bazı sorular eksik olduğundan hesaplanamamıştır. Ulus, Avrupa ve demokrasi gibi özdeşleştirici kavramları yadsıyarak ayrılma eski sosyalist blok ülkeleriyle Filistin ve İsraili Araplar arasında destek bulmakta, Batı ve Kuzey Avrupa ülkelerinde ve Çek Cumhuriyet’inde reddedilmektedir. Yakın tarihi ele alma güdüsünün

Kuzey Avrupa ülkeleriyle, Slovenya, Çek Cumhuriyeti ve Fransa'da az olması dikkati çekmektedir. Buna karşılık bu güdü, İberya, Filistin, İsraili Araplar, Yunanistan, Hırvatistan ve Litvanya'da yüksektir.

9.5. ARAŞTIRMA İÇİN GENEL DEĞERLENDİRME

Tarih bilinci üzerindeki karşılaştırmalı *Avrupa Gençlik ve Tarih Araştırması*'nın görgül bulgularının sunulmasının sonuna ulaştık. Tarih bilinci gibi soyut bir kavramın görgül araştırmalarla irdelenmesinin kendi başına önemli zorlukları var. Ama bu araştırma, 30 ayrı örnekte, 280 şıkkı içeren 48 soru grubunda uygulandığında karşılaşılan zorluklar daha da artmakta ve anlamlı sonuçlar çıkarmak zorlaşmaktadır.

Kitabın birinci bölümünde araştırmanın öyküsünü anlatırken bu araştırmanın dört amacı olduğunu söylemiş ve bu amaçları; 1) Tarih bilincinin temel boyutlarının ve öğelerinin neler olduğunun araştırılması, 2) Avrupa gençliğinin tarihsel yorumlarının ve siyasal vaziyet alışlarının nasıl farklılaştığının bir tür haritasının çıkarılması, 3) Öğrencilerin tarih eğitimi nasıl değerlendirdiklerinin saptanması, 4) Tarih eğitimiyle ilgilenenlerin katıldığı disiplinler arası bir ağ oluşturmak diye sıralamıştık. Araştırmanın sonuna gelindiğinde bu amaçların ne kadarının yerine getirildiği sorusu sorulabilir ve son üç amacın büyük ölçüde yerine getirildiği söylenebilir. Birinci amacın ne ölçüde yerine getirildiği konusunda ise kestirme bir yanıt vermek daha zordur.

Avrupa araştırmasının sonuçlarının Magne Angvick ve Bodo von Borries ve ekibi tarafından *Tarih ve Gençlik (Youth an History)* kitabında ortaya konulma biçimine bakılırsa, görgül bulgulardan yola çıkarak ve rafine istatistik teknikler kullanılarak bir sonuca varılmaya çalışılmıştır. 48 sorunun 280 şıkkına verilen yanıtlar birleşik değişkenler halinde bir araya getirilmiş ve karşı karşıya bulunulan çok karmaşık olgu az sayıda boyuta indirilmeye çalışılmıştır. Ama elde edilen birleşik değişkenlerin sayısı 100'ün altına inmemiştir. Böyle çok sayıda bağımsız değişkenin varlığı belki bize tarih bilincinin karmaşıklık düzeyinin yüksekliğini göstermektedir. Ama ortaya pratikte yararlanılabilecek bir kuramsal çerçeve elde edilmesine olanak bırakmamaktadır. Bunun farkında olan araştırma ekibi süper birleşik değişkenler geliştirerek tarih bilincinin boyutlarını azaltmaya çalışmıştır. Değişken sayısı 16'ya indirilmiş ama yine de bir yapı ortaya çıkmamıştır. *Tarih ve Gençlik* kitabının sonuç bölümünde bu konudaki doyumsuzluğun izleri açıkça görülmektedir. Arzulanan amaca tam ulaşamamış olması, ön kabüllere hiç dayanmadan salt görgül bulguların genellenmesiyle sonuca ulaşmak istenmesiyle yakından ilgilidir.

Bu nedenle bu kitapta biraz daha farklı bir yaklaşım izlenmiştir. Kuramsal çerçeve ile görgül bulgulardan elde edilen genellemeler karşılıklı bir etkileşim içinde kullanılmaya çalışılmıştır. Kitabın bölümlenmesi bile *Tarih ve Gençlik* kitabının bulgularından etkilenecek baştan konulan kuramsal çerçeveyi izlemiştir. Bu yaklaşımın, okuyucunun görgül bulguları bir kuramsal çerçeveye referansla değerlendirmesini kolaylaştıracağı umulmuştur. Nihayet süper birleşik değişkenlerin değerlendirilmesinde bu kitapta izlenen yolun farklılığı belli yapıların gözlenmesine olanak vermiştir. Bu yolla araştırmanın birinci amacının gerçekleşmesine daha çok yaklaşılmıştır.

ONUNCU BÖLÜM

TÜRKİYE BULGULARI ÜZERİNE

10.1. GİRİŞ

Bu kitabın ilk dokuz bölümünde *Avrupa Gençlik ve Tarih Araştırması*'nın sonuçlarını vermeye ve yorumlamaya çalıştık. Bu araştırma karşışılmalı bir analizi amaçladığı için şimdiye kadar yapılan çözümlemelerde Türkiye de yer aldı. Bu nedenle haklı olarak kitabın Onuncu Bölümü'nün neden salt Türkiye'ye ayrıldığı sorulabilir.

Kitapta ayrı bir Türkiye bölümünün bulunmasının değişik gerekçeleri var. Bunlardan birincisi Türkiye'de uygulanan soru kağıdına 80 şık içeren 12 sorunun eklenmiş olmasıdır. Çoğunluğu öğrencilerin Türkiye'de tarih eğitime ilişkin ilgilerini ölçmeye çalışan bu soruların yanıtlarının analiz edilerek ilgilenenlere sunulması, yerine getirilmesi gereken bir görevdir. Bu sorular Türkiye'deki tarih eğitiminin uluslararası anket içinde yakalanamayan özelliklerini ortaya koymak bakımından çok yararlı olacaktır.

İkinci gerekçe kitabın ilk dokuz bölümünde bulunan Türkiye'ye ilişkin bilgilerle Türkiye'ye özgü sorular arasında bir köprünün kurulması gereğidir. Böyle bir köprünün kurulması Türkiye'nin durumunun daha iyi anlaşılmasına olanak verecektir.

Üçüncü gerekçe ise son on yıldır tarih ders kitapları konusunda Türkiye'de yaşanmakta olan huzursuzluk karşısında gösterilen duyarlılığa katılmaktır. 12 Eylül 1980 askeri müdahalesinden sonra Türkiye'deki eğitim politikalarında Türk-İslam Sentezci bir ideoloji etkili olmuştur.¹ Bu dönemde bağnaz bir ulusalcı ve dinci ideoloji oluşturmak amacıyla, zaten yeterli olmayan tarih kitaplarıyla önemli ölçüde oynanmıştı. İlk ve ortaöğ-

1 Etienne Copeaux, *Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993), Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine*, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1998.

retim tarih kitaplarının durumu konusunda Salih Özbaran² gibi bilinçli tarihçiler daha başlangıçtan beri dikkatleri çekiyorlardı. Tarih Vakfı çevresi de bu konuda duyarlılık gösteriyordu.³ Ama son yıllarda siyasal İslam'ın güçlenmesi ve bir tehlike olarak görülmeye başlamasıyla birlikte, tarih ders kitaplarının ideolojik amaçlı kullanımı toplumda çok değişik kesimlerin ilgisini çekmeye başladı. Böyle bir ortamda Türkiye'de tarih bilincine ve eğitimine ilişkin böyle bir araştırmanın sonuçlarının toplumun geniş kesimlerinin ilgisini çeken böyle kritik ve güncel bir konu açısından da yorumlanması gerekir.

Türkiye'de Tarih Derslerinin Eleştirisinde Yoğunlaşma Alanları

Yapılan araştırmanın Türkiye'de tarih dersleri ve ders kitapları konularında duyulan huzursuzlukla ilişkilendirilebilmesi için bu konudaki eleştirileri ana başlıklarıyla özetlemek ve netleştirmek gerekiyor.

Bunlardan *birincisi derslerin yapılma biçimlerinin* eleştirisine dayanıyor. Belli bir kitaba bağlı olan, sadece bir öğretmenin anlatısına dayanan bir tarih dersi pratiği bulunmaktadır. Bu kitaplar iyi bir dille yazılmamıştır, çok sayıda hata içermektedir, çekici değildir. Öğretmenin anlatısı kitabın tekrarı niteliğindedir. Öğrenciye ilgi ve araştırma heyecanı aktarmaktan uzaktır. Öğrenci tarih dersinden sıkılmaktadır.

İkincisi tarih dersinden amaçlananın yanlış olduğuna ilişkin eleştirilerdir. Tarih dersinin ele alınışında tarihe, gerçeğin araştırılacağı bir bilim alanı olmaktan çok, kabul edilmiş toplumsal ve siyasal ideolojilerin öğretileceği bir araç olarak yaklaşılmaktadır. Böyle olunca da tarih derslerine anlatı (hikaye etme) yöntemi egemen olmakta, diğer sosyal bilim alanlarıyla ilişkisi kurulmamakta, olguları anlama ve açıklama gayreti içine girilmemektedir. Bu anlatıların kurgusu da dogmatik edalı olmaktadır. Tarih dersi değişik yaklaşımlar karşısında hazımsız ezbere dayalı, kronolojik bilgilerle yüklü bir ders haline gelmektedir.

Üçüncü tür eleştiriler tarih derslerinin çağdaş değerlere büyük ölçüde kapalı kalması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunlar tarihin geriye dönük olması, geçmiş yüceltmesinin ön plana alınması, devletin kutsallaştırılarak bireyin özgürlük alanının geri plana itilmesi, değişmez kalıplara bağlanan ulusçuluğun etnik özellikler taşıyacak yorumlara sürekli açık tutulması, toplumsal dayanışmada etnik ve dinsel öğelerin öne çıkarılması, ülkenin dış dünyadan koparılması, yalnızlaştırılması, tarihin tehlikeli ötekiler yara-

2 Salih Özbaran, *Tarih ve Öğretimi*, Cem Yayınevi, İstanbul, 1992.

3 Salih Özbaran (yay.haz.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, 1994 Buca Sempozyumu, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1995.

arak barışçı anlayışların gelişmesinin önünün tıkanmakta kullanılması, cins ayrımcılığı vb. diye sıralanabilir.

Dördüncü tür eleştiriler özellikle Türk tarihinin değişik evrelerinin yanlış bir toplumsal değişme ve zaman akışı çerçevesine oturtulması üzerinde kümelenmektedir. Bu daha çok Osmanlı ve İslam tarihinin ele alınışında ortaya çıkmakta, Cumhuriyet Türkiye'si tarihinin ele alınışına da sızmaktadır. Osmanlı tarihinde gelişme kavramının toprağın büyümesiyle özdeşleştirilmiş olması ve buna bağlı bir altın çağ tanımlaması iynin geçmişte ve durağanda aranması sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Öğrencinin kendisini dünyadaki gelişme içine yerleştirmesi ve geleceğin olanaklarını algılayarak yönlendirmesi zorlaşmaktadır.

Türk-İslam Sentezi İdeolojisi Tarih Derslerinde Ne Tür Etkiler Yarattı?

Türkiye araştırması 1995 yılında yapılmıştır. Demek ki araştırma kapsamına giren dokuzuncu sınıf öğrencileri Türk-İslam Sentezi ideolojisine yakın kadroların Milli Eğitim Bakanlığı'nda etkili olduğu yıllarda eğitilmiş öğrencilerdir. Türk-İslam Sentezi ideolojik çerçevesinin eğitim sistemi üzerindeki asıl etkisi 12 Eylül 1980 askeri müdahalesinden sonra olmuştur. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu 1982 Anayasası'yla oluşturulmuş ve büyük ölçüde bu akımın izleyicilerinin eline bırakılmıştır. 1983 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ders programlarını bu paralelde değiştirmiştir. Vehbi Dinçerler ve Hasan Celal Güzel'in bakanlık dönemlerinde bakanlık kadroları içinde bu etki en üst düzeye çıkmıştır. Söz konusu yılların 1986-87 olduğu düşünülürse anket uygulanan öğrencilerin böyle bir etki altında yetiştiği söylenebilir.

Bu dönemde de, tarih öğretiminin daha önce sıraladığımız sorunları, benzer nitelikte sürmüştür. Bunlara ek olarak tarih öğretiminin çağdaş değerlere kapatılması olgusu yoğunlaşmış ve sakıncalı boyutlara ulaşmıştır. Bu nedenle Türk-İslam Sentezi ideolojisinin içeriği ve tarih derslerini amaçları doğrultusunda nasıl kullanmak istediği üzerinde biraz durmakta yarar vardır.⁴

Türk-İslam Sentezi'nin özcü ve kültüralist bir ulusçuluk ideolojisi olduğu söylenebilir. Türkiye'nin karşılaştığı tüm sorunların (1980 öncesinde yaşanan kaotik ortama referans verilmektedir) kökeninde Türk ulusunun kimliğinin ve varlığının nedenini oluşturan kültürel özünü yeniden

⁴ Bu konuda bkz. Bozkurt Güvenç, Gencay Şaylan, İlhan Tekeli, Şerafettin Turan; *Dosya Türk-İslam Sentezi*, Sarmal Yayınları, İstanbul, 1991; İlhan Tekeli; "Türk-İslam Sentezi Üzerine", *Bilim ve Sanat*, Sayı 77, Mayıs 1987.

üretemez hale gelmesi yatmaktadır. Bunun nedeni Batı'nın kültür emperyalizminin "Milli Kültür"ü sürekli olarak zayıflatması ve onu ortadan kaldıracak bir baskı yaratmasıdır. Bunun için yapılması gereken devletin ideolojik kurumları ve eğitim sistemi aracılığıyla Milli Kültür'ün güçlendirilmesidir. Milli Kültür'ün planlı olarak üretilmesini sağlamak ve toplumu bu amaçla totaliter bir biçimde örgütlemek gerekmektedir.

Türk kültürünün özü, Türklerin geçmişlerinden gelen gelenekleriyle İslamiyet arasında oluşturdukları sentezdir. Ama Türk-İslam Sentezinde Türk sözcüğü başta gelmesine karşın ona verilen rol ikincildir. Bu ideolojiye göre kültürün özü dindir. Bu nedenle merkezi konumda olan İslam'dır. Din kültürün özü, kültür ise dinin bir biçimidir.

Türkiye'nin Batı'nın gelişme düzeyine ulaşabilmesi için akıl ve ilim ışığında teknik ve medeniyet alması yeterlidir. Bunun için Batı'nın kültürünü alması gerekmez. Milli Kültür'ünü değiştirmesi gereksizdir. Milli Kültür'ün değiştirilmeye çalışılması "medeniyet" yolundaki ilerlemeyi hızlandırmaz, yavaşlatır. Milli Kültür için değişme söz konusu olamaz, o ancak özü aynı kalmak üzere zenginleştirilebilir.

Milli Kültür'ün devlet eliyle yaygınlaştırılması bir milli devletin varlığı için gerekli ön koşuldur. Bu, bireyin özgürlüğü sorununu ortaya çıkarmaz. Önceliği olan millet ve devlet gerçeğidir. Kaldı ki Türk Milli Kültürü özgürlüğe gereksinme duyurmayacaktır. Türkiye'de hiçbir zaman özgürlük sorunu olmamıştır. Özgürlük talepleri hep Batı'ya özentiler olarak ortaya çıkmıştır. Dünyanın en büyük devlet nizamına binlerce yıldan beri sahip olan Türk Milleti, bu nizam içinde adaleti, hakiki fazileti mükemmel şekilde yürütmüş, kimseyi ezdirmemiştir. Bu yüzden Türk insanı daima özgür olmuştur. Türk milletinin tek özgürlük sorunu, kendi kültürü içinde yaşama özgürlüğüne sahip olmasıdır. Milli kültürün planlı olarak yaygınlaştırılması bir özgürlük sorunu yaratmayacaktır.

1980 öncesinin bunalımlı ortamına çözüm olarak ortaya atılan Türk-İslam Sentezi ideolojisi 1980 askeri müdahalesinden sonra kolayca etkili olma imkânı buldu. Türk-İslam Sentezci akımın üniversite çevresindeki bazı kadrolardan gelmesi ve bazı üniversitelerin tarih bölümlerinde önemli düzeyde etkili olması ortaöğretimin ders kitaplarını etkilemesini kolaylaştırıyordu.

Bu etkiler sonucunda ortaöğretim okullarında *Tarih* ders kitaplarının adı *Milli Tarih* olarak değiştirildi. Bu kitaplar ideolojik yönelimlerini gizlemeden başlıklarında taşır hale geldiler.

Tarihin böyle bir ideolojik çerçevenin aracı olarak kullanılmasının önemli sonuçlarının olması beklenir. Bunlardan biri tarihin büyük ölçüde Türklüğe ve İslamlığa endekslenmesi ve iyice içe dönerek daha da kapan-

ması sonucunu ortaya çıkarmasıdır. Bir diğeri de modernitenin tarih bilinciyle, başka bir deyişle toplumsal değişme ve gelişme gerçeğiyle tutarlı olmayan bir tarih bilincinin yaratılmak istenmesidir. Bu duraganlığı ve gelecek yerine geçmişe esas almaya çalışan bir tarih bilinci olacaktır. Böyle bir tarih bilincinin ortaya çıkardığı tarih de özgürlük, değişme, barışçılık gibi çağdaş değerlere kapalı kalacaktır.

10.2. TÜRKİYE GENÇLERİNİN YANITLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Avrupa Gençlik ve Tarih Araştırması'nın sonuçlarını bundan önceki bölümlerde Şekil.(2.3) de özetlenen modele uygun biçimdeki bir sırayla ele alarak çözümlemiştik. Bu bölümde de Türkiye soru kağıdındaki özel soruların bulgularını bu modeli akılda tutarak çözümleyeceğiz.

Tarih Bilincine İlişkin Doğrudan Saptamalar

Tarih bilincinin varlığını saptamak için sorulmuş (S.1) ve (S.2) ye Türkiye'den gelen yanıtların, Türk gençlerinin tarihe önem verdiğini ve böyle bir bilince sahip olduğunu ortaya koyduğunu görmüştük. Türkiye'de uygulanan soru kağıdındaki *Kırk Dokuzuncu Soru* (S.49) gençlere Türk tarihini öğrenmenin gerekliliğine ilişkin şıkların değerlendirilmesi ni sorarken, bir bakıma, (S.1) ve (S.2) nin değişik şıklarına verilen yanıtları Türk tarihi bağlamında yeniden sınamıştır. (S.49) a verilen yanıtların ortalamaları Tablo.(10.1) de verilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin yanıtları arasında önemli bir farklılık olmadığından Tablo. (10.1)'de sadece genel ortalamanın verilmesiyle yetinilmiştir.

TABLO 10.1: TÜRK TARİHİNİ ÖĞRENMENİN GEREKLİLİĞİ

	Ortalama	St.Sapma
A) Türk tarihindeki kahramanlıkları ve zafêrleri öğrenmek için	3,43	1,12
B) Üniversite giriş sınavı için	2,91	1,27
C) Kendi kimliğini oluşturmak için	3,71	1,12
D) Geleneklerimizi, geçmişimizi, dinimizi öğrenmek için	4,24	0,93
E) İnsanın ve toplumun gelişimini ve değişimini anlamak için	3,98	0,93
F) Dünyü ve bugünü anlayıp geleceğı yönlendirebilmek için	4,38	0,93
G) Dünyada Türkiye'nin yerini belirleyebilmek için	3,85	1,08

Öğrenciye tarihin şimdiki yaşamıyla hiç ilgisi olmayan ölmüş ve geçmişte kalmış bir şey olduğı görüşüne katılma derecesini soran (S.1-D) ye Avrupa gençliğinin yanıtlarının genel ortalaması 2,04 bulunmuştur. Av-

rupa gençliği bu görüşe katılmamaktadır. Bu görüşü Türkiye gençliği 1,85 ortalamayla daha da şiddetle reddetmektedir. Bu tüm ülkelere göre yapılan sıralamada üçüncü en kuvvetli reddir.

(S.1-H) de gençlere tarihin insanların, tarihsel değişimlerin bir parçası olmaktan kopmadan, yaşamlarına egemen olmanın aracı olmasına ne ölçüde katıldığı sorulmuştur. Bu şık aslında modernitenin tarih bilincinin ne kadar benimsendiğini araştırmaktadır. Bu soruya verilen yanıtların genel ortalamasının 3,15 olduğunu, Türkiye'nin ortalamasının 3,21 ile buna yakın bulunduğunu görmüştük. Türkiye soru kağıdındaki (S.49-F) de ise, Türk tarihini öğrenmenin dünü, bugünü anlayıp geleceği yönlendirebilmek için gerekli olduğu görüşüne katılma dereceleri sorulmuştur. Tablo.(10.1) de görüldüğü üzere Türkiye'de gençlerin bu şıkkı 4,38 ortalamayla birinci sırada onayladıkları görülmektedir.⁵ Bu (S.1-H) nin 3,21 ortalama değerinden önemli ölçüde yüksektir. Bu farklılığın iki nedeni bulunabilir. (S.49-F) şıkkı çok daha anlaşılabilir biçimde yazılmıştır. Dolayısıyla desteklenmesi daha yüksek olmuştur denilebilir. İkincisi ise ikinci sorunun genel olarak tarihe değil Türk tarihine vurgu yapmasıdır. Bu halde tarihe yüklenen bir ideolojik misyonun etkisinden söz etmek gerekir. Bu aşamada söz konusu iki etkiyi birbirinden ayırtırmak zordur.

Bu zorluğu aşmak için (S.49-D) ve (S.49-E) ye verilen yanıtlardan yararlanabiliriz. (S.49-D) de öğrencilere Türk tarihinin “geleneklerimizi, geçmişimizi, dinimizi” öğrenmek için gerekli olduğu düşüncesini ne ölçüde destekledikleri sorulmuştur. Yanıtların ortalaması 4,24 olmuştur.⁶ (S.49-E) de ise Türk tarihinin “insanın ve toplumun gelişimi ve değişimini anlamak için” gerekli olduğu görüşünü destekleyen yanıtların ortalaması da 3,98 gibi yüksek bir değer almıştır. Eğer E şıkkındaki yanıtlar olmasaydı, öğrencilerin tarihte geçmişe bakışlarının Türk-İslam Sentezci etkiler altında kaldığını söyleyebilirdik. Ama E şıkkına verilen yüksek ortalama değer bu sonucun çıkarılmasını zorlaştırmaktadır. E şıkkına verilen yanıtlar böyle muhafazak(r)lıkla yüklü olmayan bir tarih ilgisine işaret etmektedir.

(S.49-A) daki Türk tarihinin tarihteki kahramanlıkları ve zaferleri öğrenmek için gerekli olduğu görüşüne öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalaması 3,43 tür.⁷ (S.1-B) de tarihin “kişileri etkileyen ve hayal gücünü

5 Öğrencilerin yanıtlarında (S.49-F) ile dini önemli bulmaları arasında $r=0,03$, politikaya yüksek ilgi duymaları arasında $r=0,15$ olan bir ilişki bulunmuştur.

6 Bu soruya verilen yanıtlarla öğrencilerin dini önemli bulmaya verdikleri yanıtlar arasında $r=0,27$, politikaya yüksek ilgi duymaları arasında $r=0,03$ olan bir ilişki bulunmuştur.

7 Bu soruya verilen yanıtlarla öğrencilerin dini önemli bulmaya verdikleri yanıtlar arasında $r=0,28$, politikaya yüksek ilgi duymaları arasında $r=0,01$ olan bir ilişki bulunmuştur.

harekete geçiren bir macera ve heyecan kaynağı” olduğu görüşü ise Avrupa gençliği tarafından destek bulmamıştır. Avrupa ortalaması 2,98’dir. Türk gençleri ise 2,78 ortalama değerle bu görüşü daha da kuvvetli olarak yadsımıştır. Bu iki sonuç birlikte değerlendirilirse Türk gençleri arasında kahramanlık ve zaferin macera ve heyecan kaynağı olma yönüyle değil, Türklük açısından işlevsel niteliğiyle önemsendiği sonucuna ulaşılabilir. Türkiye’de özel okul öğrencilerinin (S.49-A) ya verdiği yanıtların ortalaması 2,92’dir ve genel ortalamadan önemli ölçüde ayrılmaktadır.

Türk öğrencilerin Türk olma bilinci ile tarih arasında sıkı bir ilişki gördükleri, tüm sorularda ortaya çıkmaktadır. Ama bunu en açık biçimde (S.49-C) de görüyoruz. Bu şıkta Türk tarihini öğrenmenin kişinin kimliğini oluşturması için gerekli olduğu görüşüne katılma derecesi sorulmaktadır. Verilen yanıtların ortalaması 3,71 gibi yüksek bir değer almıştır. Bu şıkta verilen yanıtlarla dini önemli bulmaya verilen yanıtlar arasında korelasyon katsayısı 0.18 ve siyasete ilgi yüksekliği konusunda verilen yanıtlar arasındaki korelasyon katsayısı 0,15’dir. Her iki katsayı da anlamlıdır. Muhafazakar olan ve olmayan kesimlerin her ikisi de kimlik oluşturma bakımından tarihi anlamlı bulmaktadırlar.

(S.1) ile (S.49) arasında başka paralellikler de bulunmaktadır. Gençlere (S.1-A) şıkta tarihin okulda öğretilen bir dersten başka bir şey olmadığı görüşüne katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Avrupa gençliği yanıtlarındaki 2,40 genel ortalamayla bu görüşe genel olarak katılmadığını göstermiştir. Türkiye 1,81 ortalama değeriyle bu görüşü en şiddetli olarak yadsıyan ülke olmuştur. Türkiye soru kağıdındaki (S.49-B) de ise öğrencilere Türk tarihinin gerekliliğini üniversite sınavlarındaki yararına dayandıran görüşe katılma dereceleri sorulmuştur. Bu soruda da (S.1-A) da olduğu gibi tarihe çok steril olarak araçsal bir mantıkla yaklaşılmıştır. Bu soruya verilen yanıtların Türkiye ortalaması 2,91’dir. Bu görüş (S.1) deki gibi güçlü olarak değil, ancak zayıf olarak yadsınmıştır. Bunda üniversite sınavlarının Türk öğrencisi bakımından önemine ilişkin işaretler görülebildiği gibi bu sınavlarda Türk tarihinin ağırlık kazanmış olduğu konusunda da ipuçları çıkarılabilir. Türkiye özel okullarının bu soruya verdikleri puan 3,53’tür, Türkiye ortalamasından çok daha yüksektir. Bu okullarda derslerin üniversite sınavlarını kazanmaktaki araçsallığının önemi daha da artmaktadır. Belki de özel okullarda sadece bu nedenle okumaktadırlar.

Tarihin amaçları konusundaki ikinci soruda öğrenciye A şıkta *geçmişle ilgili bilgi edinme*, B şıkta *bugünü anlama*, C şıkta *gelecek için hazırlanma yolu* olduğu görüşüne katılma dereceleri sorulmuştur. Genel ortalamalar A şıkta 3,88, B şıkta 3,56 ve C şıkta 3,33 bulunmuştur. Türkiye yanıtları A şıkta 4,05, B şıkta 3,56 ve C şık-

kında 3,78'dir. Türkiye öğrencilerinin düşüncesinde tarihin amaçlarında geleceğe yönelime verilen payın yüksekliği açıkça görülmektedir.

Bu sorulara verilen yanıtlar bir arada değerlendirilirse Türkiye'de öğrencinin günü anlama, geçmişi yorumlama ve geleceğe yönelme bağlantısını kurmak açısından modernitenin tarih bilincine uygun bir bilince sahip olduğu söylenebilir. Ama bu bağlantının içeriğinin nasıl doldurulduğu üzerinde durulmalıdır. Eğer bu bağlantının doldurulmasında geçmişin kalıpları belirleyici olarak görülüyorsa bu, gelişmeyi kapamaya dönük bir tarih bilinci olacaktır. O zaman bu bilincin modernitenin tarih bilinci olduğunu söylemek zordur. Bu bağlantının bir ölçüde Türklük bilinciyle kurulmaya çalışıldığı görülmektedir. Ama bunun gelişmeye kapalı olduğunu söylemek zordur. Bu bakımdan Türk-İslam Sentezci çabaların tam bir sonuç aldığı söylenemez. Bunu tarih bilincine ilişkin dolayları saptamaları incelerken daha açık olarak göreceğiz.

Tarih Bilincinin Varlığına İlişkin Dolaylı Saptamalar

Tarih bilincine ilişkin dolaylı saptamalar yapabilmek için öğrencilere (S.24) te geçmişte insan yaşamını etkilemiş bulunan 15 faktöre verilen önem derecesine, (S.25) te ise bu 15 faktörün gelecekte ne kadar etkili olacağına ilişkin görüşlerinin neler olduğunun sorulduğunu bu kitabın üçüncü bölümünde görmüş ve bu faktörlere verilen önemdeki sürekliliklerin tarih bilincinin varlığının bir göstergesi olarak kullanılabileceği yorumunu yapmıştık.

Bu 15 faktörden oluşturulan birinci birleşik değişken *bilimsel ve teknolojik gelişmenin etkisinin* yüksek olacağı görüşü Türkiye'den gelen cevaplarda geçmiş için 4,47, gelecek için 4,36 ortalamalarla destek görmüştür. İkinci birleşik değişken *önemli kişiler ve olayların* geçmişteki etkisine ilişkin Türkiye ortalaması 3,67, gelecekteki etkisine ilişkin Türkiye ortalaması 3,50 olarak bulunmuştur. Üçüncü birleşik değişken *ekolojik ve demografik süreçlerin* etkisi Türkiye yanıtlarında geçmişte 3,55, gelecekte 3,59 olarak saptanmıştır. Türkiye yanıtlarında dördüncü değişken *felsefeciler, düşünürler ve bilim adamlarının* geçmişteki etkisine ilişkin ortalama değer 3,62 iken, gelecekteki etkisine ilişkin ortalama değer 3,40 olmuştur. Beşinci değişken *tek tek bireylerin yaptıklarının* önemi konusundaki Türkiye yanıtlarının ortalaması geçmiş için 2,91, gelecek için 2,86 bulunmuştur. Bu saptamalara bakarak Türkiye'deki gençlerin tarihsel süreçlerde ve etkilerinde bir sürekliliği öngördükleri ve bunun gençlerde tarih bilincinin varlığının bir kanıtı olduğu söylenebilir.

Modernist bir tarih bilincinin varlığının dolaylı bir göstergesi olarak öğrencilerin ülkelerinin ve kendilerinin yaşamları bakımından geleceğe

iyimser biçimde bakması kullanılmıştır. (S.35) de 40 yıl önce ülkesinde yaşam koşullarının ne olduğu, (S.36) da ise 40 yıl sonra ne olacağı sorulmuştur. Türkiye yanıtlarında çevre kirliliğinin artacağı yanıt ortalamalarının 2,13'ten 3,39'a yükselmesi, aşırı kalabalığın artacağı yanıt ortalamalarının 2,17'den 4,22'ye yükselmesiyle, demokratikleşmenin gelişeceği yanıt ortalamalarının 3,14'ten 3,64'e yükselmesiyle, kalkınmanın olacağı ve zenginliğin artacağı yanıt ortalamalarının 2,45'den 3,44'e yükselmesiyle, barışçılığın az da olsa gelişeceği yanıt ortalamalarının 3,00'den 3,14'e yükselmesiyle, ülkenin sömürülmesinin azalacağı yanıt ortalamalarının 2,53'den 2,31'e düşmesiyle ortaya konulmuştur. Bu bulgulara bakarak öğrencilerin Türkiye'nin ekonomik geleceği konusunda iyimser olduğu ama çevresel koşulların kötüleşeceği konusunda yaygın bir beklenti içinde oldukları söylenebilir.

(S.38) de öğrencilere 40 yıl sonra, yani orta yaşlara geldiklerinde, kendi yaşamlarının kalitesinde ne tür değişimler bekledikleri sorulmuştur. Türkiye'de gençler kendi yaşamları hakkında, ülkeleri için olduğundan daha da yüksek bir iyimserlik göstermektedirler. Türkiye yanıtlarının ortalamaları, kendisinin anlamlı bir işi olacağı konusunda 4,15, mutlu bir aile yaşamı olacağı konusunda 4,26, iyi arkadaşları olacağı konusunda 4,21, yüksek geliri olacağı konusunda 3,41, siyasal özgürlüğü olacağı konusunda 4,07, siyasal çalışmalara katılacağı konusunda 2,83, yeterli boş zamanı ve hobileri olacağı konusunda 2,88 olarak saptanmıştır. Türk öğrencilerin yanıtları Tablo.(3.4) de verilen Avrupa genel ortalamalarıyla karşılaştırıldığında, yeterli boş zamanının ve hobilerinin bulunacağı konusu dışındaki tüm konularda Avrupa ortalamasının çok üstünde bir iyimserliğe sahiptir. Yeterli boş zamanı ve hobileri olacağı konusunda ise kötümserdir. Bunu tarih eğitiminden çok Türkiye'de yaşamda bu alanın önemli ölçüde ihmal edilmesine bağlamak doğru olur.

Gençlerin tarih bilincinin gelişmesinin dolaylı yoldan bir başka saptamasını yapmak için öğrencilere (S.34) de zamanın akış çizgisini nasıl gördükleri sorulmuştur. Türkiye'de öğrencilerin bu konuda verdikleri yanıtlar daha önce de gördüğümüz üzere diğer ülkelerin yanıtlarından belirli bir biçimde ayrılmaktadır. Modernitenin tarih bilincinin zamanın akışını sürekli yükselen bir çizgi gibi görmesi beklenir. Türk öğrencilerin yüzde 7,6'sı bu görüşü dile getirmişlerdir. Bu, tüm ülkeler ve gruplar arasındaki en düşük orandır. Öte yandan zamanın akışını sürekli alçalan bir çizgi olarak gören kötümser görüşe Türk öğrenciler önem vermemişlerdir. Bu görüşü seçenlerin oranı yüzde 2,5'dur ve tüm ülkeler arasındaki en düşük değerdir. Türk öğrencilerin yüzde 60,1'i iyi ve kötü arasında salınan bir zaman akışını seçmişlerdir. Bu, tüm ülkeler ve gruplar arasındaki en yük-

sek değerdir. Zaman akışını Türk öğrencilerinin yüzde 7,0'si durağan bir düz çizgiyle, yüzde 23,1'i ise döngüsel olarak gösteren alternatifleri seçmişlerdir.

Genellikle hem ülkenin, hem de kendisinin geleceğine iyimser olarak bakan Türk öğrencilerin zaman akışını çok büyük bir çoğunlukla iyi ile kötü arasında bir salınım halinde görmesi üzerinde düşünmek gerekir. Daha önce üzerinde durduğumuz üzere iyi ve kötü arasında dalgalanarak yükselen bir zaman çizgisi seçeneğinin öğrencilere sunulmamış olmasının yanıtların yüzde 60,1'inin iyi ve kötü arasında dalgalanan zaman akışı seçeneği üzerinde yoğunlaşmasına neden olduğu düşünülebilir. Ama Türk tarih yazımında ve tarih eğitiminde altın çağ kavramına verilen ağırlığın bu konuda bir etkisi olabileceği de akla gelebilecek bir açıklamadır. Bu aşamada daha kesin bir şey söyleme olanağı yoktur.

Eğer Türkiye'de gençlerin tarih bilinci konusundaki bulguların sonuçlarını özetlersek gençlerin genelde modernist bir tarih bilincine sahip oldukları, geleceğe umutla yöneldikleri söylenebilir. Bu bilincin tarih kitaplarının ve Türk-İslam Sentezci ideolojinin öngördüğünden farklı bir çizgiyi gösterdiği ileri sürülebilir. Eğitimden çok yaşam koşullarının, dünyada yaşanan gelişmelerin bu oluşumu sağladığı söylenebilir. Ama bu eğitimin hiç etkili olmadığı sonucunu çıkarmamak gerekir. Bu, genel çizginin içeriğinin belirlenmesinde değerlerle yüklenmesinde etkili olmaktadır.

Türk Öğrencilerin Tarihe İlişkin Güdülerinin Farklılaşması

Bu kitabın beşinci bölümünde Avrupa'da öğrencilerin tarihe ilişkin ilgilerinin (S.21), (S.22) ve (S.23) de dönemlere, türlere ve coğrafi alanlara göre nasıl farklılaştığını incelemiştik. Türkiye soru kağıdındaki (S.50), (S.51), (S.52), (S.59) ve (S.60) da öğrencilerin tarihe ilişkin ilgilerinin Türkiye tarihi bağlamında nasıl farklılaştığı araştırılmaktadır. Bu iki grup soruya verilen yanıtların bir arada gözden geçirilmesi bizi daha geniş yorumlara götürebilecektir.

Dönemlere İlişkin İlgi Farklılaşması

(S.21) de öğrencilerin ilgilerinin Antik Çağ, Ortaçağ, 1500-1800 yılları arası, 1800-1945 yılları arası, 1945'den günümüze uzanan dönemler arasında nasıl dağıldığı sorulmuştu. Verilen yanıtlarda Avrupa genel ortalamasının U şeklinde bir dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştı. İlgi ortalamaları dönem sırasına göre 3,03, 2,97, 2,89, 3,23 ve 3,65 olarak verilmişti. Öğrencilerin ilgisi yakın çağlarda yoğunlaşmaktadır. Ama Antik Çağ'a ve Ortaçağ'a, 1500-1800 yılları arasındaki dönemden daha fazla ilgi duyulmaktadır. Türkiye'nin yanıtları daha farklı bir kalıp göstermektedir. Dö-

nem sırasına göre Türkiye yanıtları 2,74, 3,07, 3,17, 3,49 ve 4,24 olarak bulunmuştu. Geçmişten günümüze yaklaştıkça sürekli yükselen bir ilgi kalıbını göstermektedir.

(S.51) öğrencilere Türkiye tarihi bağlamında ifade edilmiş değişik tarih alanlarına ilgilerinin ne olduğu sorulmuştur. Bu soruya öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalamalarının dağılımı Tablo.(10.2) de verilmiştir. Bu tarih alanları değişik dönemlere tekabül ettiği için (S.21) e verilen yanıt kalıplarına göre irdelenebilir.

TABLO 10.2: TARİH DERSLERİNDE ÖĞRENCİLERİN İLGİ DUYDUĞU DÖNEMLER

	Ortalama	St.Sapma
A) İslam Tarihi	3,88	1,16
B) Büyük Selçuklu ve Anadolu Selçukluları Tarihi	3,41	1,08
C) Anadolu Beylikleri Tarihi	3,09	1,13
D) Osmanlı Tarihi	4,12	1,05
E) Türkiye Cumhuriyeti Tarihi	4,29	0,96
F) Avrupa Tarihi	2,98	1,15
G) Eski Çağ Tarihi	2,86	1,27

Bu tabloda F şıkkı açık bir zaman işareti taşımadığı için onu şimdilik analiz dışı bırakalım. Tablo.(10.2) A, B ve C şıkları Ortaçağ'a tekabül etmektedir. Eğer bu tablodaki ilgi dağılımını G, Ortaçağ şıkları ortalaması, D⁸ ve E⁹ sırasıyla okursak Türk öğrencilerin ilgilerinin geçmişten günümüze kadar sürekli bir artış gösterme eğiliminin bir kez daha teyid edildiği söylenebilir. Bu eğilim özel okul öğrencilerinde daha da güçlü olarak ortaya çıkmaktadır. Bu okullarda A, B, C şıklarına verilen yanıtların ortalamaları 2,60 düzeyine düşmektedir.

Tablo.(10.2) nin dikkatli bir analizi ikinci bir eğilimin varlığını daha ortaya koymaktadır. O da öğrencinin, kendi kimliğiyle özdeşlik kurduğu dönemlere ayrı bir ilgi yoğunlaşması göstermesidir. Öğrencilerin aynı döneme ilişkin olarak (S.51) e verdikleri yanıtların ortalamalarının (S.21) e verdikleri yanıtların ortalamalarından yüksek olması bu yüzdendir. Tablo.(10.2) de

- 8 Öğrencilerin Osmanlı tarihine duyduğu ilgi konusunda verdiği yanıtlar ile dine verdiği önem yanıtları arasında $r = 0,27$, siyasi ilgisinin yüksekliği konusunda verdiği yanıtlar arasında $r = 0,10$ olan bir ilişki vardır.
- 9 Öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti'ne duyduğu ilgi konusunda verdiği yanıtlar ile dine verdiği önem yanıtları arasında $r = -0,01$, siyasi ilgisinin yüksekliği konusunda verdiği yanıtlar arasında $r = 0,15$ olan bir ilişki vardır.

Ortaçağ'ın kendi içinde alt dönemleri olan İslam tarihine 3,88,¹⁰ Büyük ve Anadolu Selçuklu tarihine 3,41,¹¹ Beylikler dönemi tarihine 3,09¹² puanlık bir ilgi gösterilmiş olmasında, beklenenin tersine yakın zamana geldikçe ilgi azalması gözlenmektedir. Bu azalma da öğrencinin bu dönemleri kendi kimliğiyle özdeşleştirmesindeki farklılıklardan kaynaklanmaktadır.

Kız ve erkek öğrencilerin Türk tarihinin değişik dönemlerine duyduğu ilgiler İslam tarihi dışındaki şıklarda önemli bir farklılaşma göstermemektedir. Kız öğrencilerin İslam tarihine ilgi konusundaki ortalamaları erkek öğrencilere göre 0,30 puan daha az olmuştur.

Öğrencilerin ilgileri bir yandan günümüze yaklaştıkça, öte yandan kendi kimlikleriyle özdeşleştirdikleri dönemlerle artmaktadır. Bunun bir başka kanıtını Türkiye'ye özgü sorular arasındaki (S.59) a verilen yanıtlarda buluyoruz. Bu soruda öğrencilere ders kitaplarında Cumhuriyet tarihinin anlatılmasının hangi dönemde bitirilmesi gerektiği sorulmuştur.

Bu soruya verilen yanıtlar Tablo.(10.3) de verilmiştir. Bu tablodaki yanıtlar öğrencilerin ilgilerinin yakın tarih üzerinde yoğunlaşmasını açıkça göstermektedir. Öğrenciler çok açıkça Cumhuriyet tarihinin günümüze kadar uzatılmasını istemektedir. Özel okul öğrencilerinde bu eğilim daha kesin olarak ortaya çıkmaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin yanıtları arasında anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmamaktadır.

TABLO 10.3: ÖĞRENCİLERİN CUMHURİYET TARİHİNİN ANLATIMININ HANGİ TARİHTE BİTMESİ GEREKTİĞİ KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ

	Ortalama	St.Sapma
A) 1938'de Atatürk'ün Ölümü	2,09	1,14
B) 1945 İkinci Dünya Savaşı'nın Sonu	2,22	1,05
C) 1961'de Türkiye Cumhuriyeti'nin İkinci Anayasası ile	2,35	1,06
D) 1982'de Türkiye Cumhuriyeti'nin Üçüncü Anayasası ile	2,45	1,13
E) Günümüze Kadar Getirilmelidir	4,19	1,23

10 İslam tarihine duyulan ilgi konusunda verilen yanıtlar ile öğrencilerin dini önemli bulmaya verdikleri yanıtlar arasında $r=0,53$, siyasi ilgisinin yüksekliğine ilişkin yanıtları arasında $r=-0,01$ olan bir bağıntı gözlenmiştir.

11 Öğrencilerin bu şikka verdiği yanıtlar ile dine verdiği önem yanıtları arasında $r=0,35$, siyasi ilgisinin yüksekliği konusunda verdiği yanıtlar arasında $r=0,08$ olan bir ilişki vardır.

12 Öğrencilerin bu şikka verdiği yanıtlar ile dine verdiği önem yanıtları arasında $r=0,26$, siyasi ilgisinin yüksekliği konusunda verdiği yanıtlar arasında $r=0,05$ olan bir ilişki vardır.

Türlere İlişkin İlgî Farklılaşması

Öğrencilerin ilgi duyduğu tarih türlerini saptamaya çalışan (S.22) de verilen yanıtları Beşinci Bölümde Tablo.(5.3) te incelemiştik. Avrupa öğrencileri 4,02 genel ortalamayla en yüksek ilgiyi ailelerinin öyküsüne göstermişti. Bunu 3,76 genel ortalamayla kâşifler ve büyük keşifler, 3,40 ortalamayla insanların çevrelerine etkileri, 3,38 ortalamayla özel konular (örnek: otomobiler, müzik, spor vb.), 3,30 ortalamayla savaşlar ve diktatörlükler, 3,21 ortalamayla uzak yabancı kültürler, 3,14 ortalamayla kralar, kraliçeler, padişahlar ve diğer ünlüler, 2,97 ortalamayla tarım, endüstri ve ticaretin gelişimi, 2,90 ortalamayla sıradan insanların günlük yaşamı, 2,90 ortalamayla ulusların oluşumu, 2,80 ortalamayla demokrasinin gelişimi izliyordu.

Türkiye'nin yanıtları bazı bakımlardan Avrupa kalıbına uymaktadır. Türkiye'de de öğrenciler en yüksek ilgiyi 4,15 ortalamayla kendi aile tarihlerine göstermekte, buna karşılık sıradan insanların tarihine 2,49 ortalamayla en düşük ilgiyi göstermektedir. Bu bakımlardan iki kalıp benzerlik göstermektedir. Kâşifler ve keşiflere ilgi ortalaması 3,87, insanların çevrelerine olan etkilerine ilişkin ilgi ortalaması 3,71, özel konulara ilgi ortalaması 3,64, savaş ve diktatörlüklere ilişkin ilgi ortalaması 3,55, uzak ve yabancı kültürlerle ilişkin ilgi ortalaması 3,38 bulunmuştur. Türkiye'nin yanıtlarının ortalamaları bu konularda Avrupa genel ortalamasından daha yüksektir. Ama Avrupa'dakine benzer bir ilgi azalmasını izlemektedir. Türkiye'den gelen yanıtlarda kralar, kraliçeler, padişahlar ve diğer ünlülere ilgi ortalaması 2,97 bulunmuştur. Bu konuya Türk öğrencilerin Avrupa ortalamasına göre çok daha az ilgi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Türk öğrencilerin yanıtlarında tarım, endüstri ve ticaretin gelişimine ilgi ortalaması 3,52, ulusların oluşumuna ilgi ortalaması 3,46, demokrasinin gelişimine ilgi ortalaması 3,66 bulunmuştur. Bu ilgiler Avrupa ortalamasına göre çok yüksektir. Bu üzerinde özellikle durulması gereken bir farklılıktır. Bu farklılık Türkiye'nin gelişmekte olan bir ülke olmasıyla yakından ilişkili görülebilir. Türkiye'nin geri kalmışlığının açıklanmasına ilişkin ipuçlarının bulunabileceği bu tür genel tarih konularına öğrencilerin ilgisinin yüksek olması olumlu bir niteliktir. Bu nitelik Türkiye yanıtlarında kralar, kraliçeler, padişahlar ve diğer ünlü kişilere duyulan ilginin Avrupa'ya göre düşük olmasıyla da tutarlıdır.

Öğrencilerin tarih türlerine göre ilgi yoğunlaşmasını Türk tarihi bağlamında test edebilmek için Türkiye soru kağıdında (S.50), (S.52) ve (S.60) a yer verilmiştir. (S.50) de öğrencilere tarih derslerinde beş şık halinde sıralanan konulara ne kadar ilgi duydukları sorulmuştur. Bu soruya

verilen yanıtların ortalamaları Tablo.(10.4) de verilmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin yanıtları arasında önemli bir farklılık yoktur. Bu nedenle Tablo.(10.4) de sadece genel ortalama verilmiştir.

TABLO 10.4: TARİH DERSLERİNDE ÖĞRENCİLERİN İLGİ DUYDUĞU KONULAR

	Ortalama	St.Sapma
A) Müslümanlığın, Osmanlı İmparatorluğu'nun ve Türklüğün gelişim aşamaları	4,01	1,08
B) Dünya tarihi içinde farklı kültürlerden insanların ve toplumların davranışları	3,49	0,97
C) Toplumlar ve devletler arası çatışmalar, savaşlar ve antlaşmalar	3,45	1,06
D) Türklerin gelenekleri, değerleri, nitelikleri	4,04	1,05
E) Çağdaş dünyayı kavramamıza yardımcı olacak bütün geçmiş olaylar	3,92	1,09

Tablo.(10.4) de ilk dikkati çeken özellik beş konunun her birine duyulan ilgi ortalamalarının hepsinin de yüksek olmasıdır. Bu yüksekliğin bir açıklaması genel olarak Türkiye’de öğrencilerin tarihe duydukları ilginin Avrupa’ya göre yüksek olmasına dayandırılabilir. Bu saptamadan sonra yanıtların beş şık arasındaki farklılaşmasına bakıldığında, dünya tarihi içinde farklı kültürlerden insanların ve toplumların davranışına (B şıkkı) ve toplumlar ve devletler arası çatışmalar, savaşlar ve antlaşmalara (C şıkkı) olan ilginin görece olarak az olduğu görülmektedir. Buna karşılık A şıkkına yani Müslümanlığın, Osmanlı İmparatorluğu’nun ve Türklüğün gelişme aşamalarına duyulan ilgi ile D şıkkına yani Türklerin gelenekleri, değerleri ve niteliklerine duyulan ilgi 4.00’ün üstüne çıkmaktadır.¹³ Bu ilgi yüksekliğinin bir açıklaması, öğrencinin kendi kimliğiyle ilişkilendirdiği konulara merak duymasıdır. Ama bu ilginin yüksekliği ile tarih kitaplarında Türk-İslam Sentezci söylemlerin bulunması arasında bir ilgi var mıdır? Anket bize bu soruyu doğrudan yanıtlayacak bilgi vermemektedir. Ama E¹⁴ şıkkı olan çağdaş dünyayı kavramamıza etkili olacak tüm geçmiş olaylara öğrencilerin 3,92 ortalamayla yüksek bir ilgi göstermesini bu etkinin zayıf olmasının dolaylı bir göstergesi olarak yorumlamak olanaklıdır. A ve D şıkkına duyulan ilgi özel okulların yanıtlarında önemli ölçüde düşmektedir.

¹³ Öğrencilerin dini önemli bulmalarıyla A şıkkına verilen yanıtlar arasında $r = 0,35$, D şıkkına verilen yanıtlar arasında $r = 0,21$ düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

¹⁴ E şıkkına verilen yanıtlar ile öğrencilerin siyasete ilgisinin yüksekliğine ilişkin soruya verdiği yanıtlar arasında $r = 0,13$ olan anlamlı bir ilişki vardır. Dine verilen önem yanıtlarıyla ilgili korelasyon katsayısı 0,03’e düşmektedir.

Türkiye soru kağıdında (S.52) de daha özelleştirilmiş bir soru bulunmaktadır. Öğrencilere Osmanlı tarihinde hangi konularla ilgilendikleri sorulmuştur. Yanıtların ortalamaları Tablo.(10.5) de verilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin yanıtları arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur.

TABLO 10.5: OSMANLI TARİHİNDE ÖĞRENCİLERİN İLGI DUYDUĞU KONULAR

	Ortalama	St.Sapma
A) Devlet Yapısı	3,65	1,02
B) Siyasal Başarıları	3,82	0,97
C) Avrupa'ya Yayılması	4,01	1,02
D) Kültür ve Sanat Gelişmeleri	3,87	1,01
E) Reform Hareketleri	3,59	1,08
F) Askeri Başarılar	4,05	1,05
G) Gerilemesi ve Çöküşü	3,91	1,17

Bu soruya verilen yanıtlarda da genç olarak yüksek bir ilgi ortalaması bulunmaktadır. Ortalama değerler 3,50'nin üstündedir. Ama şıklar arasında önemli farklılaşmalar bulunmaktadır. Bu ilgi ortalamaları gerçekte öğretilen tarih derslerinin özelliklerini yansıtmaktadır. İlginin Osmanlı İmparatorluğu'nun Avrupa'ya yayılması ve askeri başarıları üzerinde toplanması konusundaki C¹⁵ ve F¹⁶ şıklarının 4,00 üzerindeki ortalamalara sahip olması, Osmanlı tarihinin dönemlemesinde ve yazılmasında gelişmenin büyük ölçüde mekansal yayılmayla özdeşleştirilmesi ve buna bağlı bir altın çağ yaratılmış olmasıyla yakından ilişkilidir. Siyasal başarılarla duyulan ilgiyi de buna bağlamak olanaklıdır. İmparatorluğun gerilemesine ve çöküşüne¹⁷ duyulan ilginin yüksekliği de bu altın çağın kaybıyla yakından ilgili görülebilir.

Devlet yapısı¹⁸ ve reform hareketlerine¹⁹ diğer konulara göre daha az

- 15 Osmanlıların Avrupa'ya yayılmasına duyulan ilgi ile dini önemli bulma arasında $r=0,19$, siyasete yüksek ilgi duyma arasında $r=0,12$ olan bir ilişki vardır.
- 16 Osmanlıların askeri başarılarına duyulan ilgi ile dini önemli bulma arasında $r=0,30$, siyasete yüksek ilgi duyma arasında $r=0,04$ olan bir ilişki bulunmaktadır.
- 17 Osmanlı İmparatorluğu'nun gerilemesine ve çöküşüne ilgi ile dini önemli bulma arasında $r=0,08$, siyasete yüksek ilgi duyma arasında $r=0,13$ olan bir ilişki bulunmaktadır.
- 18 Osmanlı devlet yapısına duyulan ilgi ile dini önemli bulma arasında $r=0,21$, siyasete yüksek ilgi duyma arasında $r=0,18$ olan bir ilişki bulunmaktadır.
- 19 Reform hareketlerine duyulan ilgi ile dini önemli bulma arasında $r=0,00$, siyasete yüksek ilgi duyma arasında $r=0,19$ olan bir ilişki bulunmaktadır.

ilgi duyulması üzerinde de düşünmek gerekir. (S.22) de Avrupa gençliği-ne göre ülkenin gelişme konularını kuramsal bir çerçeveye oturtacak tarih konularına yüksek ilgi göstermiş Türk öğrencilerin bu konulardaki ilgisi-nin daha yüksek olması beklenir. Bu durumda bu konulara ilginin görece düşükliğini tarih derslerinde kullanılan Osmanlı tarihi anlatısının kur-gusal özelliklerinin yarattığı duygularda aramak gerekir.

Özel okulların yanıtlarında iki konuda genel ortalamadan büyük ayrıl-malar olmaktadır. Askeri başarılar konusundaki ilgi ortalaması 3,20'ye düşmekte, reformlara duyulan ilgi 4,10'a çıkmaktadır.

Öğrencilerin ilgilerinin hangi tarih türlerinde yoğunlaştığını bir başka açıdan araştırmak için Türkiye soru kağıdındaki (S.60) da öğrencilere hangi toplum kesimlerinin tarihine ilgi duydukları sorulmuştur. Yanıtların ortalamaları Tablo.(10.6) da verilmiştir.

TABLO 10.6: ÖĞRENCİLERİN TARİHİNE İLGİ DUYDUKLARI TOPLUM KESİMLERİ

	Ortalama	St.Sapma
A) Çocuklar	3,21	1,26
B) Gençler	3,95	1,03
C) Kadınlar	3,59	1,15
D) Köylüler	3,49	1,13
E) İşçiler	3,34	1,13
F) Gecekondu oturanlar	2,97	1,29
G) Bilim Adamları	4,14	1.07
H) Sanatçılar	3,52	1,25
İ) Siyaset ve Devlet Adamları	3,61	1,32

Beklenilebileceği üzere öğrencilerin kendilerinin de içinde bulundu-ğu gençlerin tarihine duydukları ilgi 3,95 ortalamayla ikinci yüksek de-ğeri almıştır. Ama asıl ilginç olan bulgu, öğrencilerin tarih derslerinde hemen hemen hiç ele alınmayan bilim adamlarının tarihine²⁰ 4,14 orta-lamayla birinci sırayı vermeleridir. Siyaset ve devlet adamlarına²¹ ilginin 3,61 ortalamayla üçüncü sırada yer almış olması, gençlerin bu konuda toplumun ve medyanın genel değer yargılarından farklı bir eğilimini gös-termektedir. Sanatçılara 3,52 ortalamayla ancak beşinci sırada yer veril-

²⁰ Bilim adamlarının tarihine duyulan ilgi ile dini önemli bulmak arasında $r=0,01$, si-yasete yüksek önem verilmesi arasında $r=0,11$ olan bir ilişki bulunmuştur.

²¹ Siyaset ve devlet adamlarının tarihine duyulan ilgi ile dini önemli bulmak arasında $r=0,02$, siyasete yüksek önem verilmesi arasında $r=0,25$ olan bir ilişki bulunmuştur.

mektedir.²² Öğrencilerin işçiler ve gecekondu oturanlar konusundaki ilgilerinin düşük olması da Tablo.(10.6) nın farkedilmesi gereken bir özelliğidir. Çocuklara ilginin 3,21 gibi görece düşük değeri almasını anlamak olanaklıdır. Büyüme isteğindeki bir gençler grubunun içinden uzaklaştığı çocukluğa ilgisinin görece düşük olması beklenen bir şeydir.

Kız ve erkek öğrencilerin yanıtlarında kadınların tarihine duyulan ilgi²³ dışında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Kız öğrencilerin kadın tarihine ilgileri erkek öğrencilerin ortalamasına göre 0,47 puan yüksektir. Özel okul öğrencilerinin yanıtlarındaki çocukların, köylülerin, işçilerin²⁴ ve gecekondu oturanların tarihine ilgi Türkiye genel ortalamasına göre çok düşmektedir. Buna karşılık bilim adamlarının ve sanatkarların tarihine ilişkin ilgi artmaktadır.

Tarihe İlginin Coğrafi Alanlara Göre Farklılaşması

Öğrencilerin tarihe ilgilerinin coğrafi alanlara göre farklılaşmasını ölçmek için hazırlanan (S.23) e Avrupa gençliğinin verdiği yanıtları Beşinci Bölümde görmüştük. Avrupa gençliği yaşadığı semtin tarihine ilgisini 3,37, yaşadığı bölgenin tarihine ilgisini 3,27, ülkesinin tarihine ilgisini 3,71, Avrupa tarihine ilgisini 3,33, Avrupa dışındaki dünya tarihine ilgisini 3,34 ortalamayla belirtmişti. Türkiye yanıtları ise aynı sırayla 3,43, 3,74, 4,49, 3,27 ve 3,42 bulunmuştu. Türkiye’de tarih öğretiminin ulus merkezli yapısı bu yanıtlara açıkça yansımaktadır. Bu, ülke tarihine duyulan ilginin Avrupa’ya göre çok daha yüksek olmasında ortaya çıkmaktadır. Bu yanıtlarda Avrupa tarihine ilgi ortalaması 3,27 iken bir başka bağlamda (S.51) e verilen yanıtlarda Avrupa tarihine duyulan ilgi Tablo.(10.2) de 2,98 olarak bulunmuştur. Bundan aynı sorunun farklı sorular dizisi içinde öğrencilere farklı anlamlar ifade ettiği sonucunu çıkarabiliriz. Türkiye tarihi bağlamında sorulduğunda ise öğrenci Avrupa’ya daha az ilgi duymakta, yalnızlaştırıcı bir duruma girmektedir. Öte yandan daha nötr bir bağlamda sorulduğunda Avrupa’ya ilgisini yükseltmektedir. Bu da Türk tarihi çevresinde yaratılan söylemin etkilerinin bir sonucu olarak yorumlanabilir.

- 22 Sanatkarların tarihine duyulan ilgi ile dini önemli bulmak arasında $r = -0,12$, siyasete yüksek önem verilmesi arasında $r = 0,14$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.
- 23 Kadınların tarihine duyulan ilgi ile dini önemli bulmak arasında $r = -0,08$, siyasete yüksek önem verilmesi arasında $r = 0,06$ olan bir ilişki bulunmuştur.
- 24 İşçilerin tarihine duyulan ilgi ile dini önemli bulmak arasında $r = 0,01$, siyasete yüksek önem verilmesi arasında $r = 0,08$ olan bir ilişki bulunmuştur.
- 25 Gecekonduların tarihine duyulan ilgi ile dini önemli bulmak arasında $r = 0,07$, siyasete yüksek önem verilmesi arasında $r = 0,02$ olan bir ilişki saptanmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin Çağdaşlaşma Projesi Hakkında Öğrencilerin Görüşleri

Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte Türkiye'de köktenci bir çağdaşlaşma projesi uygulanmaya çalışılmıştır. Bu projenin kapsamı içinde Birinci Dünya Savaşı sonucunda çözölen bir imparatorluktan bir ulus-devlet yaratılması, bir İmparatorluk tebaasından bir ulus-devlet yurttaşı oluşturulması çabasına girilmiştir. Cumhuriyetin kuruluşu bu bakımdan önemli bir kopuştur, ama 19. yüzyıl içinde Osmanlı toplumunda yaşamaya başlayan bir modernleşme süreci birikiminin üzerine oturmuştur. Bu nedenle Türkiye Cumhuriyeti'nde ortaöğretimde okutulan tarih içinde Osmanlı İmparatorluğu'nun etkilendiği modernleşme sürecinin nasıl değeriendirildiğinin, hem Türkiye Cumhuriyeti'nin anlaşılmasında, hem de meşruiyetinin kurulmasında çok kritik bir önemi vardır.

Bunun için Türkiye soru kağıdında öğrencilere bu sürece ilişkin olarak (S.54), (S.55), (S.56), (S.57) ve (S.58) sorulmuştur. Bu konuya öğrencilerin verdiği yanıtlar Cumhuriyetin ana ideolojik çizgisinin ne kadar sosyalleştirilebildiğini sınamaya olanak verecektir. Bu sorulardan ilki olan (S.54) de öğrencilere Avrupa'daki refom ve devrim hareketlerinin 19. yüzyıl Osmanlı İmparatorluğu'nda hangi alanlarda etkili olduğu sorulmuştur. Bir başka deyişle Avrupa'da modernite projesinin ortaya çıkışının Osmanlı İmparatorluğu'ndaki etkileri konusunda öğrencinin olumlu olan görüşlerinin bulunması cumhuriyeti benimsemesiyle yakından ilişkilidir. Cumhuriyet ve onun çağdaşlaşma projesi karşısında yer alan çevreler bakımından bu olgu Osmanlı İmparatorluğu bakımından olumsuz olarak değeriendirilmektedir. Bu soruya ilişkin öğrenci yanıtlarının ortalamaları Tablo.(10.7) de verilmiştir.

TABLO 10.7: ÖĞRENCİLERİN AVRUPA'DAKİ REFORM VE DEVRİM HAREKETLERİNİN 19. YÜZYILDA OSMANLI İMPARATORLUĞU'NA ETKİLERİ KONUSUNDA GÖRÜŞLERİ

	Ort.	St.Sapma
A) Din ve Devlet İşlerinin Ayrılması	3,38	1,12
B) Sanatın ve Edebiyatın Gelişmesi	3,51	1,02
C) Teknolojiden Yararlanma	3,58	1,10
D) Milliyetçilik Duygularının Gelişimi	3,62	1,09
E) Modern Ordu Kurulmasında	3,52	1,02
F) Eğitimin Çağdaşlaşmasında	3,66	1,19

Öğrenciler yanıtlarında Avrupa’da modernite projesinin gelişiminin Osmanlı İmparatorluğu üzerinde önemli etkiler yarattığını kabul etmektedirler. Bu konudaki yanıtlarda şıklar arasında önemli bir farklılaşma görülmemektedir. Kız ve erkek öğrencilerin yanıtlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Özel okulların yanıtları da genel ortalamayı yakından izlemektedir.

Avrupa’da olup biten bu gelişmelere karşı Osmanlı İmparatorluğu’nun uyum sağlama yaklaşımlarının öğrencilerce nasıl değerlendirildiğini saptamak için Türkiye soru kağıdında (S.55) hazırlanmıştır. Bu soruda öğrencilere Türkiye’de çağdaş demokrasinin oluşumunda (modernite projesinin yaşama geçmesinde) hangi evrelerin ne kadar önemli olduğu sorulmuştur. Bu sorunun yanıtlarının ortalamaları Tablo.(10.8) de verilmiştir.

TABLO 10.8: ÖĞRENCİLERİN TÜRKİYE’DE ÇAĞDAŞ DEMOKRASİNİN DEĞİŞİK EVRELERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

	Ort.	St.Sapma
A) Tanzimat Fermanı	3,21	0,99
B) İlk Kanun-I Esasi (Anayasa)	3,59	1,00
C) Jön Türk Devrimi ve II. Meşrutiyet	3,32	1,02
D) TBMM’nin Açılışı	4,45	0,80
E) Cumhuriyetin Kuruluşu	4,58	0,79
F) Kadınlara Oy Hakkı Verilmesi ve TBMM’ne Girişleri	4,21	0,99
G) Tek Dereceli ve Çok Partili Seçimler	3,83	1,06
H) Demokrat Parti’nin İktidara Gelişi	3,32	1,16
İ) 27 Mayıs 1960, 1961 Anayasası	3,70	1,12

Öğrencilerin Cumhuriyet öncesi gelişmelerle TBMM’nin açılması ve Cumhuriyetin ilanı arasında çağdaşlaşma projesinin gerçekleşmesindeki önemi bakımından ciddi bir farklılaşma yarattığı görülmektedir. Cumhuriyetin ilanını en önemli atılım olarak görmektedirler. Cumhuriyetin ilk yıllarındaki gelişmelerden sonra en çok önem verilen konu çok partili siyasi rejime geçiş²⁶ olmuştur. Demokrat Parti’nin iktidara gelişi tek dereceli ve çok partili seçimlere göre oldukça düşük puan verilmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin yanıtlarında kadınlara oy hakkı verilmesi ve TBMM’ne girişleri konusu dışında bir farklılaşma yoktur. Kadınlara oy

26 Çok partili siyasi yaşama geçişi önemli bulma ile öğrencilerin siyasi ilgilerinin yüksekliği arasında 0,17, dini önemli bulma arasında -0,10 düzeyinde korelasyon katsayıları saptanmıştır. Her iki katsayı da anlamlıdır.

hakkı verilmesini²⁷ kız öğrenciler erkeklere göre 0,45 puan daha yüksek değerlendirmişlerdir. Özel okulların yanıtları Türkiye genel ortalamasını 0,20-0,30 puan yüksekten izlemektedir.

Tablo.(10.8) de öğrencilerin en az önemli buldukları evre Tanzimat Fermanı'nın ilanı olmuştur. Tanzimat Fermanı'nın ilanı Türkiye'de modernleşme projesine karşı olan düşünce akımlarının bu karşı çıkışlarını simgeleştirmekte kullandıkları bir evredir. Bu tartışmaların öğrencilerin yanıtlarını bir ölçüde etkilemiş olduğu söylenebilir. Bu tartışmalı konu üzerinde öğrencilerin görüşlerini daha hassas olarak saptayabilmek için Türkiye soru kağıdına (S.56) konulmuştur. Bu soruda öğrencilere doğrudan Tanzimat'ın Osmanlı tarihindeki yeri sorulmuştur. Bu soruların yanıtlarının ortalaması Tablo.(10.9) da verilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar kız ve erkek öğrenciler arasında farklılaşma göstermemektedir.

TABLO 10.9: ÖĞRENCİLERİN TANZİMAT'IN OSMANLI TARİHİNDEKİ YERİ ÜZERİNDEKİ GÖRÜŞLERİ

	Ort.	St.Sapma
A) Batı'nın Sömürgesine Dönüştürdü	2,95	0,97
B) Çağdaş Bir Devlet Anlayışı Getirdi	3,24	0,91
C) Avrupa'nın Kapılarını Açtı	3,16	3,16
D) Osmanlı Devleti'nin Çöküşünü Hızlandırdı	3,04	1,01
E) Çağdaş Teknolojiyi Getirdi	3,26	1,02
F) Bireyin Can, Mal ve Namusunu Güvence Altına Alarak Hukuk Devletin Temelini Attı	3,46	1,02
G) Sömürgeleşmesini Önledi	3,17	1,03

Bu tabloda A ve D şıkları Tanzimat'ı olumsuz olarak değerlendiren görüşlerdir. Bunlar öğrencilerden önemli destek görmemiştir. Bu şıklara ilişkin özel okul yanıtlarının ortalamaları 2,57 ve 2,77 gibi daha da düşük değerler olarak saptanmıştır. Bunun karşısı görüş G şıkında ifade edilmiştir. Bu görüş A ve D şıklarına göre daha çok destek görmüştür. Özel okul yanıtlarında G şıkkı ortalaması 3,28 gibi daha yüksek bir değer almıştır. Tanzimat üstündeki tartışmalar öğrencilerin Tanzimat'ı olumlamasını azaltmış ama ortadan kaldıramamıştır. Bireyin can, mal ve namusunun güvenliğini sağlamak gibi somut konulara inildiğinde bu olumlanmanın derecesi artmaktadır.

²⁷ Kadınlara oy hakkı verilmesini önemli bulma ile dini önemli bulma arasında $r = -0,16$, öğrencinin siyasete ilgisinin yüksekliği arasında $r = 0,08$ düzeyinde anlamlı ilişkiler vardır.

Türk toplumunun çağdaşlaşması sürecinde, özellikle İkinci Meşrutiyet'in ilanında Jön Türk hareketinin İmparatorluk dışındaki muhalefeti etkili olmuştu. Bu nedenle Jön Türklük çağdaşlaşmanın fedakar aydın öncüleri olmak gibi olumlu bir anlam kazanmıştı. Öte yandan modernite projesini eleştiren akımlar bakımından da tepeden inmeci bir değiştirmeci olmak gibi olumsuz bir anlam taşıyordu. Öğrencilerin bu ikilem içindeki konumlarını saptamak bakımından öğrencilere (S.57) de doğrudan Jön Türkler hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Bu sorunun yanıtlarının ortalaması Tablo.(10.10) da verilmiştir.

TABLO 10.10: ÖĞRENCİLERİN JÖN TÜRKLER HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

	Ort.	St.Sapma
A) Yurtsever İnsanlardı	3,48	1,03
B) Batı'yı Taklid Eden İnsanlardı	3,04	1,05
C) İlerlemeye İnanmış İnsanlardı	3,69	0,96
D) Ulusal Birliğe İnanmış İnsanlardı	3,49	0,99
E) Bilim ve Teknolojiye İnanmış İnsanlardı	3,55	1,00
F) Mutlakiyet Yerine Meşrutiyet İsteyen İnsanlardı	3,59	1,00

Tablo.(10.10) daki şıklar içinde sadece B şıkında Jön Türkleri düşünce derinliği olmayan basit taklidçi olarak gören olumsuz bir yargı bulunmaktadır. Öğrenciler bu konuda kararsız kalmışlardır. Bu görüşü desteklememişlerdir. Jön Türkler hakkında olumlu değer yargılarının bulunduğu diğer şıklardaki görüşlere öğrenciler açıkça katılmışlardır. Kız ve erkek öğrencilerin yanıtlarında bu konuda önemli bir farklılaşma görülmemektedir. Özel okul yanıtlarında Jön Türkleri olumlayan görüşlerin ortalamaları genel ortalamalardan 0,20-0,30 puan yüksek olmuştur.

Türkiye'nin çağdaşlaşma süreci içinde modernite projesinin yaşama geçişinin köktenci bir biçim kazanması Atatürk Devrimleriyle olmuştur. Türkiye'de tarih eğitiminden beklenenlerden biri de Atatürk Devrimlerinin öğrencilere iyi anlatılıp benimsetilmesidir. Yaşamın çok büyük bir kısmını yeniden biçimlendiren bu devrimler konusunda öğrencilerin düşüncelerinin sadece tarih derslerinde oluşması söz konusu değildir, yaşamın tümü içinde diğer sosyalleşme kanallarının da etkisiyle oluşacaktır. Bu konuda bir durum saptaması yapmak için öğrencilere (S.58) de Atatürk Devrimlerinin topluma etkileri hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Bu sorunun yanıtlarının ortalamaları Tablo.(10.11) da verilmiştir.

**TABLO 10.11: ÖĞRENCİLERİN ATATÜRK DEVRİMLERİNİN
TOPLUMA ETKİLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ**

	Ort.	St.Sapma
A) Harf Devrimi	4,31	0,89
B) Eğitim ve Kültür Devrimi	4,45	0,79
C) Kıyafet Devrimi	4,05	1,03
D) Hukuk Alanında Yenilikler	4,29	0,87
E) Ulusal Ekonominin Kurulması	4,04	0,95
F) Kadın Hakları	4,13	1,05
G) Cumhuriyetin Kurulması	4,66	0,75
H) Halifeliğin Kaldırılması	4,14	1,12

Öğrenciler Atatürk Devrimlerinin önemini 4,00'ün üzerinde ortalamalarla ortaya koymuşlardır.²⁸ En yüksek önem Cumhuriyete verilmiştir. Kıyafet devrimi ve ulusal ekonominin kurulması görece olarak daha az önemli görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin yanıtları arasında kadın hakları konusu dışında bir fark yoktur. Kız öğrenciler kadın haklarının etkilerini 0,35 puan daha yüksek olarak değerlendirmişlerdir. Özel okulların yanıtları ise Türkiye genel ortalamasının 0,40 puan üstünde bir seyir izlemiştir.

Bu beş soruya verilen yanıtlar toplu olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin Türkiye'nin bir buçuk yüzyılı aşan modernleşme sürecine ve bunun gereklerinin yerine getirilmesine olumlu değerler yüklediği ortaya çıkmaktadır. Ama bu süreçle karşı olan düşünce akımlarının belli noktalarda bu değerlendirmelerde görece aşınmalar yarattığı söylenebilir.

Türk Tarih Tezi Ortaöğretimde Etkisini Sürdürüyor mu?

Türkiye Cumhuriyeti de oluşum süreci sırasında tüm ulus-devletlerde olduğu gibi bir tarihsel temellendirme gereksinimiyle karşı karşıya kalmıştır. Bunun sonucu olarak 1930'lu yıllarda Mustafa Kemal'in etkisiyle bir Türk Tarih Tezi geliştirilmiştir. Bu tarih tezi o yıllarda okul kitaplarının içeriğini belirlemiştir. Ama daha sonraki yıllarda bilimsel eleştirilere konu olan bu tez bilimsel tarih yazım alanındaki etkisini yitirmiştir. Tarih kitapları yazımında da belirleyici olmaktan çıkmıştır. Ama bazı konularda

²⁸ Öğrencilerin dini önemli bulma konusundaki yanıtlarıyla Atatürk Devrimlerine verilen önem konusundaki yanıtlar arasındaki korelasyon ilişkilerinin tümünün işaretleri negatiftir. Korelasyon katsayıları A şıkkında -0,04, B şıkkında -0,08, C şıkkında -0,08, D şıkkında -0,14, E şıkkında -0,12, F şıkkında -0,11, G şıkkında -0,08, H şıkkında -0,17'dir.

etkisini görelî olarak sürdürmektedir. Bu etkinin varlığını saptayabilmek için öğrencilere (S.53) de Türklerin Orta Asya'dan dışarıya göçlerinin nedenleri hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Bu sorunun yanıtlarının ortalamaları Tablo.(10.12) de verilmiştir.

TABLO 10.12: ÖĞRENCİLERİN TÜRKLERİN ORTA ASYA'DAN DIŞARIYA GÖÇLERİ KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ

	Ort.	St.Sapma
A) Genel İklim Koşulları	3,68	1,14
B) Ekonomik Koşullar	3,74	0,93
C) Siyasal Zorlamalar	3,21	1,16
D) Kuraklık	3,88	1,14
E) İç Çatışmalar, İç Düşmanlıklar	3,36	1,24
F) Dış Düşmanlar, Tehlikeler	3,50	1,25

Tablo.(10.12) de A ve D şıklarına verilen önemde Türk Tarih Tezinin etkilerinin varlığını gözlemek olanaklıdır. Kız ve erkek öğrencilerin yanıtlarında bir farklılaşma görülmemektedir. Aynı etki biraz daha düşük ortalamalarla özel okul yanıtlarında gözlenmektedir.

10.3. GENEL BİR DEĞERLENDİRME

Bu bölümü ve kitabı sonuçlandırırken yapılacak bir genel değerlendirme iki soruya yanıt aramanın uygun olacağı düşünülebilir. Bunlardan birincisi, bugün Türk gençliğinin sahip olduğu tarih bilinci üstünde tarih derslerinin ve tarih öğretiminin ne kadar etkili olduğudur. Bu doğrudan yanıtlanması zor bir sorudur. Bir gencin tarih bilincinin oluşumunda temel sosyalleşme aracının tarih dersleri olduğu ama, yaşam içindeki diğer sosyalleşme kanallarının da bu bilincin oluşmasında etkili olacağı üzerinde durulmuştu. Bu iki etki istatistiksel olarak net bir biçimde ayrılamazsa da bu konuda bazı çıkarsamalar yapmak olanaklıdır. İkinci soru ise tarih öğretiminin yeniden yönlendirilmesi konusunda bu çözümlemeden ne gibi sonuçların çıkartılabileceğidir.

Birinci sorunun yanıtlanmasına Türkiye'deki okullardaki tarih derslerinin özelliklerine ilişkin saptamalarla başlayalım. Öğretmen soru kağıdındaki Dördüncü Soruda (ÖS.4) öğretmenlerin tarih derslerinde yoğunlaşma alanları sorulmuştu. Bu soruya Türkiye'den gelen yanıtlarda birinci öncelik 4,65 ortalamayla öğrencilerin "tarihten büyülenip onunla uğraşmaktan keyif almalarını" sağlamaya uğraşmaya yani F şikkına, ikinci ve üçüncü öncelikler 4,51 ortalamayla "toplumumuzun ve ulusumuzun ge-

leneklerini, özelliklerini ve değerlerini tanıtmak” olan G ve “dünyanın bugünkü durumunu açıklamak ve değişim eğilimlerini kavratmak” olan E şıklarına verdikleri görülmüştür. Eğer E şikkının modernitenin tarih anlayışına, G şikkının ise Türk-İslam Sentezci görüşe yakın olduğu düşünülürse öğretmenlerin eğilimlerinde bir çatallaşma olduğu görülür. Öğrenci sorularındaki (S.6) da tarih derslerindeki yoğunlaşma alanlarının neler olduğu konusunda öğrencilerin verdikleri yanıtlarda birinci önceliği 3,95 ortalamayla G şikkı almakta, bunu 3,69 ortalamayla tarihsel kalıntıların ve eski yapıların korunmasına değer verme konusundaki H şikkı izlemektedir. Üçüncü sırada ise öğrencilerin tarihteki temel olgular hakkında bilgi edinmeleri üzerinde duran A şikkı bulunmaktadır. Öğrencilerin yanıtlarında modernitenin tarih anlayışına yakın olan E şikkı 3,20 ortalamayla beşinci sıraya düşmüş bulunmaktadır. Öğretmen yanıtlarının birinci sırasında yer alan tarihi büyüleyici keyif verici bir ilgi alanı haline getirme üzerinde duran F şikkı ise öğrenci yanıtlarında 3,13 ortalamayla altıncı sırada yer almaktadır.

Bu saptamalar var olan tarih derslerinin öğrenciler üstünde öğretmenlerce öngörülenden çok daha muhafazakar bir tarih anlayışı etkisi yarattığını, öğrencilerce keyif verici ve büyüleyici bir bilgi alanı olarak değil, tarihsel olguların öğretilmesiyle boğulmuş olarak algılandığını, buna rağmen öğrencilerin tarihte az da olsa keyif verici bir yan bulduklarını göstermektedir.

Türkiye’de tarih dersleri Avrupa’da olduğu gibi büyük ölçüde öğretmenin anlatısına ve ders kitaplarına dayanarak yürütülmektedir. Türkiye’de ders kitapları öğretmen anlatısına göre hakim bir konuma sahiptir. Derslerin nasıl geçtiğine ilişkin (S.5) e verilen öğrenci yanıtlarında, ders kitapları kullanımının önemi 3,95 ortalamaya, öğretmen anlatımı 2,13 ortalamaya sahip olmuşlardır. Bu yanıtları öğretmen anketindeki (ÖS.3) e verilen yanıtlar da desteklemektedir. Öğretmen yanıtlarında ders kitaplarının önemi 4,34, öğretmen anlatısının önemi 2,29 bulunmuştur. Öğrencilerin bu ders yöntemlerini ne kadar keyif verici ve ne kadar güvenilir bulduklarını saptamak için sorulan (S.3) ve (S.4) e verilen yanıtlarda, ders kitaplarının keyif verme derecesi için 2,50, güvenilirliği için 2,89 ortalama değer verilmiştir. Yani *öğrenciler ders kitaplarını güvenilirmez ve sıkıcı bulmaktadır*. Oysa öğrenciler öğretmenlerin anlatılarının keyif vericiliği konusunda 3,51, güvenilirliği konusunda 3,43 ortalama değerler vermişlerdir.

Bu saptamalar bir araya getirildiğinde Türkiye’de tarih derslerinde esas ağırlığın ders kitaplarında olduğu, öğrencilerin ise bunu sıkıcı ve güvenilirmez bulduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin anlatıları ise keyif verici ve güvenilir görülmektedir. Oysa tarih öğretiminin kalitesini geliştirebilecek bu

yoldan çok az yararlanılmaktadır. Bu durumda tarih öğretiminin kalitesinin geliştirilmesinde ders kitapları kritik bir öneme sahip olmaktadır.

Türkiye’de böyle bir tarih eğitimi olduğu saptamasını yaptıktan sonra bu bölümde Türk gençlerinin tarih bilincine ilişkin saptamalarımızı hatırlayalım. *Yaptığımız saptamalarda gençlerin genellikle modernist bir tarih bilincine sahip olduklarını ve geleceğe iyimser olarak yaklaştıklarını bulmuştuk.* Bu bilincin içeriğinin oluşmasında ve bazı değerlerle yüklenmesinde Tarih öğretimindeki Türk-İslam Sentezci etkilerin sonuçlarının gözlemlendiğini görmüştük. *Öğrencilerin tarihe duyduğu ilginin güncelle ve kendi kimliğiyle özdeşleştirdiği konulara dönük bulunduğunu, sosyal konulara ilgisinin az olduğunu ve dışa kapanık bir tarih ilgisinin varlığını ortaya koymuştuk.*

Ayrıca öğrencilerin bu tür bir tarih bilincine sahip olarak Türkiye’nin bir buçuk yüzyılı aşan modernleşme sürecine ve bunun gereklerinin yerine getirilmesine olumlu değerler yüklediği anlaşılmıştı. Ama bu sürece karşı olan düşünce akımlarının belli noktalarda bu değerlendirmelerde göreceli aşınmalar yarattığını saptamıştık.

Tarih bilincine ilişkin olarak yaptığımız bu saptamalar tarih eğitiminin yönelimiyle tutarlı değildir. Gençliğin var olan tarih bilinci tarih öğretiminin yönlendirmek istediğine göre çok daha çağdaştır. Bu saptamanın doğruluğunun kabul edilmesinin getirdiği sonuçlar üzerinde üzerinde durmak gerekir. *Bunlardan en önemlisi gençlerin tarih bilincinin oluşmasında tarih öğretiminin tek belirleyici olmadığı, yaşamdan gelen diğer sosyalleşme kanallarının da çok etkili olduğunun ortaya çıkmasıdır.* Bu, tek başına gözlemlediğimiz farklılığı açıklamaya yetebilir. Ama buna var olan farklılığı açıklamakta yardımcı olacak diğer bazı açıklamalar eklenebilir. *Tarih derslerinin büyük ölçüde öğrencilerin güvenmedikleri ve sıkıcı buldukları ders kitaplarına dayanarak yürütülmesinin tarih öğretiminin tarih bilincinin sosyalleşmesindeki etkisini azalttığı buna karşılık diğer sosyalleşme yollarının etkisini artırdıkları söylenebilir.*

Bu saptamadan daha ayrıntılı ve pratikte etikili olabilecek çözümlemelere gidebilmek için bu kitabın *İkinci ve Dokuzuncu Bölümlerine* ilişkin bazı hatırlatmalar yapmakta yarar vardır. *İkinci Bölümde* Şekil.(2.3) de tarih bilincinin nasıl oluştuğuna ilişkin bir şema verilmişti. Bu şemada tarih bilincinin üç ara değişken olan, *tarih bilgisi, değerler ve ideolojik yönelimler* ile *sorumluluklar ve vaziyet alışlarca* belirlendiği belirtilmişti. Bu ara değişkenlerin ise toplumdaki *sosyalizasyon süreci* ile *kişiyi ve onun konumuna bağlı farklılıklardan* etkilenerek oluştuğu üzerinde durulmuştu. Şekil.(2.4) de bu toplulaştırılmış değişkenler bir ölçüde açılarak tarih ve onun öğretimi dışındaki kanalların tarih bilincinin oluşmasında nasıl etkili

olabileceği konusunda ipuçları verilmişti. Bu nedenle *Gençl Değerlendirme Bölümünde* tarih ve onun öğretimi dışındaki kanalların Türkiye’de gençlerin tarih bilincinin oluşmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılması beklenilmeyen bir şey değildir.

Şekil.(2.3) ve Şekil.(2.4) belli bir duruma ilişkin çözümlemeler yapmak için uygun bir çerçeve vermektedir. Bu çerçeve içinde pek çok değişkene yer vardır. Böyle içinde çok sayıda faktörün bulunduğu bir çerçeve tarih bilinci oluşturmak için bir program geliştirmekte kullanılmak istendiğinde yeterliliğini kaybeder. İçinde bulunulan ortama uygun olarak belirleyici faktörlerin sayısının azaltılması ve bunların bir program geliştirmekte kullanılabilir hale getirilmesi gerekir. Böyle bir ayıklama ancak görgül bir analizle gerçekleştirilebilir. Bunun için bu kitabın Üçüncü Bölümünden Sekizinci Bölümüne kadar uzanan altı bölümündeki analizler yapılmıştır. Ama bu analizlerde geliştirilen birleşik değişkenlerin sayısının da büyük olması dolayısıyla yeterli ayıklama gerçekleştirilememiştir. Bunun için de Dokuzuncu Bölümde süper birleşik değişkenlerle yapılan analizlere gereksinme duyulmuştur.

Dokuzuncu Bölümde geliştirilen süper birleşik değişkenleri kolayca iki grupta toplayabiliriz. Bunlardan birinci gruptaki süper birleşik değişkenler Şekil.(2.3) deki tarih bilinci kutusunun ana boyutlarını vermektedir. Bunların 1) *Toplum ve Kendisi İçin Optimizm Süper Birleşik Değişkeni*, 2) *İç Çatışmalar Konusunda Pesimizm Süper Birleşik Değişkeni*, 3) *Katılım İsteği Süper Birleşik Değişkeni* olduğunu görmüştük. Bu değişkenlerin tarih öğretimi dışındaki hangi sosyalleşme süreçlerinden nasıl etkileneceği konusunda kolayca çıkarsamalar yapılabilir. Böyle bir genel değerlendirme bölümünde daha fazla ayrıntıya girmeye gerek yoktur.

İkinci grup süper birleşik değişkenler Şekil.(2.3) deki üst iki sırada yer alan kutulara ilişkindir. Aynı ayrı adını burada saymayacağım bu 13 süper birleşik değişken Şekil.(9.1) de verilmiştir. Bu 13 birleşik değişkenin daha çok tarih öğretimi yoluyla tarih bilincinin sosyalleşmesini etkilediği, başka bir deyişle tarih bilincine ilişkin yukarıda saydığımız üç süper birleşik değişkenin belirleyicilerinden bir kısmını oluşturduğu söylenebilir.

Şekil.(9.1) deki bu 13 süper birleşik değişken arasındaki korelasyon ilişkileri göz önüne alındığında birincisi daha güçlü, ikincisi daha zayıf olan iki çekirdek etrafında toplandığı görülmektedir. Birinci çekirdeğin merkezinde, aralarında sıkı ilişkiler bulunan *Uzlaşmış Pragmatizm, Tarihi Ele Aışta Genele Güdülenme, Kendisini Özdeşleştirdiği Kavramları Olumlama* olarak sıralayabileceğimiz üç süper birleşik değişken bulunmakta, bunların çevresinde *Tarihsel Dönemlere İlişkin Olumsuz Çağrışımlar, Tarihsel Dönemlere İlişkin Olumlu Çağrışımlar* ve *Kronoloji Bilgisi*

yer almaktadır. İkinci ve daha zayıf çekirdeği, *Otoriter Gelenekçilik, Özdeşleştirici Kavramları Yadsıyarak Ayrılma, Yakın Tarihi Ele Alma Güdüsü, Tarihi Ele Alışta Genele Güdülenme* süper değişkenleri oluşturmaktadır. Şekil.(9.1) de değişkenlerin iki çekirdek etrafında toplanması kadar ilginç olan bir başka özellik, *Temel Diğerkâmlık ve Maddeci Özelcilik* süper birleşik değişkenlerinin diğer değişkenlerle ilişki içinde olmayışıdır.

Bu saptamaların tarih öğretimi yoluyla tarih bilincinin sosyalizasyonu açısından bize neyi gösterdiği sorulabilir. *Bu soruya verilecek yanıtlardan birincisi, tarih öğretimi yoluyla tarih bilincinin sosyalizasyonunu etkileyen çok sayıda değişken bulunmasına karşın aralarındaki iç bağıntılar dolayısıyla bunların az sayıdaki yaklaşım türlerine indirgenebileceğidir.* İkincisi ise Şekil.(9.1) de gözlenen iki çekirdeği bu tür yaklaşımların ancak bir örneği olarak düşünme gereğidir. Bu örnekler Avrupa’da yürütülmekte olan tarih eğitimine ve araştırma yapılan ülkelerin toplumsal bağlamına bağlı olarak oluşmuşlardır. *Onlara bir değişmezlik atfedilmemelidir.* Başka bir bağlamda farklı bir tarih öğretimi yaklaşımı içinde bu çekirdeklerin öğeleri değişebilir. Örneğin Temel Diğerkâmlık ya da bir başka süper değişken bu çekirdeğin bir parçası haline gelebilir.

Birinci soru üzerinde yaptığımız bu görtüş geliştirme bizi ikinci soruya getirdi. Şimdi bu çözümlemelerden tarih öğretiminin yeniden ele alınışında ne gibi sonuçların çıkartılabileceği sorusu üzerinde duralım.

Eğer tarih eğitiminden beklenen temel işlev gençlerde tarih bilincinin yaratılmasıysa karşımıza çıkan ilk soru bu tarih bilincinin niteliğinin ne olacağıdır. *Avrupa Gençlik ve Tarih Araştırması*’nda tarih bilincinin her zaman için geçerli bir biçimde tanımlandığına, oysa tanımlanan bu tarih bilincinin modernitenin tarih bilinci olduğuna bu kitabın önceki bölümlerinde değinilmişti. Tarih bilincinin niteliğinin farklı zamanlarda değişeceği kabul edilince, *küreselleşen ve modernite sonrasına geçen bir dünyanın tarih bilincinin içeriğinin ne olacağı açıkça sorulması ve yanıtlanması gereken bir sorudur.* Bu soru yalnız Türkiye’ye özgü değildir, tüm dünya ülkeleri bakımından geçerli bir sorudur.

Böyle bir geçiş döneminde tarih öğretiminin modernitenin tarih bilincine uygun bir perspektifle yönlendirilmesinin önemli sakıncaları olacaktır. Tarih bilincinin oluşmasında yaşamın diğer sosyalleşme kanallarının yaratacağı etkiyle, verilen öğretimin yaratmaya çalışacağı etkinin uyumsuzluğu tarih derslerini öğrenciler açısından sevimsiz hale getirirken, tarih bilincinin oluşumunda da sorunlar doğuracaktır.

Modernite sonrasının tarih bilincinin niteliği ve taşıyacağı değerlerin neler olacağı konusunda şimdiden belirmiş bir çok ipucu vardır. Bu bilinç içinde; başıçılık, insan haklarına duyarlılık, demokratiklik, çoğulculuk, cins ayrımcı olmamak,

haksızlıklara ve eşitsizliklere duyarlılık, çevre ve tarihî değerlerine saygı duymak, dünyaya açıklık gibi değerler ön planda olacaktır. Bu tarihte “biz” kavranılan düşman “öteki”lerin varlığına dayanan karşıtlıklar üzerine kurulmayacak, varlığını birlikte başardığı olumluluklardan alacaktır. Stereotipleştirilen düşmanlar yaratmayacaktır. Başkalannı suçlamak için değil, anlamak için öğrenilen bir tarih sözü konusu olacaktır. Bu tarih eğitimi dogmatik edalı değil, öğrencilerin sorgulamalarına ve yaratıcılıklarına açık olacaktır. Bu nedenle de ideoloji ve bilgi aktarımına dayalı ezberlenen bir tarih olmaktan çok, araştırılarak yeniden kurgulanan, öğrenicinin kendisinin de katkıda bulunabildiği bir tarih oluşmaya başlayacaktır. Öğrencilerin kendilerini ilgilendiren konulara yönelmesi kolaylaşacaktır. Dolayısıyla değişik yaklaşımları hazmedemeyen, değişik konuları dışlayan değil, onlara açık bir tarih yaklaşımı benimsenecektir. Bu tarih belli insan etkinliklerine değil, tüm insan etkinliklerine karşı bir duygudaşlık uyandıracaktır.

Yeni tarih öğretiminin yöneldiği bu gelişmelerin hepsi tüm ülkeler için geçerlidir. Ama Türkiye’de tarih öğretiminin çözmesi gereken, Türkiye’ye özgü sorunlar da bulunmaktadır. Bugün Türkiye Cumhuriyeti’nde tarih yazımı ve öğretimi belli bir toprak üzerinde gelişmiş bir ulus-devletin tarihini yazmaktan çok daha zor bir sorunla karşı karşıyadır. Türkiye Cumhuriyeti tarihinin yazımı kaçınılmaz olarak birden çok mekana, birden çok geçmişe eğilmek durumunda kalmaktadır. Bu tarihin mekanları Orta Asya, Anadolu, İslam toprakları, Osmanlı İmparatorluğu’nun yayıldığı alanlardır. Bu tarihin geçmişleri Türkün, İslam’ın ve Anadolu’nun geçmişlerini birden kavramak durumundadır. Böyle çok mekanlı ve çok geçmişli referansları, modernite projesi çerçevesindeki tarih öğretiminin ulus-devlet yurttaşını oluşturmak amaçları doğrultusunda uzlaştırmak kolay değildir. Nitekim Türk Tarih Tezi, Anadoluculuk ve Türk-İslam Sentezi gibi bu yoldaki arayışlar başarılı olamamıştır.

Bu zorluk Türk Tarihi’nin karmaşıklığı kadar, belki de ondan fazla, bu tarih yazımını modernitenin amaçları doğrultusunda gerçekleştirmek durumunda olunmasından kaynaklanmaktadır. Ama modernitenin aşılma durumunda ve modernite sonrası için yeni arayışlara girildiği bir dönem bu bakımdan daha yaratıcı olabilecektir. Modernite sonrası tarih öğretiminde moderniteden kaynaklanan özel güçlükler ortadan kalkacaktır. Bu güçlükler, modernitenin ulus-devlete ilişkin kültürü homojenleştirmeye yoiuyla dayanışmayı sağlama amaçları ve bu bakımdan tarihe yüklediği misyonla ilişkilidir. Günümüzün dönüşen dünyasında demokrasinin insanların farklılıklarıyla bir arada yaşamasına olanak veren bir rejim olarak görülmeye başlaması, tarihten beklenen misyonu da dönüştürmektedir. Bu da Türkiye tarihinin yazılmasının ve öğretilmesinin birçok sorununu hafifletecektir.

EKLER

- Ek (1) Türkiye Örnekleme Listesi
- Ek (2) Öğrenci Soru Kağıdı
- Ek (3) Öğretmen Soru Kağıdı
- Ek (4) Birleşik Değişkenler Listesi

EK 1

OKULLARA GÖRE DEĞERLENDİRMEYE ALINAN ANKET SAYILARI

OKUL	Anket Sayısı
İSTANBUL	
Bayrampaşa End. Mes. Lisesi	44
Eyüp Rethan Tümer Lisesi	50
İstanbul Erkek Lisesi	28
Kadıköy Suadiye Lisesi	35
Özel Ayazağa Işık Lisesi	20
Özel Sankt Georg Avusturya Lisesi	29
Zeytinburnu Mensucat Santral Lisesi	47
Yalova Ticaret Meslek Lisesi	36
TOPLAM	289
ANKARA	
Gazi Anadolu Lisesi	29
Çankaya 50.Yıl Lisesi	39
Mamak İmam Hatip Lisesi	38
TOPLAM	106
İZMİR	
Namık Kemal Lisesi	39
Bornova Çimentaş Lisesi	30
Tire Kız Meslek Lisesi	29
TOPLAM	98
ADANA	
Adana Fen Lisesi	22
Ceyhan Sağlık Meslek Lisesi	45
TOPLAM	89
GAZİANTEP	
Gaziantep Kilis Anadolu Öğretmen Lisesi	35

İÇEL	
Mersin Atatürk Anadolu Teknik Lisesi	30
Bozyazı Tekmen Lisesi	20
TOPLAM	50
ANTALYA	
Antalya Anadolu Lisesi	39
MALATYA	
Malatya H. Ahmet Akıncı Lisesi	59
ERZURUM	
Erzurum Cumhuriyet Lisesi	36
Oltu-Oltu Lisesi	48
TOPLAM	84
DENİZLİ	
Denizli Atatürk Endüstri ve Teknik Meslek Lisesi	31
Serinhisar/Yatağan Ticaret Meslek Lisesi	37
TOPLAM	68
BALIKESİR	
Balıkesir Cumhuriyet Lisesi	28
Bandırma Şehit Mehmet Gönenç Lisesi	35
TOPLAM	63
VAN	
Van Mehmet Akif Ersoy Lisesi	30
Erciş End. Meslek Lisesi	38
TOPLAM	68
SAMSUN	
Bafra Kolay Lisesi	18
Çarşamba Lisesi	34
TOPLAM	52
ESKİŞEHİR	
Anadolu Meslek Lisesi	27
Çifteler İmam Hatip Lisesi	35
TOPLAM	62
GENEL TOPLAM	1.229

Ek 2

GENÇLİK ve TARİH *Gençlerin Tarih Bilinci Üzerine Karşılaştırmalı Avrupa Projesi*

Öğrencilere

1. Sınıfınız ve siz, Avrupa çapında bir araştırmaya katılmak üzere seçildiniz. Proje kapsamında, Avusturya, Almanya, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Finlandiya, Fransa, Hırvatistan, İngiltere, İtalya, İsveç, İzlanda, Litvanya, Macaristan, Norveç, Polonya, Romanya, Rusya, Slovenya, Türkiye, Ukrayna ve Yunanistan'da yaklaşık 20.000 genç aynı anketi yanıtlamaktadır.

2. Bu anketle, bugün Avrupa'daki gençliğin tarihe ilişkin bakış açısını, günümüzle ve gelecekle ilgili görüşlerinden bazılarını öğrenmek istiyoruz.

3. Lütfen adınızı hiçbir yere yazmayın. Yanıtların gizliliği ve güvenliği sağlanacaktır. Öğretmeniniz sizin yanıtlarınızı öğrenmeyecektir. Lütfen yanınızdakilere soru sormayın ve yanıtlarına bakmayın. Bizimle KENDİ görüşlerinizi paylaşmanız çok önemlidir. Lütfen başkalarının sizden beklediğini düşündüğünüz şeyleri yazmaya çalışmayın.

4. Avrupa'nın farklı ülkelerinde öğrenciler, soruları kendi dillerinde yanıtlayacaklardır. Bazı sorular size kolay, başkalarına zor gelebilir. Karşılaşacağınız birçok sorunun kesin doğru ya da yanlış yanıtı olmayacaktır. Elinizden gelenin en iyisini yapın. Yanıtlayamıyorsanız fazla oyalanmadan bir sonrakine geçin.

5. Sorularda takıldığınız bir nokta olduğunda, anket uygulayıcısına sorabilirsiniz. Fakat bunu lütfen diğerlerini rahatsız etmeden yapmaya çalışın.

Bu projeye katıldığınız için teşekkür ederiz!

Avrupa Projesi Yöneticisi adına
Türkiye Koordinatörü
Prof. Dr. Bekir ONUR

Lütfen bu bölümü işaretlemeyin!

Ülke ☐☐
Tabaka ☐☐
Okul ☐☐
Sınıf ☐☐
Öğrenci ☐☐

Anket Uygulayıcısı

☐☐

Anket Tarihi

☐☐☐☐☐☐

PC-Operatörü

☐☐

Not: Soruların çoğunun 5 olası yanıtı bulunmaktadır. Lütfen her sırada yalnızca bir kutuyu işaretleyiniz.

1. Tarih size ne ifade ediyor?

- a. Okulda bir ders, başka bir şey değil
- b. Beni etkileyen ve hayal gücümü harekete geçiren bir macera ve heyecan kaynağı
- c. Benim için başkalarının başarılarından ve başarısızlıklarından ders çıkarma şansı
- d. Şimdiki yaşamımla hiç ilgili olmayan ölmüş ve geçmişte kalmış bir şey
- e. Neyin iyi ya da kötü, neyin doğru ya da yanlış olduğunu gösteren, öğretici birçok örnek
- f. Bugünkü yaşamın geçmişini aydınlatan ve bugünün sorunlarını açıklayan bilgiler bütünü
- g. Bir zulüm ve felaketler zinciri
- h. Yaşamıma tarihsel değişimlerin bir parçası olarak egemen olma aracı

hiç katılmıyor
katılmıyor
kararsız
katılıyor
tamamen katılıyor

☐☐☐☐☐

☐☐☐☐☐

☐☐☐☐☐

☐☐☐☐☐

☐☐☐☐☐

☐☐☐☐☐

☐☐☐☐☐

☐☐☐☐☐

2. Size göre tarih öğretmenin aşağıdaki amaçları ne kadar önemlidir?

- a. Geçmişle ilgili bilgi edinme
- b. Bugünü anlama
- c. Gelecek için hazırlanma

çok az
az
biraz
çok
çok çok

☐☐☐☐☐

☐☐☐☐☐

☐☐☐☐☐

3. Tarihin hangi biçimde sunuluşundan KEYİF alırsınız?

- a. Ders kitapları
- b. Tarihsel belge ve kaynaklar
- c. Tarihsel romanlar
- d. Tarihsel filmler
- e. TV belgeselleri
- f. Öğretmenlerin anlatması
- g. Diğer yetişkinlerin anlatması (Anne-baba, büyükanne-büyükbaba, vb.)
- h. Müzeler ve tarihi yerler

çok az	az	biraz	çok	çok çok
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

4. Tarihin hangi biçimde sunuluşuna GÜVENİRSİNİZ?

- a. Ders kitapları
- b. Tarihsel belge ve kaynaklar
- c. Tarihsel romanlar
- d. Tarihsel filmler
- e. TV belgeselleri
- f. Öğretmenlerin anlatması
- g. Diğer yetişkinlerin anlatması (Anne-baba, büyükanne-büyükbaba, vb.)
- h. Müzeler ve tarihi yerler

çok az	az	biraz	çok	çok çok
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

5. Tarih dersleriniz genellikle nasıl geçer?

- a. Öğretmenin geçmişle ilgili anlattığı öyküleri dinleriz.
- b. Tarihte neyin iyi ya da kötü, neyin doğru ya da yanlış olduğu konusunda bilgilendiriliriz.
- c. Geçmişte olanların farklı açıklamalarını tartışırız.
- d. Belgeler, resimler ya da haritalar gibi tarihsel kaynaklar üzerinde çalışırız.
- e. Tarihi yeniden konuşup kendi yorumlarımızı yaparız.
- f. Radyo programları, kasetler dinler, ya da tarihsel filmler ve video kasetleri izleriz.
- g. Ders kitabı ve/veya basılı çalışma malzemesi kullanırız.
- h. Rol oynama, yerel projeler yapma ya da müzeleri/ tarihi yerleri ziyaret etme gibi çeşitli etkinliklerde bulunuruz.

çok az	az	biraz	çok	çok çok
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

6. Tarih derslerinizde en çok nelerin üzerinde yoğunlaşırsınız?

- | | çok az | az | biraz | çok | çok çok |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. Tarihteki temel olgular hakkında bilgi edinmeye çalışırız. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| b. Tarihsel olayları insan ve vatandaşlık hakları ölçülerine göre ahlaki açıdan değerlendiririz. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| c. Tüm bakış açılarını dikkate alarak geçmişin nasıl olduğunu kafamızda canlandırmaya çalışırız. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| d. Yaşadıkları döneme özgü özel durumları ve düşünceleri canlandırarak geçmişteki insanların davranışlarını anlamayı deneriz. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| e. Tarihi, dünyanın bugünkü durumunu açıklamak ve değişim eğilimlerini kavramak için kullanırız. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| f. Tarihten büyülenir ve onunla uğraşmaktan keyif alırız. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| g. Toplumumuzun ve ulusumuzun geleneklerini, özelliklerini, değerlerini ve görevlerini tanımayı öğreniriz. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| h. Tarihsel kalıntıların ve eski yapıların korunmasına değer vermeyi öğreniriz. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

7. Değerlendirme:

- | | çok kötü | kötü | şöyle böyle | iyi | çok iyi |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. Tarih sınavlarından ya da ödevlerinden çoğunlukla nasıl bir not alırsınız? Eğer not almıyorsanız, öğretmenin çalışmanız hakkındaki kanaati sizce nedir? | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| b. SİZ Tarih öğretmeninize nasıl bir not verirdiniz? (Tarafsız olun!) | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

8. Cinsiyetiniz nedir?

E	K
☐	☐

9. Kaç yaşındasınız?

yıl
☐

10. Nerede yaşıyorsunuz?

- | | |
|---|--------------------------|
| Büyükşehir (1 Milyon üzerinde nüfus) | ☐ |
| Şehir (200.000'in üzerinde nüfus) | ☐ |
| Küçük ya da orta boy şehir (200.000'in altında nüfus) | ☐ |
| Kırsal alan ya da köy (5.000'e kadar nüfus) | ☐ |

TC diğer (yazınız)

☐ ☐

11. Uyuşunuz nedir?

12. Dininiz nedir?

☐ bilmiyor

☐ İslam

☐ Katolik

☐ Protestan

☐ Ortodoks

☐ Musevi

☐ diğer

☐ hiçbir

☐ yazınız

13. Din sizin için ne kadar önemlidir?

☐ çok az

☐ az

☐ biraz

☐ çok

☐ pek çok

14. Politikayla ne kadar ilgileniyorsunuz?

☐ çok az

☐ az

☐ biraz

☐ çok

☐ pek çok

15. Yuvarlak bir tahminle: Evinizde kaç kitap vardır?
(Okul kitapları ve dergiler dışında)

☐ 0-10

☐ 11-50

☐ 51-200

☐ 200-500

☐ 500'den
çok

16. Annenizin ve babanızın eğitim düzeyi nedir? (*)
(Bitirdikleri en son okula göre yanıtlayın)

a. öğrenimsiz

b. İlkokul

c. Ortaokul

d. Lise

e. Meslek Lisesi

f. Yüksek okul ya da üniversite

Anne Baba

☐ ☐☐ ☐☐ ☐☐ ☐☐ ☐☐ ☐☐ ☐

* Bu sorunun şıkları Türkiye eğitim sisteminin özelliklerine göre yeniden düzenlenmiştir.

17. Ailenizin gelirini ülkenizdeki diğer ailelerin gelirleriyle karşılaştırdığınızda ortalamanın neresinde olduğunuzu düşünüyorsunuz?

- a. Ortalamanın çok üstünde
- b. Ortalamanın üstünde
- c. Ortalamanın altında
- d. Ortalamanın çok altında

☐
☐
☐
☐

18. Geleceği şimdiden görmenin zor olduğunu biliyoruz, fakat gelecekte almak istediğiniz eğitim üzerinde biraz düşünmüş olabilirsiniz. Düşünceniz aşağıdakilerden hangisi doğrultusundadır?

- a. Lise öğrenimini bitirdikten sonra okulu bırakmayı düşünüyorum
- b. Meslek eğitimi
- c. İki yıllık yüksek okul
- d. Üniversite eğitimi

☐
☐
☐
☐

Bundan sonraki iki soruda, olayları tarihte oluş sıralarına göre, en eskiden (1) en yeniye (5) doğru numaralandırınız.

229

19.

- () a. Fabrikalarda ücretli çalışma
- () b. Şehirler arasında ticaret
- () c. Toprağın işlenmesi
- () d. Avcılık ve toplayıcılık
- () e. Otomatikleşmiş seri üretim

20.

- () a. Rus Devrimi
- () b. İkinci Dünya Savaşı
- () c. Kara Afrika'da sömürgelerin ortadan kalkması
- () d. Birleşmiş Milletler'in kuruluşu
- () e. Büyük ekonomik kriz (Amerika'da Wall Street borsa krizi)

21. Aşağıdaki tarih DÖNEMLERİ sizi ne kadar ilgilendirmektedir?

- a. Antik Çağ
- b. Ortaçağ (İ.S. yaklaşık 500'den 1500'e)
- c. Yaklaşık 1500-1800 arasındaki dönem
- d. Yaklaşık 1800-1945 arasındaki dönem
- e. 1945'den günümüze kadarki dönem

çok az	az	biraz	çok	pek çok
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

22. Aşağıdaki tarih TÜRLERİ sizi ne kadar ilgilendirmektedir?

- a. Sıradan insanların günlük yaşamları
- b. Krallar, kraliçeler, padişahlar ve diğer ünlü kişiler
- c. Kâşifler ve büyük keşifler
- d. Savaşlar ve diktatörlükler
- e. Uzak yabancı kültürler
- f. Ulusların oluşumu
- g. Demokrasinin gelişimi
- h. İnsanların çevrelerine etkileri
- i. Tarım, endüstri ve ticaretin gelişimi
- j. Özel konuların öyküsü (Örn.: Otomobillerin, camilerin, kiliselerin tarihi, müzik tarihi, spor tarihi, vb.)
- k. Ailenizin öyküsü

çok az	az	biraz	çok	pek çok
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

23. Aşağıdaki COĞRAFİ ALANLARIN tarihi sizi ne kadar ilgilendirmektedir?

- a. Şu anda yaşadığınız sementin tarihi
- b. Yaşadığınız bölgenin tarihi
- c. Türkiye'nin tarihi
- d. Avrupa tarihi
- e. Avrupa dışında dünya tarihi

çok az	az	biraz	çok	pek çok
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

24. Sizce aşağıdaki etkenler, tarihte bugüne dek insanların yaşamını değiştirmekte ne kadar etkili olmuştur?

	çok az	az	biraz	çok	pek çok
a. Teknik buluşlar ve makineler	☐	☐	☐	☐	☐
b. Toplumsal hareketler ve toplumsal çatışmalar	☐	☐	☐	☐	☐
c. Önde gelen siyasal kişiler (krallar, padişahlar, devlet başkanları vb.)	☐	☐	☐	☐	☐
d. Siyasal reformlar	☐	☐	☐	☐	☐
e. Din kurucuları ve dinsel liderler	☐	☐	☐	☐	☐
f. Bilimin ve bilginin gelişimi	☐	☐	☐	☐	☐
g. Savaşlar ve silahlı çatışmalar	☐	☐	☐	☐	☐
h. Ekonomik çıkarlar ve rekabet	☐	☐	☐	☐	☐
i. Filozoflar, düşünürler ve bilginler	☐	☐	☐	☐	☐
j. Siyasal devrimler	☐	☐	☐	☐	☐
k. Nüfus patlaması	☐	☐	☐	☐	☐
l. Ekolojik krizler (çevrenin dengesini yitirmesi)	☐	☐	☐	☐	☐
m. Doğal afetler	☐	☐	☐	☐	☐
n. Kitlesele göçler	☐	☐	☐	☐	☐
o. Toplumdaki her birey	☐	☐	☐	☐	☐

231

25. Aşağıdaki etkenler, önümüzdeki 40 yılda insanların yaşamını değiştirmekte ne kadar etkili olacaktır?

	çok az	az	biraz	çok	pek çok
a. Teknik buluşlar ve makineler	☐	☐	☐	☐	☐
b. Toplumsal hareketler ve toplumsal çatışmalar	☐	☐	☐	☐	☐
c. Önde gelen siyasal kişiler (krallar, padişahlar, devlet başkanları vb.)	☐	☐	☐	☐	☐
d. Siyasal reformlar	☐	☐	☐	☐	☐
e. Din kurucuları ve dinsel liderler	☐	☐	☐	☐	☐
f. Bilimin ve bilginin gelişimi	☐	☐	☐	☐	☐
g. Savaşlar ve silahlı çatışmalar	☐	☐	☐	☐	☐
h. Ekonomik çıkarlar ve rekabet	☐	☐	☐	☐	☐
i. Filozoflar, düşünürler ve bilginler	☐	☐	☐	☐	☐
j. Siyasal devrimler	☐	☐	☐	☐	☐
k. Nüfus patlaması	☐	☐	☐	☐	☐
l. Ekolojik krizler (çevrenin dengesini yitirmesi)	☐	☐	☐	☐	☐
m. Doğal afetler	☐	☐	☐	☐	☐
n. Kitlesele göçler	☐	☐	☐	☐	☐
o. Toplumdaki her birey	☐	☐	☐	☐	☐

Şimdi, düşünceler, insanlar ve olaylarla ilgili bazı sorulara geçiyoruz. Söz konusu konuyu hiç duymadıysanız, lütfen o soruyu atlayıp bir sonraki soruya geçin.

26. “Ortaçağ” dediğinde aşağıdakilerden her birini nasıl değerlendiriyorsunuz?

- | | hiç
katılmıyor | katılmıyor | karanız | katılıyor | tanımayan
katılıyor |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. Karanlık ve batıl inançlarla dolu bir çağ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| b. Ülkem için parlak bir dönem | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| c. Görkemli katedrallerin yapıldığı dönem | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| d. Aristokrasi, kilise ve kralın köylülere egemen olduğu dönem | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| e. Şövalyelerin ve leydilerin romantik ve maceralı dönemi | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| f. Birçok Avrupa ülkesinde kiliseyle kral arasında çatışmaların olduğu dönem | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

27. “Sömürgeler Dönemi” dediğinde aşağıdakilerden her birini nasıl değerlendiriyorsunuz?

- | | hiç
katılmıyor | katılmıyor | karanız | katılıyor | tanımayan
katılıyor |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. Büyük kâşifler dönemi (Colombus, Vasco da Gama vb.) | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| b. Avrupa dışındaki Hristiyan misyonu | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| c. Bazı Avrupa ülkelerinin dünya çapındaki imparatorlukları | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| d. Denizaşırı yabancı insanların ve ülkelerin imparatorlukları tarafından sömürüldüğü dönemin başlangıcı | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| e. Avrupa’nın diğer kıtalarda gelişmeye yardımcı olma çabası (*) | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

* Bu soru Türkçe sorulduğunda “Avrupa’nın diğer kıtalarda ilerleme çabası” şeklinde yer almıştır.

28. “Endüstri Devrimi” dendiğinde aşağıdakilerden her birini nasıl değerlendiriyorsunuz?

- a. Çevre kirliliğinin başlangıcı
- b. Yaşam standartını iyileştirme kaynağı
- c. Daha gelişmiş makinelerin bulunuşu
- e. Aşırı kalabalık ve çirkin şehirlerin ortaya çıkması
- f. Çalışanlarla fabrika sahipleri arasında mücadele

hiç katılmıyor	katılmıyor	kararsız	katılıyor	tamamen katılıyor
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

29. “Adolf Hitler” dendiğinde aşağıdakilerden her birini nasıl değerlendiriyorsunuz?

- a. Soykırım suçlusı, ikiyezlü bir diktatör ve saldırgan
- b. Komünizmin başta gelen düşmanı
- c. Alman sanayici ve sömürgecilerin bir kuklası
- d. Üstün yetenekli bir hatip, örgütleyici bir lider
- e. Ruh hastası, toplum düşmanı canı
- f. Düzenin, güvenliğin ve ulusal bütünlüğün yaratıcısı
- g. Kültürel karışma ve yabancıların ırkı bozmasına karşı bir savaşçı
- h. Totaliter güç ve zorbalığın en önde gelen temsilcisi

hiç katılmıyor	katılmıyor	kararsız	katılıyor	tamamen katılıyor
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

30. Doğu Avrupa’da 1985’ten sonraki değişimler bağlamında aşağıdakilerden her birini nasıl değerlendiriyorsunuz?

- a. Sovyetler Birliği’nin çökmesi
- b. Sovyet toplumunun demokratikleşmesi
- c. Varşova Paktı’na bağlı ülkelerin özgürleşmesi
- d. Amerika Birleşik Devletleri’nin Soğuk Savaş zaferi
- e. Sosyalist düşünceye ihanet
- f. Ulusal çatışma ve iç savaşlar
- g. Doğu Avrupa’da piyasa ekonomisinin kurulması

hiç katılmıyor	katılmıyor	kararsız	katılıyor	tamamen katılıyor
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

33. En eskisi (1) den başlamak en yenisi (5) olmak üzere aşağıdaki çiftleri doğru sıraya diziniz.



34. İnsanlar çoğunlukla tarihi, zaman boyutunda bir çizgi olarak düşünürler. Aşağıdaki çizgilerden hangisinin tarihsel gelişmeyi en iyi biçimde tanımladığını düşünüyorsunuz?

a. genellikle her şey iyiye gider



b. genellikle hiçbir şey çok fazla değişmez



c. genellikle her şey kötüye gider



d. genellikle her şey kendini tekrar eder



e. genellikle her şey iyiyle kötü arasında gidip gelir



35. Türkiye’de yaşamın 40 yıl önce nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?

- a. barış dolu
- b. aşırı kalabalık
- c. yabancı bir ülke tarafından sömürülmüş
- d. kalkınmış ve zengin
- e. demokratik
- f. kirlenmiş
- g. zengin ve fakir arasındaki çatışmalarla (*) yıpranmış
- h. etnik çatışmalarla yıpranmış (*)

hiç değil	değil	olası	öyle	kesinlikle öyle
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

36. Türkiye’de yaşamın 40. yıl sonra nasıl olacağını umuyorsunuz?

- a. barış dolu
- b. aşırı kalabalık
- c. yabancı bir ülke tarafından sömürülmüş
- d. kalkınmış ve zengin
- e. demokratik
- f. kirlenmiş
- g. zengin ve fakir arasındaki çatışmalarla yıpranmış (*)
- h. etnik çatışmalarla yıpranmış (*)

hiç değil	değil	olası	öyle	kesinlikle öyle
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

37. Avrupa’da yaşamın 40 yıl sonra nasıl olacağını umuyorsunuz?

- a. barış dolu
- b. aşırı kalabalık
- c. bazı devletler diğer bazıları tarafından sömürülmekte
- d. kalkınmış ve zengin
- e. demokratik
- f. kirlenmiş
- g. zengin ve fakir arasındaki çatışmalarla yıpranmış(*)
- h. etnik çatışmalarla yıpranmış(*)

hiç değil	değil	olası	öyle	kesinlikle öyle
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

* Bu şıklar Türkiye araştırmasında yer almamıştır.

38. 40 yıl sonra kişisel yaşamınızın nasıl olmasını umuyorsunuz?

- a. anlamlı bir işim olacak
- b. mutlu ve uyumlu bir aile yaşamım olacak
- c. iyi arkadaşlarım olacak
- d. yüksek gelirim olacak
- e. kişisel siyasal özgürlüğüm olacak
- f. siyasal bir çalışmaya katılacağım
- g. ilginç hobilerle uğraşmak için yeterli boş zamanım olacak

hiç değil	değil	olabilir	öyle	kesinlikle öyle
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

39. Ülkenizde bazı insanlar zengin, diğerleriyse yoksuldur. Neden bazı insanlar diğerlerinden daha zengindir?

- a. Şanslı oldukları için
- b. Çok fazla çalıştıkları için
- c. Zenginliği ve parayı mirasla edindikleri için
- d. Bencil ve ahlaksız oldukları için
- e. Adaletsiz ekonomik sistemden yararlandıkları için
- f. Bazı yenilikler getirdikleri ve/veya riski göze aldıkları için

hiç değil	değil	olabilir	öyle	kesinlikle öyle
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

40. Onbeşinci yüzyılda yaşayan genç bir kadın/erkek olduğunuzu varsayın. Babanız sizi komşu köyün oldukça zengin çiftçilerinden birinin oğlu/kızıyla evlenmeye zorluyor. Müstakbel kocanızı/karnınızı sevmiyor, hatta doğru dürüst tanımıyorsunuz bile. O zamanda yaşasaydınız ne yapabilirdiniz? Yukarıdaki durumu ve ipuçlarını dikkate alınız.

- a. Reddedirdim, çünkü insanı gerçek aşk olmaksızın evliliğe zorlamak insanlığa, ahlaka ve hukuka aykırıdır.
- b. İtaat ederdim, çünkü bir aile için iyi bir ekonomik durum karı-koca arasındaki tutkulu bir aşktan daha önemlidir.
- c. Dini yaşam dünyevi yaşamdan değerli olduğundan

hiç değil	değil	olabilir	öyle	kesinlikle öyle
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

manastıra/rahibe evine kaçardım. (*)

☐☐☐☐☐

d. Razi olurduym, çünkü hemen hemen tüm gençler babalarının kararı doğrultusunda evlenmişlerdir.

☐☐☐☐☐

e. Direnirdim, çünkü aşk için evlenmek her bireyin en doğal hakkıdır.

☐☐☐☐☐

f. İtaat ederdim, çünkü anne-babaya karşı gelmek Tanrı'nın buyruklarına karşı gelmek demektir.

☐☐☐☐☐

41. (* *) Sanal bir yeniülkenin topraklarının

1500'den 1900'e kadar ülkeniz A tarafından işgal edildiğini varsayınız. 1900'den günümüze kadar

Yeniülke B ülkesince işgal edilmiş bulunmaktadır.

Ülkeniz A Yeniülkeyi geri almak istemekte ve değişik gerekçeler ileri sürmektedir. Bu gerekçelere siz ne ağırlık verirsiniz?

a. "Yeniülke halkı bizim dilimizi konuşmakta kültürümüzü bölüşmekte."

bir değil
değil
olmaz
öyle
kesinlikle
öyle

☐☐☐☐☐

b. "Yeniülke B'nin kontrolünde olduğundan (1900-1994) daha uzun süre bizim kontrolümüzde kalmıştır."

☐☐☐☐☐

c. "İnsanlar ülkemizden giderek 1500'den beri Yeniülke'ye yerleşmeye başlamışlardır, oysa B'nin halkından 1900'den önce yerleşen yoktur."

☐☐☐☐☐

d. "Sorulduğunda Yeniülke halkı bizim tarafımızdan kontrol edilmeyi B tarafından kontrol edilmeye yeğlediğini söyler."

☐☐☐☐☐

e. "B Yeniülke'yi bizden 1900'de haksız bir eylem olan savaşla aldı."

☐☐☐☐☐

f. "Durumu inceleyen bir uluslararası barış konferansı Yeniülke'yi bizim geri almamızı tavsiye etti."

☐☐☐☐☐

g. "Bizim askeri gücümüz var, Yeniülke'yi denetimimize yeniden almak için kullanacağız."

☐☐☐☐☐

* Bu şık Türkiye araştırmasında yer almamıştır.

** Bu soru tümüyle Türkiye araştırması içinde yer almamıştır.

42. Bir zamanlar Avrupa devletleri tarafından sömürgeleştirilmiş olan Afrika halklarının günün birinde, zararlarının karşılanması için bir Dünya Mahkemesi'ne başvurduklarını varsayın. Sizce ödeyen kim olurdu?

- | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | hiç
katılmıyor | katılmıyor | katılmıyor | katılmıyor | katılmıyor | katılmıyor |
| a. Her bir Avrupa devleti | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| b. Sömürgeleri olmuş Avrupa devletleri | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| c. Hiçbir devlet | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| d. Şu andaki zenginliğiyle orantılı olarak, dünyadaki her devlet | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

43. Bölgenizde bir otoyolun planlanmakta olduğunu varsayın. Bu otoyol aşağıdakileri tehdit etmektedir. Bunların korunması sizin için ne kadar değer taşırdı?

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | çok az | az | biraz | çok | çok çok |
| a. Taş devrinden kalma dinsel bir kalıntı | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| b. Bir Ortaçağ kilisesi ya da camii | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| c. İyi durumda, üç yüz yıllık bir çiftlik evi | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| d. Hâlâ kullanılan eski bir fabrika | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| e. Birinci ya da İkinci Dünya Savaşı anısına bir savaş anıtı | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| f. Yüz yıl önce ölmüş bir şairin evi | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| g. Az bulunur bir jeolojik oluşum (örn.: Pamukkale, Peribacaları...) | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| h. Tehdit altındaki bir kuş türünün yuvalandığı alan | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

44. Birçok ülkede insanlar, yabancı göçmenlere seçme hakkını da içeren tam vatandaşlık hakkının verilmesi gerekip gerekmediğini tartışmaktadır. Sizce Türkiye’de hangi göçmenler parlamento seçimlerinde oy verme hakkına sahip olmalıdır?

- | | hiç katılmıyor | katılmıyor | kararsız | katılıyor | tamamen katılıyor |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. Türkiye’deki hiçbir göçmen oy verme hakkına sahip olmamalı | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| b. Türkiye’nin dilini, alışkanlıklarını ve kültürünü kabul etmiş göçmenler oy verme hakkına sahip olmalı | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| c. Türkiye’ye yasalara uygun biçimde girmiş ve beş yılı aşkın süreyle yasalara saygılı olmuş her göçmen oy verne hakkına sahip olmalı | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| d. Kendi ülkelerinde baskıya ve takibata uğramış göçmenler oy verme hakkına sahip olmalı | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| e. Demokrasiye ve Türkiye Cumhuriyeti anayasasına sadık göçmenler oy verme hakkına sahip olmalı | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| f. Türkiye’deki tüm göçmenler oy verme hakkına sahip olmalı | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

45. Ulus ve ulusal devlet kavramlarıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?

- | | hiç katılmıyor | katılmıyor | kararsız | katılıyor | tamamen katılıyor |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. Uluslar da başka her şey gibi doğar, büyür ve tarihin derinliklerinde kaybolur. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| b. Uluslar, ortak köken, dil, tarih ve kültürün birleştiği doğal birimlerdir. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| c. Uluslar, geçmişteki kültürel farklılıklara karşın, ortak bir gelecek yaratma isteğini temsil ederler. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| d. Yakın yüzyıllarda kendi devletini kurma çabasında olan ulusal grupların talepleri savaşların önde gelen nedeni olmuştur. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| e. Ulusal gruplar kendi devletlerini kurmak için savaşmak hakkına sahiptirler. (*) | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| f. Ulusal devletler, egemenliklerinin önemli bir bölümünü uluslarüstü bir örgütle paylaşmalıdır. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

* Bu şık Türkiye araştırmasında yer almamıştır.

46. Avrupa ve Avrupa bütünleşmesi sizin için ne anlama gelmektedir?

- a. Avrupa coğrafi bir ifadeden başka bir şey değildir.
- b. Avrupa demokrasinin, aydınlanmanın ve ilerlemenin beşiğidir.
- c. Avrupa dünyanın geri kalan kısmını, ekonomik ve ekolojik bakımdan sömürmekten suçlu bir grup beyaz ve zengin ülkedir.
- d. Avrupa bütünleşmesi daha önce birbirlerini yıkma çabasında olmuş ülkeler arasında barışın sağlanması için tek yoldur.
- e. Avrupa bütünleşmesi, egemen devletler, onların kimlikleri ve kültürleri için bir tehlikedir.
- f. Avrupa bütünleşmesi Avrupa'daki ülkelerin ekonomik ve toplumsal krizlerini çözecektir.

hiç katılmıyor
katılmıyor
kararsız
katılıyor
tamamen katılıyor

☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

47. Demokrasiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?

- a. Halkın, halk için halk tarafından yönetilmesidir.
- b. Antik Yunan'dan kalan en değerli mirastır.
- c. Çağlar boyunca uzun bir deneme ve yanılma sürecinin sonucudur.
- d. Bazı parti liderlerinin seçimlerde onaylanmasının ötesinde bir şey değildir.
- e. Hukukun ve adaletin hakimiyeti ve azınlıkların korunmasıdır.
- f. Gelişmiş devleti(*) içermelidir.
- g. Kriz dönemlerine uygun olmayan, güçsüz bir yönetim sistemidir.
- h. Tarihte daima zenginin ve güçlünün kazanmış olduğu gerçeğini gizleyen bir bahanedir.
- i. Kadınlar ve erkekler her durumda eşit haklara sahip olana dek gerçekleşmiş sayılmaz.

hiç katılmıyor
katılmıyor
kararsız
katılıyor
tamamen katılıyor

☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

* Gelişmiş devlet İngilizce metindeki görüşü tam yansıtmamaktadır; doğru ifade refah devleti olmalıdır.

48. Birçok ülkede aşağıdaki konular tartışmalıdır. Siz hangisinin yanında, hangisinin karşısında yer alırdınız?

	yanında	karşı	karşıda	ilgileniyor
a. Avrupa'daki nükleer güç merkezlerinin hemen kapatılması	☐	☐	☐	☐
b. Hava kirliliğini ve ormanların ölümünü azaltmak amacıyla trafikte hız ve özel araç kullanımına sınırlamalar getirilmesi	☐	☐	☐	☐
c. Doğu Avrupa'daki yatırımları parasal olarak desteklemek amacıyla, Batı Avrupa'da ücretlerin ve yaşam standardının düşürülmesi	☐	☐	☐	☐
d. Mesleki, ev içi ve toplumsal alanda kadınlara tam eşitlik sağlanması	☐	☐	☐	☐
e. Avrupa ordularının, Birleşmiş Milletler'in faaliyetleri kapsamında dünyanın her yerindeki iç savaşları bastırmak için kullanılması	☐	☐	☐	☐
f. Göçmenlerin sayısının azaltılması	☐	☐	☐	☐
g. Üçüncü Dünya ülkelerinin mallarına en düşük fiyat garantisi vermek ve bunun sonucu olarak Avrupa'da daha yüksek fiyatların oluşması	☐	☐	☐	☐
h. Suçu ve şiddeti bastırmak üzere, polis otoritesinin artırılması	☐	☐	☐	☐
i. Avrupa Topluluğu'nun gücünün azaltılıp, diğer ulusaldevletlere daha çok güç verilmesi	☐	☐	☐	☐

Şimdi doğrudan ülkemizle ilgili olan sorulara geçiyoruz. Aşağıdaki on iki soru uluslararası anket formuna yalnızca ülkemiz gençlerince yanıtlanmak üzere eklenmiştir. Lütfen her sırada yalnızca bir kutuyu işaretleyiniz.

49. Sizce Türk tarihini öğrenmenin gerekliliğini aşağıdakiler ne kadar temsil etmektedir?

	çok az	az	biraz	çok	çok çok
a. Türk tarihindeki kahramanlıkları ve zaferleri öğrenmek için	☐	☐	☐	☐	☐
b. Üniversite giriş sınavında gerektiği için	☐	☐	☐	☐	☐
c. Kendi kimliğini oluşturabilmek için	☐	☐	☐	☐	☐
d. Geleneklerimizi, geçmişimizi, dinimizi öğrenmek için	☐	☐	☐	☐	☐
e. İnsanın ve toplumun gelişimini ve değişimini anlamak için	☐	☐	☐	☐	☐
f. Dünyü ve bugünü anlayıp, yarına bilinçli olarak yönelebilmek için	☐	☐	☐	☐	☐
g. Dünya ölçeğinde Türkiye'nin yerini belirleyebilmek için	☐	☐	☐	☐	☐

50. Tarih derslerinde öğrenilenler arasında aşağıdaki konular sizin ilginizi ne kadar çekmektedir?

- a. Müslümanlığın, Osmanlı İmparatorluğu'nun ve Türklüğün gelişim aşamaları
- b. Dünya tarihi içinde farklı kültürlerden insanların ve toplumların davranışı
- c. Toplumlar ve devletler arası çatışmalar, savaşlar ve anlaşmalar
- d. Türklerin gelenekleri, değerleri, nitelikleri
- e. Çağdaş dünyayı kavramamıza yardımcı olacak bütün geçmiş olaylar

çok az	az	biraz	çok	pek çok
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

51. Aşağıdaki tarih alanlarına ne kadar ilgi duyuyorsunuz?

- a. İslam tarihi
- b. Büyük Selçuklu ve Anadolu Selçuklular tarihi
- c. Anadolu Beylikleri (Karamanlılar, Germiyanogulları vb) tarihi
- d. Osmanlı tarihi
- e. Türkiye Cumhuriyeti tarihi
- f. Avrupa tarihi
- g. Eskiçağ tarihi

çok az	az	biraz	çok	pek çok
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

52. Osmanlı İmparatorluğu tarihi içinde aşağıdaki konular ilginizi ne kadar çekmektedir?

- a. Osmanlı İmparatorluğu'nun devlet yapısı
- b. Osmanlı İmparatorluğu'nun siyasal başarıları
- c. Osmanlı İmparatorluğu'nun Avrupa'ya yayılması
- d. Osmanlı İmparatorluğu'nda kültür ve sanat gelişmeleri
- e. Osmanlı İmparatorluğu'nda reform hareketleri
- f. Osmanlı İmparatorluğu'nun askeri başarıları
- g. Osmanlı İmparatorluğu'nun gerilemesi ve çöküşü

çok az	az	biraz	çok	pek çok
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

53. Size göre Türklerin Orta Asya'dan dışarıya göçlerinin aşağıda belirtilen nedenleri ne kadar önemlidir?

- a. Genel iklim koşulları
- b. Ekonomik koşullar
- c. Siyasal zorlamalar
- d. Kuraklık
- e. İç çatışmalar, iç düşmanlıklar
- f. Dış düşmanlar, tehlikeler

çok az	az	biraz	çok	pek çok
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

54. Size göre Avrupa'daki reform ve devrim hareketlerinin 19. yüzyıl Osmanlı İmparatorluğu'nda aşağıda belirtilen konulara etkileri ne kadar olmuştur?

- a. Din ve devlet işlerinin ayrılmasında
- b. Sanatın ve edebiyatın gelişmesinde
- c. Teknolojiden yararlanmada
- d. Milliyetçilik duygularının gelişmesinde
- e. Modern ordu kurulmasında
- f. Eğitimin çağdaşlaşmasında

çok az	az	biraz	çok	pek çok
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

55. Size göre Türkiye'de çağdaş demokrasinin oluşum sürecinde aşağıdaki evreler ne kadar önemlidir?

- a. Tanzimat Fermanı (1839)
- b. Kanun-i Esasi ya da ilk anayasa (1876)
- c. Jön Türk Devrimi ve İkinci Meşrutiyet (1908)
- d. Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılışı (1920)
- e. Cumhuriyetin Kuruluşu (1923)
- f. Kadınlara oy hakkı ve kadınların TBMM'ye girişi (1935)
- g. Tek dereceli ve çok partili seçimler (1946)
- h. Demokrat Parti'nin iktidara gelişi (1950)
- i. 27 Mayıs (1960) ve 1961 Anayasası

çok az	az	biraz	çok	pek çok
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

56. Size göre Tanzimat'ın Osmanlı tarihindeki yeri nedir?

- a. Osmanlı Devleti'ni batının sömürgesine dönüştürdü.
- b. Osmanlı Devleti'ne çağdaş bir devlet anlayışı getirdi.
- c. Osmanlı Devleti'ne Avrupa'nın kapılarını açtı.
- d. Osmanlı Devleti'nin çöküşünü hızlandırdı.
- e. Osmanlı Devleti'ne çağdaş teknolojiyi getirdi.
(telgraf, demiryolu vb.)
- f. Bireyin can, mal ve namusunu güvence altına
alarak hukuk devletin temelini attı.
- g. Osmanlı Devleti'nin sömürgeleşmesini önledi.

çok az	az	biraz	çok	çok çok
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

57. Size göre Jön Türkler nasıl insanlardı?

- a. Yurtsever insanlardı
- b. Batıyı taklit eden insanlardı
- c. "İlerleme"ye inanmış insanlardı
- d. Ulusal birliğe inanmış insanlardı
- e. Bilim ve teknolojiye inanmış insanlardı
- f. Mutlakiyet yerine meşrutiyet (anayasal düzen)
isteyen insanlardı

çok az	az	biraz	çok	çok çok
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

**58. Size göre aşağıda belirtilen Atatürk devrimlerinin
toplumumuza etkisi ne kadar olmuştur?**

- a. Harf devrimi
- b. Eğitim ve kültür devrimi
- c. Kıyafet devrimi
- d. Hukuk alanında yenilikler
- e. Ulusal ekonominin kurulması
- f. Kadın hakları
- g. Cumhuriyet'in kurulması
- h. Halifeliğin kaldırılması

çok az	az	biraz	çok	çok çok
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

59. Size göre tarih ders kitaplarında Cumhuriyet tarihinin anlatılması ne zaman bitirilmelidir?

- a. 1938'de Atatürk'ün ölümü ile
- b. 1945'te İkinci Dünya Savaşı'nın sonu ile
- c. 1961'de Türkiye Cumhuriyeti'nin ikinci anayasası ile
- d. 1982'de Türkiye Cumhuriyeti'nin üçüncü anayasası ile
- e. Günümüze kadar getirilmelidir

çok az	az	biraz	çok	çok çok
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

60. Aşağıdaki toplum kesimlerinin tarihi sizi ne kadar ilgilendirmektedir?

- a. Çocuklar
- b. Gençler
- c. Kadınlar
- d. Köylüler
- e. İşçiler
- f. Gecekonuda oturanlar
- g. Bilim adamları
- h. Sanatçılar
- i. Siyaset ve devlet adamları

çok az	az	biraz	çok	çok çok
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

EK 3

*Ortaöğretim Öğrencilerindeki
Tarih Bilinci Üzerine
Avrupa Araştırması
Öğretmen Anketi*

ÖN BİLGİ

247

Öğretmenlere uyguladığımız bu anketin iki temel hedefi bulunmaktadır. İlk olarak, katkılarınıza öncelikle araştırmamızda yer alan sınıfın durumunu en iyi bilen kişi olduğunuz için gereksinme duyuyoruz. Ülkemizde tarih dersinin okutulduğu tüm sınıflar arasındaki benzerlikler/farklılıklar hakkında bilgi edinmek ve örneklem grubumuzu kontrol edebilmek için her sınıfın özelliklerini (öğretmenlerine göre) tanımak istiyoruz.

İkinci olarak, ülkemizdeki tarih kültürü alanında bir uzman olarak, çalışmamızda yer alan diğer ülkelerle karşılaştırmalar yapabilmek için katkınızı istiyoruz. Anketimizi olabildiğince kısa tutmaya ve sadece karşılaştırmalar için önem taşıyan noktalarda soru sormaya çaba gösterdik. Yardıminız için teşekkür ederiz.

Lütfen bu bölümü işaretlemeyin!

Ülke ☐ ☐

Tabaka ☐ ☐

Okul ☐ ☐

Sınıf ☐ ☐

Anket Uygulayıcısı

Anket Tarihi

PC-Operatörü

Öğretmen

☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐

☐ ☐

Sınıfınızla ve öğretmen olarak sizinle ilgili birkaç soruyla başlamak istiyoruz.

I. Okulunuz devlet okulu mu, özel okul mu?

Devlet okulu

Özel okul

☐

☐

II. Okulunuzun bulunduğu yer aşağıdakilerden hangisidir?

Büyükşehir (1 milyon üzerinde nüfus)

Şehir (200.000'in üzerinde nüfus)

Küçük ya da orta boy şehir (200.000'in altında nüfus)

Kırsal alan ya da köy (5.000'e kadar nüfus)

☐

☐

☐

☐

III. Okulunuzun bulunduğu bölgede aşağıdaki özel sorunlar var mı?

Ciddi etnik çatışmalar (*)

Ağır ekolojik hasar

Kitlesel işsizlik ve diğer ekonomik sorunlar

Çeşitli suç vakaları

Evet

Hayır

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

* Bu şık Türkiye araştırmasında yer almamıştır.

IV. Ne tür bir öğretmenlik eğitimi aldınız?(*)

Fakülte

☐

Yüksek okul

☐

Eğitim Enstitüsü

☐

V. Tarih alanında özel bir eğitim aldınız mı?

Tarih alanında yoğun eğitim

☐

Tarih alanında özel bir eğitimim yok

☐

Sosyal bilimlerin diğer bir dalında eğitim

☐

Diğer insan bilimlerinden birinde eğitim

☐

VI. Bu yıl dahil kaç yıllık bir öğretmenlik deneyimine sahipsiniz?

3 yıldan az

☐

4-8 yıl arası

☐

9-15 yıl arası

☐

16-25 yıl arası

☐

25 yıldan fazla

☐

VII. Bu sınıfta, tarihi nasıl okutunaktasınız?

Yıl boyunca ayrı bir ders olarak

☐

Tarih diğer sosyal dersler kapsamında okutulmaktadır

☐

Tarih, coğrafya ve sosyal bilgiler yıl içinde farklı sürelerle okutulmaktadır

☐

VIII. Bu yıl dahil kaç yıldır bu sınıfta tarih okutunaktasınız?

1 yıl

☐

2 ya da 3 yıl

☐

3 yıldan fazla

☐

* Bu soru Türkiye'deki eğitim sistemine uyarlanmıştır.

IX. Bu yıl dahil kaç yıldır bu öğrenciler tarih dersi almaktadır?

- 1-2 yıldır ☐
- 3-5 yıldır ☐
- 6 yıl ve üstü ☐

X. Bu öğrenciler bu yıl haftada kaç saat tarih dersi gördüler?

- 1 saat ☐
- 2 saat ☐
- 2 saatten fazla ☐

XI. Size göre sınıfınız, okuttuğunuz aynı türdeki diğer sınıflara kıyasla tarihe ilgi ve çalışma açısından daha üst ya da alt düzeyde midir?

- Ortalamanın altında ☐
- Ortalarda ☐
- Ortalamanın üstünde ☐

XII. Okulunuzu ülkenizdeki aynı türdeki diğer okullarla karşılaştırdığınızda, sınıfınızın entelektüel düzeyi nedir?

- Ortalamanın altında ☐
- Ortalarda ☐
- Ortalamanın üstünde ☐

XIII. Cinsiyetiniz nedir?

- Kadın ☐
- Erkek ☐

XIV. Din sizin için ne kadar önemlidir?

- Yanıtlamak istemiyorum ☐

çok az ☐

az ☐

biraz ☐

çok ☐

çok çok ☐

XV. Siyasal konularla ne kadar ilgilisiniz?

- Yanıtlamak istemiyorum ☐

çok az ☐

az ☐

biraz ☐

çok ☐

çok çok ☐

XVI. Temel siyasi konumunuzu nasıl tanımlarsınız? (*)

ilkerici	ilimli ilkerici	orta yolcu	ilimli muhafazakar	muhafazakar
☐	☐	☐	☐	☐

Not: Soruların çoğunun 5 olası yanıtı bulunmaktadır.
Lütfen her sırada yalnızca bir kutuyu işaretleyiniz.

1. Siz (ya da başka bir tarih öğretmeni) son iki yıl boyunca bu sınıfta, aşağıdaki konuların üstünde ne yoğunlukta durdunuz?

- a. Ortaçağ
- b. Sömürgeler Dönemi
(Birinci Dünya Savaşı'na dek)
- c. Endüstri Devrimi
- d. Adolf Hitler ve İkinci Dünya Savaşı
- e. 1985 sonrası Doğu Avrupa'daki değişimler

hiç	az	biraz	çok	pek çok
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

2. Siz (ya da başka bir öğretmen) son iki yıl boyunca aşağıdaki kavramlar üzerinde ne kadar konuştunuz?

- a. Uluslar ve ulusal devletler
- b. Avrupa ve Avrupa bütünleşmesi
- c. Demokrasi

hiç	az	biraz	çok	pek çok
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

3. Tarih dersleriniz genellikle nasıl geçer?

- a. Öğrenciler geçmişle ilgili anlattığım öyküleri dinlerler.
- b. Tarihte neyin iyi ya da kötü, neyin doğru ya da yanlış olduğu konusunda bilgilendirilirler.
- c. Geçmişte olanların farklı açıklamalarını tartışırlar.

çok az	az	biraz	çok	pek çok
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

* Bu soru Türkiye araştırmasında yer almamıştır.

- d. Belgeler, resimler ya da haritalar gibi tarihsel kaynaklar üzerinde çalışırlar. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- e. Tarihi yeniden konuşur ve onu yeniden yorumlarlar. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- f. Radyo programları, kasetler dinler ya da tarihsel filmler ve video kasetleri izlerler. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- g. Ders kitabı ve/veya basılı çalışma malzemesi kullanırlar. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- h. Rol oynama, yerel projeler yapma ya da müzeleri/tarihi yerleri ziyaret etme gibi çeşitli etkinliklerde bulunurlar. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4. Tarih derslerinizde tarih öğreniminin amaçlarından hangileri üzerinde yoğunlaşırsınız?

- a. Öğrencilerimin, tarihteki temel olgular hakkında bilgi edinmelerini isterim. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- b. Tarihsel olayları, insan ve vatandaşlık hakları ölçülerine göre ahlaki açıdan değerlendirmelerini isterim. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- c. Tüm bakış açılarını dikkate alarak, geçmişin nasıl olduğunu kafalarında canlandırmalarını isterim. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- d. Yaşadıkları döneme özgü özel durumlar ve düşünceleri canlandırarak, geçmişteki insanların davranışlarını anlamalarını isterim. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- e. Tarihi, dünyanın bugünkü durumunu açıklamak ve değişim eğilimlerini kavramak için kullanmalarını isterim. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- f. Tarihten büyülenip, onunla uğraştıktan keyif almalarını isterim. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- g. Toplumumuzun ve ulusumuzun geleneklerini, özelliklerini, değerlerini ve görevlerini tanımalarını isterim. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- h. Tarihsel kalıntıların ve eski yapıların korunmasına değer vermeyi öğrenmelerini isterim. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- i. Temel demokratik değerleri içselleştirmelerini isterim. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5. Öğrencileriniz aşağıdaki tarih türleriyle ne kadar ilgilenmektedir?

	yok az	az	biraz	çok	çok çok
a. Sıradan insanların günlük yaşamları	☐	☐	☐	☐	☐
b. Krallar, kraliçeler, padişahlar ve diğer ünlü kişiler	☐	☐	☐	☐	☐
c. Kaşifler ve büyük keşifler	☐	☐	☐	☐	☐
d. Savaşlar ve diktatörlükler	☐	☐	☐	☐	☐
e. Uzak yabancı kültürler	☐	☐	☐	☐	☐
f. Ulusların oluşumu	☐	☐	☐	☐	☐
g. Demokrasinin çevrelerine etkileri	☐	☐	☐	☐	☐
h. İnsanların çevrelerine etkileri	☐	☐	☐	☐	☐
i. Tarım, endüstri ve ticaretin gelişimi	☐	☐	☐	☐	☐
j. Özel konuların öyküsü (Örn. Otomobillerin, camilerin, kiliselerin tarihi, müzik tarihi, spor tarihi vb.)	☐	☐	☐	☐	☐

6. Ülkenizdeki bir tarih öğretmenin temel sorunlarını aşağıdaki ifadelerden hangileri en iyi biçimde tanımlamaktadır?

	yok az	az	biraz	çok	çok çok
a. Kendini geliştirmek için yeterince olanak yok.	☐	☐	☐	☐	☐
b. Tarihin yorumlanmasında ani ve büyük çaplı değişiklikler oluyor.	☐	☐	☐	☐	☐
c. Öğretim programında tarih derslerine çok az zaman ayrılıyor.	☐	☐	☐	☐	☐
d. Öğretim araç-gereçleri ve metinlerinde eksikler var.	☐	☐	☐	☐	☐
e. Öğrencilerin ilgisi zayıf.	☐	☐	☐	☐	☐
f. Yönetimden gelen baskı var.(*)	☐	☐	☐	☐	☐
g. Açık bir tarih yorumu yok.	☐	☐	☐	☐	☐
h. Derslere hazırlanmak için yeterli zaman yok.	☐	☐	☐	☐	☐
i. Ekonomik sorunlar söz konusu (düşük ücretler).	☐	☐	☐	☐	☐

* Bu şık Türkiye'deki araştırmada sorulmamıştır.

7. Sizce aşağıdaki etkenler tarihte bugüne dek insanların yaşamını değiştirmekte ne kadar etkili olmuştur?

- Teknik buluşlar ve makineler
- Toplumsal hareketler ve toplumsal çatışmalar
- Önde gelen siyasal kişiler (Krallar, padişahlar, devlet başkanları)
- Siyasal reformlar
- Din kurucuları ve dinsel liderler
- Bilimin ve bilginin gelişimi
- Savaşlar ve silahlı çatışmalar
- Ekonomik çıkarlar ve rekabet
- Filozoflar, düşünürler ve bilginler
- Siyasal devrimler
- Nüfus patlaması
- Ekolojik krizler
- Doğal afetler
- Kitlesele göçler
- Toplumdaki her birey

çok az	az	biraz	çok	çok çok
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

8. Sizce aşağıdaki etkenler, önümüzdeki 40 yılda insanların yaşamını değiştirmekte ne kadar etkili olacaktır?

- Teknik buluşlar ve makineler
- Toplumsal hareketler ve toplumsal çatışmalar
- Önde gelen siyasal kişiler (Krallar, padişahlar, devlet başkanları)
- Siyasal reformlar
- Din kurucuları ve dinsel liderler
- Bilimin ve bilginin gelişimi
- Savaşlar ve silahlı çatışmalar
- Ekonomik çıkarlar ve rekabet
- Filozoflar, düşünürler ve bilginler
- Siyasal devrimler
- Nüfus patlaması
- Ekolojik krizler
- Doğal afetler
- Kitlesele göçler
- Toplumdaki her birey

çok az	az	biraz	çok	çok çok
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

ÇOK TEŞEKKÜRLER !

EK 4

BİRLEŞİK DEĞİŞKENLER LİSTESİ

- (YKOFKB) Yararsız Kof Bir Konu Birleşik Değişkeni
(TTYİ) Tarihin Toplumu Yönlendirmedeki İşlevi
(TKYGİ) Tarihin Kişiyeye Yol Gösterme İşlevi
(ŞEDSE) Geçmişte Ekolojik ve Demografik Süreçlerin Etkileri Birleşik Değişkeni
(GEDSE) Gelecekte Ekolojik ve Demografik Süreçlerin Etkileri Birleşik Değişkeni
(ÖŞEDSE) Öğretmen Yanıtlarında Geçmişte Ekolojik ve Demografik Süreçlerin Etkileri Birleşik Değişkeni
(ÖGEDSE) Öğretmen Yanıtlarında Gelecekte Ekolojik ve Demografik Süreçlerin Etkileri Birleşik Değişkeni
(ŞÖKOE) Geçmişteki Önemli Kişilerin, Önemli Olayların Etkileri Birleşik Değişkeni
(GÖKOE) Gelecekte Önemli Kişilerin, Önemli Olayların Etkileri Birleşik Değişkeni
(OŞÖKOE) Öğretmen Yanıtlarında Geçmişteki Önemli Kişilerin, Önemli Olayların Etkileri Birleşik Değişkeni
(OGÖKOE) Öğretmen Yanıtlarında Gelecekte Önemli Kişilerin, Önemli Olayların Etkileri Birleşik Değişkeni
(ŞBTGE) Geçmişteki Bilimsel ve Teknolojik Gelişmenin Etkileri Birleşik Değişkeni
(GBTGE) Gelecekte Bilimsel ve Teknolojik Gelişmenin Etkileri Birleşik Değişkeni
(ÖŞBTGE) Öğretmen Yanıtlarında Geçmişteki Bilimsel ve Teknolojik Gelişmenin Etkileri Birleşik Değişkeni
(ÖGBTGE) Öğretmen Yanıtlarında Gelecekte Bilimsel ve Teknolojik Gelişmenin Etkileri Birleşik Değişkeni

- (ŞFDBE) Geçmişte Filozoflar, Düşünürler ve Bilginlerin Etkileri Birleşik Değişkeni
- (GFDBE) Gelecekte Filozoflar, Düşünürler ve Bilginlerin Etkileri Birleşik Değişkeni
- (ÖŞFDBE) Öğretmen Yanıtlarında Geçmişte, Filozoflar, Düşünürler ve Bilginlerin Etkileri Birleşik Değişkeni
- (ÖGFDBE) Öğretmen Yanıtlarında Gelecekte, Filozoflar, Düşünürler ve Bilginlerin Etkileri Birleşik Değişkeni
- (ŞTHBE) Geçmişte Toplumdaki Her Bireyin Etkileri Birleşik Değişkeni
- (GTHBE) Gelecekte Toplumdaki Her Bireyin Etkileri Birleşik Değişkeni
- (ÖŞTHBE) Öğretmen Yanıtlarında Geçmişte Toplumdaki Her Bireyin Etkileri Birleşik Değişkeni
- (ÖGTHBE) Öğretmen Yanıtlarında Gelecekte Toplumdaki Her Bireyin Etkileri Birleşik Değişkeni
- (ÖASEÖ) Öğrenci Ailesinin Sosyoekonomik Durumu Ölçeği Birleşik Değişkeni
- (EEYEÖ) Ebeveyn En Yüksek Eğitim Ölçeği Birleşik Değişkeni
- (DKGTİ) Dönemler Konusunda Genel Tarih İlgisi Birleşik Değişkeni
- (YDTGDT) Yakın Dönemlerin Tarihinin Geçmiş Dönemlere Tercihi Birleşik Değişkeni
- (TTGİD) Tarih Türleri İçin Genel Bilgi Birleşik Değişkeni
- (SESEDİD) Siyasal Eylemlere Karşı Sosyoekonomik Durumu Gösterilen Özel İlgi Birleşik Değişkeni
- (TYDİD) Tarihsel Yapılara Duyulan İlgi Birleşik Değişkeni
- (GYTİD) Günlük Yaşam Tarihine İlgi Birleşik Değişkeni
- (YATİD) Yakın Alanların Tarihine Duyulan İlgi Birleşik Değişkeni
- (UATİD) Uzak Alanların Tarihine Duyulan İlgi Birleşik Değişkeni
- (KBİLBD) Kronoloji Bilgisi Birleşik Değişkeni
- (YTOKBO) Yakın Tarih Kronoloji Bilgisi Birleşik Değişkeni
- (KGEMİD) Gemileri Doğru Kronolojik Sıraya Sokma Birleşik Değişkeni
- (KIYAFED) Kıyafetleri Doğru Kronolojik Sıraya Sokma Birleşik Değişkeni
- (BASORÇD) Bir Baskı Dönemi Olarak Ortaçağ Birleşik Değişkeni
- (GÖRORÇD) Bir Görkem Dönemi Olarak Ortaçağ Birleşik Değişkeni
- (SÖMBD) Bir Sömürü Dönemi Birleşik Değişkeni
- (MACBD) Bir Macera Dönemi Birleşik Değişkeni
- (GELBD) Bir Gelişme Olarak Sanayileşme Birleşik Değişkeni
- (BOZBD) Bir Bozulma Olarak Sanayileşme Birleşik Değişkeni
- (SUÇHBD) Bir Çılgın Suçlu Olarak Hitler Birleşik Değişkeni
- (LİDHBD) Bir Büyük Lider Olarak Hitler Birleşik Değişkeni
- (ÖSDABD) Özgürleşme Süreci Olarak Doğu Avrupa'nın Değişmesi

(SYDABD) Sosyalizmin Yenilgisi Olarak Doğu Avrupa'nın Değişmesi
(GEÜLKBD) Geleneksel Yerleşik Ulus Kavramı Birleşik Değişkeni
(KIRULKBD) Kriz İçinde Ulus Kavramı Birleşik Değişkeni
(OLAVKBD) Olumlu Avrupa Kavramı Birleşik Değişkeni
(ELAVKBD) Eleştirel Avrupa Kavramı Birleşik Değişkeni
(ELDEKBD) Eleştirel Demokrasi Kavramı Birleşik Değişkeni
(OLDEKBD) Olumlu Demokrasi Kavramı Birleşik Değişkeni

(ÖAÖBD) Özel Alanın Önemi Ölçeği Birleşik Değişkeni
(TEYÖBD) Topluma/Etnisitiye Yönelimin Önemi Birleşik Değişkeni
(DAÖBD) Dayanışmanın Önemi Birleşik Değişkeni
(SEÖBD) Serbestliğin Önemi Birleşik Değişkeni
(HZENBD) Haksız Zenginlik Birleşik Değişkeni
(ŞZENBD) Şansın Neden Olduğu Zenginlik Birleşik Değişkeni
(GZENBD) Geçerli Nedenlerin Zenginliği Birleşik Değişkeni
(ASGSHBD) Asimile Olmuş Sadık Göçmenlere Sivil Haklar Birleşik Değişkeni
(TGSHBD) Tüm Göçmenlere Sivil Haklar Birleşik Değişkeni
(ÇKÖBD) Çevre ve Kadın Lehine Oylama Birleşik Değişkeni
(UYİÖBD) Uluslararası Yardım İçin Oylama Birleşik Değişkeni
(DYİÖBD) Düzen ve Yasalar İçin Oylama Birleşik Değişkeni
(UBİÖBD) Ulusal Bağımsızlık İçin Oylama Birleşik Değişkeni
(GPZEİBD) Gelenek ve Pragmatizm Dolayısıyla Zoraki Evlenmeye İtaat Birleşik Değişkeni
ZEDTBD Zoraki Evliliğe Dinsel Tepki Birleşik Değişkeni
TAKÖBD Eski Tarihi Anıtların Korunmasının Önemi Birleşik Değişkeni
DÇKÖBD Doğal Çevrenin Korunmasının Önemi Birleşik Değişkeni

(EADGKÖBD) Eski Anıtları ve Nadir Doğa Değerlerini Korumanın Önemi Birleşik Değişkeni
(MAKÖBD) Modern Anıtları Korumanın Önemi Birleşik Değişkeni
(KMDGBD) Kimlik ve Müzakereye Dayandırılan Gerekçeler Birleşik Değişkeni
(ŞHDGBD) Şiddet ve Hakimiyete Dayanan Gerekçeler Birleşik Değişkeni
(SUÇÖİBD) Tazminatın Suçlu Öder İlkesine Uygun Olarak Ödenmesi Birleşik Değişkeni
(DAYİÖBD) Tazminatın Dayanışmacılık/Zenginlik İlkesine Göre Ödenmesi Birleşik Değişkeni

(SG-A) Tarihsel Olguların Bilgisi Üzerine Yoğunlaşma
(TNOYBD) Tarihsel Nedenselliğin Operasyonları Üzerine Yoğunlaşma Birleşik Değişkeni

(TGKVYBD) Tarihsel Geleneklerin Keyif Vericiliğine Yoğunlaşma Birleşik Değişkeni

(DTMBBD) Dokümanter Tarih Medyasını Beğenme Birleşik Değişkeni

(OKMBBD) Okul Medyasını Beğenme Birleşik Değişkeni

(BTGSEBD) Bilimsel ve Teknolojik Gelişmenin Süren Etkisi Birleşik Değişkeni

(DESSEBD) Demografik ve Ekolojik Süreçlerin Süren Etkisi Birleşik Değişkeni

(ÜAGGİDBD) Ülkede ve Avrupa’da Geçmişte ve Gelecekte İyilik Durumu Birleşik Değişkeni

(ÜAGGIÇDBD) Ülkede ve Avrupa’da Geçmişte ve Gelecekte İç Çatışmalar Durumu Birleşik Değişkeni

(SPKABD) Sosyo-Politik Katılım Beklentisi Birleşik Değişkeni

SÜPER BİRLEŞİK DEĞİŞKENLER

(TEAGGSD) Tarihi Ele Alışta Genele GÜdülenme Süper Birleşik Değişkeni

(YTUTTESD) Yakın Tarihin Uzak Tarihe Tercih Edilmesi Süper Birleşik Değişkeni

(YTEAGSD) Yakın Tarihi Ele Alma GÜdüsü Süper Birleşik Değişkeni

(UTEAGSD) Uzak Tarihi Ele Alma GÜdüsü Süper Birleşik Değişkeni

(TDİOÇSD) Tarihsel Dönemlere İlişkin Olumlu Çağrışımlar Birleşik Değişkeni

(TDİNÇSD) Tarihsel Dönemlere İlişkin Olumsuz Çağrışımlar Süper Birleşik Değişkeni

(KÖKOSD) Kendisini Özdeşleştirdiği Kavramları Olumlama Süper Birleşik Değişkeni

(ÖKYASD) Özdeşleştirici Kavramları Yadsıyarak Ayrılma Süper Birleşik Değişkeni

(UPRAGSD) Uzlaşmış Pragmatizm Süper Birleşik Değişkeni

(TDİĞRSD) Temel Diğerkâmlık Süper Birleşik Değişkeni

(MÖZSD) Maddeci Özelcilik Süper Birleşik Değişkeni

(OGELSD) Otoriter Gelenekçilik Süper Birleşik Değişkeni

(TKİOSD) Toplum ve Kendisi İçin Optimizm Süper Birleşik Değişkeni

(İÇKPSD) İç Çatışmalar Konusunda Pesimizm Süper Birleşik Değişkeni

(KAİSD) Katılım İsteği Süper Birleşik Değişkeni

O

rtaöğretimde tarih ve coğrafya eğitimi ulusalcı ideolojilerin yerleştirilmesi ve ulusal kimliğin oluşturulması amacıyla 19. yüzyılın sonlarına doğru kurumsallaştırılmıştı. Birinci ve İkinci Dünya savaşlarının trajedilerinin ardından, barışın kurulması dünya gündeminin birinci öncelikli konusu haline geldi ve tarih öğretiminin gençlere barışçı bir tarih bilinci vermesi beklenmeye başlandı. Ama modern toplum tarih öğretimini kendi toplumsal mühendislik yaklaşımının temel araçlarından biri olarak görmekten hiç vazgeçmedi. İlhan Tekeli, tarih öğretimi ve tarih bilinci konusunda şimdiye kadar gerçekleştirilen en kapsamlı saha araştırması olan "Gençlerin Tarih Bilinci Üzerine Karşılaştırmalı Avrupa Projesi"nin sonuçlarını Türkiye bölümüne de ayrı bir yer vererek değerlendirdiği bu kitapta modernite-postmodernite bağlamında tarih bilincinin tarihini de ele alıyor. Tarih eğitiminin ülkemizde de çokça sorgulandığı günümüzde, 27 ülkeden 32.000 öğrenci ile (Türkiye'den 1229 öğrenci, 35 öğretmen) yapılmış bu dev boyutlu saha araştırması ortaya son derece ilginç ve düşündürücü sonuçlar çıkarıyor.



T Ü R K İ Y E
EKONOMİK VE TOPLUMSAL
TARİH VAKFI



TARİH VAKFI YURT YAYINLARI