

Ortaöğretim öğrencilerinin tarih algıları ve epistemik yaklaşımları: Bir gömülü teori araştırması

Serdar ERDEM¹ , Akif PAMUK¹ 

¹Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye

Araştırma Makalesi/Research Article

DOI: 10.70736/ijoess.1647

Gönderi Tarihi/ Received:
12.09.2024

Kabul Tarihi/ Accepted:
29.04.2025

Online Yayın Tarihi/ Published:
15.06.2025

Öz

Çalışmanın temel amacı, öğrencilerin tarih algılarını ve bu bilgi türene yönelik epistemik bakışlarını ortaya koyan bir kavram seti geliştirmektir. Gömülü teori yaklaşımıyla yapılan bu araştırma, tarihsel bilginin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ve bu bilgi türünün doğasını nasıl sorguladıkları bağlamından ilerlemiştir. Çalışma grubu, lise düzeyinde eğitim gören 45 öğrenci ve 8 tarih öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama süreci, görüşme ve odak grup görüşme teknikleriyle gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, öğrencilerin tarihsel bilgiye yönelik ilgileri, tarihsel bilgiye yükledikleri anlam ve epistemik bakışları merkez kod etrafında kategorilendirilmiştir. Bunlardan ilgi yatırımı kategorisi öğrencilerin savaşlar, zaferler, kaos dönemleri ve büyük figürler gibi konulara yönelik dikkatlerini ifade ederken; anlam yatırımı kategorisi, öğrencilerin tarihsel bilgiyi nasıl kişisel ve kültürel anlamlarla doldurduklarını ifade etmektedir. Epistemik yatırım ise öğrencilerin tarihsel bilginin epistemik doğasına yönelik bakışlarını ifade etmektedir. Bu kategoriler öğrencilerin tarihsel bilgiye olan yaklaşımlarının, sadece salt bilgi olarak sınırlı kalmadığı, aynı zamanda bu bilgileri eleştirel bir süzgeçten geçirerek anlamlandırma ve kimliklerine entegre etme çabası içinde olduklarını bir ağ şeklinde sunmaktadır. Öğrencilerin tarihi bir rehber olarak algıladıkları, tarihe yönelik belli bir epistemik bir farkındalığa sahip oldukları ve bu farkındalıkla tarihsel bilgiyi doğrulama ve farklı perspektiflerden değerlendirme eğiliminde oldukları görülmüştür. Tarihe yönelik ilgiyi ise savaş, zafer ve sıra dışılık olgularının beslediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Epistemik farkındalık, gömülü teori, tarih algısı, tarih ilgisi

The historical perceptions and epistemic approaches of secondary school students: A grounded theory study

Abstract

The primary aim of this study is to develop a conceptual framework that reveals students' perceptions of history and their epistemic perspectives on this type of knowledge. Conducted using the grounded theory approach, the research explores how students perceive historical knowledge and how they question its nature. The study group consists of 45 high school students and 8 history teachers. Data were collected through interviews and focus group discussions. Throughout this process, students' interests in historical knowledge, the meanings they attribute to it, and their epistemic viewpoints were categorized around a central code. The category of interest investment refers to students' attention toward topics such as wars, victories, periods of chaos, and prominent historical figures. The meaning investment category reflects how students infuse historical knowledge with personal and cultural meanings. Epistemic investment captures their perspectives on the epistemic nature of historical knowledge. These categories collectively illustrate that students' approaches to historical knowledge go beyond acquiring factual information; they critically interpret and integrate it into their identities. It was observed that students tend to perceive history as a guide and possess a certain level of epistemic awareness, which leads them to verify historical knowledge and assess it from multiple perspectives. Their interest in history appears to be fueled primarily by themes of war, triumph, and the extraordinary.

Keywords: Historical perception, interest in history, epistemic beliefs, grounded theory

Bu araştırma, birinci yazarın "Tarihin İnşasında Sosyal Ağların Rolü" başlıklı savunulmamış doktora tezinin verilerinden üretilmiştir.

Sorumlu Yazar/ Corresponded Author: Serdar ERDEM, E-posta/ e-mail: serdarerdem2019@gmail.com

GİRİŞ

Tarih, insanın geçmişle oluşturduğu bağıdır. Dolayısıyla da iki taraflı olarak hem geçmiş hem de insanın onda gördükleridir (Safran, 2010). Tarih eğitimi, bu ilişkinin düzenleyici bir parçası olarak; bireylerin yalnızca geçmişi öğrenmeleri için değil, aynı zamanda bu alana yönelik düşünme becerileri geliştirmelerini, toplumsal kimliklerini inşa etmeleri ve tarihsel olaylara bugünü ve geleceği anlamlandırma açısından bakılmasını sağlama amacıyla tarihi konumlandırır. Fakat tarihsel bilginin tek kaynağı okul olmadığı gibi, bu ilişkiyi düzenleyen tek faktör de okul değildir.

Tarihe yönelik epistemik farkındalık, öğrencilerin tarihsel bilgiyle nasıl etkileşime girdiğini anlamada oldukça önemlidir. Bunlar, bireylerin bilginin doğası ve bilme süreci hakkındaki farkındalıklarını yansıtır ve bu da tarih eğitiminde ya da öğreniminde öğrenme sonuçlarını önemli ölçüde etkileyebilir (Miguel-Revilla ve ark., 2022; Wilson ve ark., 2023). Wineburg, öğrencilerin çoğu zaman tarihsel metinleri eleştirel bir süzgeçten geçirmeden, günümüz değerlerine ve bakış açılarına göre değerlendirdiklerini belirtir. O, tarihsel düşünmenin, geçmişi anlamaya yönelik bilişsel ve kültürel mesafenin farkında olmayı gerektirdiğini ifade eder (Wineburg, 2001, s. 24). Dolayısıyla tarihsel düşünme, kültürel farkların bilincinde olmayı ve geçmişi kendi bağlamında değerlendirmeyi de gerektirir.

Öğrenme söz konusu olduğunda, gurur, heyecan veya kaygı gibi duygular dikkat, hafızada tutma ve katılım gibi bilişsel süreçleri önemli ölçüde etkiler (Goleman, 1995; Lazarus ve Lazarus, 1996). Dolayısıyla bu “hisler” ilginin önemli bir kaynağıdır. Tarihe olan ilgi, gurur, heyecan ve kaygı gibi duygularla doğrudan bağlantılı olabilir ve bu duygular bilişsel süreçleri, özellikle de dikkati önemli ölçüde etkiler. Öğrenciler, özellikle ulusal tarihlerine dair zaferler, büyük kahramanlar ve yükseliş dönemleri gibi olaylarla “tarihsel gurur” hissettiklerinde, bu tarihsel dönemlere daha fazla ilgi gösterebilirler.

Egan (2010: s. 85) “Guinness Rekorlar Kitabı on yaşındaki çocuklar için matematik ya da coğrafya ders kitabından neden daha ilgi çekicidir?” ya da “On yaşındaki ortalama bir çocuk neden dünyadaki en uzun boylu insanla bu kadar ilgilenir?” sorularıyla romantik olan bazı gerçeklerin uç deneyimleri, gerçekliğin sınırları, en büyük başarılar, egzotik ve şaşırtıcı yönlerinin çocukların ilgisini çektiğini belirtir. Egan’ın “romantik evre” dediği bu süreç, insan zekasının yeni bir bilgiyi araştırması ve keşfetmesini sağlayabilir. Çünkü “harika ve farklı olana yönelik ilgi o kadar kesin kabul edilir ki, araştırma için davetkar bir konu sunar.” (Egan, 2010: s. 87). Bu anlamda, tarihteki zorlu, karmaşık ve sıra dışı olaylar öğrencilerde merak uyandırarak

araştırma yapma eğilimini artırabilir. Heyecan verici ve aksiyon dolu olaylar öğrencilerin dikkatini çeker. Duyguların bu şekilde öğrenme süreçlerine etkisi, tarihe olan ilgiyi pekiştirir ve bilgilerin daha kalıcı hale gelmesine katkıda bulunabilir.

Tarih bireysel kimliklerin gelişiminde özel bir konumdadır. Çünkü geçmişin algılanış biçimi bireyin konumundan ve bireyin inşa ettiği kimlikten bağımsız değildir (Pamuk, 2013). Dolayısıyla tarihteki başarı hikayeleri, aidiyet duygusunu pekiştirme potansiyeline sahiptir. Bu bilgiye yönelik bireysel yönelimler, sadece tarih eğitimi bağlamında değil, aynı zamanda kolektif hafızanın inşası ve toplumsal anlatıların oluşumu açısından da dikkate değer bir inceleme alanı sunmaktadır. Özellikle genç bireylerin tarihsel bilgiyle kurduğu ilişki, onların epistemolojik yaklaşımlarını, eleştirel düşünme pratiklerini ve bilişsel süreçlerini anlamada önemli ipuçları barındırmaktadır.

Tarih eğitimi, öğrencilerin akademik başarılarının ötesinde, onları eleştirel düşünebilen, analitik sorgulamalar yapabilen bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Ancak bu süreç, yalnızca müfredat kapsamında aktarılan bilgilerle sınırlı değildir; öğrencilerin tarihsel bilgiyi nasıl içselleştirdiği, ona hangi epistemik yatırımları yaptığı ve hangi bilişsel mekanizmalarla anlamlandığı, eğitimin niteliğini belirleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Böyle bir çerçevede yürütülen değerlendirmeler, tarih eğitimi bağlamında bireylerin bilgiyle kurduğu ilişkinin çok boyutlu yapısını anlamlandırma noktasında katkı sağlayacaktır.

Bu anlamda; bu araştırma, “Araştırmaya katılan öğrencilerin tarihe yönelik bakış açıları ve öğretmenlerin bu anlamdaki gözlemleri nasıldır?” sorusunun etrafında şekillenmiştir. Araştırmanın alt problemleri şöyledir:

- Öğrencilerin tarih algısı ve tarihe yükledikleri anlam biçimleri nasıldır?
- Öğrencilerin tarihin doğasına yönelik epistemik kavrayışları/bakışları nasıldır?
- Öğretmenlerin, öğrencilerin bu kavrayışlarına yönelik gözlemleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma deseni

Bu araştırma, lise öğrencilerinin tarih algılarını ve bu bilgi türüne yönelik epistemik bakışlarını anlamayı hedeflediğinden nitel araştırma desenlerinden “gömülü teori” (grounded theory) kullanılmıştır. Bu çalışmada benimsenen Strauss ve Corbin’in geliştirdikleri sistematik desen benimsenmiştir (Creswell, 2019: s. 544). Sistematik desen, veri analizi sürecinde açık, eksensel ve seçici kodlama adımlarıyla mantıksal bir paradigma oluşturmaya

çalıştığı için (Creswell, 2019: s. 545), öğrencilerin tarihe yönelik bakışlarını incelemek amacıyla sistemli bir perspektif sunacağı düşüncesiyle tercih edilmiştir.

Çalışma grubu

Veri toplama ve analizi gömülü teoride iç içe olduğundan araştırma probleminde ele alınan konuya ilişkin verinin nerelerden ve nasıl elde edileceği, araştırmanın ilerleyişi açısından kilit bir konumdur. Bu çalışmada gömülü teori araştırmalarında en çok tercih edilen “kuramsal/teorik örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, verilerin analiz edilmesi sürecinde ortaya çıkan teorik kavramları derinlemesine incelemek ve geliştirmek amacıyla yeni veri kaynaklarının seçilmesini içerir.

Teorik örnekleme ortaya çıkaracak teorinin açıklayıcı bir güç kazanması için çeşitlilik oldukça önemli olduğundan (Strauss, 2003; Çelik & Ekşi, 2015) bu araştırmanın çalışma grubu, Tablo 1’de gösterildiği üzere üç farklı okul türünde öğrenim gören öğrenciler ve eğitim veren tarih öğretmenler oluşturulmuştur. Çalışma grubu 45 lise öğrencisi (Ö) ve 8 tarih öğretmeninden (M) oluşmaktadır. Tablo 2, bireysel görüşme sürelerini ve Şekil 1 ise veri toplama sürecini ve odak grup görüşme sürelerini (toplam 487 dk.) göstermektedir. Bu araştırmanın ilk görüşmeleri (çalışma grubu 1) mülakatların yapılandırılması için sadece odak grup görüşme şeklinde gerçekleşmiştir ve buradan çıkan tatmin edici veriler odak grup görüşmeyi sonraki görüşmeler için de uygulanması gerekliliğini göstermiştir.

Tablo 1. Çalışma grubu

	İmam Hatip Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi	Kolej
Erkek	13	11	4
Kız	4	7	6
Öğretmen	1	3	2
Toplam	18	21	12

Tablo 2. Bireysel görüşme süreleri

Katılımcılar	Bireysel Görüşme Süreleri (dk)
M1	38
M2	40
M3	37
M4	37
M5	38
M6	39
M7	36
M8	36
Ö18	17
Ö19	17
Ö20	18
Ö21	18
Ö22	16
Ö23	17
Ö24	15
Ö25	17

Katılımcılar	Bireysel Görüşme Süreleri (dk)
Ö26	15
Ö27	16
Ö28	15
Ö29	17
Ö30	15
Ö31	15
Ö32	17
Ö34	15
Ö36	16
Ö37	17
Ö38	17
Ö39	17
Ö40	16
Ö41	16
Ö42	16
Ö43	16
Ö44	17
Ö45	15
Toplam	724

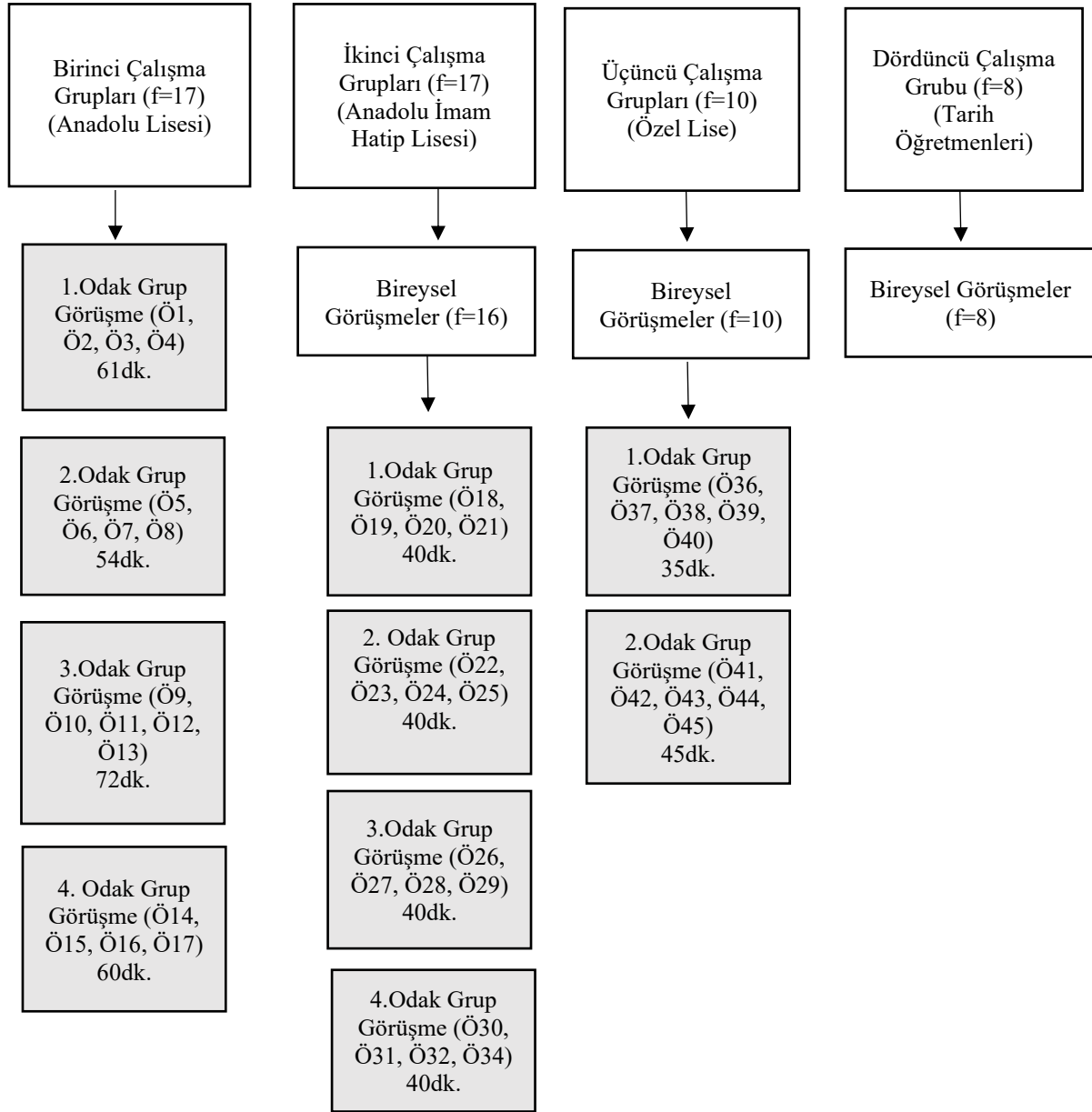
Bu araştırma *Tarihin inşasında sosyal ağların rolü* başlıklı doktora tezinin birinci alt problemini (Araştırmaya katılan öğrencilerin tarihsel bilginin doğasına yönelik algıları nasıldır?) kapsamaktadır. Bu doğrultuda, çalışma grubundan elde edilen veriler arasından yalnızca bu alt problemle ilişkili olan ifadeler analiz kapsamına alınmıştır.

Bu çalışmada elde edilen verileri oluşturan öğrenci ifadelerinin tamamına bulgular bölümünde yer verilmemiştir. Bunun nedeni, gömülü teoriye özgü olarak verilerin temsiliyet esasına göre analiz edilmesi ve teorik doygunluk (Çelik & Ekşi, 2015; Creswell, 2017; Strauss, 2003) ilkesinin esas alınmasıdır. Araştırmanın temel amacı, öğrencilerin tarih algılarını ve tarihsel bilgiye yönelik epistemik bakışlarını anlamaya yönelik bir kavramsal yapı inşa etmektir. Bu doğrultuda, bulgular kısmında her bir öğrenci ifadesine yer vermekten ziyade, ortaya çıkan kategorileri temsil eden, bu kategorilerin çeşitliliğini, derinliğini ve kuramsal ağ içindeki yerini anlamlı kılan seçili örnek ifadeler yer verilmiştir. Benzer içerikteki, kuramsal olarak tekrar eden ya da yeni bir içgörü sunmayan bazı ifadeler teorik doygunluk sağlandıktan sonra analize dahil edilmemiştir. Bu tercih, yalnızca metinsel yoğunluğu azaltma amacı taşımamakta aynı zamanda okuyucunun kavramsal yapının gelişimini takip edebilmesini ve kuramsal soyutlamaların izini sürebilmesini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır.

Veri toplama araçları

Gömülü teori araştırmalarında en sık kullanılan veri toplama aracı görüşme ve gözlem sürecinde not almaktır. Bu çalışmada da bireysel ve odak grup görüşme tekniklerinden faydalanılmıştır. Bireysel ve grup görüşme Şekil 1’de verilen tüm öğrenci gruplarıyla gerçekleştirilmiş olup toplamda 1211 dakikalık ses kayıdı elde edilmiştir. Elde edilen veriler

MAXQDA 24 programı ile kodlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerle sadece bireysel görüşmeler yapılmıştır.



Şekil 1. Çalışma grupları, veri toplama süreci ve görüşme süreleri

Araştırmanın nesnesi olarak bireyi ve etrafındaki gerçeklikle kurduğu ilişkiyi anlamının en etkili yolu onunla konuşmaktır. Araştırmacı ve araştırma konusu olan bireyle yapılan diyaloglar veri analizi için merkez bir konumdadır. Özellikle gömülü teori araştırmalarında ilk analiz ya da kodlama, ilk yapılan görüşmelerle başlar (Bryant & Charmaz, 2019). Dolayısıyla nitel araştırma desenleri arasında gömülü teorinin görüşme tekniğiyle veri toplaması farklı bir anlam ifade eder. Bu araştırmada yapılan ilk görüşmeler diğer görüşmeler için bir kılavuz görevi görmüştür. Bu araştırmada görüşmeler aracılığıyla, katılımcıların tarih algıları, ilgileri,

ona yükledikleri anlam ve epistemik bakışlarını anlamaya yönelik stratejiler izlenilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler gömülü teori yaklaşımına uygun olarak analiz edilmiştir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerle sadece bireysel görüşmeler yapılmıştır.

Bireysel yapılan görüşmeler değerli veriler sağlamış olsa da birtakım olgulara yönelik daha çarpıcı veriler elde etmek amacıyla bu araştırmada odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın ilk görüşmeleri doğrudan odak grup görüşme şeklinde gerçekleşmiştir ve buradan çıkan tatmin edici veriler odak grup görüşmeyi sonraki görüşmeler için de uygulanma gerekliliğini göstermiştir. Bu araştırmada odak grup görüşmeleri dört ve beş kişilik gruplar halinde yapılmıştır. Bireysel görüşmelerden sonra gerçekleştiği için odak grup görüşmelerinde katılımcılar araştırmanın bağlamını kısmen daha iyi anladıklarından daha rahat ve dolayısıyla daha net ifadeler kullanmışlardır.

Verilerin analizi

Gömülü teoride kodlama, nitel araştırmada kodlama sürecinin daha spesifik bir uygulamasıdır. Gömülü teori, verilerden teori geliştirmeye yönelik bir metodolojidir ve kodlama bu sürecin merkezindedir. Gömülü teoride kodlama, üç aşamada gerçekleştirilir: Açık kodlama, eksenel kodlama ve seçici kodlama. Açık kodlama (open coding), verilerin detaylı bir şekilde parçalara ayrılması ve ilk kavramların oluşturulmasıdır. Eksen kodlama (axial coding), bu kavramlar arasındaki ilişkileri belirleyerek daha karmaşık kategoriler oluşturur. Seçici kodlama (selective coding) ise en önemli kategorilerin ve bu kategoriler arasındaki çekirdek temaların belirlenmesidir (Strauss, 2003; Corbin & Strauss, 2008; Creswell & Guetterman, 2019). Bu süreç, araştırmacının verilerden ortaya çıkan bir teoriyi adım adım inşa etmesini sağlar. Kodlama aşamalarının her biri, araştırmacının verilerle derinlemesine etkileşime geçmesini ve sonuçta anlamlı ve tutarlı bir teori geliştirmesini hedefler. Bu bağlamda, bu araştırmanın verilerinden elde edilen kodlama sonucunda Epistemik Yönelim merkez kodu etrafında İlgi Yatırımı, Anlam Yatırımı ve Epistemik Yatırım kategorileri oluşturulmuştur. Araştırmanın tüm bağlamını kapsayan bu kategoriler içinden bir gömülü teori oluşturmuştur.

BULGULAR

Yapılan analizlerde, epistemik yönelim merkez kodu (seçici kodlama) etrafında anlam yatırımı, epistemik yatırım ve ilgi yatırımı kategorileri oluşturulmuştur. Bu bölümde merkez kod etrafında konumlanan bu üç kategori veriler ışığında ele alınacaktır. Tablo 3 araştırmanın kodlamalarını göstermektedir.

Tablo 3. Açık, eksensel ve seçici kodlama kategorileri

Açık Kodlama	Eksensel Kodlama	Seçici Kodlama
Eleştirel Farkındalık Tarihsel Rehberlik Tarihsel Aidiyet	Anlam Yatırımı	
Tarihsel Belirsizlik Bilgi Güncellenmesi Anlatı Çeşitliliği	Epistemik Yatırım	Epistemik Yönelim
Anıtsallaştırma Kültürel Merak Risk Çekiciliği	İlgi Yatırımı	

Anlam yatırımı olarak tarih

Öğrencilerin tarihe yükledikleri anlam, bireysel kimlikleri ve toplumsal aidiyetleriyle yakından ilişkilidir. Bu tarihsel bilinç ve aidiyet, epistemik yönelimlerin bireyin düşünce ve davranışlarına nasıl yansıdığını gösteren dinamik bir etkileşim içinde şekillenmektedir. Bu etkileşim, “anlam yatırımı” olarak kavramsallaştırılmış ve öğrencilerin tarihe yükledikleri değer ve anlamlar üzerinden geliştirilmiştir. Anlam yatırımı kategorisi, öğrencilerin tarihsel rehberliği nasıl algıladıkları, tarihle olan aidiyet bağları ve bu bağlamda geliştirdikleri eleştirel farkındalıkla yakından ilişkilidir. Bu süreçte, “tarihsel rehberlik”, “tarihsel aidiyet” ve “eleştirel farkındalık” gibi alt kodlar, anlam yatırımının temel unsurları olarak belirlenmiştir.

Tarihsel rehberlik

Veriler, öğrencilerin tarihsel olaylara ve kişilere dair geliştirdikleri anlamların, onların bugünkü ve gelecekteki davranışlarına rehberlik edebileceği düşüncesi etrafında şekillendiğini işaret etmektedir. Öğrenciler, tarihi sadece geçmişe ait bir bilgi birikimi olarak değil, aynı zamanda geleceği anlamlandırmada ve yönlendirmede kullanılan bir rehber olarak değerlendirmektedir.

Elde edilen verilerden, katılımcıların tarihi “geçmişten ders çıkarmak” ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin tarih tanımlarında, geçmişteki olaylardan çıkarılacak derslerin bugünkü ve gelecekteki davranışlara rehberlik edebileceği vurgusu baskın bir konumdur. Bu bulgu, tarihin işlevinin olayların kronolojik sıralaması ile sınırlı kalmayıp, pratik anlamda geleceği şekillendiren önemli bir bilgi kaynağı olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Nitekim Ö1: “*Bence tarih geçmiş ve geleceğimizdir. Geçmişimizden öğütler (ders almak gibi) alıp işlersek geleceğimizi oluştururuz*”. demiştir. Ö2 de, “*Toplumların başından geçen olgular ve olgusal olaylardır. Bu olayları bilirsek geçmişimizden ders çıkarabiliriz ve geleceğimize uygulayabiliriz*” demiştir. Burada tarihe

pratik bir bakış söz konusudur. Güncel problemlere ilişkin çözüm yolları geçmiş deneyimlerden elde edilebilir.

“Geçmişten ders çıkarma” vurgusu çoğu zaman sloganvari bir söylemdir. Ö1: “Geçmişimizi her şekilde öğrenmemiz gerekiyor. Diğer bilim dalları da eşlik ediyor, edebiyat olsun, matematik olsun... Sıfır rakamının kimin bulduğunu bilmeliyiz ona göre hareket etmeliyiz.” demiştir. Burada katılımcı sıfır rakamının kimin bulduğu bilmenin önemini geçmektedir. Katılımcıların bu olgunun altına dolduramadıkları anlaşılmıştır. Aynı şekilde Ö2, “Genç yaşta insanların geçmişini öğrenmesi gerekiyor. Örneğin Yunanlar Türkiye’ye savaş açmak istiyor, önceden de açmışlardı o zamanki stratejileri günümüze uyarlarsak yine onları yenebiliriz. Bunları vatandaşlara öğretip geleceği kurtarabiliriz.” demiştir. Öğrenci basit bir genellemeyle geçmişteki bir stratejinin günümüzde de aynı sonuçları vereceğini düşünmektedir. Bu tarz yaklaşımlar “geçmişten ders çıkarma” olgusunun birçok bağlamının göz ardı edildiğini ve bir ezber olarak söylemlerde kullanıldığını da göstermektedir. Fakat Ö41 buradaki sorunun farkındadır: “Tamam benim açımdan şey olabilir, yani çok geçerli boşluklar olsa da geçmişteki insanların yaptığı hataları görüp bizim yine aynı hatalara düşmemiz gibi bir şey olabilir. Ama geçmişteki durumlar olmadığı için bu pek geçerli bir şey değil. Bu bana mantıksız geliyor. Tarih bir genel kültürdür.” Ö41, klasik kavrayışın dışına çıkarak geçmişin biricikliğini vurgulamıştır. Ona göre geçmişin şimdiyle olan ilişkisinde bir ders çıkarma söz konusu olmakla beraber geçmişe bakarak oluşturulan stratejiler bugün için pek geçerli olamayabilir.

Ö9 ise geçmiş bilmenin tarihsel devamlılıkla olan ilgisini ifade etmiştir: “Tarih yaşanmışlıktır. Her şey tarihle başlar, gelecek bile tarihle başlar. Günümüz sorunları tarihten baz alınarak değerlendiriliyor. Mesela ekonomisi geçmişte güçlü olanlar neler yapmış, bunun için biz şimdi ne yapmalıyız. Yani geçmişte kimler ne yapmış da güçlü olmuşlar. Mesela Türkiye, Osmanlı mirasını devraldığı zaman nasıl güçlü olmuş, askeri ıslahatlar falan... Aynı şekilde Selçuklu’dan Osmanlı’ya kalan mirasla nasıl güçlü olmuşlar? Hep bir önceki o tarihten alınıyor. Cumhuriyet de öyle geçmişe bakarak geleceğini şekillendiriyor. Tarih geleceğe bakmak ve yön vermek için en önemli şeydir.” Burada tarih, bir devamlılık ve birikim süreci olarak ele alınıyor. Öğrencinin Selçuklu’dan Osmanlı’ya, Osmanlı’dan Cumhuriyet’e kadar uzanan bir miras ve birikim sürecine vurgu yapması, tarihi birbirine eklemlenen bir zincir olarak algılandığını gösteriyor. Bu zincir sadece “biz” olanı kapsamaktadır.

Geçmişten ders çıkarmak, toplumsal ortaklığın, dayanışmanın ya da kolektif kimliğin oluşturulmasına hizmet eder. Nitekim Ö5, “*Bence toplumda dayanışmayı sağlar tarih, mesela 15 Temmuz darbe girişimi burada toplumuz darbe girişimini engellemek için dayanışma içerisinde olmuştur. Örneğin Ömer Halisdemir... Yani geçmişten aldığımız derslerle geleceğimizi inşa ederiz, tarih budur*” demektedir. Bu tür referanslar, ortak geçmişin bir aidiyet duygusu oluşturmadaki sembolik gücü gösterir. Ayrıca burada seçici bir referans söz konusu olduğundan “biz” olana vurgu vardır.

Bu bağlamda, tarihsel rehberlik, öğrencilerin tarihsel aidiyet duygusuyla nasıl bağlantı kurduklarına ve tarihe yaptıkları anlam yatırımının, kimlik inşasında nasıl bir yer tuttuğuna ışık tutmaktadır. Öğrencilerin tarihsel bilgiye yükledikleri bu anlamlar, tarihin toplumsal dayanışma ve kimlik oluşturma süreçlerinde nasıl bir işleve sahip olduğunun anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

Sonuç olarak, “geçmişten ders çıkarmak” olgusunun tarihin işlevine dair en yaygın ve baskın kavrayışlardan biri olduğu açıkça görülmektedir. Ancak bu algının, bazen ezbere ya da sloganvari bir şekilde kullanıldığı, öğrencilerin tarihsel olaylara ve kişilere dair derinlemesine bir sorgulama yapmaktan uzak oldukları da anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılar tarihsel bilgiyi geleceğe yönelik stratejiler geliştirmek için bir rehber olarak görse de bu kavram çoğu zaman yüzeysel ve mekanik bir şekilde ele alınmaktadır. Bu durum, tarihin öğrencilere nasıl sunulması gerektiği ve tarih öğretiminin, bireylerde eleştirel düşünme ve derinlemesine anlama becerilerini nasıl geliştirebileceği konusunda önemli ipuçları vermektedir.

Tarihsel aidiyet

Öğrencilerin tarihin anlamı olarak “geçmişten ders alma” olgusunu sıklıkla kullanmaları, geçmişini genel anlamda ifade etmez. Buradaki geçmiş aynı zamanda kendi kültürlerinin geçmişidir. Dolayısıyla “tarihsel aidiyet”, “tarihsel rehberlik” kategorisiyle de ilişkili olarak “anlam yatırımı” kategorisinin bileşenlerindendir. Önceki bölümde aktarılan bazı ifadeler de bu iki kategorinin ilişkisine vurgu yapılmıştı. Bu anlamda “geçmişten ders alma” tarihsel bir aidiyeti temsil eder. Nitekim Ö7, “*Geçmişte yapılan hataları ya da ya da diğer vukuatları görmek için tarih öğretilmektedir. Çünkü biz geleceği temsil ediyoruz. Atalarımızın gittiği yoldan ilerlememiz için bize bu aşılanıyor, bence gerekli.*” ifadeleriyle tarihin milli bir vatandaş yetiştirme rolünü belirtir. Ö6 ise “*Tarihimizi unutmamamız gerektiğini düşünüyorum. Cumhuriyetin ilanı kolay olmadı kutlamamız gerektiğini düşünüyorum. En iyi en güzel şekilde kutlamalıyız.*” diyerek Cumhuriyetin ilanı gibi tarihsel olayların anılması ve kutlanmasının,

milli kimliğin güçlendirilmesi ve toplumun ortak hafızasında bu olayların canlı tutulması açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin bu ifadeleri, tarihsel aidiyetin ve ulusal değerlerin korunmasının, geçmişteki önemli başarıların unutulmamasıyla da ilişkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, bu tür sembolik kutlamalar, geçmişin zorluklarını ve kazanımlarını gelecek kuşaklara aktarmada önemli araçlar olarak görülmektedir.

Tarih, kültürel ve politik kimlikler için referans noktaları barındırır. Nitekim Ö13, *“Arapların geçmişte Türklere ihaneti ya da geçmişte Türklere saldırımları, zorla Müslüman yapmak için... Müslüman olmaktan şikayetçi değilim ama halifenin olduğu bir devlete ihanet ederek gidip gavurla iş birliği yapmaları Araplara olan bakışımı değiştirdi. Onlarla iş birliği yapıp bize karşı mücadele etmeleri. Ya da Orta Doğu... Çok karmaşık bir coğrafya. Hepsinin ortak düşmanı İsrail ama hepsi birbirlerine karşı en güçlü silahlarını kullanıyorlar. İsrail'e karşı sadece dua ediyorlar.”* diyerek “biz” vurgusunu dini kimlik üzerinden yapmıştır. Burada tarihsel aidiyet, geçmişteki “ihanet” temaları aracılığıyla konumlanmıştır. Arapların Türklerle olan ilişkileri, geçmişteki ihanet algısıyla değerlendirildiği için bu durum öğrenci üzerinde bugüne taşınan bir etki bırakmıştır. Bu da tarihsel aidiyeti “biz” ve “öteki” bağlamında pekiştirmektedir.

Ö22 tarihi iki döneme ayırarak değerlendirmiştir: yakın ve uzak geçmiş. İfadeleri şöyledir: *“Geçmişimizi yakın ve uzak geçmiş olarak sınıflandırabiliriz. Cumhuriyetten bu yana bu devlet için neler yapılmış, neler yapılabilir... Uzak tarih olarak, atalarımızı, kişiliğimizi, sahip olduğumuz değerleri bilmek için, kendi özümüzü ve benliğimizi kaybetmemek için... Yakın tarih, ülkenin siyasi ve jeopolitik olarak neler yapabileceğini öğrenmek ve anlamak için önemlidir. Geçmişe bakarak doğru analizler yapıp neler yapabileceğimizi görmek için...”* Ö22 yakın geçmişin geleceğe dair siyasi ve stratejik analizler yapılmasında nasıl bir rehberlik ettiğini, uzak geçmişin ise kültürel kökleri ve kimliği korumadaki işlevine dikkat çekmiştir. Bu iki boyutlu yaklaşım, tarihin sadece güncel meselelerde yol gösterici olmasının ötesinde, kültürel kökenlerin hatırlanmasında ve korunmasında da önemli bir unsur olarak algılandığını göstermektedir. Ö22'nin bakışı, tarihin hem stratejik hem de kimliksel aidiyet bağlamında farklı işlevleri olan bir kaynak olarak değerlendirildiğini yansıtır.

Öğrenciler özellikle okulların bu anlamda bir görev üstlendiğini belirtmektedir. Bu sadece Türk okulları değil aynı zamanda diğer milletleri de kapsamaktadır. Nitekim Ö25, *“Geçmiş öğreniyoruz. Atalarımız neler yapmış... onların yaptığı hataları yapmamak için. Geleceğimiz hakkında fikir üretebiliyoruz. Kendi bilincimizi geliştirmek için, farkında olmak*

için. Ben Türküm diğeri Fransız, bize tarih öğreterek kültürümüzü geliştirmemiz isteniyor. Ona da Fransız kültürü öğretiliyor.” Ö32’nin de yaklaşımı aynı şekildedir: “Şöyle çıkarım yapabilirim. Japonya’da nasıl küçük çocuklara atom bombası anlatıldığında ne oldu gösteriliyor. Bizim burada da benzer sebepten... Sonuçta bu ülke çok kan dökülerek buralara geldi. Değerinin bilinmesi gerekiyor. ‘Lay lay lom’ olmaz bu işler. Bir milli kimlik kazanması lazım insanların. Vatanseverliğin sağlanması için.” İki ifade de tarih eğitiminin kültürel kimliği güçlendirmeye yönelik bir araç olduğunu belirtirken, ulusal kimliklerin tarih yoluyla nasıl şekillendiğini ima etmektedir. Burada tarihin, farklı milletler için aynı işlevi gördüğünü, her milletin kendi kültürünü ve kimliğini pekiştirmek için bu bilgiye ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. Ö32 ayrıca tarihsel aidiyeti, kolektif hafıza ve onun devamlılığı üzerinden konumlanmıştır. Dolayısıyla onun için tarihi anlatılar, toplumların geçmişine dair ortak bir anlama sahip olmalıdır.

Ö14 ise *“Bence ülkelerin kendilerini yüceltme yöntemi bu, sadece bizim ülke için geçerli değil. Diğer ülkeleri pek bilmiyorum ama Fransa’nın hep böyle Osmanlıyı gömme çabası vardır. Kendisini yüceltmeye çalışır. Kendi tarihi. Kimse kendisini kötülemek istemez. Bunu öğrenmenin çok yolu var, kitaplar var. Ben Kendim araştırabilir ama müfredatta görsem daha iyi olur. Büyük İskender’i görmüyorum, Timur’u görmüyorum. Çok kısıtlı görüyoruz Osmanlıya göre. Geçmişini bilmeyen geleceğini yazamaz. Tarih deyince sadece Osmanlı tarihi geliyor aklımıza, bu kafamızı dayatılan şey. Aklımıza o sokulmuş.”* diyerek tarih öğretiminin ideolojik amaçlarla kullanılabileceğine ve farklı milletler arasında tarihsel düşmanlık yaratma olasılığına işaret etmekte, aynı zamanda tarihsel aidiyetin ulusal savunma mekanizması olarak nasıl işlev gördüğünü de belirtmektedir. Bu ifade aynı zamanda “biz” ve “öteki” olgularının tarihsel anlatılardaki varlığına yönelik bir “eleştirel farkındalık”tır. Bu anlamda “tarihsel aidiyet” kategorisi ve “eleştirel farkındalık” kategorisi birbiriyle ilişkilidir.

Daha somut örnek bir ifade Ö40’a aittir: *“[Tarih]Öğrencileri bilinçlendirmek için öğretilir. Benim önceden gittiğim okul mesela çok özgürlükçü ve Atatürkçü bir okuldu. Birinci sınıflara öğretilen ilk şarkı ‘ey özgürlük’. Kendimi de Atatürkçü olarak tanımlıyorum. Atatürk’ü dinledikçe ona olan sevgim arttı. Belli bir şeyi dayatmak anlamında söylemiyorum. Sonuçta kişinin kendi seçimi, bir şeye inanmak. Ama ben de sonuçta yönlendirilebilirim. Sonuçta her şeyi bilmiyorum ve kendime de güvenmiyorum bu konuda.”* Öğrencenin erken yaşta kendisine öğretilenlerin, Atatürk’e olan sevgisini artırdığını belirtmesi tarihsel aidiyetin tek kaynağının okul olmadığını gösterir. Dolayısıyla buradaki “içselleştirme” durumu birçok kaynak tarafından beslenmektedir. Öğrencinin yönlendirilmeye açık olduğunu ve kendisine tam olarak

güvenemediğini dile getirmesi, bilgiye erişiminde eksik veya manipüle edilebileceği konusunda bilinçli, aynı zamanda bir otorite ya da daha geniş bir çerçeveye ihtiyaç duyduğunun farkında olduğunu gösterir. Bu, bilginin subjektif ve yönlendirilebilir doğasının bilincinde olmanın, öğrencide bir tür eleştirel bakış açısı ve epistemik sorgulama oluşturduğunu gösterir. Bu, bir “eleştirel farkındalık” eğilimidir. Ö40’ın sonraki bölümde verilen ifadesi bu durumu daha açıklayıcı niteliktedir.

Öğrencilerinin tamamı Kürt olan M7’nin deneyimleri özellikle aidiyet bağlamında tarihin nasıl bir ortaklık ya da “biz” duygusunu beslediğini göstermektedir: *“Farklı görüşler elbette olacak sınıf içerisinde. Onda bir sıkıntımız yok ama hiçbir siyasi bir çekişmeye ya da siyasi bir tartışmaya dönmedi mesela. Bunda muhtemelen sınıftaki çoğunluğun zaten aynı görüşe sahip olması etkili diye düşünüyorum. Bunların hepsi Kürt olduğu için aralarında devletçi olan da var. Açıkça söyleyeyim, aralarında daha böyle ayrılıkçı düşünen de var. Tarihe ilgileri olanlar da var olmayanlar da var. Yani buradaki bir okul kadar, olan da var olmayan da var. Bunları yaşadım. Galibiyetlerde ‘iyi yenmişiz’ tarzı söylemlerde bulunuyorlardı. Yani ‘biz’ kavramı üzerinden konuşuyorlar. Mağlubiyetlerde de ‘yenilmeseydik iyiydi’ yine ‘biz’ kavramı üzerine konuşuyorlar. Yani benim bulduğum çevre bu konuda biraz şey. Nasıl diyeyim? O ‘biz’ kimliğini oturtmuş şekildeydi. ‘Biz yenilmişiz biz yapmışız.’ O biz kimliği çerçevesinde konuşuluyordu yani. Öğrenciler genelde bu tip söylemde bulunuyorlardı. Arada işte birkaç tane farklı düşünen kişi var ama genele vurduğumda daha çok o ‘biz’ kimliğinin ön plana çıktığını görebiliyordum yani.”* M7’nin gözlemleri, öğrencilerin galibiyetlerde "biz iyi yenmişiz," mağlubiyetlerde ise "biz yenilmişiz" gibi ifadelerle Türk tarihini sahiplendiklerini gösteriyor. Bu durum, öğrencilerin Türk tarihine dair kolektif bir aidiyet geliştirdiğini, kendi etnik kimliklerinden bağımsız olarak bu tarihsel süreci sahiplenme eğiliminde olduklarını ortaya koyuyor. Bu, sosyal medya ve sınıf ortamında, farklı etnik kökenlere sahip öğrencilerin Türk tarihi üzerinden ortak bir "biz" dili kurabildiklerini ve tarihsel başarı veya yenilgileri bu kolektif kimlik çerçevesinde değerlendirdiklerini işaret etmektedir. M8’de *“Yani tarihe ilgisi olmayan öğrenciler bile Mohaç gibi Büyük Taarruz gibi zaferlerden bahsedince dikkat kesildiklerini görebiliyorsun. O ‘biz’ duygusunun onlarda hâkim olduğunu anlıyorsun.”* diyerek bu olguya işaret etmiştir.

Bu anlamda M5’in deneyimi de romantik unsurların konuyu çekici hale getirdiği yönündedir: *“Mesela ben on birinci sınıflarda mutlaka mehter açıyorum, ‘yelkenler biçilecek’, marş açıyorum böyle. Ya da bu dönem işte şeyi konuşuyoruz Batıcılık, Türkçülük, İslamcılık vesaire. Sonra arkasından bunu açtığım zaman diğerleri hepsini unutuyor. Doğrudan buraya*

geliyorlar. Sonra o etki teneffüste devam ediyor. İşte bağıra bağıra söylüyorlar marşı. Onlar da bu dalgaya vuruluyor. Ama çocuk nihai anlamda o konuyla birleşiyor.” M5’in deneyiminde, mehter marşı gibi tarihsel ve kültürel anlamı güçlü olan unsurların kullanılmasının, öğrencilerin ilgisini teorik tartışmalardan alıp daha somut ve duyuşal bir deneyime sürüklediğı yönündedir. Öğrencilerin teneffüste marşı söylemeye devam etmesi, durumun sadece zihinsel düzeyde kalmayıp, duygu ve davranış düzeyine de yayıldığını göstermektedir; böylece öğrenme, sınıf ortamının ötesine taşınmaktadır.

M2 de “Okumayı seven, araştırmayı seven, ‘bu konuyla alakalı bize kitap önerin’ diyen birkaç tane öğrencim olmuştu. Mesela İttihat ve Terakki ile alakalı videolar izlemişler internette. Bununla alakalı kitap önerir misiniz falan demişti. Öyle öğrenciler de var ama sayılı. Bu bir tane kanal varmış, ‘Jön Türk’ diye. Oradan izliyorlar.” diyerek, bazı öğrencilerinin Türk tarihinde sembolik gücü yüksek olan tarihsel konulara merakını dile getirerek öğrencilerin bunları tarihsel aidiyet bağlamında anlamlandırma eğiliminde olduklarını söylemiştir. İttihat ve Terakki’ye olan ilgi öğrencilerin tarih bilgisi aracılığıyla kolektif bir kimlik oluşturmalarına ve bu kimlikteki aidiyet duygusunu derinleştirmelerine yardımcı olmaktadır

Bu bölümde öğrencilerin tarihsel aidiyet duygularının, ulusal kimlik ve kültürel değerlerle nasıl iç içe geçtiğı “tarihsel aidiyet” kategorisi altında ortaya konmuştur. Öğrenciler, tarihin milli kimliğin inşasında ve korunmasında oynadığı merkezi rolü vurgularken öğretmenlerin deneyimleri de bunu desteklemektedir. Diğer taraftan öğrenciler, tarihsel anlatıların ideolojik etkilerine de eleştirel bir bakış sunmaktadır. Özellikle öğrencilerin tarih aracılığıyla şekillenen bu aidiyet duygularının, okul müfredatı ve informal alanlar gibi farklı kaynaklardan beslendiğı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin, tarihin ve tarih eğitiminin onlar üzerinde bir bilinç oluşturma kapasitesinin farkında olmaları, tarihin bu yönünün dolaylı olarak eleştirel düşünme becerilerini desteklediğini ortaya koymaktadır.

Eleştirel farkındalık

Tarih; güç ilişkileri, ideolojik yönelimler ve toplumsal kontrol mekanizmalarıyla iç içe geçmiştir. Bu bağlamda, “eleştirel farkındalık” kategorisi, öğrencilerin; “anlam yatırımı” olarak bahsedilen tarihsel bilgiye yönelik farkındalıkları ve buna yönelik eleştirel yaklaşımlarının bir sonucu olarak türetilmiştir. Tarih burada, yalnızca bir bilgi aktarım aracı değil, aynı zamanda bir prestij alanı, siyasi ve ideolojik bir yapı olarak düşünce süreçlerini nasıl etkilediğı açısından incelenmektedir.

Öğrencilerin tarih derslerinde karşılaştıkları anlatılara yaklaşımları ve bu anlatıları ne derece sorguladıkları, onların tarihsel farkındalıklarını ve tarihin bir araç olarak nasıl işlediğine dair düşüncelerini şekillendirir. Örneğin Ö14, *“Bence ülkelerin kendilerini yüceltme yöntemi. Fransa’nın hep böyle Osmanlı’yı gömme çabası vardır. Kendisini yüceltmeye çalışır, kendi tarihini. Kimse kendisini kötülemek istemez. Bunu öğrenmenin çok yolu var, kitaplar var. Ben kendim araştırabilirim ama müfredatta görsem daha iyi olur.”* demektedir. Öğrenci burada, tarih anlatılarının yalnızca bir ulusal gururu yüceltmek için değil, aynı zamanda diğer ülkelerin tarihlerini gölgede bırakmak için de kullanılabileceğini sorguluyor. Bu ifade, tarihin resmi müfredatlar aracılığıyla ideolojik bir araç olarak kullanılabileceğinin farkındalığını yansıtıyor. Tarihin tek yönlü ve seçici bir şekilde sunulması, ulusal aidiyetin inşasında etkili olduğu gibi aynı zamanda manipüle edilebileceği gerçeğini de ortaya koyar. Eleştirel farkındalık burada, tarih bilgisiyle ilgili mevcut ideolojik çerçevelerin sorgulanmasını içeriyor. Ö17 de *“Biz tarih dersinden anlatılanları hiç sorgulamadık ki, önümüze ne koyuyorsalar öğrendik ve sınavda yazdık, bu kadar.”* diyerek tarihin öğretildiği şekliyle sorgusuz sualsiz kabul edilmesi ve ezbere dayalı tarih eğitimi eleştirmektedir. Eleştirel farkındalığın eksikliği, öğrencilerin bilgiyi içselleştirmekten ziyade, pasif olarak kabul etmelerine de yol açmaktadır. Ö26, *“Tarihi yanlış da öğretebilirler. Öğrenciler yanlış da öğreniyor olabilir. Belki de başkalarına karşı düşmanlık benimsettiklerinden. Mesela Müslümanlara yönelik yanlış şeyler öğretiyorlarsa bu Müslümanlara bakışı değiştirir.”* demiştir. Ö26’nın bu varsayımı, tarihin ideolojik hedeflerle nasıl çarpıtılabileceği ve bundan ötürü ulusal düşmanlıkların nasıl inşa edilebileceği konusundaki farkındalığı temsil eder. Bu, eleştirel farkındalık açısından, tarih anlatılarının ideolojik olarak işlenebileceği fikrini yansıtır. Ö41 ise *“Bir defa inanan ve kültürüne bağlılıkla tutunan insanlar devletine daha yatkın, daha her dediğine ‘tamam’ deyip hiç sorgulamadan yapacaktır. Tarih, devlet için bir prestij alanı gibi bir şey...”* demektedir. Bu yaklaşım, tarihin devlet tarafından toplumu yönlendirmek ve kontrol etmek için nasıl bir araç olarak kullanılabileceğine yönelik eleştirel bir yaklaşımı yansıtır. Öğrenci, tarihin sadece bir prestij alanı değil, aynı zamanda bireylerin devlete olan sadakatini artırmak için bir ideolojik araç olarak kullanılabileceğinin farkındadır. Ö34’ün *“Belgeler yazıtlar kitabeler vs. ama araştırmacıların söyledikleriyle biliyoruz. Onların söyledikleri doğru mu desem? Denetleyicileri yine devlettir. Bu yüzden kendi çıkarını kullanıyor olabilir. Her devletin farklı müfredatı var ve ortak konular bile aynı olamayabilir. Kesinlik net bir şey değildir.”* ifadeleri, tarihsel bilginin güvenilirliği ve devletin bu bilginin üretimindeki rolü üzerine eleştirel bir sorgulamayı barındırıyor. Öğrenci, tarihsel bilgilerin kontrol edilebileceği ve resmi otoritelerin

tarih anlatılarını manipüle edebileceği konusundaki farkındalığını açığa çıkarmıştır. Ö22 de “*Tarihi güçlü olan yazar’ diye bir söz var ben buna katılıyorum.*” diyerek bilgi kontrolünün güçlü olan ilişkisini dile getirmiştir.

Öğrencilerin tarih derslerine yönelik eleştirel yaklaşımları, onların tarihsel bilgilere nasıl yaklaştıkları ve bu bilgileri sorgulama biçimlerini anlamada önemli bir pencere sunmaktadır. Özellikle tarihin ideolojik araçlarla nasıl manipüle edilebileceğini fark eden öğrenciler, bilginin tek yönlü ve taraflı sunumuna karşı daha bilinçli bir tavır geliştirmektedir. Bu eleştirel farkındalık, öğrencilerin yalnızca geçmişi öğrenmekle kalmadıklarını, aynı zamanda bu bilgilerin siyasi, toplumsal ve ulusal bağlamda nasıl kullanıldığını sorgulayarak tarihe daha derin bir bakış kazandıklarını göstermektedir. Dolayısıyla tarih anlatılarına sorgusuzca yaklaşmanın problemli olduğunun farkındadırlar. Sonuç olarak, bazı öğrenciler, kısmen de olsa, tarihe yalnızca bir bilgi kaynağı olarak değil, eleştirilmesi ve sorgulanması gereken bir yapı olarak da bakmaktadır. Fakat buradaki önemli noktalardan birisi, verilerden anlaşıldığı üzere; bazı öğrenciler, eleştirel farkındalığa sahip olsalar bile, tarihin bu şekilde öğretilmesini bir norm olarak kabul etmektedirler. Bu pasif kabul, zaten herkesin benzer şekilde eğitildiğini varsayan bir tavırdan da ileri gelir. Nihayetinde tarihin bu araçsal yönünün farkında olma durumu, öğrencilerin, onunla başa çıkabilecek potansiyellerinin olduğunu göstermektedir.

Epistemik yatırım olarak tarih

“Epistemik yatırım”, bireylerin bilgiye anlam yükleme, sorgulama ve bu bilginin doğruluğunu değerlendirme süreçlerini ifade eder. Bu bağlamda, öğrencilerin tarihsel bilgilere yönelik yaklaşımları, tarihin sabit bir gerçeklik değil, yoruma açık ve değişken bir yapı olduğunu kabul etmelerini içerir. Öğrenciler, tarihsel olayların farklı perspektiflerden nasıl ele alındığını, kişisel ve kültürel etkilerin bilginin şekillenmesinde nasıl rol oynadığını fark ederler. Bu analizde, öğrencilerin tarihsel bilgilere yönelik şüphecilik, yorum farklılıkları ve bilginin değişkenliği üzerine geliştirdikleri eleştirel yaklaşımlar ele alınmıştır.

Öğrenciler, geçmişin kesin olmadığı konusunda hem fikirdir. Bu kesin olmama durumu, henüz bazı kanıtların (eğer varsa) elimize ulaşmamış olması ve tarihin farklı yorumlanış biçimlerini ifade eder. Örneğin Ö3, “*Geçmiş asla kesin olarak bilemeyiz. Yeni bir kaynak çıktığında değişir. Yeni kanıtlar, hikayeler, sözlü kulaktan kulağa... Ama bir olayı herkes farklı bir şekilde anlatabilir.*” ifadelerini kullanmıştır. Ö3 bilginin değişkenliğini kabul eden ve tarihsel olayların çoklu yorumlara açık olduğunu ima etmiştir. Ö2 de “*Tabii de kesin olarak bilemeyiz. Ufak bir detayı kaçırdığında olay tamamen değişebiliyor. Bir olayın tarafları kendi*

yorumunu sunar ama neyin doğru olduğu hep şüphelidir. Bazen oldu bitti olur.” diyerek olayların küçük detaylarla bile tamamen değişebileceğini söyler.

Tarihsel olayların değişimi sadece kanıtlarla değil onu aktaranla ve yazıldığı zamanla da ilişkilidir. Ö6 tarihin epistemik doğasını farklı ve daha üst düzey bir açıdan değerlendirir: *“Tarihi kesin olarak bilemeyiz zaten kesin olarak bilseydik tarihi yorumlayan insanlar olmazdı. Bir olay bir şeyden ötürü olmaz, birçok şeyden ötürü olduğu için yorumluyorlar, ipuçlarını bula bula tarih yazan insanların söylediklerini yorumlaya yorumlaya bir şeyler buluyorlar. Bu yorumlardan yola çıkarak tarih yazılıyor. Bu yorumlara bakarak bir şeyler bilebiliyoruz. Tarih o yüzden kesin olarak bilinmez. Her tarihçi olayları farklı yorumlar. Herkes kendi perspektifinden bakar o yüzden tarihte kesinlik yoktur hep bir olasılık vardır.”* Öğrencinin, tarihsel bilgiyi bir yorumlama ve olasılık süreci olarak görmesi, onun bilgiye yaptığı yatırımın esnek ve eleştirel bir temele dayandığını ortaya koyar. Bu epistemolojik duruş, tarihsel bilgiyi sabit bir gerçeklik olarak değil, sürekli yeniden yorumlanabilen ve değişebilen bir süreç olarak değerlendirmeyi içermektedir. Dolayısıyla, Ö6, tarihsel bilginin çoklu perspektifler ve yoruma dayalı doğasını kabul ederek, bilgiye daha eleştirel ve dinamik bir şekilde yaklaşmıştır. Ö9 da tarihin doğasına yönelik güçlü ifadeler vermektedir: *“Bence de bakış açısıyla ilgili. Günümüzde nötr bir tarih yapmak zor. İllaki bir tarafa tutunmak zorundasın ya Cumhuriyetçi olmak zorundasın laikçi ya şeriatçı olmak zorundasın. Objektif tarih zor. Sırf çıkar için yapanlar sırf birilerine yaranmak için yapanlar var. O yüzden tarafsız olmaları zor. Objektif tarihçiler var ama nadir. Örneğin cumhuriyetin ilk yıllarında okutulan tarihle şimdiki bir değil. Birey olarak bakarsak, Enver Paşa 1900’lü yıllarda Genelkurmay başkanıydı, kurtarıcı olarak bakılıyordu ona, Cumhuriyetin ilanından sonra vatan haini oldu en sonunda da şehit oldu.”* Bu ifade, tarihin objektif olarak yazılmasının zorluğuna ve tarihsel anlatıların bakış açılarına bağlı olarak değişebileceğine dair bir farkındalığı dile getiriyor. Öğrenci, tarih yazımında tarafsızlık iddiasının neredeyse imkânsız olduğunu, her tarihsel anlatının belli bir ideolojik veya politik çerçeveden etkilendiğini ifade etmektedir. Özellikle Enver Paşa örneğinde, tarihsel figürlerin zamana ve bağlama göre farklı şekillerde değerlendirildiğini belirtmesi, öğrencinin tarihsel bilginin sabit bir gerçek değil, dönemin ideolojik ve politik etkilerine göre değişebilen bir yapı olduğuna dair bir farkındalık geliştirdiğini gösterir. Benzer düşünceleri Ö13 de paylaşmaktadır: *“Tarih, yazan kişinin keyfine göre, görüşüne göre şekillenir. Biz 2. Dünya savaşına Almanların değil Sovyetlerin açısından bakıyoruz şu an, Mütteliklerin. Herkes bir yerde haklı, herkes bir yerde haksız. Kendi taraflarından anlattılar 2.Dünya Savaşı’nı, bütün çıplaklığıyla*

anlatmadılar.” Ö13, tarihi yazanların kişisel görüşleri ve ideolojik konumlarının bilginin oluşumunda ne kadar etkili olduğuna dikkat çekmiştir.

Tarih anlatılarında tarihçi net olmayan durumları bazı metodolojik yöntemlerle ve kendi bilgi birikiminin verdiği sezgiyle değerlendirir. Bu durum da tarihsel anlatılarda farklılıklara yol açmaktadır. Bu açıdan Ö14 “[Tarihçiler] *Kendi beyin süzgeçlerinden geçirirler. Yani bir tarihi olay var ve arada çok boşluk var, o yüzden adam o boşluklara yorum yapıyor. Boşlukları mantık yürüterek dolduruyor. Felsefe de biliyordur eğer tarih yazıyorsa o yüzden bazı yöntemleri biliyordur. Herkesin düşünme şekli farklı o yüzden farklı kitaplar görüyoruz. Bence yabancı kaynaklar bizi farklı şekilde anlatıyordur. Biz de onları farklı şekilde anlatıyoruzdur.*” şeklinde yorum yapmaktadır. Öğrenci, tarihçilerin sadece belgelere dayanmadığını, aynı zamanda kendi bilgi ve düşünme yetilerini kullanarak tarihsel olayları anlamlandırdıklarını fark etmiştir. Bu, tarihin bilimsel bir süreç olduğu kadar, bireysel düşünce süreçleri ve yöntem bilgisiyle şekillendiğinin kabulüdür. Aynı zamanda, her tarihçinin kendi kültürel ve ideolojik bağlamına göre farklı sonuçlara ulaşabileceğini vurgulayan bu ifade, bilginin her zaman yoruma açık olduğunu ve mutlak bir doğruluk sunmadığını gösterir.

Belgelerin karşılaştırılmasıyla ortaya atılan tarihsel bilgi, daha güçlü ve doğru anlatıların oluşmasını destekler. Nitekim Ö15, “*Örneğin Göktürklerde yaşanan bir şey hem Çinliler tarafından hem de Sasaniler tarafından arşivlerde kayıtlanıyorsa iki tarafta aynı bilgileri veriyorsa biz bunun doğruluğunu ispatlayabiliriz.*” diyerek farklı kaynaklardan gelen bilgilere dayanarak tarihin doğruluğunu ispatlamanın önemine işaret ediyor. Devamında ise “*Aynı konunun farklı okunmasıyla ya da farklı yorumlanmasıyla ilgili... Yani ben okuduğumda belli bir bölgeye odaklanıyorum arkadaş okuduğunda belli bir bölgeye odaklanıyor. Onun ilgisini o taraf çekiyor olabilir. Ya da o konunun daha önemli olduğunu düşünüyor olabilir. Mesela ben 2. Abdülhamit döneminin farklı bir noktasına giderim, o ise daha başka bir noktasına. Mesela Hammer’ın kitabını okuduğum zaman bizimkilerden çok daha iyi olduğunu gördüm. 12 cildin 10’unu okudum. Mesela Halil İnalcık’ın Devlet-i Âliyye’siyle karşılaştırdığımda aradaki farkların çok fazla olduğunu gördüm. Oryantalist bir bakış açısı var Avusturyalı olduğu için yargılayıcı bir bakış var.*” demektedir. Oryantalist bakış açısının tarih anlatılarına yansımaları, tarihsel bilginin onu üretenin kendi kültürel ve dönemsel önyargılarından etkileneceğini göstermektedir. Ö15 bunu somut bir deneyimle gözlemlemiştir.

Tarih anlatımlarında yorum farklılıkları ilgi ya da uzmanlık alanlarıyla da ilişkilidir. Bu açıdan Ö22, “*Bunun sebebi buna bakan tarihçinin kendi anlam dünyası, kendisine öğrettiği*

şeyler olabilir. Zihninde farklı şeyler gelişmiştir. Bir konuya daha ilgilidir mesela bu yüzden daha farklı yorumlar yapabilir. Diğeri bakış açısidir. Ben mesela savaş odaklı bakarım diğeri mimari olarak bakar vs. Kişileri en başta farklı kılan kendi okudukları, öğrendikleridir (kültür). İnsanlar çevresinden hatta ailesinden de bir şeyler öğreniyorlar.” demiştir. Öğrenci, tarihsel olaylara yönelik yorumların nesnel değil, öznel olduğunu, kişisel ilgi ve uzmanlık alanlarının bilginin nasıl ele alınacağını belirlediğini ifade etmiştir. Epistemik yatırım, burada bireyin ilgi duyduğu ve uzman olduğu alanlar doğrultusunda bilgiyi nasıl yorumladığına ve bu yorumların olayların farklı yönlerini nasıl öne çıkardığına işaret eder.

Croce, bütün tarihin “çağdaş tarih” olduğunu söyleyerek tarihin her zaman “şimdi”nin bir ifadesi de olduğuna dikkat çekmiştir (Carr, 2011: s. 71). Bu anlamda tarih anlatıları yazarının yaşadığı döneme dair ipuçları verir. Bu farkındalık aynı zamanda epistemik bir farkındalıktır. Nitekim Ö26, “İlgilenen kişinin amacı farklıdır. Karşı tarafa vermeye çalıştığı şey farklıdır. Bu yüzden farklı görüşler çıkıyordur. Onların bildikleriyle birbirinden farklı sonuçta (kültür, çevre, öğrenilmiş olanlar). Tarihsel bilgiler değişmez ama tarih yazan insanların düşünceleri ya da yaşadıkları dönemler değişebileceği için insanların fikirleri de değişiyor, bakış açıları değişiyor.” diyerek bu olgunun farkında olduğunu göstermiştir. Daha önce verilen Ö9’un Enver Paşa ile ilgili tespiti de bu farkındalığı göstermektedir. Ö28 de benzer olguya dikkat çekmiştir ve farklı olarak yöntemlerin de değişebileceğini ifade etmiştir: “Belli başlı şeyler değişebilir. Sonuçta insan değişiyor, bakış açıları değişiyor ve kullandıkları araçlar değişiyor. Onları bulma yöntemleri değişecek. Aktardıklarında ise kendi günleriyle kıyaslayacaklar. Bu yüzden belli başlı şeyleri kendisi de değiştirmiş olacak.” Tarihsel bilgi kesin ve değişmez bir yapı değil, her dönem farklı yorumlarla yeniden şekillenebilen bir olgu olarak ele alınıyor. Öğrencinin bu farkındalığı, tarihin dönemsel koşullar ve yorumlayıcıların perspektifleri doğrultusunda sürekli evrildiğini kabul ettiğini gösterir.

Ö40 ise düşünce yapılarındaki farklılıkların, bazı dinamiklerin daha ağır gelmesiyle şekillenebileceğini ifade etmiştir: “Bir ‘3’ çizdiğimizi düşünelim. Bir taraftan ‘M’ oluyor diğer taraftan ‘W’ başka bir taraftan ‘E’ oluyor. Yani bakış açısına göre değişiyor ama işte çok basit bir şey ‘3’ sonuçta. Düz bakınca ‘3’ görüyorum ama yanlardan farklı. Gibi. İnsanın düşünce yapısı bu farklılıkları onları görmeye iter. Bir defa yaş farklı, kuşaklar farklı, nasıl bir ailede büyüdüğü farklı. Herkesin çevreden etkilenme şekli de farklı. Yani ben sadece aileden öğrenmiş biri değilim. Ama temel düşüncelerim ailemden geliyor, çevremden veya okuldan değil.” İnsanın nesneye yönelik bakış açılarının nasıl değişebileceğine dair bir metafor sunan Ö40, yaş, kuşak ve eğitsel deneyimlerdeki farklı dinamikleri de belirtmiştir. Sonuç olarak, bu ifade,

insanların düşüncelerini şekillendiren dinamiklerin çok yönlü olduğunu, bireylerin bakış açılarının çevresel, kültürel ve sosyal etkenlerle nasıl çeşitlendiğini ve tarihsel olaylara bu farklı dinamiklerle yaklaştıklarını göstermektedir.

Örnek ifadelerde verildiği üzere, bazı öğrencilerin tarihe yönelik belli seviyelerde epistemik tutum geliştirdikleri görülse de M3'ün *"Dizilerden çok etkileniyorlar tabii ki de yani inanılmaz bir etki var. Bir şey anlatıyorsun, 'hocam o öyle değil' diyor. Çünkü Abdülhamit dizisindeki videoyu izlemiş mesela, çünkü Abdülhamit böyle yapmış dizide. Nereden biliyorsun? Kaynağı ne? Hani bizde öğretir ya eleştir, kritik düşün vs. O tarih dersinin ilk etabında öğrettiğimiz o mesele[tarihin doğası]... 'Çünkü ben onu öyle gördüm, çünkü dizide öyle gösterdiler' diyebiliyor. Ya da işte atıyorum 'bilmem ne hoca öyle' diyor. İyi de hocanın dediğine ne kadar inanıyorsun? Orası muamma."* şeklindeki ifadesi, öğrencilerinin tarihsel bilgiye yönelik, eleştirel düşünme ve kaynak sorgulama becerilerinin yetersizliğine dikkat çekmektedir. M4 de öğrencilerine, bu bağlamda, *"Her duyduğunuza hatta her okuduğunuza da inanmayın diyorum. Kitap olur, sosyal medya olur bunu bir sorgulayın diyorum. Kaynağını araştırın diyorum. Bunları sürekli söylüyorum."* diyerek benzer durumdan yakınmaktadır.

Epistemik yatırım bağlamında incelenilen örnekler, öğrencilerin tarihsel bilgilere yönelik yaklaşımlarının eleştirel farkındalıkla da şekillendiğini göstermektedir. Bu anlamda "epistemik yatırım" kategorisi "eleştirel farkındalık" kategorisiyle bir bağ oluşturmaktadır. Öğrencilerin, tarihin bireylerin perspektifleri, kültürel bağlamları, ilgi alanları ve yaşadıkları dönemlerle şekillenen bir bilgi alanı olduğunu fark etmeleri önceki bölümde bahsedilen bağlamlarla uyushmaktadır. Epistemik yatırım, öğrencilerin tarihsel bilginin yalnızca bir doğruluk arayışından ibaret olmadığını, aynı zamanda bu bilginin sürekli yeniden yorumlandığını ve değişken olduğunun ifadesidir. Epistemik farkındalık, tarihin yalnızca geçmişi anlatmadığını, aynı zamanda yazıldığı dönemin bir ürünü olduğunu anlamalarına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, tarih yazımının öznel doğasını ve bilginin sürekli yeniden şekillendiğini kabul eden öğrenciler, tarihsel bilgilere eleştirel bir süzgeçle yaklaşmanın gerekliliğini vurgulamışlardır. Bu, epistemik yatırımın derinleşmesine yol açarak, bilginin sorgulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinin bilginin kendisi kadar önemli olduğu sonucuna varmalarını destekleyecektir. Diğer taraftan öğretmen gözlemleri ise bu yapının okul dışı faktörlerden etkilendiği ortaya koymaktadır.

İlgi yatırımı olarak tarih

Oluşturulan merkez kodun (epistemik yönelim) son ana kategorisi “ilgi yatırımı” kategorisidir. İlgi yatırımı, öğrencilerin tarihsel bilgiye yaklaşımlarında hangi tarihsel olgulara, olaylara veya figürlere entelektüel olarak yaptıkları yatırımı ifade etmektedir. İlgi yatırımı, öğrencilerin tarihe olan ilgisinin kaynağına da işaret eder. Bu anlamda Görsel 1, kelime bulutu biçiminde oluşturulmuştur ve araştırmaya katılan öğrencilerin ilgi yatırımlarını temsil eden kodlamaları göstermektedir.



Görsel 1. İlgi yatırımı kategorisinin alt kodları (frekans=font büyüklüğüyle paralel)

Frekansları temsil eden font büyüklükleri, her bir kategoriye olan yönelimin yoğunluğunu göstermektedir. Bu bağlamda “ilgi yatırımı” öğrencilerin belirli tarihsel olaylara, olgulara ve figürlere olan dikkatlerini görmek için oluşturulan bir kavramsal araçtır. Savaş, zafer, sıra dışı ve çalkantı gibi alt kategorilerin ön planda olması, öğrencilerin tarihte dramatik, mücadeleci ve güç odaklı olaylara daha fazla ilgi gösterdiğini ortaya koyarken; sıra dışı olaylar, büyük insana olan ilginin varlığı, tarih algısının kahramanlıklarla ve romantik bakış açısıyla olan ilişkisini ortaya koymaktadır.

Dijital oyunların bir çekim alanı yarattığı elde edilen verilerden anlaşılmaktadır. Ö3, “Kuruluş ve yükseliş dönemleri. Çünkü o zamanki savaşlar daha destansı, az kişiyle çok kişileri yenmişiz. Oynadığım oyunlarda (EU4, HOI4, Bannerlord) savaş temalı, acaba böyle bir savaş olsaydı nasıl olurdu diye soruyorum, bakıyorum gerçekten öyle bir savaş olmuş. Savaş videoları izlemek hoşuma gidiyor.” demektedir. Öğrencinin kuruluş ve yükseliş dönemlerine olan ilgisi,

“destansı” olarak nitelendirdiği savaflara duyduğu hayranlıkla açıklanabilir. Savaşın az sayıda kişinin büyük zaferler elde ettiği bir anlatı olarak görülmesi, bireysel kahramanlık ve gücün ön plana çıktığı bir tarih anlayışına işaret eder. Bu da tarihsel bilgiye yapılan ilgi yatırımın romantize edilmiş, dramatik olaylar üzerinden şekillendiğini gösterir. Oynadığı savaş temalı oyunlar ise öğrenci için bir bağ kurma ve tarihsel olayları hem öğrenme hem de deneyimleme fırsatı olarak değerlendirilebilir. Öğrencinin “acaba böyle bir savaş olsaydı nasıl olurdu?” şeklinde sorması, tarihsel olaylarla kendi deneyimleri arasında bağlantı kurarak geçmişi hayal etme ve sorgulama eğiliminde olduğunu gösteriyor. Ö3, devamında ise “*Oyun oynayan hesapları (sosyal medya) takip ediyorum. Mesela HOI 4 oynuyor onu izliyorum. Orada savaşları, savaş teknolojilerini görüyorum. Tarihte yapılan hataları da görebiliyorsunuz. Mesela Almanya hızlı olup Süveyş kanalını ele geçirip sömürgelerle olan bağlantıyı kesseydi belki çok farklı olacaktı tarih.*” demektedir. Oyunlar, sadece eğlence kaynağı olmakla kalmıyor, aynı zamanda öğrencinin tarihsel bilgiye anlamlı bir yatırım yapmasını sağlıyor. Bu bağlamda, öğrenci savaflara duyduğu ilgiyi oyunlar üzerinden beslemekte ve güçlendirmektedir.

Ö4, “*Orta Çağ ilgimi çekiyor. Mesela bazı işkence aletlerini görmüştüm Orta Çağ’dan çok ilgimi çekti. Sırf bu yüzden Amsterdam’da bir müzeye gidip bunları görmek isterdim. Mesela Timur da çok ilgimi çekiyor Ankara savaşı. Zekice yapılmış şeyler ilgimi çekiyor, Ankara savaşı gibi, bu tarz olaylar ilgimi çekiyor. Film izler gibi tarih okuyoruz, aksiyonlar ilgimi çekiyor.*” İlgi yatırımı perspektifinden değerlendirildiğinde, öğrencinin tarihsel olaylara yönelik merakının ekstrem ve sıra dışı olaylara, özellikle savaş ve strateji içeren durumlara yöneldiğini gösteriyor. Öğrencinin zekice ve stratejik derinlik olarak gördüğü olaylara olan dikkati ve bu tür tarihsel olaylarla kurduğu bağ, entelektüel bir sorgulamadan çok, tarihsel olayların heyecan ve aksiyon unsurlarına dayalı bir ilgiye işaret ediyor. Film izler gibi tarih okumaktan bahsetmesi, tarihsel bilgilere duygusal ve dramatik bir perspektiften yaklaşmayı tercih ettiğini gösterir.

Tarihsel figürlere ve olaylara yönelik ilgi, genellikle bu kişilerin veya olayların anıtsallaştırılmasıyla derinleşir. Bu figürler, sadece tarihin aktörleri değil, aynı zamanda toplumun değer ve ideallerini simgeleyen kişiler olarak anıtsallaştırılır. Anıtsallaştırma, tarihsel liderlerin sıradan insanlar olmaktan çıkıp, insanların ortak hafızasında yer alan semboller haline gelme sürecidir. Bu süreçte, liderlerin başarıları, özellikle savaşlar ve dramatik zaferler, onların tarihsel önemini ve öğrencilerin dikkatini çekme düzeyini artırmaktadır. Bu bağlamda Ö8’in ifadeleri şöyledir: “*Ben Türklerin yükseliş dönemini seviyorum çünkü orada çok rahat yapılmış sosyal ve refah bir dönem. Büyük kişileri yani padişahların, hükümdarların hayatlarını*

okuyorum. Roma; Augustus, Sezar, Atatürk, savaşlar... Zaten bir savaş olmasa komutanın özelliklerini bilemiyoruz.” Öğrenci tarihsel figürleri sadece liderler olarak değil, aynı zamanda toplumun kolektif belleğinde yer alan, büyük başarılarıyla anıtsallaştırılan kişiler olarak görmektedir. Bu bakış açısı, tarihsel liderlerin olağanüstü özelliklerle sahip zamanın ötesine geçen figürler olarak algılandığını ortaya koyar. Bu figürler, öğrenci için sadece tarihteki olayların aktörleri değil, aynı zamanda toplumun değerlerini ve ideallerini somutlaştıran semboller olarak görülür. Sembolik figürler farklı kültürlerden de olabilir. Örneğin Ö4: *“Mesela Fatih Sultan Mehmet’in yedi dil bilmesi bana çok garip geldi, ilginç gelmişti, o şartlarda 7 dil bilmek bence inanılmaz bir şey. Mesela Deli Petro da Amsterdam’a gidip işçi olarak çalışmış. Hangi padişah başka bir ülkeye kalkıp işçi olarak gider ki? Kendi ülkesi için bunu yapması çok güzel bir şey.”* demiştir. Bu bağlamda, öğrenci ilgi yatırımını hem kendi tarihsel mirasına hem de başka kültürlerin tarihsel figürlerine doğru genişletmektedir.

Anıtsallaştırma tarihi olayları da kapsar. Bu bağlamda bir öğretmen olan M6 şöyle söylemektedir: *“Sıradan savaşlar değil. Mesela önemli savaşlar. İstanbul’un fethi, müfredatta yendiğimiz savaşlar. Yani tabii ki galip olduğumuz savaşlar. Onun dışındaki savaşlar üzerine çocuklar çok ilgilenmiyor. Büyük zaferlerle kazandığımız savaşlar varsa, mesela gemiler karadan yürüterek bir savaş kazandıysak falan, böyle şeyler daha çok ilgililer.”* Öğrencilerin büyük zaferler ve kahramanlık hikayelerine odaklanmasının nedenlerinden birisi bu tarihsel olayların onlara sıra dışı gelen taktiklerle kazanılmış olmalarıdır. Bunun yanında savaşı kazanan tarafın “biz” olması da bu ilgide etkilidir. Ö42’ in ifadesinden de anlaşılacağı üzere: *“Daha çok Osmanlı tarihini, Türk tarihini araştırırım. Orta Çağ Avrupası. Yükseliş dönemi daha ilgimi çekiyor. Yani hep kazandığımız için, o zirveyi görmek bile insana güzel bir şey katıyor. Duygularımı deşiyor.”* Ö31’in de *“Ben eski Türk tarihi, Mete Han zamanları, Milli Mücadele zamanları; Atatürk dönemlerini seviyorum.”* demesi Türk tarihinin sembolik figürleri ve önemli dönemlerine olan ilgisini yansıtır. Bu ifade, öğrencinin ilgi yatırımı açısından tarihsel kişiliklere ve dönüm noktalarına odaklandığını gösterir. Mete Han ve Atatürk gibi figürler, sadece tarihsel olayların aktörleri değil, aynı zamanda ulusal kimliği ve kolektif hafızayı şekillendiren anıtsal kahramanlardır. Kaldı ki Ö31 *“Ben milliyetçi biriyim o yüzden seviyorum böyle şeyleri.”* demesi bu açıdan bir göstergedir. Ö31, Türk tarihinin buhranlı dönemlerine de ilgilidir: *“Osmanlı’nın son zamanları, Lale Devri’nden sonra ve II. Mahmut dönemleri hoşuma gidiyor. Geri kalmışlığı birtakım yeniliklerle aşmaya çalıştıkları için o süreçleri araştırmak ilgimi çekiyor.”* Bu ifadeler tarihin akışındaki düzensizlik ve değişim süreçlerine yönelik bir ilgi yatırımını gösterir. Ö31 tarihsel olaylara sadece başarı ve istikrar üzerinden değil, aynı

zamanda krizler, zorluklar ve belirsizlikler üzerinden de ilgi duymaktadır. Bu durum aynı zamanda riskin getirdiği çekiciliği de gösterir. Nitekim Ö22'nin *"Osmanlı yükselme devri değil. Çünkü sürekli savaş ve zafer var. Çöküş devri beni daha çok çekiyor. Neden yıkılmış mesela o süreç ilgimi çekiyor. 1700-1900 arası özellikle. Sorunlu tarihleri seviyorum. Zaferli tarihler çok açık genelde. Ama karmaşık dönem daha ayrıntılı, yapılan hatalar, taktikler vs."* ifadeleri de bu durumu yansıtmaktadır. Bu bağlamda "ilgi yatırımı", öğrencinin tarihsel süreçlerdeki belirsizliğe ve hataların analizine yönelik epistemik bir eğilimi olduğunu vurguluyor. Özellikle Osmanlı'nın çöküş dönemi gibi karmaşık süreçlere duyduğu ilgi, öğrencinin tarihsel olaylardaki hataları ve stratejileri anlamak için anlamlı bir bilgi arayışında olduğunu gösterir. Bu anlamda "risk çekiciliği" kategorisi "ilgi yatırımı" kategorisinin bir bileşeni olarak oluşturulmuştur.

Öğretmen katılımcılardan M1: *"Kız öğrenciler pek savaş temelli sorular sormuyorlar. Daha çok, mesela ben onlara görsel açıyorum, kılık kıyafetleriyle falan böyle bazen bilgi veriyorum. O çok ilgilerini çekiyor mesela. Yüzlerine sürdükleri boya kıyafetlerin renkleri. Bazen savaş videoları açıyorum. Silahları anlatıyorum. Sonra askerlerin giydiği kıyafetlerin değişimini anlatıyorum. O daha çok ilgilerini çekiyor. Cinsiyet anlamında temel bir fark var yani. Silahlardan ziyade asker kıyafetlerinin değişimi dikkatlerini çekiyor. Mesela şey çok izleniyor bizde, Muhteşem Yüzyıl. Biteli kaç yıl oldu ve kız öğrenciler daha büyük bir ilgiyle hâlâ izliyor bunu. Ben bunun nedenini biraz düşündüm. Kendimce şöyle bir cevap buldum. Daha çok bu dizi sosyal ilişkileri işliyor. Yani Kanuni'nin eşiyle kızıyla çocuklarıyla ilişkilerini de biraz böyle dedikodu tarzında ele alıyor. Herhalde bu ilgilerini daha çok çekiyor bunlar. Hatta şey diyordu bak bir tanesi hatırladım. 'Hocam ben kendime Hürrem kıyafeti diktireceğim.' diyordu. O kadar etkilenmiş." demiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin tarihe olan ilgilerinin moda ile bağlantılı olması, onların ilgi yatırımlarını daha estetik ve görsel unsurlar üzerinden geliştirdiklerini gösteriyor. Sembolik figürlerin ya da dönemlerin stil ve sosyal ilişkileri üzerinden ilgi çekmesi tarihin cazip hale gelmesine yardımcı olmaktadır. Bu da ilgi yatırımının, özellikle kız öğrenciler için moda ve stil odaklı olabileceğini göstermektedir. Nitekim kız öğrencilerden Ö38, *"Savaşları sevmiyorum. Ben farklılık istiyorum. Yani farklılıklar hoşuma gidiyor. Mesela kıyafetler. Nereden gelmiş? Ne giyiyorlardı? Nasıl yapıyorlardı? Eskiden giyilen kıyafetler falan ilgimi çekiyor. Yani araştırırım genelde bunları. Mesela bir şey bilmediğim zaman bakarım, bu neymiş diye."* demiştir. Öğrencinin kıyafetler ve estetik detaylarla ilgili araştırma yapması, tarihsel figürlerin ve dönemlerin yalnızca olaylar ve figürler değil, aynı zamanda görsel ve stilistik unsurlarla da ele alındığında, tarihin potansiyel*

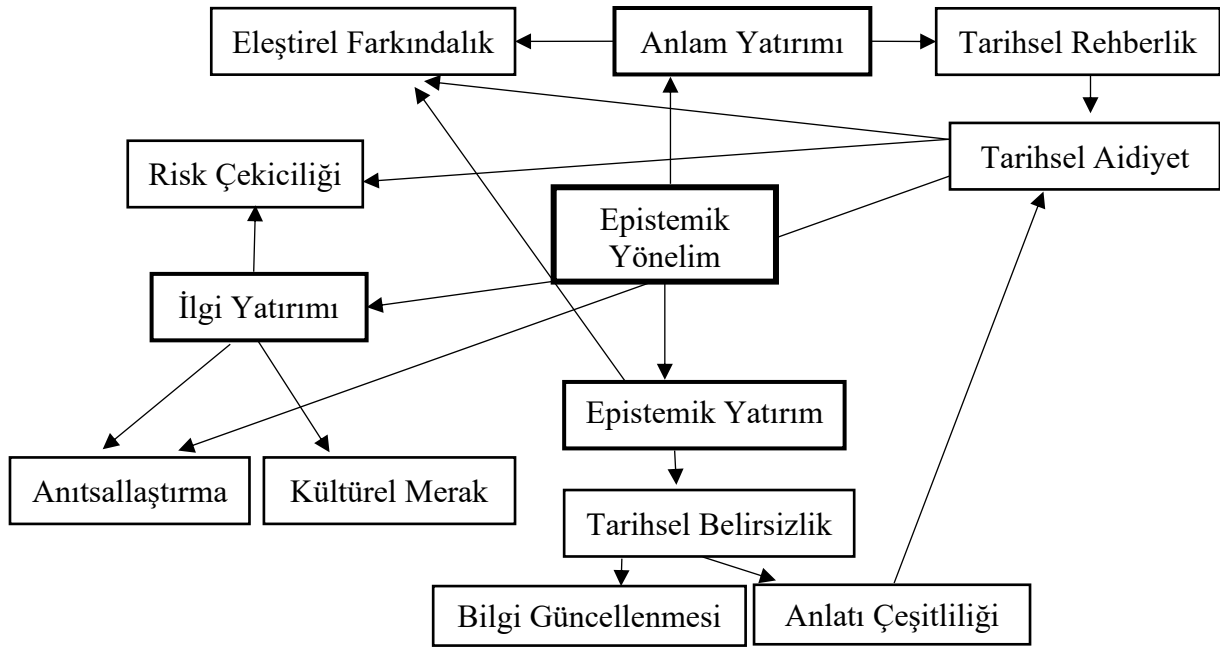
olarak daha ilgi çekici hale gelebileceğini göstermektedir. Bu, tarihsel içeriğin öğrencilerin ilgi alanlarına göre nasıl sunulabileceğine dair de bir ipucu da sunmaktadır.

Sonuç olarak ilgi yatırımı, epistemik yönelimin önemli bir bileşeni olarak karşımıza çıkmaktadır. İlgi yatırımı, öğrencilerin tarihe yönelik ilgilerindeki yoğunlaşmalarını ifade eder. Özellikle savaşlar ve zaferler gibi dramatik olaylara duyulan ilginin fazlalığı, tarihsel başarı ve kahramanlık anlatılarına yapılan bir yatırım olarak öne çıkar. Karmaşık ve kaotik dönemlere yönelik ilgi ise, riskin çekiciliğini göstermektedir. Öğrenciler belirsizlik ve krizlerle dolu dönemlerdeki risk ve tehlike unsurlarını çekici bulmakta ve bu olaylar üzerinden tarihe dair bir merak geliştirmektedirler. Zorlu süreçlerin içindeki stratejik hatalar ve sonuçlar, öğrencilere hem tarihin karmaşıklığını keşfetme fırsatı sunarken bu süreçlere dair epistemik bakışlarını destekleyebilir.

Öte yandan anıtsallaştırma, büyük tarihsel figürler ve zaferler etrafında şekillenen ilgi yatırımının bir alt kategorisi olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin bu tür figürlere ve olaylara odaklanmaları, tarihin anıtsal yönlerine bağlı bir tarihsel aidiyet duygusuyla da ilişkilidir. Özellikle kahraman liderler, altın çağlar ve büyük başarılar, öğrencilerde tarihsel bir gururun oluşumunu ve kimlik gelişimini desteklemektedir. Diğer kültürlere ve medeniyetlere duyulan merak ise, öğrencilerin yalnızca kendi ulusal tarihlerine değil, kültürel çeşitliliğe ve dünya tarihine olan ilgilerinin bir yansımasıdır. Bu tür bir ilgi, tarihin sadece bir kimlik aracı değil, aynı zamanda farklı kültürel dinamikleri anlamaya yönelik geniş bir bilgi arayışının ürünü olduğunu da gösterir. Bu bağlamda ilgi yatırımı hem bireysel kimlik inşasında hem de çoklu perspektiflerle tarihe bakmada önemli bir rol oynamaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın eksensel kodlama çerçevesinde, öğrencilerin tarihsel bilgilere yaklaşımı Şekil 2’de verildiği üzere epistemik yönelim merkez kodu etrafında şekillenmektedir. Bu kod, öğrencilerin tarihsel bilgiyi nasıl sorguladığını, doğruladığını ve anlamlandırıdığını kapsamaktadır. Epistemik yatırım, bu merkezin önemli bir parçası olarak, öğrencilerin tarihsel bilgiye yönelik eleştirel düşünme ve anlam yükleme süreçlerini ifade eder. Bu kategori öğrencilerin, tarihsel olayların sadece geçmişten aktarılan bir bilgi birikimi olmadığını, bu bilgilerin sürekli sorgulandığı, güncellendiği ve farklı bakış açılarından yeniden değerlendirildiğini ifade eder. Bu kategorinin bir alt kodu olan “bilgi güncellemesi”, öğrencilerin, tarihin ortaya çıkan yeni kanıtlarla şekillendiği düşünceleri doğrultusunda oluşturulmuştur.



Şekil 2. Tarih algısı ve yönelimine ilişkin eksensel kodlama

İlgi yatırımı ise, öğrencilerin tarihsel figürlere, olaylara ve dönemlere yönelik ilgilerini açıklayan bir kategori olarak ön plana çıkmaktadır. Özellikle tarihsel belirsizlikler ve karmaşa içeren dönemlere gösterilen ilgi ve bu doğrultuda bilgiye duydukları merak ve yatırım üzerinden de değerlendirilebilir. Savaşlar, zaferler ve karmaşık dönemlere olan ilgi, öğrencilerin tarihin dramatik ve belirsizlik içeren yönlerine yönelik yatırımını temsil eder. *Risk çekiciliği* alt kategorisi, belirsizlik ve tehlike içeren bu dönemlere olan ilgiyi ifade etmektedir. Bu tarihsel süreçler, öğrenciler için tarihsel bir merak uyandırmakta ve onların tarihe olan ilgilerini bu kanal aracılığıyla beslemektedir. Risk çekiciliği kategorisi aynı zamanda *tarihsel aidiyet* ve *anıtsallaştırma* kategorileriyle de bir bağ oluşturmaktadır. Çünkü öğrencilerin bu eğilimleri genellikle Türk tarihinden örneklerle beslenmektedir.

Anıtsallaştırma kategorisi, büyük tarihsel figürler ve zaferler etrafında şekillenen ilgi yatırımını ifade etmektedir. Öğrencilerin tarihsel figürlere ve olaylara odaklanmaları, tarihin anıtsal yönlerine bağlı bir *tarihsel aidiyet* duygusuyla da ilişkilidir. Özellikle kahraman liderler, büyük başarılar, altın çağlar, öğrencilerde tarihsel bir gururun oluşumunu ve aidiyet duygularını desteklemektedir. Diğer kültürlere ve medeniyetlere duyulan merak ise, öğrencilerin yalnızca kendi ulusal tarihlerine değil, kültürel çeşitliliğe ve dünya tarihine olan ilgilerinin bir yansımasıdır.

Anlam yatırımı kategorisi, *epistemik yönelimin* tarihsel olayları kişisel, kültürel ve toplumsal anlamlarla zenginleştirme sürecini ifade eder. Bu bağlamda öğrenciler, tarihin kendi kimlikleri ve kültürel aidiyetleri için nasıl anlam ifade ettiğini keşfetmektedir. Geçmiş olaylar,

sadece bilgi birikimi olarak değil, öğrencilerin bugünkü ve gelecekteki kimlik oluşumlarına katkı sağlayan bir araç olarak ortaya çıkmaktadır ve bu süreci desteklemektedir. *Anlam yatırımı*, bireylerin ait oldukları kültürel ve toplumsal gruplarla özdeşleşmelerine ve bu grupların tarihsel mirasına duydukları *tarihsel aidiyetin* pekişmesine yol açar. Dolayısıyla, *anlam yatırımı*, bireylerin tarihsel olaylarla duygusal ve kimlikli bağ kurmasını sağlarken, *tarihsel aidiyet* de bu sürecin doğal bir uzantısı olarak gelişir. Bunun yanında bazı öğrenciler, tarihi, aynı zamanda bireyler üzerinde toplumsal ve ideolojik bir etki yaratmak için kullanılan bir araç ve sorgulanması gereken bir yapı olarak da görmektedirler. Bu durum da *eleştirel farkındalık* olarak kodlanmıştır.

Anlam yatırımı kategorisinin alt kodu olan *tarihsel rehberlik* öğrencilerin tarihi, bir ders çıkarma aracı olarak görme eğilimlerinden yola çıkarak türetilmiştir. Ancak bu yaklaşım, çoğu zaman sloganvari bir ifade biçimiyle sınırlı kalmakta, derin bir anlam yüklemekten ziyade, tarihin geçmiş olaylardan çıkarılacak derslerle bugünü ve yarını inşa etme işlevine yönelik anlamı yansıtmaktadır. Öğrenciler, tarihi gelecekte yapılacak hataları önlemek ya da doğru kararlar almak için bir kaynak olduğunu vurgulasalar da bu yaklaşım genellikle yüzeysel bir çerçevede ele alınmaktadır. Tarihi, pratik bir rehber olarak görme eğiliminde olan öğrenciler, geçmişten alınacak dersleri günlük yaşama uyarlama sürecinde, daha genel ve basit bir şekilde ele alma eğilimindedirler.

Epistemik yönelim, öğrencilerin tarihsel bilgiyi nasıl sorguladıklarını, anlamlandırdıklarını ve doğrulama süreçlerinden geçirdiklerini ifade eden merkez kod olarak araştırma sürecinde yapılanmıştır. *Epistemik yönelim*, öğrencilerin tarihle olan bağlarını ilgi, anlam ve epistemik bir bağlamda ele alan bir çerçeve sunmaktadır. Bu kavram, tarihsel olaylara olan merakı (ilgi yatırımı), tarihe kişisel ve kültürel anlamlar yükleme süreçlerini (anlam yatırımı) ve bu bilgiyi eleştirel bir şekilde sorgulama eğilimlerini (epistemik yatırım) bir araya getirerek, öğrencilerin tarihle kurdukları çok boyutlu bağ tanımlamaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, literatürle ilişkilendirildiğinde bu çalışmanın anlamı daha da belirginleşmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin tarihsel bilgiye yönelik epistemik farkındalıkları, ilgi ve anlam perspektifleri literatürde de sıkça vurgulanan konulardır. Literatürdeki benzer araştırmalarla bu araştırmanın elde ettiği veriler tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmanın ortaya koyduğu kavram şeması (Şekil 2), ortaöğretim öğrencilerinin tarihsel bilgiye yönelik yönelimlerinin ne doğrultuda olabileceğine dair araştırmacılara ve eğitimcilere önemli ipuçları sunmaktadır.

Kaya ve Demirel'in (2010) ilgi üzerine lise öğrencileriyle yaptığı araştırma, bu araştırmanın "ilgi yatırımı" kategorisiyle bazı paralellikler göstermektedir. Bunlar, öğrencilerin tarihsel ilgi alanlarının genellikle büyük olaylar ve figürler etrafında şekillendiği, özellikle savaşlar, askeri başarılar ve imparatorlukların yayılma ya da çöküş dönemlerine odaklandıkları görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin tarihe olan ilgisini savaş, zafer ve karmaşık dönemlerin beslediği açıktır. Benzer şekilde başka bir çalışmada öğrencilerin savaş konularının işlenmesinden sıkılmadıklarını göstermiştir (Ulusoy, 2009). Özsü'nün (2017) araştırması bu eğilimin ortaokul öğrencilerindeki varlığına da işaret etmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin öğrenmeyi tercih ettiği konuların başında "savaş" teması yer almaktadır. Üstelik savaş teması, öğrenme tercihleri arasındaki diğer tüm tarihsel konulardan daha baskın bir konumdadır. Beştepe ve Yazıcı'nın (2024) araştırması da bu doğrultuda sonuçlar vermiştir. Beştepe ve Yazıcı'nın (2024) çalışmasında öğrencilerin Osmanlı tarihi, özellikle büyük zaferler ile Atatürk ve Cumhuriyet tarihine dair özel beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Egan (2010), çocukların uç deneyimlere, şaşırtıcı ve egzotik gerçeklere olan ilgisini, onların öğrenme süreçlerinde nasıl harekete geçirici bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu ilgi, tarihteki büyük zaferler, savaşlar ve sıra dışı olaylar gibi konularda kendini belirgin şekilde gösterir. Öğrenciler için bu tür olaylar, tarihsel gerçekliğin sınırlarını zorlayan, kahramanlık ve dramatik unsurlar içeren konular olarak merak uyandırır. Savaşlar ve zaferler, insanların olağanüstü çabaları ve karşı karşıya kaldıkları zorluklar dolayısıyla, öğrencilerin romantik algılarına hitap eder. Egan'ın işaret ettiği gibi, insan zekâsı, özellikle "harika ve farklı" olana karşı doğal bir ilgi duyar; bu bağlamda savaşlar, zaferler ve sıra dışı olaylar, öğrencilerin tarihsel bilgiye yönelik ilgilerini artıran ve bu bilgiyi daha kalıcı hale getiren birer "davetiye" olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, bu tür heyecan verici ve aksiyon dolu olaylar, öğrencilerin duygusal katılımını güçlendirir ve öğrenme süreçlerini derinleştirir, tarihe olan ilgiyi pekiştirir.

Bu araştırma öğrencilerin epistemik bakış açılarının anlaşılması açısından dikkate değer göstergelere sahiptir. Bu göstergeler, epistemik kavrayışın ele alındığı bazı araştırmalarla uyumluluk göstermektedir. Nalbantoğlu ve Bilgili (2021) araştırmalarında ortaöğretim tarih öğrencilerinin tarih ve geçmiş arasındaki ayrımı yapamadıkları sonucuna varmışlardır. Burada öğrenciler tarihi, geçmişteki birtakım olaylar olarak değerlendirmektedirler. Dolayısıyla öğrencilerin tarihi, bir kavram olarak tanımlayamadıkları görülmektedir. Fakat araştırmanın ilerleyen safhalarında öğrenciler, Osmanlı Beyliği'nin Kuruluşuyla ilgili tarihsel bilginin değişken ve kesin olmama durumunu taktir etmişlerdir. Benzer durum bu araştırma için de geçerlidir. Bu çalışmada da bazı öğrencilerin tarih kavramını tam olarak ifade edemedikleri

görülmeyle birlikte tarihsel bilginin değişken doğasını ve bunun sebeplerine dair kayda değer argümanlar üretebildikleri görülmüştür. Dolayısıyla “öğrencilerin bir kavram olarak tarihi tam olarak anlayamamaları, bu bilginin doğasına yönelik bakışlarını ne derecede etkilemektedir?” sorusu tartışılmaya ve araştırılmaya muhtaçtır. MEB (2024: s. 22) yeni 9. Sınıf Tarih Ders Kitabı’nda “tarih ne değildir?”, “tarihçi kim değildir?”, “tarih nasıl yazılmaz?” gibi sorularla bu duruma alışılmamış bir şekilde yaklaşmaktadır. Bu yaklaşımın sonuçları da ilerleyen zamanlarda iyi bir araştırma konusu olabilir.

Demircioğlu’nun (2006) araştırmasında öğrencilerin tarih öğrenimine yönelik en önemli beklentilerinin “geçmiş öğrenme” ve “geçmişten ders çıkarma” olduğu belirlenmiştir. Aradan geçen uzun yıllara rağmen tarih eğitiminde öğrencilerin belirli olgulara hapsediği görülmektedir. Bu çalışmada da öğrenciler tarihin “disiplin içi amaçlar” (Dilek, 2002) denilen tarihin beceri temelli amaçlarına dair herhangi bir farkındalıklarının olmadığı görülmüştür. Bulgular kısmında gösterildiği gibi, tarih daha çok bir “anlam yatırımı” olarak değerlendirilmektedir. Bu anlamda Demircioğlu’nun (2006, s. 159) “lise öğrencileri, tarih öğretiminin eğitimsel amaçlarını geleneksel tarih öğretimi amaçlarıyla eş değer görmektedirler.” ifadesi hâlâ geçerliliğini sürdürmektedir.

İnsanların geçmişle ilgili söyledikleri her şey, bugün yaşadıkları hayranlık ve kaygıyla da ilişkilidir (Paul, 2019: s. 46). Bu bağlamda, tarih algısı, bireylerin mevcut değer yargıları, kimlik arayışları ve gelecek beklentileriyle şekillenir. Geçmiş, sadece bir bilgi kaynağı değil, aynı zamanda bugünün anlamlandırılması ve geleceğin kurgulanması için bir araçtır. Dolayısıyla, tarihsel anlatıların seçimi ve vurgulanan olaylar, bireylerin psikolojik ve toplumsal ihtiyaçlarını yansıtır; tarih, bu anlamda hem kolektif hem de bireysel düzeyde bir inşa sürecine dönüşür. Bu amaçla oluşturulan tarih anlatıları da “biz” ve “öteki” ayrımını yaparak bu inşa sürecini destekler. Bugünkü tutumlarımız, iş birliği veya çekişme gibi toplumsal dinamiklerle ilişkili olan “biz” ve “öteki” ayrımı (Bauman, 1999), geçmiş nasıl gördüğümüz ve hangi olayları öne çıkardığımızı belirler. Dolayısıyla Jenkins’in (1997: s. 18-29) dediği gibi “Geçmiş ile tarihin seyri birbirlerinden bağımsızdır; birbirlerinden dağlar kadar uzaktırlar.” ve “Tarih, asla kendisi için değil, daima birileri içindir.”

Geçmiş ile tarihin birbirinden farklı olma durumu, bu çalışmada, “anlam yatırımı” olarak kategorilendirilmiştir. Bu kategori öğrencilerin tarihsel olaylara kişisel, kültürel ve toplumsal düzeyde yükledikleri anlamları ve bağı ifade eder. Öğrenciler, tarihte yer alan kahramanlar, zaferler ya da trajik olaylar aracılığıyla kimliklerini pekiştirirken, bu süreç aynı

zamanda günümüz toplumsal ve siyasi dinamikleriyle de iç içe geçer. Böylelikle, tarih, bireylerin yalnızca geçmişini anlamlandırma çabası değil, bugünkü kimlik ve değer arayışlarının yansıması olarak ortaya çıkar (Pamuk, 2013). Öğrencilerin tarihe yaptıkları anlam yatırımı, geçmişin bireysel algılar aracılığıyla nasıl yeniden şekillendirildiğini ve tarihin olayları anlamlandırma gücüne sahip bir yapı olduğunu gösterir.

Gelecekte yapılacak araştırmalar, öğrencilerin tarihsel bilginin niteliğini ve epistemik kavrayışlarını daha kapsamlı şekilde inceleyerek hem ilgi hem de anlam yatırımı bağlamında tarih eğitime yeni bakış açıları kazandırabilir. Bu araştırmanın bulguları, tarih öğretiminde epistemik kavrayış, ilgi ve anlamın birlikte ele alınması gerektiğine işaret ederek, tarih eğitimi ve tarihin işlevine dair bir perspektif sunmuştur.

Öneriler

Bu araştırmanın sonucu itibarıyla eğitimci ve araştırmacılara şu öneriler uygun görülmüştür:

Teorik Öneriler

- Öğrencilerin tarihsel olayları eleştirel bir şekilde sorgulama becerilerini geliştirmek için tarih derslerinde çeşitli tarihsel kaynaklara dayalı analizler yapılmalıdır. Öğrencilere farklı perspektiflerin nasıl şekillendiğini anlamaları için karşılaştırmalı tarihsel çalışmalar sunulabilir.
- Öğrencilerin tarihe olan ilgisi genellikle kahramanlık, büyük figürler ve ulusal zaferlerle beslenmektedir. Bu bağlamda, ulusal tarih anlatıları ile farklı kültürlerin tarihine dair merak uyandıracak içeriklerin de işlenmesi önerilmektedir. Bu, kültürel çeşitlilik farkındalığını artırabilir.
- Gelecekte yapılacak çalışmalarda, tarihsel olayların dijital ortamda sunulmasının öğrencilerin tarihsel bilinç ve epistemik farkındalık üzerindeki etkisi daha derinlemesine incelenebilir.
- Öğrencilerin ilgi duydukları tarihsel figürlerin kimlik gelişimleri üzerindeki etkileri farklı araştırmalarla incelenebilir. Anıtsal tarih figürlerinin öğrenci kimliği üzerindeki etkisi yeni çalışmalarla desteklenebilir.

Pratik Öneriler

- Bulgular, öğrencilerin daha çok dramatik ve çalkantılı dönemlere, savaşlara ve büyük figürlere ilgi duyduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, tarih derslerinin daha ilgi çekici hale getirilmesi için öğrencilerin bu ilgi alanları merkeze alınabilir. Tarihi olayların stratejik derinliği, liderlerin etkileri ve zorlu dönemler üzerine ders içerikleri zenginleştirilebilir.
- Dijital oyunlar ve sosyal medya, öğrencilerin tarihsel olaylara olan ilgilerini artırmada önemli bir araçtır. Eğitimciler, dijital kaynakları ve oyun tabanlı öğrenme araçlarını

kullanarak tarihe olan ilgiyi artırabilirler. Tarihsel olayları yeniden canlandıran interaktif uygulamalar öğrencilerin öğrenme sürecini destekleyebilir.

Sınırlılıklar ve güçlü yönler

Bu araştırma, ortaöğretim öğrencilerinin tarihsel bilgiye ilişkin algılarını ve epistemik yaklaşımlarını anlamaya yönelik olarak gömülü teori yöntemine dayalı derinlemesine bir analiz sunmaktadır. Araştırmanın güçlü yönlerinden biri, nitel veri analizine ilişkin sistematik bir desen kullanılarak açık, eksensel ve seçici kodlama süreçlerinin başarılı biçimde yürütülmesidir. Bu sistematik yaklaşım sayesinde verilerin yalnızca betimlenmekle kalmayıp, öğrencilerin tarih algılarını ve tarih bilgisinin doğasına yönelik kavrayışlarını açıklayıcı bir kuramsal çerçeveye dönüştürülmesi mümkün olmuştur. Ayrıca, üç farklı okul türünden elde edilen veriler, öğrenci profillerindeki çeşitliliğin sağlanmasına katkı sunmuş ve geliştirilen kuramın bağlam geçerliliğini artırmıştır.

Bununla birlikte, araştırmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle, çalışma grubunun yalnızca belirli coğrafi ve sosyo-kültürel bağlamda yer alan öğrencilerden oluşması, elde edilen bulguların daha geniş bir öğrenci kitlesine genellenmesini kısıtlamaktadır. Ayrıca, katılımcıların ifadeleri bireysel deneyimlere ve öznel yaklaşımlara dayandığından, tarih algısına ilişkin bazı boyutlar eksik ya da sınırlı temsil edilmiş olabilir. Gömülü teori yaklaşımı bağlamında kuramsal örnekleme tercih edilmiş olsa da bu yöntemin doğası gereği örneklem sayısının artması durumunda farklı kategorilerin veya daha zengin kavramsal ilişkilerin ortaya çıkabileceği göz ardı edilmemelidir.

Veri toplama sürecinde kullanılan bireysel ve odak grup görüşmelerinin, öğrencilerin sosyal etkileşim dinamikleri nedeniyle bazı durumlarda yüzeysel ya da uyumlu yanıtlar üretmiş olabileceği de bir diğer sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, öğretmen görüşlerinin yalnızca bireysel düzeyde alınmış olması, öğretmen gözlemlerinin bağlamsal derinliğini sınırlamıştır.

Sonuç olarak, bu araştırma tarih algısı ve epistemik farkındalık gibi soyut kavramların öğrencilerin dilsel ve kavramsal repertuarı üzerinden analiz edilmesi açısından önemli bir katkı sunmaktadır. Elde edilen kavram seti, yalnızca tarih eğitimi alanında değil, genç bireylerin bilgiyle kurdukları ilişkileri anlamada da değerli bir çerçeve sunmaktadır. Bu bağlamda, araştırma hem kuramsal hem de uygulamalı anlamda tarih öğretimi ve epistemik gelişim açısından yol gösterici potansiyele sahiptir.

KAYNAKLAR

- Bauman, Z. (1999). *Sosyolojik düşünmek* (Çeviren: A. Yılmaz). Ayrıntı Yayınları.
- Beştepe, A., & Yazıcı, F. (2024). Lise öğrencilerinin gözünden iyi bir tarih öğretmeni. *Turkish History Education Journal*, 13(1), 29-48. <https://doi.org/10.17497/tuhed.1329882>
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2019). *The SAGE handbook of current developments in grounded theory*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526485656>
- Carr, E. H. (2011). *Tarih Nedir?* (Çeviren: M.Gizem Gürtürk). İletişim Yayınları.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3. basım). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (2. basım). EDAM.
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6. basım). Pearson Education.
- Çelik, H., & Ekşi, H. (2015). *Nitel desenler: Gömülü teori*. EDAM.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Lise öğrencilerinin tarih dersinin amaçlarına yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 153-164.
- Dilek, D. (2002). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Pegem Akademi.
- Egan, K. (2010). *Eğitilmiş zihin: Bilişsel araçlar anlama süreçlerimizi nasıl şekillendirir?* (Çeviren: Filiz Keser). Pegem Akademi.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury.
- Jenkins, K. (1997). *Tarihi Yeniden Düşünmek*. Dost Kitabevi Yayınları.
- Kaya, R., & Demirel, M. (2010). Lise 3. sınıf öğrencilerinin tarih derslerindeki ilgi alanları (Erzurum Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 163-177.
- Lazarus, R. S., & Lazarus, B. N. (1996). *Passion and reason: Making sense of our emotions*. Oxford University Press.
- MEB. (2024). *Ortaöğretim Tarih 9. Sınıf Ders Kitabı*. Devlet Kitapları.
- Miguel-Revilla, D., Sánchez-Agustí, M., & Carril-Merino, T. (2022). History education and changing epistemic beliefs about history: An intervention in initial teacher training. *South African Journal of Education*, 42(3), 1-11. <https://doi.org/10.15700/saje.v42n3a2086>
- Nalbantoğlu, A., & Bilgili, A. S. (2021). Lise 10. sınıf öğrencilerinin tarihe yönelik epistemolojik görüşlerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(87), 361-391. <https://doi.org/10.29228/JASSS.54224>
- Özsu, F. (2017). *Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan tarih ünitelerindeki savaş konularının, öğrencilerin tarih algısı üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
- Pamuk, A. (2013). *Kimlik ve tarih*. Yeni İnsan Yayınları.
- Paul, H. (2019). *Tarih teorisi*. Yeni İnsan Yayınevi.

- Safran, M. (2010). *Tarih nerededir?* İçinde M. Safran (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir?* Yeni İnsan Yayınevi.
- Strauss, A. L. (2003). *Qualitative analysis for social scientists* (14. basım). Cambridge University Press.
- Ulusoy, K. (2009). Lise öğrencilerinin tarih dersinin işlenişi ile ilgili düşünceleri (Ankara örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 417-434.
- Wilson, K., Dudley, D., Dutton, J., Preval-Mann, R., & Paulsen, E. (2023). A systematic review of pedagogical interventions on the learning of historical literacy in schools. *History Education Research Journal*, 20(1). <https://doi.org/10.14324/HERJ.20.1.09>
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

KATKI ORANI CONTRIBUTION RATE	AÇIKLAMA EXPLANATION	KATKIDA BULUNANLAR CONTRIBUTORS
Fikir ve Kavramsal Örgü <i>Idea or Notion</i>	Araştırma hipotezini veya fikrini oluşturmak <i>Form the research hypothesis or idea</i>	Serdar ERDEM Akif PAMUK
Tasarım <i>Design</i>	Yöntem ve araştırma desenini tasarlamak <i>To design the method and research design.</i>	Serdar ERDEM Akif PAMUK
Literatür Tarama <i>Literature Review</i>	Çalışma için gerekli literatürü taramak <i>Review the literature required for the study</i>	Serdar ERDEM Akif PAMUK
Veri Toplama ve İşleme <i>Data Collecting and Processing</i>	Verileri toplamak, düzenlemek ve raporlaştırmak <i>Collecting, organizing and reporting data</i>	Serdar ERDEM Akif PAMUK
Tartışma ve Yorum <i>Discussion and Commentary</i>	Elde edilen bulguların değerlendirilmesi <i>Evaluation of the obtained finding</i>	Serdar ERDEM Akif PAMUK
Destek ve Teşekkür Beyanı/ Statement of Support and Acknowledgment		
Bu çalışmanın yazım sürecinde katkı ve/veya destek alınmamıştır. <i>No contribution and/or support was received during the writing process of this study.</i>		
Çatışma Beyanı/ Statement of Conflict		
Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur. <i>Researchers do not have any personal or financial conflicts of interest with other people and institutions related to the research.</i>		
Etik Kurul Beyanı/ Statement of Ethics Committee		
Bu araştırma, Marmara Üniversitesi Etik Kurulunun 10.04.2023 tarihli ve 530818 sayılı kararı ile yürütülmüştür. <i>This research was conducted with the decision of Marmara University Ethics Committee dated 10.04.2023 and numbered 530818.</i>		



Bu eser [Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) ile lisanslanmıştır.