

**ÇOCUKLUK, DEĞİŞEN DÜNYA VE TARİH ÖĞRETİMİNDEN  
BEKLENTİLER**

**CHILDHOOD, CHANGING WORLD AND EXPECTATIONS  
FROM HISTORY TEACHING**

**Dr. Hüseyin KÖKSAL\***

**Özet**

Aileler, eğitim sürecinin paydaşlarından biridir ve onları daha çok, sürecin sonunda elde edilmesi beklenen sonucun sosyo-ekonomik açıdan tatmin edici olması ilgilendirmektedir. Türkiye’de tarih eğitimi, tarihçilik ve tarih öğretmenliği olmak üzere iki mesleki donanım üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu sınırlılık, öğrencilerin ve ailelerinin tarih öğretimine hak ettiği ilgiyi göstermelerini engellemektedir. Gerçekte tarih öğretimi, yukarıda sözü edilen iki mesleğin dışında, öğrencilerin uzmanlıklarını farklı alanlara aktarabilecekleri öğeler içermektedir. Türkiye gibi, çocuğun daha çok ekonomik değerinin ön plana çıktığı ülkelerde, tarih metodolojisinin ve tarih bilgisinin farklı kullanım alanları araştırılmalıdır. Bu doğrultuda, özellikle yükseköğretimde uygulanan tarih programlarının zenginleştirilerek yeniden düzenlenmesi tartışılmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** tarih öğretimi, çocukluk, meslek

**Abstract**

Families are one of the share-holders of education process and they mostly interest with the satisfaction of result expected to be obtained at the end of the process, from socio-economic angle. History Education in Turkey, majors on two professional hardwares which are historiography and history teaching. This limitation averts students and their families showing an interest to history education which is deserved. Essentially history education, except two professions mentioned above, includes elements which students can transfer their specializations (experts) to different areas. In countries which mostly the economic value of child is

---

\* G.Ü. Gazi Eğitim Fak. İlköğretim Böl. Sınıf Öğretmenliği A.B.D, e-posta: hkoksal@gazi.edu.tr

standing in the forefront, like Turkey, different usage areas of history methodology and history knowledge must be searched. In this direction, re-installing of history programmes especially applied in high educations by enriching must be discussed.

**Keywords:** history teaching , childhood, profession.

### Giriş

Çocukların, yetişkinlerin kendilerinin göremeyecekleri bir zamana gönderdikleri mesajlar oldukları biçiminde yapılan bir çocuk tanımı (Postman, 1995:7), çarpıcı olduğu kadar belli bir romantizmi de içeren bir tanımdır. Daha çok, yetişkinlerin, göremeyecekleri zamanlara dair kafalarında oluşturdukları “gelecek” tasarımlarıyla ilgili olan bu tanım, mesajların/çocukların zamanlarıyla, yada dünyalarıyla çok da ilgilenmez. Yetişkinlerin beklentilerine paralel olarak çocuğa yüklenen ve dünya değiştikçe değişen bu tanımlama yaklaşımı, yaygın bir yaklaşımdır. Çocuğun kendi tabiatı, ihtiyaç yahut beklentileriyle ilişkili olarak yapılması gereken tanım şöyle olabilir: Özel bakım ve korunma biçimlerine ihtiyaç duyan, herhangi bir mesleki tecrübe ve yeteneğe henüz sahip bulunmayan ortalama 7 ilâ 18 yaş arasındaki insan grubu (Postman,1995:8).

Postman’a göre (1995:8), bebekliğin tersine çocukluk, biyolojik bir kategori değil, sosyolojik bir tasarımdır. Biyolojik açıdan herhangi bir kültürün kendisini yeniden üretme ihtiyacını unutabileceği düşünülemez. Dünyanın her yerinde, hangi kültür yapısı, hangi sosyal ve ekonomik şartlar içinde bulunursa bulunsunlar, insanlar nesillerini sürdürmekten geri kalmazlar. “Bebeklik”, doğal, önü alnamaz ve dünyanın her köşesinde aynıyet gösteren zorunlu bir “özel durum”dur. “Fakat bir kültürün, çocukluk fikrine sahip olmadan da varolabilmesi kuvvetle muhtemeldir. (Postman,1995:8)”.

Bebekliğin dünyası ile yetişkinliğin dünyalarının çok geniş bir farklılık yelpazesi üzerine inşa edildiklerini düşünmek zor değildir. Ancak, “çocukluk” ile “bebeklik” arasında çok büyük farklılıklar bulunmamasına rağmen çocukluğun, kültürden kültüre, içinde yaşanılan sosyal ve ekonomik durumların arz ettiği farklılıklara göre değişen bir tanımı vardır ve bu tanım her zaman, çocuk dünyası ile yetişkin dünyasını birbirlerinden açık bir biçimde ayıramayabilmektedir. Postman’a göre çocukluğun, bebeklik gibi özel bakım ve korunma biçimleri gerektirdiği düşüncesi dünya tarihinin son dört yüz yıllık dilimi içinde doğmuştur. Amerika’da çocukların doğum günlerini kutlama adeti, 18. Yüzyılın büyük bir bölümünde görülmemektedir ve “gerçekte herhangi bir biçimde çocukluk çağının

kesin işaretleri iki yüzyıldan daha eski olmayan yeni bir kültürel alışkanlıktır (Postman,1995:8)".

### A-Çocuk-Eğitim İlişkisi

Çocukluk tasarımında, içinde yaşanan kültürel, sosyal ve ekonomik şartların etkisiyle yetişkinlerin çocuğa yönelik "değişebilir" beklentilerinin varolduğu düşüncesi, çocukların eğitimlerinde de bu beklentilerin etkili olduğu varsayımını doğurabilir. Bir çok farklı değişkenin zorlaması/yönlendirmesiyle yetişkinlerin kafalarında beliren "çocuk" tanımları, esasında onların "nasıl bir çocuk istiyoruz" sorusuna, daha doğrusu "çocuktan bizler için ne yapmasını istiyoruz" sorusuna verdikleri cevaplardır.

Bu cevapların niteliğinin, çocuk için hazırlanan büyüme/gelişme evreni olan okul yada daha geniş anlamıyla, "eğitim ortamı"nın niteliğini etkilemeyeceği düşünülemez. Bir çok kültürde, çocuklar için bir eğitim ortamı dahi hazırlanmasına gerek görülmemesiyle, diğer bazı kültürlerde çocuk eğitimi için hazırlanan imkanlar ile bu imkanlardan yararlanma süresinin uzunluğu; yani çocukluk döneminin uzunluğu; çocukluğun tanımının eğitimle; eğitimin süre ve içeriğiyle ilişkili olduğunun kanıtıdır (Alkan,1979:16).

Bir çok toplum, kendi sosyal ve ekonomik yapısının gereklerine göre çocukluk süresini ve çocuk eğitiminin içeriğini belirlemiştir. Dünyada bu konuyla ilgili olarak yapılan araştırmaların sayısı, son yirmi yılda bir artış göstermekle birlikte yetersizdir.

Örneğin Amerika'da konuyla ilgili olarak yapılmış bir araştırmada 1890'ların sonlarına kadar Amerikan Liselerinin 14-17 yaş arası çocuk nüfusunun sadece %7'sini kaydettikleri, kalan diğer %93'lük çocuk nüfusunun, yetişkin insan gücü olarak mal veya hizmet üretiminde çalıştırıldıkları saptanmıştır (Postman,1995:9).

1980 yılında aralarında Türkiye'nin de bulunduğu dokuz ülkede "Çocuğun Değeri" konulu bir araştırma projesi geliştirilmiş ve uygulanmıştır (Kağıtçıbaşı,1994:31). Araştırma sonucunda, çocuklara anne-babalarca atfedilen değer, yaşanan bölgenin gelişmişlik düzeyine ve cevaplayıcıların yaş, cinsiyet, eğitim gibi demografik özelliklerine göre değiştiği, çocuklara yönelik beklentilerin de bu çerçevede değişiklik arz ettiği bulunmuştur. Araştırma sonucunda çocuğa verilen değer, iki başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar şöyledir:

a-Çocuğun ekonomik değeri

b-Çocuğun psikolojik değeri

Araştırma sonucu, çocuğa verilen bu iki değer türüne göre aileleri onların ne tür bir eğitim almalarını istedikleri ve eğitim süresinin uzunluğuna yaklaşımlarının değiştiğini ortaya koymuştur.

Türkiye’de sosyal ve ekonomik düzeyleri düşük ailelerin çocuktan beklentilerinin ekonomik çerçevede yoğunlaştığı ve eğitimden beklediklerinin de bu doğrultuda değiştiği; çoğunlukta olan bu tür ailelerin çocuklarını mesleki eğitime yönlendirdikleri saptanmıştır.

*Çocuğun değeri araştırmasında Türkiye’de çocuğun ekonomik değeri ön plana çıkmıştır. Burada ilginç olan, anne-babanın çocuğa atfettiği iki değer (ekonomik-psikolojik), sosyal değişme içinde birbirine zıt yönde değişmesidir. Özellikle yaşanan yörenin gelişmişlik düzeyi, aile geliri eğitim ve özellikle kadının eğitim düzeyi yükseldikçe, kırdan kente hareketlilik arttıkça ve nihayet ailede mevcut olan çocuk sayısı azaldıkça, çocuğun genel ekonomik değeri önem kaybetmektedir. Aynı gelişmelerle, çocuğun psikolojik değeri ise artmaktadır. Şöyle ki, gelir düzeyi, eğitim ve kırdan kente hareketlilik arttıkça ve ailedeki mevcut çocuk sayısı azaldıkça, çocuğun sevgi sağlayıcı ve aileyi tamamlayıcı işlevi önem kazanmaktadır (Kağıtçıbaşı,1994:34).”*

İlk durumda çocuğun eğitim ile ilişkisi kısa tutulmaya çalışılmakta iken ikinci durumda bu süre 25 yıla kadar uzayabilmektedir. Hal böyleyken eğitimin, çocuğa toplumun ve ailenin kendilerine yönelik beklentilerini karşılayabilecek yeterlilikler kazandırması bir zorunluluktur. Bunun için genel olarak iki yol önerilmektedir.

a-Mesleki Eğitimin yaygınlaştırılması,

b-Bilginin fonksiyonel kılınması.

Türkiye’de özellikle sosyal bilim dallarının yükseköğretimde az rağbet görmesinin ve hatta horgörülmesinin sebebi, bu bilim dallarının sosyal ve ekonomik hayata katkıda bulunabilecek mal veya hizmet üretiminde kullanılamaması ve dolayısıyla “meslek” halini almakta güçlük çekmeleridir.

### **B-Tarih Eğitimi ve Meslek Kazanımı**

Pek çok sosyal bilim dalının kaderi haline gelen “kâle alınmama” tavrı, Tarih için de söz konusudur (Safran,1993:222). Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de aileler, çocuklarının bir “meslek” edinmelerini sağlayabilecek bir eğitim sürecinden geçmelerini ve bu sürecin “bir an önce” sonuçlanmasını arzu

etmektedirler. Bu tutumun nedeni, çocuğa yönelik beklentilerin bir “ekonomik aciliyet” kaygısı içinde şekillenmesidir.

Benzer kaygıların Avrupa’da da yaşanıyor olması neticesinde tarihin, kendisine oranla daha yüksek gelir ve kariyer sağlayan meslekler karşısında vakarını yitirdiği gözlenmiş; hatta tarihe yönelik saldırılar başlamıştır. Tarihin diğer bilim dalları kadar üretime ve dolayısıyla ekonomiye katkı sağlamadığı şeklinde somutlaşan bu eleştirilerin en çarpıcı olanı, Daily Express gazetesi editörünün BBC4 radyosunda yaptığı konuşmadır (Daniel, S., Robert V.,1996: 242). Konuşma: “...sonuç olarak biz yeterli sayıda mühendis yetiştirmekten ziyade, çok sayıda tarihçi yetiştirmişiz. Bu da ekonomimize ve endüstrimize zarar vermektedir”, biçiminde son bulmaktadır.

### C-Meslekî İnanırcılık Tartışmaları ve Kalite

Stanford,’a göre (1994:221), toplumda tarihe katkıda bulunmak ve ondan yararlanmak için büyük miktarda bir potansiyel mevcuttur. Bu iddia, hem tarihin araştırılıp yazılmasında ve hem de üretilmiş tarih bilgisinin kullanılmasında, toplumun halihazırdaki bu potansiyelinin ihmal edildiği düşüncesini içermektedir. Özellikle Türkiye gibi, yakın veya uzak tarihinin her zaman bir gurur yahut tartışma konusu olduğu, hemen her evinde tarih ile ilgili kaynakların kitaplık raflarında bulunduğu bir ülkede tarihin işlevsiz ve atıl bir bilgi birikimi halini alması, anlaşılması zor bir bulgudur. Tarih bilgisinin ilgi çekmeyeceği toplum, dünyada yoktur; zira dünyada “tarihdışı” bir toplum, yani kendi varlığını tanımlarken kendi geçmişine -de- başvurmayan bir toplum yoktur. Buna rağmen, tarih öğrenmek dünyanın hemen her yerinde bir “ölü yatırım” olarak düşünülmektedir. Tarih, “müşterisinin bolluğuna rağmen zâyi” olmaktadır.

Bu durumun iki nedeni olduğu düşünülebilir;

a-Çoğu akademik tarihçi, ne ürettiği tarihi değişik biçimlerde sunmaya ve ne de farklı bir söylem içinde öğretmeye alıştırmamıştır.

b-Tarih bilgisi, toplumun değişmekte olan beklentilerine uygun olarak fonksiyonel kılınamamış, dolayısıyla çocuk ve gençlerin hayattaki beklentilerine, ebeveynlerin ve devletin de çocuktan/gençten beklentilerine cevap veremez hale gelmiştir (Beck, 1996: 243).

Gay (1988:18), tarih bölümleri mezunlarının, edindikleri tarih bilgisiyle kimleri ne şekilde “tatmin” edebileceklerinin henüz muğlak olduğunu söylemektedir. Tarih bilgisinin de bir “müşteri” kütlesine sahip olduğunu belirten Gay, bu kütlenin devlet, ebeveynler ve çocuklar olarak üçe bölünebileceğini

söylemekte ve tarih öğretiminin, özellikle yükseköğretimde bu müşterilerin her birinin memnuniyetinin gözetilerek yapılmasını tavsiye etmektedir.

Tarih Eğitime yönelik eleştirilerin belki sadece dozajından dolayı, Avrupa’da üniversite çevrelerinde, tarihe haksızlık edildiği yönünde bir tepki ve savunma ihtiyacı doğurması, tarihi bilginin, tarih eğitiminin ve tarihçilerin kendi kendilerini tartışmalarını zorunlu kılmıştır (Shemilt, D., 1980;12).

Tartışmanın iki soruyla yapıldığını gözlemek mümkündür. Bunlar;

a-Tarih geri adım mı atmıştır?

b-Tarih, gelişmekte olan yükseköğretim kurumlarıyla, değişen topluma uyarlanamamış mıdır?

Tarihin kendi içinde geri adım attığı ihtimali, son yarım yüzyılda ortaya konulan tarih çalışmalarının yöntem ve konu zenginliği göz önünde tutulduğunda zayıflamaktadır. Geriye kalan şık ise “esasa” değil, daha çok “usûl’e” ilişkinmiş gibi görünmektedir. Ancak bu aldatıcı görüntünün, tarihçilerin haleflerini yetiştirememesi ve tarihin önemini topluma sezdirememesi gibi bazı eğitim sorunlarıyla örtüşünce, görüldüğünden daha esaslı problemleri barındırdığı anlaşılmıştır.

İngiltere’de 1980’lerden sonra üniversitelerde “Tarihi Koruma Grupları” kurulmaya başlamış, toplumu ve tarihi yakınlaştırmayı hedefleyen kampanyalar başlatılmıştır. Yine İngiltere’de Lordlar kamarasında Lord Blake, Dünya tarihçiler Birliği adına, Eğitim ve Bilim departmanı içinde bir lobi oluşturmuştur. Bu lobi, tarihe ilgili mesleki endişeleri dile getirmektedir (Daniel,S., Robert V.,1996:231).

Bu konuyla ilgili olarak hem teorik hem de uygulamaya dönük çözüm önerileri getirilmiş ve bunlarla tarihe yeni bir çehre kazandırılması umulmuştur. Geoffrey Barraclough’un, tarihçinin, ülkenin diğer kurumlarının dışında kalmaması gerektiği şeklindeki görüşü ile, tarih eğitimi yapılan yüksekokullarda, öğrencilere daha çok düşünme ve karar alma becerilerinin kazandırılması gerektiği yönündeki görüşler etkili olmuştur. Bu iki temel görüş çerçevesinde tarihçiler, edindikleri tarih bilgileri ve tarihî düşünme becerileri ile dışa; deyim yerindeyse piyasaya açılmışlardır.

Tarihe bir “meslekî inandırıcılık” kazandırmayı hedefleyen bu açılış, önce seminerler yoluyla gerçekleşmiştir. İlk ilgili seminer 1980’li yıllarda, endüstriyel bir topluluk olan CNNS’de tarihçiler tarafından “İnsan ve İstihdam” adıyla verilmiştir. Bir başka örnek seminer de “Endüstriye Güven ve Pegasus Planı” adı altında verilmiştir (Shemilt, D.,1980:14).

Tarihe “meslekî inandırıcılık/geçerlilik” kazandırmayı hedefleyen üçüncü örnek İngiltere’de uygulanmaktadır. Huddersfield Üniversitesinde Tarih Bölümü öğrencileri, ikinci sınıfta haftalık “Tarih ve Politika” konulu bir ders almaktadırlar. Bu konuda araştırma yaparken edindikleri tecrübeleri sınama fırsatı bulan öğrenciler, müzelerde uzman yahut yöneticilik, mecliste danışmanlık, gazetecilik yada pazarlamacılık yapabildikleri söylenmektedir (Daniel S., Robert V.,1996:240).

Görüldüğü gibi tarihin hem bir bilim dalı olarak hem de meslekî saygınlığını arttırmak için gösterilen çabalar, tarih bilgi ve becerileri, farklı alanlarda da kullanılabilir biçimde yeniden düzenlemek doğrultusundadır.

BBC Genel Yayın Yönetmeni olan gazeteci John Tusa bu konuda kendisiyle yapılan bir mülakatta “*Biz gazeteciler, tarihçi kimliğimizle ve araştırmacı yönümüzle çalışmaktayız. Bir tarihçi ne yapıyorsa aynısını biz de yapıyoruz. Kaynağı kontrol ediyoruz, değerlendiriyoruz, yazılı metin haline getiriyoruz, olayları takip edip açıklığa kavuşturuyoruz, olayları kronolojik sıraya koyuyoruz. Diyebiliriz ki gazetecilik, tarihçiliğin kurallarıyla yapılmaktadır* (Daniel, S., Robert V.,1996: 245), demiştir.

Yeni uygulamalarla, tarih bilgisinin sadece “tarih” ile ilgili olmadığı iddiası kanıtlanmaya çalışılmaktadır. Tarihsel bilgi, pek çok alanda kullanılabilir ve öğrencilerde tarihçilikten yahut tarih öğretmenliği becerilerinden daha fazlasını oluşturabilir bir nitelik içermektedir.

Bilginin ve bu bilgiyi kazanma yönteminin fonksiyonel olması zorunluluğu, yalnızca yukarıda bahsedilen sebeplerden dolayı gerekli değildir. Bilgi Çağında, yalnızca tarih eğitimi değil eğitimin her şubesi bu tür bir “meslekî itibar” kazandırabilmek zorundadır. Gelecekte eğitim ve bilgi, aynı zamanda meslek kazandırdığı ölçüde değerli olacaktır.

Bu çerçevede, “genelde eğitim ve özelde tarih eğitimi, nelerin çözümü olabilir” sorusunu, olabildiği kadar geniş bir yelpaze içinde sormak gerekmektedir. “Bugün hiçbir sosyal bir problem yoktur ki, anlaşılmasında ve çözümünde okula/eğitime görev verilmemiş olsun (Özdemir,1997:30).

### **Sonuç**

Temel problem, bilgi çağında bilginin fonksiyonel kılınamamasıyla ilgilidir. “Dünyada yaşanan bilgi patlaması, bir taraftan bilgi üretimini ön plana çıkarırken, diğer taraftan da ekonomik, sosyal ve siyasal etkinlikler ile yaşanan hayatın bütün alanlarında bilginin daha yoğun bir şekilde kullanılmasına imkan hazırlamaktadır. Bilginin hayatın her alanında kullanımının artmasına paralel

olarak bilgi üretim ve yayılım merkezleri bütün kültür endüstrileri ile birlikte okullar ve bu okullardaki eğitim ve öğretimin niteliği ve fonksiyonlarını daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi gereği giderek daha fazla önem kazanmaktadır”(Bayrak,1997:40).

Bu durum, eğitimde kalite tartışmalarını gündeme getirmekte, yahut tarihçileri de bu tartışmanın içine itmektedir. “Eğitim sürecinin önemli bir boyutu olarak, eğitimin kalitesi, eğitime tabi tutulmuş kişilerin, kendi eğitimleri ile ilgili bilgi, beceri ve davranışlarıyla toplumun ihtiyaç ve isteklerine beklenen düzeyde cevap verebilmeleri olgusudur” (Cafıoğlu,1996:40).

Aynı durum tarih eğitimi için düşünöldüğünde, yukarıda sorulan, “tarih nelerin çözömdür” sorusuyla benzerlik göstermektedir. Özellikle yükseköğretimde tarih eğitiminin “beceri” kazandırmaya yönelik gerçekleştirilmesi önemlidir. Türkiye’de üniversitelerin Tarih Öğretmenliği” bölümlerine , tarih bölümlerinden daha fazla rağbet ve itibar gösterilmesinin sebebi, tarih öğretmenliği bölümlerinin, tarihçiliğın yanı sıra “öğretmenlik” becerilerini de kazandırmasıdır. Bu çerçevede düşünöldüğünde tarihin, mesleki inandırıcılık kazanabilmesi için, toplumun beklentilerini göz ardı etmemesi bir zorunluluktur.

#### KAYNAKÇA

Alkan,T., (1979), Çocuklar, Eğitim ve Kapitalizm, **Ulusal Kültür**, Yıl 1, S.4

Bayrak,S., (1997), Eğitim ve Kalite İlişkisi,**Türk Yurdu**, C.17 S.123.

Beck, P.J., (1996), History, the Curriculum and Graduate Employment, **History In Higher Education**, Edited by, A. Booth, P Hyland, Blacwell Publishers, USA.

Cafıoğlu, Z.(1996), Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, İstanbul.

Daniel,S. - Robert V.,(1996), Studying History: How and Why, Prentice-Hall, New Jersey

Gay, P., (1988), Style in History, Norton Paperback, New York.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1994), Türkiye’de değişen Aile ve Çocuğın Değeri, “*Toplumsal Tarihte Çocuk Sempozyumu*”, Tarih Vakfı Yurt Yay. İstanbul, 1997.

Özdemir, S. (1997), Eğitimde Kalite Ne Anlama Geliyor? **Türk Yurdu**, c.17 s.123



Postman, N. (1995), Çocukluğun Yokluğu, (Çev.Kemal İnal), İmge Yay. Ankara, 1995.

Safran, M., (1993), **Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları**, **Bellekten**, S:220, Ankara.

Shemilt, D., (1980), Schools Council History Project 13-16, London

Stanford, M., (1994), A Companion To The Study Of History, Blackwell P. London